



**HAL**  
open science

## Agressivité, domination et exclusion en EPS : étude de cas d'une école publique espagnole

Flavia Franco, Nicolas Besombes

### ► To cite this version:

Flavia Franco, Nicolas Besombes. Agressivité, domination et exclusion en EPS : étude de cas d'une école publique espagnole. STAPS : Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, 2016, 112, pp.99-118. 10.3917/sta.112.0099 . hal-03731261

**HAL Id: hal-03731261**

**<https://hal.science/hal-03731261>**

Submitted on 25 Jul 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Flavia Franco**

Doctorante à l'Universidad del País Vasco (UPV/EHU, Espagne)

Laboratoire LOAM (Universidad del País Vasco, UPV/EHU)

Groupe national de recherche « Jeux et Pratiques Ludiques » (CEMÉA)

Plaza Virgen Blanca, 3, 1D 01001 Vitoria

flacfranco@hotmail.com

+34 608 591810

## **Nicolas Besombes**

Doctorant à l'UFR STAPS Paris Descartes

Laboratoire TEC (EA 3625), Université Paris Descartes

1 rue Lacretelle 75015 Paris

nicolas.besombes@parisdescartes.fr

## **AGRESSIVITÉ, DOMINATION ET EXCLUSION EN EPS : ÉTUDE DE CAS**

### **D'UNE ÉCOLE PUBLIQUE ESPAGNOLE**

**Mots-clés :** EPS, logique interne, agressivité, violence, exclusion.

**Résumé :** La thématique de la violence à l'école est récurrente dans les recherches en sciences sociales. En EPS, les caractéristiques des jeux sportifs influencent la dynamique relationnelle des élèves pendant les cours. L'objectif de l'article est de questionner l'influence des pratiques physiques proposées en EPS sur les conflits observés au sein d'une école publique espagnole. Nous avons observé les cours d'EPS d'une classe de 6e année de Primaire pendant l'année 2009/2010. D'un côté, nous avons détecté au cours de nos observations la présence de différentes formes de violence. De l'autre, nous avons élaboré des fiches d'analyse de la logique interne des 242 situations motrices proposées, afin d'identifier les pourcentages de temps de pratique relatifs de ces différentes situations. Les résultats montrent que l'EPS espagnole reproduit le modèle compétitif des sports collectifs puisque prédominent les duels symétriques (39,7%) avec système de score (71%). La pratique systématique de ces activités semble favoriser l'agressivité des élèves, au travers d'une part la domination des uns, et d'autre part l'exclusion et la frustration des autres. Les conflits observés seraient alors le reflet de ces duels. La victoire, en étant l'objectif principal, fait apparaître des phénomènes de triche, des disputes, des gestes agressifs et l'exclusion des jeunes filles tout en renforçant la domination d'une équipe sur l'autre.

## AGGRESSION, DOMINATION, AND EXCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION: A CASE STUDY OF A SPAIN STATE SCHOOL

**Keywords:** physical education (PE); internal logic; aggression; violence; exclusion.

**Abstract:** School violence is a recurrent subject in Social Science researches. In Physical Education (PE), the physical and sporting activities proposed by the teacher affect the relationship between students during the classes. The aim of this article is to question the influence of the physical activities practiced in PE on the conflicts detected in school. Participant observation was performed in PE classes of 6<sup>th</sup> graders in a Spanish state primary school during one school year (2009/2010). On the one hand, we have detected during our observations the presence of different types of violence. On the other hand, we have identified 242 motor activities and analyzed them throughout their internal logic, in order to obtain the practice time percentage related to the different categories of motor activities. The results show that PE in Spain reproduces the competitive model of team sports as it predominates symmetric duels (39.7%) with scores (71%). The systematic practice of these activities could be encouraging students' aggression, throughout the domination of some students, and the exclusion and frustration of the others. Consequently, the conflicts could be a reflection of these duels. As winning is the main purpose of these activities, cheating, arguments, aggressive gestures and exclusion of girls are recurrent, strengthening the domination of one team over another.

## **1. INTRODUCTION**

Le bien-être est un droit universel qui caractérise la bonne santé d'un individu. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) la définit en effet comme « un état de complet bien-être physique, psychologique et social et pas seulement l'absence de maladie » (1946). En outre, dans un contexte éducatif, une atmosphère favorisant la cohésion, améliore l'estime de soi et peut de ce fait participer à rendre l'apprentissage plus efficace (Rey, 2000 ; Ferruela, 2006 ; Bizumic *et al.*, 2009). Toutefois, de nombreux auteurs, dans des perspectives parfois différentes, ont mis en lumière le problème de la violence à l'école (Davisse, 1999 ; Debarbieux, 1999 ; Bodin, Héas & Robène, 2005 ; Bodin *et al.*, 2006 ; Carra & Fraggianelli, 2011 ; Guérandel & Beyria, 2010). Les cours d'éducation physique ne sont ainsi pas épargnés par les provocations, menaces ou violences physiques entre les élèves (Carnel & Hodique, 1999 ; Davisse, 1999 ; Guérandel & Beyria, 2010). Afin de favoriser le bien-être en milieu scolaire, il est donc nécessaire de prendre en compte les actes et les comportements violents qui peuvent avoir lieu en classe, dans la cour de récréation ou encore à l'extérieur des murs de l'école (Davisse, 1999 ; Debarbieux, 1999 ; Carra & Fraggianelli, 2011). Par conséquent, l'école devrait s'engager à éviter les situations qui tendent à promouvoir l'agressivité et la violence. Dans le cas de l'EPS, il devient donc nécessaire pour l'enseignant de réfléchir aux activités proposées dans l'élaboration des programmes et de ses cours (Parlebas, 1999), afin de favoriser la cohésion du groupe et le bien-être relationnel (Parlebas, 1985), et ainsi prévenir tout type de violence.

### **1.1. Les violences en EPS**

Selon Davisse (1999), il est courant que les institutions, notamment politiques, reportent la responsabilité de la résolution des violences scolaires sur l'EPS. Pourtant, bien que l'EPS puisse favoriser les situations agréables que les élèves éprouvent en

interagissant les uns avec les autres (Ferruela, 2006), elle peut, à l'opposé, être source d'expériences contrariantes, voire même violentes. Effectivement, les incivilités, les violences verbales, morales et symboliques sont courantes dans le sport (Bodin *et al.*, 2005).

Dugas (2011), de son côté, remarque que « dans le milieu scolaire, les situations d'opposition ludomotrice (jeux de combat, de raquettes et sports collectifs) surabondent » (p.5). En effet, « le défi, l'affrontement, l'opposition, le risque et l'épreuve orientent les références de l'EPS » (Davoine, 1999 citée par Bodin *et al.*, 2006, p.24). Par conséquent, l'affrontement étant intrinsèque à cette matière scolaire, les violences « font partie intégrante de l'EPS, des pratiques qui la fondent et des savoirs qu'elle véhicule. (...). La « combativité » au sens pulsionnel du terme est en quelque sorte consubstantielle des contenus d'enseignements de l'éducation physique » (Bodin *et al.*, 2006, p.24). En outre, dans les pratiques sportives, de nombreuses personnes « sont victimes d'exclusion : les femmes, les handicapés, les moins bons, etc. » (Bodin *et al.*, 2005, p.324). Lors de leurs interactions familiales, les femmes ont ainsi intériorisé depuis le plus jeune âge une socialisation enfantine féminine (Thomas, 2013) caractérisée par des comportements attentionnés, doux, dociles, coopératifs et de soin (Rodríguez Menéndez, 2003). La pratique sportive les force alors à s'adapter à la « virilité exacerbée » (Baillette & Liotard, 1998), et ainsi à l'agressivité, le combat et la compétition (Davoine & Louveau, 1998 ; Davoine, 1999). Dans ce sens, la violence symbolique à l'école (Bourdieu & Passeron, 1970) se traduit dans la prépondérance des contenus sportifs en EPS, que reproduit l'inégalité de genre en imposant arbitrairement la virilité, et en favorisant une domination masculine (Bourdieu, 1998).

## **1.2. Logique interne : un facteur d'influence sur la dynamique relationnelle**

Face à la problématique de la violence en EPS, il est nécessaire de réfléchir aux

contenus éducatifs des séances qui pourraient aggraver, ou bien favoriser la violence. En effet, les caractéristiques des jeux sportifs proposés par l'enseignant influencent la dynamique relationnelle des élèves pendant les cours (Parlebas, 1985 ; 1999 ; 2010 ; 2012). Les caractéristiques de la logique interne<sup>1</sup> de l'activité sont liées au système d'obligations imposé par les règles de chaque situation motrice, représentant alors une microsociété ludique dans laquelle le pratiquant est immergé en occupant un rôle qui détermine la manière dont il doit agir. C'est ainsi que, selon la nature des activités motrices, les apprentissages favorisés tout autant que l'atmosphère dans le groupe seront assez différents (Parlebas, 1999). C'est ainsi que par exemple, la pratique de la boxe ne promeut pas la même dynamique relationnelle que la pratique d'une activité coopérative en pleine nature comme les randonnées pédestres ou encore les activités en solitaire comme le yoga. En ce sens, la praxéologie motrice nous permet de supposer les conséquences pédagogiques et les effets des activités proposées sur le climat du groupe selon les caractéristiques de leurs logiques internes (Parlebas, 1985 ; 1999; 2010; 2012 ; Collard, 2004 ; Dugas, 2011).

### *1.2.1 La structure sociale et le système de score*

Malgré la multitude de choix possibles parmi le répertoire des jeux sportifs à disposition de l'enseignant, il existe en EPS une surreprésentation des duels d'équipes symétriques avec système de score, comme le football, le handball ou le volleyball (Davisse, 1999 ; Collard, 2004 ; Parlebas, 2008; Dugas, 2008 ; 2011 ; Hebert & Dugas, 2011). Dans l'univers des jeux moteurs<sup>2</sup> existants, il existe une grande diversité de pratiques aux structures sociales très différentes les unes des autres. La structure sociale d'un jeu sportif représente le réseau de communications motrices imposé par les règles. « Cette trame fondamentale de liaisons entre pratiquants va pré-orienter en permanence les conduites motrices relationnelles de tous les joueurs » (CEMÉA, 2012, p.12). D'un

côté, les situations psychomotrices, sans interactions motrices avec autrui, réunissent les jeux sportifs pratiqués en solitaire, comme par exemple, la gymnastique artistique, les étirements, le surf, les courses à pied ou le yoga. D'un autre, les pratiques sociomotrices dont les interactions motrices avec autrui sont essentielles à la réalisation de la tâche, concernent les duels symétriques d'individus (tennis, escrime, sports de combat) ou les duels d'équipes symétriques (sports collectifs, « balle au prisonnier », « ballon capitaine »). Il existe cependant une grande diversité de structures sociales au sein des pratiques sociomotrices, qui promeuvent dès lors des dynamiques relationnelles assez différentes :

- Les structures coopératives que l'on retrouve dans les tâches de coopération pure. Il s'agit de pratiques dans lesquelles il n'y a que des partenaires, telles que l'acrosport ou le « double dutch ».
- Les duels d'individus dissymétriques dans lesquels chaque adversaire dispose d'un rôle différent, comme dans « le quinet à 2 joueurs », la situation du tir au but de football.
- Les duels d'équipes dissymétriques dans lesquels chaque équipe dispose de rôles différents. C'est le cas, par exemple, du « chambot », du jeu du « drapeau » ou du baseball.
- Les jeux dont la structure se présente comme « un contre tous », un unique joueur s'oppose à tous les autres. C'est le cas du jeu de poursuite du « chat et de la souris » dans lequel le chat s'oppose à toutes les souris. La souris capturée devient chat à son tour, changeant ainsi constamment les interactions entre les joueurs.
- Les jeux sportifs qui possèdent une structure « chacun pour soi », il n'existe aucune coalition instituée, ni aucune équipe. Par exemple, dans « la balle nommée » chaque joueur tente de récupérer la balle afin de tirer sur n'importe quel joueur qui s'enfuit.



- Les structures de coalition, qui se caractérisent pour un réseau de coalitions dans lequel s'opposent trois équipes ou davantage. C'est le cas de « la chasse au trésor », dans lequel plusieurs équipes s'opposent entre elles afin de retrouver le « trésor » avant les autres équipes.
- Les jeux paradoxaux dans lesquels les joueurs sont à la fois partenaires et adversaires, entraînant des relations ambivalentes. La « balle assise », par exemple, est un jeu dans lequel les joueurs décident de coopérer en passant le ballon ou de s'opposer en tirant sur les autres joueurs.

En ce qui concerne le système de score, il est possible de distinguer les situations motrices selon la présence ou l'absence de score final (Parlebas, 1999 ; Collard, 2004 ; Etxebeste, 2012 ; Etxebeste *et al.*, 2014). Dans les pratiques avec un système de score, comme en volleyball, basketball, tennis ou les courses compétitives, le score final distingue les vainqueurs des vaincus. Il n'apparaît dans ces pratiques qu'un seul modèle binaire : gagner ou bien perdre. *A contrario*, les exercices de remise en forme ou les jeux de poursuite sont des exemples de tâches sans système de score : il n'y a ni gagnant ni perdant. La fin est déterminée par les joueurs ou l'enseignant, quand ils le décident, parce qu'il n'y a pas de règles qui la détermine (Etxebeste, 2012). Par exemple, aucun score ne vient affirmer la supériorité de l'un des protagonistes, ni souligner l'infériorité des autres dans « la mère garuche » ou « la balle aux chasseurs ». Il s'agit de jeux dépourvus de comptabilité qui favorisent une « compétition partageante » : les réussites et les échecs sont éphémères et ne se comptabilisent pas (Parlebas, 2010 ; 2012).

## **2. OBJECTIF**

L'objectif de cet article est de comprendre l'influence des activités motrices proposées en EPS sur les conflits observés lors des cours d'une classe de Primaire d'une école publique espagnole. Autrement dit, nous cherchons à analyser la logique interne

des activités physiques pratiquées en EPS tout au long de l'année scolaire, en fonction de leur structure sociale et de la présence ou non d'un système de score, afin de vérifier notre hypothèse selon laquelle les activités motrices proposées influenceraient le mal-être entre les élèves pendant les cours d'EPS.

### **3. METHODE**

#### **3.1. L'ethnographie à l'école**

Afin d'approfondir notre étude dans un contexte spécifique, cette analyse s'appuie sur une méthode ethnographique. L'ethnographie consiste en une méthodologie qualitative caractéristique pour étudier les phénomènes sociaux de l'intérieur afin d'en exploiter leurs significations sociales (Ruiz Olabuenaga, Aristegui & Melgosa, 1998). Pour cela, le chercheur s'insère dans le processus de construction sociale pour déconstruire les phénomènes et leurs significations. Dans le cadre éducatif, l'ethnographie permet d'identifier les traits de la culture scolaire de l'intérieur de l'école (Wood, 1986). Cette méthode et plus spécifiquement la technique d'observation participative, représente un outil permettant de connaître les activités motrices qui se pratiquent lors des cours d'éducation physique dans leur contexte réel ainsi que les comportements, et la dynamique relationnelle au sein du groupe étudié.

##### *3.1.1 Étude de cas : l'école publique primaire à Burgos*

L'étude de cas est une option courante en ethnographie, puisqu'elle permet au chercheur de vivre intensément le contexte étudié. Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour une école publique espagnole qui possède une longue tradition. L'école « Colegio de Educación Infantil y Primaria Padre Manjón » se trouve à Burgos, en Espagne, ville d'un peu moins de 180 000 habitants et capitale de la province de Burgos. Le quartier « San Julián », où l'école se situe, est très peuplé et la situation socio-économique de ses habitants n'échappe pas à celle du reste de la ville de Burgos :

la classe moyenne prédomine, notamment avec de nombreux ouvriers et travailleurs indépendants. Le quartier dispose de nombreuses institutions éducatives publiques et privées, de sorte que les élèves fréquentent les écoles de leur propre zone géographique. Cette école dispense un enseignement de la maternelle au primaire. En primaire, il y a trois classes mixtes pour chaque niveau scolaire : A, B et C. Chaque classe dispose d'un maximum de 25 élèves, et l'école procède à un équilibrage du nombre de filles et de garçons, ainsi qu'à la répartition équitable entre les trois classes des élèves nécessitant des besoins adaptés, favorisant ainsi la diversification du public de chaque classe (CEIPPM, 2009).

#### 3.1.1.1 Cadre législatif de l'EPS en Espagne

Le curriculum officiel de l'école primaire en Espagne établit les matières et objectifs généraux pour chaque niveau scolaire, en donnant aux différentes régions l'autonomie d'élaborer leur propre curriculum en fonction de ces minimums établis par l'Etat. L'école étudiée à Burgos (Castilla y León), dépend du décret-loi 40/2007 qui établit le « Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C y L., N° 89) ». Ce décret-loi présente les objectifs, contenus et critères d'évaluation pour les matières scolaires que composent chaque cycle et niveau de Primaire. Néanmoins, les contenus présentés en EPS ne dénomment pas spécifiquement de pratiques motrices ; c'est-à-dire que seuls les objectifs généraux sont mis en avant, comme la « disposition favorable à participer en activités physiques en acceptant les différences au niveau d'habileté » (B.O.C y L., N° 89). Face à cela, le curriculum en EPS demeure ouvert et flexible dans cette région, de sorte que les institutions éducatives et enseignantes sont autonomes pour choisir les activités motrices qu'elles considèrent les plus appropriées en fonction de ces objectifs.

#### 3.1.2 Observation des cours d'EPS d'une sixième année de Primaire

Au cours de notre recherche, nous avons observé les cours d'EPS d'une classe de 6<sup>e</sup> année de Primaire (équivalent du CM2 en France) de l'école publique durant l'année 2009/2010. Il s'agit d'un groupe mixte constitué de 24 élèves âgés de 11 et 12 ans, et un enseignant spécialisé en EPS d'une cinquantaine d'années. La tradition ethnographique implique l'élaboration des carnets de terrain. Selon Etxebeste *et al.* (2015), il est fondamental d'annoter avec précisions et détails les règles des pratiques motrices observées, en même temps que les informations concernant les comportements sociaux associés. Dans ce sens, la proximité régulière avec le groupe permet d'observer et d'annoter les phénomènes qui se répètent systématiquement et ainsi faire émerger leurs significations (Etxebeste *et al.*, 2015). Au cours de notre étude, nous avons ainsi élaboré plusieurs carnets de terrain. Nous prenions des notes lors des cours d'EPS sur les instructions et consignes de l'enseignant, les activités pratiquées, les interactions entre les élèves et l'enseignant, ainsi que les interactions entre les élèves et les conflits issus de ces interactions, en prenant en compte les phrases et commentaires les plus significatifs. Nous remettions ensuite chaque jour nos notes au propre en les détaillant et les restructurant pour pouvoir les analyser postérieurement.

### 3.1.3 *Compte rendu ethnographique*

Dans le cadre d'une ethnologie de la motricité, le chercheur essaye d'utiliser le point de vue du joueur pour la réalisation de la description ou du compte-rendu ethnographique (Etxebeste *et al.*, 2015). Par exemple, lorsque de l'observation d'un jeu de cache-cache, nous nous attachons à décrire comment les filles et garçons jouent, où ils se cachent, les risques que les joueurs prennent en s'éloignant de l'arbre ou d'une autre cachette, les cris, les comportements affectifs lorsque les joueurs sont libérés ou capturés, ou les stratégies adoptées (Etxebeste *et al.*, 2015). Il s'agit d'une description détaillée de ce que nous avons observé pour connaître le vécu subjectif des acteurs

depuis leurs perspectives (Etxebeste *et al.*, 2015). En d'autres termes, l'ethnographe relate à partir de ses notes de terrain l'expérience de la réalité ludique du joueur, ainsi que les modèles de comportements sociaux (Etxebeste *et al.*, 2015). Dans le cadre de nos observations, nous avons détecté la répétition systématique des conduites agressives et violentes comme des discordes, insultes et exclusions d'élèves. Nous focaliserons donc dans cet article nos descriptions et interprétations sur les conflits observés pendant les cours d'EPS.

#### *3.1.4 Fiches d'analyse des situations motrices*

Pour l'étude de la logique interne des pratiques motrices observées, nous avons utilisé des carnets pour préparer des fiches d'analyse des situations motrices proposées lors de ces cours, en considérant à la fois la logique interne et la logique externe des activités observées. Nous avons ainsi récolté un total de 242 fiches. Chaque fiche d'analyse comporte le nom de la situation, son code, la date à laquelle elle a été réalisée, sa description (début, déroulement et fin), les informations concernant sa logique externe et l'analyse des différents traits de sa logique interne, en fonction de l'espace, des objets, des relations interpersonnelles et du temps. Toutefois, dans cet article, nous ciblerons notre analyse sur les structures sociales et le système de score de ces activités, puisque ces deux critères sont les plus susceptibles de nous donner des pistes de réflexion sur les conflits observés dans la classe pendant les cours d'EPS.

#### *3.1.5 Données statistiques*

En ethnographie, la catégorisation des éléments d'analyse se réalise à partir de la description détaillée des faits qui se répètent. Néanmoins, face à une immense quantité des situations motrices à classifier, l'analyse quantitative nous aide à surpasser cet inconvénient méthodologique. Pour cela, nous avons élaboré une base de données à

partir des informations obtenues sur les logiques interne de chacune des 242 situations motrices observées. Nous avons inclus leur fréquence et leur durée de pratique afin de pouvoir pondérer les données. Nous avons donc obtenu les pourcentages de temps relatifs à chaque critère en fonction de la durée que représentent les différents types d'activités dans le temps total de l'EPS lors de l'année scolaire.

### *3.1.6 Le croisement entre les données qualitatives et quantitatives*

Finalement, nous avons procédé à un croisement des données permettant de faire émerger la relation existant entre les conflits observés dans le groupe et les caractéristiques des activités motrices pratiquées. Une fois les comportements sociaux prédominants ainsi que les traits caractéristiques de logique interne des activités proposées mis en évidence, il s'agit de comprendre l'ensemble structurel qui donne signification au phénomène de la violence verbale, morale, psychologique, symbolique et parfois physique, qui a lieu dans les cours d'EPS.

## **4. RÉSULTATS ET DISCUSSION**

### **4.1. La routine en EPS de l'école publique primaire en Espagne**

Les cours d'éducation physique ont lieu deux fois par semaine : tout d'abord le mardi, pendant 55 minutes dans le gymnase ; puis le mercredi, durant 50 minutes dans la cour de récréation. En effet, l'école publique étudiée dispose de deux installations pour l'EPS, le gymnase et la cour qui se trouve à l'extérieure du bâtiment. Chaque classe de primaire a ainsi un cours hebdomadaire dans chacune des deux infrastructures. Les séances ont lieu en fin de journée scolaire, de 12h15 à 13h10 le mardi, et de 13h10 à 14h le mercredi.

Les cours d'EPS sont mixtes : les filles et garçons pratiquent ensemble les activités motrices proposées par l'enseignant. Ce dernier insiste dans son discours sur

l'importance de motiver les élèves en proposant des activités compétitives. En effet, les activités majoritairement pratiquées dans la cour de récréation sont le football, le handball, le basketball, le volleyball et le hockey. À chaque sport collectif correspond un cycle d'apprentissage spécifique, d'une durée d'un mois environ. Lorsque les séances ont lieu dans le gymnase, les élèves réalisent des activités motrices aux caractéristiques plus hétérogènes, comme la course à pied, le yoga ou des exercices de gymnastique artistique. Des jeux traditionnels sont également mis en place au gymnase, dont le principal est la « balle au prisonnier », qui semble faire partie de la culture de l'éducation physique de l'école publique de Burgos.

Nous avons cependant remarqué un grand nombre de conflits lorsque les élèves jouaient à ces différents duels d'équipes symétriques, notamment à la « balle au prisonnier », au football, au handball et au basketball. Tricheries, disputes, insultes et exclusions des élèves les moins performants sont particulièrement récurrents durant ces duels compétitifs : au moins un cas de triche, d'insulte ou de dispute verbale lors de chaque match, et parfois plusieurs incidents au sein d'une seule rencontre.

Au contraire, nous n'avons observé aucun conflit lorsque les élèves pratiquent des situations psychomotrices sans système de score, comme le yoga, les étirements, la gymnastique artistique, ou des courses de remise en forme dans la cour de récréation ; ni lors d'activités disposant des structures coopératives sans score final, telles que des passes en binôme dans le cadre de l'apprentissage technique du football ou du volleyball, des jeux de saut à la corde en groupe inspirés du « double dutch », ou le jeu ambivalent « gato y ratón » (« accroche-décroche ») qui se déroule sans cas de triche, de discordes ou d'actions de domination entre les élèves.

Nous avons cependant observé des célébrations exagérées et parfois provocatrices lors des activités psychomotrices avec score final, comme les courses à

piéd fréquemment réalisées dans le gymnase. En outre, nous avons constaté que les élèves trichent ou essaient de tricher dans la plupart des pratiques avec score final, notamment dans le cas des jeux sportifs (certains de ces jeux ne disposant traditionnellement pas de score, sauf lorsque l'enseignant a changé leurs règles), comme « marmoja », « drapeau », « correo de Zar », « tarzan y leones », « cadena » et « murralla china » (duels d'équipes dissymétriques) ou du jeu « cazadores y conejos » (structure sociale chacun pour soi), dans lesquels les élèves essaient de dissimuler leur capture. Les phénomènes de triche apparaissent également lors d'activités coopératives avec score final, comme les courses de relais ou le jeu de coopération pure « reloj ». Finalement, il semble d'après nos observations que les cas de triches en EPS ont lieu lors des pratiques motrices avec score final. Cependant, les triches réalisées lors des pratiques compétitives disposant d'une structure sociale différente des duels d'équipes symétriques, ne semblent pas favoriser les discordes entre élèves.

En définitif, l'ensemble des conflits observés en EPS a lieu lors de la pratique des duels d'équipes symétriques avec système de score, comme le football, le handball, le basketball, le hockey ou la « balle au prisonnier ». Autrement dit, la pratique de ces duels semble propice à l'exclusion des élèves les moins performants, la triche, les disputes verbales, les insultes, les fautes violentes, ou encore les bagarres, moins fréquentes, mais observées une dizaine de fois au cours de l'année.

#### *4.1.1 Les cours d'EPS dans la cour : le cas du football*

Lorsque les séances ont lieu en extérieur, les élèves se réunissent tout d'abord au milieu de la cour à l'appel de l'enseignant, entre rires discrets et petites bourrades. L'enseignant organise alors les équipes au hasard pour les matchs qui vont suivre. Les élèves connaissent parfaitement la dynamique de formation des équipes qui se répète à l'identique au début de chaque cycle d'apprentissage de sports collectifs. Dans un



premier temps, en fonction de la composition des équipes, certains élèves émettent des critiques sur la valeur individuelle de leurs coéquipiers qu'ils jugent moins « forts », ainsi que d'autres formes de violence psychologiques. Les équipes resteront pourtant identiques pendant la durée du « Championnat », organisé sous forme de ligue tout au long de chaque cycle. Par exemple, le « Championnat de football » consiste en trois équipes qui s'affrontent deux fois, avant que celle ayant engendré le plus de points ne soit désignée victorieuse. Chaque match dure huit minutes et les équipes tournent après chaque confrontation, selon l'ordre déterminé par l'enseignant.

Au début de chaque match, les deux équipes se positionnent dans leur camp respectif et l'enseignant, qui se fait arbitre, siffle le début de la rencontre : la confrontation peut commencer et avec, les conflits. Lors des matchs, les comportements illicites au regard du règlement sont fréquents entre garçons. Les joueurs se chahutent lors des phases de marquages pendant les corners, ou profitent des dribbles pour pousser leurs adversaires directs, voire tout simplement les frapper. En essayant de récupérer la balle, les tacles glissés incontrôlés sont récurrents, et ces comportements agressifs, parfois brutaux et toujours illicites, engendrent alors en réaction des violences verbales. Tout comme les fautes génèrent disputes et insultes, les cas de triches (par exemple, lorsqu'un joueur de champ empêche le ballon de rentrer dans le but de la main et insiste sur le fait qu'il ne l'a pas touchée) entraînent également des comportements agressifs de la part des élèves. Les tricheries sont fréquentes, et les disputes, cris et insultes qui en découlent sont systématiques entre les garçons de la classe. Tout comme dans les conflits, ce sont encore les garçons qui jouent le rôle principal pendant la partie de football, tandis que les filles sont régulièrement dans l'attente que quelqu'un leur passe la balle, finissant par perdre tout intérêt au match et dansant et/ou parlant au lieu de participer à la rencontre. L'objectif est pourtant bien de gagner le match mais les filles

et les garçons les moins performants au football sont marginalisés, « hors du jeu ». Dans chaque équipe, deux ou trois garçons phagocytent le jeu et le spectacle footballistique du cours d'EPS. En effet, les spectateurs sont nombreux, puisque les élèves des équipes en attente, selon leurs préférences et amitiés, encouragent une équipe au détriment de l'autre ; cela se traduisant parfois par des disputes entre supporteurs, pourtant coéquipiers. Pour compléter le spectacle, les joueurs fêtent fièrement les buts marqués, ainsi que la victoire de leur équipe à la fin du match. Les garçons se jettent à genoux en levant les bras au ciel à l'instar des joueurs de leur club de football préféré, et se frappent le torse d'un poing rageur ou le brandissent en criant « ¡Toma ! ».

#### *4.1.2 Les cours d'EPS dans le gymnase : le cas de la « balle au prisonnier »*

L'enseignant trouve toujours une occasion de mettre en place le jeu de la « balle au prisonnier » indépendamment de l'unité didactique. Que ce soit lors du cycle de jeux traditionnels, d'activités avec objets ou d'exercices physiques de remise en forme, il est fréquent que la « balle au prisonnier » soit proposée ; mais également lorsque l'enseignant trouve que les élèves sont fatigués ou lorsqu'il décide de proposer un cours qu'il considère plus amusant pour les élèves. Néanmoins, lorsque l'enseignant annonce la « balle au prisonnier » les réactions sont diverses : certains élèves apprécient, tandis que d'autres se plaignent rapidement : « ¡No! ¿Otra vez ? » (Non ! Une autre fois ?). Chaque fois que l'enseignant propose ce jeu sportif, la séance peut durer entre dix et quarante minutes et contenir plusieurs matchs, aux équipes fixes et figées. Pour former les équipes, les élèves se positionnent devant les espaliers à la demande de l'enseignant, qui passe devant eux en leur distribuant successivement le numéro 1 ou 2. Bien que les enfants aient chacun été désigné dans une équipe, l'enseignant reste toujours en alerte afin d'éviter qu'un élève ne change de numéro avec un camarade. En effet, certains élèves peuvent réagir de manière assez virulente aux compositions d'équipes, dénigrant

et diminuant la valeur de leurs partenaires en les rejetant ou en les rebaissant. En revanche, les garçons les plus performants, sont valorisés par certains de leurs camarades.

Le match commence lorsque l'enseignant envoie la balle au-dessus du milieu du terrain. Les garçons les plus téméraires s'élancent au centre du terrain pour se disputer la balle, tandis que l'autre partie des joueurs s'éloignent au fond de leurs camps respectifs, pour éviter d'être touchés par la balle si l'autre équipe la récupère avant. L'objectif du jeu est d'envoyer tous les adversaires en « prison » en les touchant au moyen de la balle. Tout comme au football, seule une partie (un cinquième environ) des garçons les plus performants sont investis, de manière licite ou illicite, dans la partie en cours. Au début du match, les filles et les garçons moins performants essayent de se mettre en place et de jouer, mais dans les moments décisifs ils concèdent régulièrement le ballon à leurs camarades les plus « dominants ». En revanche, il est courant, notamment en « prison », que les jeunes filles et/ou garçons coéquipiers se disputent la balle avec force, pour avoir le droit de tirer et de se libérer. Ces disputes physiques pour l'obtention de la balle finissent toujours par une dispute verbale, incluant cris et insultes entre les coéquipiers capturés. Les tricheries sont également courantes pendant le jeu. Il est en effet fréquent qu'un joueur qui a été touché par la balle essaye de le dissimuler. L'équipe adverse réagit immédiatement en accusant le joueur touché. Une dispute éclate alors : ses coéquipiers le défendent en affirmant que la balle ne l'a pas touché, tandis que les adversaires, énervés, garantissent le contraire. Face à leur incapacité à résoudre le conflit par eux-mêmes, ils recourent à l'autorité de l'enseignant. Quelques fois, ces disputes dégénèrent en bagarres, dans lesquelles la violence physique se manifeste notamment par des coups. Quoiqu'il en soit, ces disputes verbales augmentent clairement l'agressivité des jeunes garçons.



*Figure 1.* Une jeune fille observe de la prison les joueurs qui se disputent en se dirigeant vers l'enseignant, qui se fait l'arbitre de la rencontre et du conflit.

Lorsque le match avance, il est courant que les jeunes filles, après plusieurs tentatives frustrées de récupérer la balle, voire de la disputer pour la lancer et essayer de sortir de « prison », se regroupent progressivement dans un coin du terrain. Elles pratiquent alors différentes chorégraphies de danse pour patienter et s'amuser, proposant ainsi leur propre activité motrice de préférence. Par contre, chez les garçons les plus performants, l'intensité des conflits augmente à mesure que le match progresse : les disputes, insultes et cris bruyants s'intensifient lors du climax final. En effet, plus le nombre de joueurs libres diminue, plus les élèves crient, se disputent, s'insultent ou trichent. Les émotions sont à fleur de peau ! Le match finit lorsque le dernier joueur libre est touché par la balle et que l'autre équipe est déclarée victorieuse. Les vainqueurs, filles et garçons, fêtent leur succès : les filles s'embrassent en sautant et criant, les garçons se jettent à genoux ou sautent en brandissant fièrement le poing devant leurs adversaires. L'important c'est d'avoir gagné, et les discordes entre coéquipiers n'importent plus.

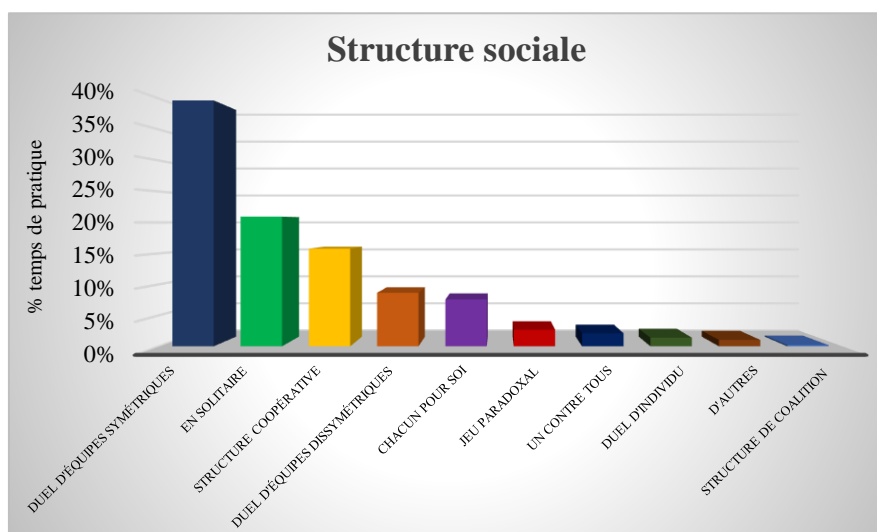
#### *4.1.3 La violence et le mal-être en EPS de l'école publique espagnole*

Comme nous l'avons observé, il existe différentes formes de violence lors des cours d'EPS : verbale, psychologique, symbolique et physique. Ces formes de violences se manifestent notamment par des cas de triche et de disputes entre élèves (agressivité de pertinence psychologique, illicite, de nature instrumentale ou réactive), par l'exclusion des filles et garçons les moins performants (violence sociale et symbolique), et par des gestèmes agressifs chez les garçons (agressivité de pertinence motrice tolérée et consentie). Toutefois, ces phénomènes se concentrent dans la pratique compétitive, notamment lors des duels d'équipes symétriques avec système de score. Il devient donc nécessaire de connaître le pourcentage de temps de pratique de ces activités durant les cours d'EPS, et de comprendre l'influence de leur logique interne sur ces comportements.

#### **4.2. Logique interne des activités proposées en EPS : les duels d'équipes symétriques avec système de score**

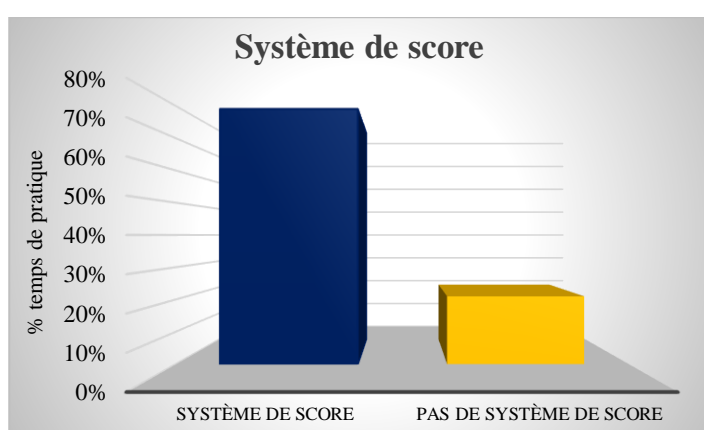
Nous avons porté notre attention sur certains traits de logique interne des activités qui sont susceptibles de nous donner des pistes de réflexion sur les causes du mal-être des élèves observés durant les cours d'éducation physique. Nous nous sommes alors principalement intéressés à la structure sociale et au système de score des situations motrices proposées en EPS. Les résultats montrent une prédominance des duels d'équipes symétriques (39,7% du temps total de pratique sur l'année scolaire, ce qui représente 887 minutes) sur les autres types de structures sociales (20,9% d'activités en solitaire, 15,8% de coopératives, 8,6% de duels d'équipes dissymétriques, 7,6% en chacun pour soi, 2,7% de jeux ambivalents, 2,1% en un contre tous, 1,4% de duels individuels, et 0,2% structures de coalition). Par conséquent, nous pouvons affirmer que les duels d'équipes symétriques prédominent lors des cours d'EPS de l'école publique

étudiée, en limitant la pratique d'autres structures sociales et en reproduisant le modèle social des sports collectifs.



Graphique 1. Les structures sociales des activités physiques proposées par l'enseignant d'EPS de sixième année de primaire à l'école publique espagnole : la prédominance des duels d'équipes symétriques.

En ce qui concerne le système de score, la grande majorité des activités pratiquées par les élèves dispose d'un système de score (71% du temps total, ce qui représente 1587 minutes), face à seulement 29% du temps (soit 647 minutes) destiné aux activités ne disposant pas de score final.



Graphique 2. La présence de système de score à l'EPS primaire publique en Espagne.

Le score fait donc partie intégrante de la structure des duels collectifs proposés par l'enseignant d'EPS, comme le volleyball, le hockey, la « balle au prisonnier », le

football, ou le handball. Toutefois, le score final apparaît également dans les activités psychomotrices comme par exemple les courses, dans les structures coopératives comme les courses de relais ou encore dans certains jeux qui traditionnellement ne disposent pas de système de score, comme c'est le cas pour « l'épervier » (« muralla china » à l'école publique) ou « la cadena ».

#### 4.2.1 Le modèle sportif des cours d'EPS en Primaire de l'école publique espagnole

Comme on peut l'observer dans le *Tableau 1*, l'éducation physique reproduit la structure sociale et le modèle compétitif des sports collectifs. En effet, les duels d'équipes symétriques avec système de scores sont prédominants dans l'EPS espagnole.

<b>LOGIQUE INTERNE</b>	<b>SPORT COLLECTIF</b>	<b>BALLE AU PRISONNIER</b>	<b>ÉDUCATION PHYSIQUE</b>
<b>SYSTÈME DE SCORE</b>	Système de score	Système de score	Système de score ( <b>71 %</b> )
<b>STRUCTURE SOCIALE</b>	Duel d'équipes symétriques	Duel d'équipes symétriques	Duel d'équipes symétriques ( <b>39,7 %</b> )

*Tableau 1.* Les duels d'équipes symétriques avec système de score de l'école primaire publique en Espagne.

Par conséquent, parmi les différentes structures sociales existantes dans les activités motrices, dans les cours d'EPS de notre terrain d'étude prédomine une « structure [...] connexe, stable, symétrique, exclusive et équilibrée » (Parlebas, 1999, p. 295), reproduisant le sport occidental moderne. Les structures sociales de ces pratiques imposent des interactions motrices de coopération et d'opposition strictement marquées ne variant pas au cours du jeu. En d'autres termes, contrairement aux interactions interpersonnelles ambivalentes et alternées de la vie familiale ou professionnelle, les interactions avec autrui dans les duels symétriques sont toujours identiques et stables au cours de la partie: je coopère avec mes partenaires, et je m'oppose aux adversaires, renforçant les rapports d'opposition. En outre, le score final fait partie de la plupart des activités proposées. Les sports collectifs et la « balle au

prisonnier », jeux dans lesquels certains gagnent alors que d'autres perdent, favorisent la « compétition excluante » en EPS, miroir de la compétition sportive : le vainqueur l'emporte aux dépens du vaincu, il n'y a qu'un seul gagnant (Parlebas, 2010).

### **4.3. Duels d'équipes compétitifs et mal-être relationnel en éducation physique**

#### *4.3.1 Duels d'équipes compétitifs et climat de la classe en EPS*

Il nous semble donc avoir constaté les indices d'un mal-être relationnel lors des duels d'équipes symétriques avec système de score pratiqués systématiquement en EPS. Les différentes recherches précédemment effectuées sur la cohésion socio-affective dans les jeux sportifs (Sherif & Sherif, 1969 ; Parlebas, 1985 ; Collard, 2004 ; Dugas, 2011) ont pour point commun de constater un effet négatif sur le groupe suite à la pratique répétée d'activités compétitives favorisant l'opposition motrice. Sherif et Sherif (1969) ont ainsi réalisé leur recherche auprès d'une colonie de vacances durant laquelle les préadolescents s'auto-organisaient. Ils ont montré, en fonction des réponses obtenues dans des questionnaires sociométriques<sup>3</sup>, une augmentation des amitiés après la pratique d'activités pédestres de pure coopération. Par ailleurs, ils ont observé que la pratique du basket et du football américain (duels d'équipes symétriques avec score), avait favorisé l'hostilité entre les joueurs adverses, parallèlement à une hausse de la solidarité entre coéquipiers (Sherif & Sherif, 1969). Parlebas (1985) a cherché à analyser l'influence des différents domaines d'actions motrices sur la cohésion socio-affective de groupes d'adolescents. Il a proposé différents jeux sportifs à différents groupes pour connaître leurs effets sur les relations interpersonnelles, en utilisant également le questionnaire sociométrique. Il a ainsi montré que le groupe ayant réalisé des activités coopératives de pleine nature avait développé une plus grande cohésion interindividuelle. Dans le groupe ayant pratiqué des activités sociomotrices à dominante compétitive, la cohésion avait augmenté entre les participants de la même équipe, mais



elle avait diminué par rapport aux adversaires de sorte que de façon globale, ces pratiques avaient favorisé une stagnation ou encore une régression du niveau socio-affectif du groupe (Parlebas, 1985). En faisant écho aux travaux de Sherif et Sherif (1969) et Parlebas (1985), il semble que les duels d'équipes compétitifs pratiqués durant les cours d'EPS pourraient avoir un effet négatif sur la cohésion de cette classe de primaire de l'école publique.

#### *4.3.2 Duels d'équipes compétitifs et agressivité en EPS*

Comme nous l'avons montré précédemment, les comportements agressifs sont omniprésents lors des duels d'équipes symétriques proposés en EPS, notamment chez les garçons. En effet, la logique interne de ces duels incite les pratiquants à coopérer avec leurs partenaires, mais la principale finalité reste de s'opposer à l'équipe adverse (Collard, 2004 ; Obœuf, 2012), encourageant dès lors l'opposition et « l'agressivité motrice ». « L'agressivité motrice » fait partie des normes du jeu, elle est licite (Collard, 2004). Il s'agit de contre-communications motrices (ou interactions motrices essentielles d'opposition), comme un uppercut à la boxe, un plaquage au rugby ou un tir à la « balle assise » ; ou bien il s'agit de praxèmes, comme un marquage défensif très intense en football ou coincer son adversaire dans le coin du ring dans les sports de combat. Collard (2004) puis Dugas (2011) ont cherché l'influence des pratiques de différents domaines d'action motrice sur l'agressivité motrice. Ils ont tous deux opté pour une partie de « balle assise » pour connaître l'évolution de l'agressivité motrice dans les groupes expérimentaux. Les résultats de ces deux études constatent une prédominance des interactions motrices d'opposition en « pré-test ». Par rapport au « post-test », Collard (2004) et Dugas (2011) observent une tendance à l'augmentation de l'agressivité motrice après les cycles des duels sportifs. Dans ce sens, la pratique systématique des duels d'équipes, ainsi que le nombre important d'interactions

d'opposition dans les cours d'EPS de l'école publique encourageant l'agressivité motrice et la combativité des élèves.

Lors des duels d'équipes symétriques avec système de score, nous avons également observé ce que Collard (2004) nomme l'« agressivité illicite », c'est-à-dire, qui est interdite par les règles du jeu, au contraire de l'agressivité motrice et de la majorité des gestes agressifs. Il en est ainsi d'une bourrade (agressivité illicite) lors d'un marquage défensif intense en football (agressivité licite). Hebert et Dugas (2011) expliquent que :

L'agressivité se situerait alors sur un continuum allant de l'agressivité motrice licite à une agressivité illicite (de type réactive pour les psychologues). Entre les deux extrêmes, serait identifiée l'agressivité instrumentale. Il est indéniable que la lecture de l'agressivité instrumentale – à la limite de la permissivité – est subjective et peut générer des erreurs de décision chez les arbitres (Mark *et al.*, 1983 cités par Hebert & Dugas, 2011).

L'agressivité illicite en EPS se manifeste, par exemple, lorsque les garçons en s'appuyant sur l'agressivité motrice, licite, libèrent leurs émotions et surpassent les limites d'agressivité permises par les règles du jeu. Par exemple, à la « balle au prisonnier » les garçons fâchés profitent de l'agressivité licite (tirer pour capturer un adversaire), pour lancer la balle avec force sur un adversaire en libérant leur colère. En effet, Davisse insiste sur le fait que les rapports d'opposition, l'affrontement et le désir de vaincre dont sont porteurs les sports collectifs, placent le pratiquant « sur une ligne de crête entre combativité et violence » (1999, p. 10). Parallèlement à l'agressivité motrice liée aux contre-communications motrices des duels, la pratique répétée des activités motrices avec un système de score,

Valorise la domination [et] provoque une intériorisation des normes compétitives ; celles-ci deviennent ainsi les critères fondamentaux d'une relation sociale réussie. Comment s'étonner alors que l'agressivité, voire la violence, devenues le cri de ralliement des pratiques, se généralisent à l'ensemble des comportements de la vie quotidienne ? (Parlebas, 2010, p. 97).

Finalement, il apparaît que les duels d'équipes avec système de score pratiqués très fréquemment dans les cours d'EPS espagnole (football, handball, basketball, hockey, ou « balle au prisonnier ») donnent lieu à l'apparition d'agressivité illicite. En définitif, le système d'obligations imposé par les règles de ces duels immergent les élèves dans un rôle qui détermine la manière dont ils doivent agir, fondée sur l'agressivité, la rivalité et le désir de vaincre.

#### 4.3.2.1 Triches et discordes en EPS de l'école publique espagnole

Nous avons détecté que les triches et les disputes avaient lieu de façon systématique lors des duels compétitifs. Les conflits peuvent tout autant concerner des joueurs adversaires que des partenaires. Entre coéquipiers, il n'est pas rare qu'un joueur reproche virulemment à un partenaire son geste technique manqué, allant parfois jusqu'à l'insulte. Ces formes de violence verbale et psychologique peuvent dénigrer et diminuer l'estime de soi des élèves qui sont rejetés et réprimandés par leurs camarades (Rey, 2000). La violence physique est également observable entre coéquipiers, lorsqu'ils se disputent la balle avec force pour tirer lors des matchs de « balle au prisonnier ».

Entre adversaires, la plupart des conflits trouvent leurs origines dès lors qu'une équipe ne respecte pas les règles du jeu ; c'est-à-dire qu'ils sont principalement dus aux cas de triches. Collard (2004), explique que la triche fait également partie de « l'agressivité illicite ». Sur notre terrain d'étude, les cas de triche se produisent lors des activités avec système de score, celles-ci favorisant le vouloir gagner par tous les moyens, même illicites. En effet, le fait de « tricher » est « un pur produit de la compétition sportive » (Dugas, 2011, p. 21). En outre, lors des duels d'équipes symétriques (39,7% du temps), les phénomènes de triche découlent rapidement sur des insultes, des cris d'énervement ou des disputes pour le ballon entre élèves, libérant ainsi

leur agressivité dans les duels incités par l'activité. Cette agressivité entraîne dès lors des actions violentes, principalement verbales, mais également parfois physiques, bien que moins courantes. Guérandel et Beyria (2010) ont aussi constaté plus de conflits lors des activités compétitives dans les cours d'EPS mixtes en ZEP. Les auteurs relatent, par exemple, un garçon qui, après avoir perdu un match de baseball, sent sa virilité menacée et insulte brusquement la jeune fille adverse qui a rattrapé la balle.

Nous nous sommes aperçus que les incidents s'amplifient lorsqu'approche la fin des rencontres. En effet, dans ces duels compétitifs les élèves expérimentent une temporalité linéaire dans laquelle le climax ludique augmente jusqu'à la fin du match, moment où se déclarent les vainqueurs et les vaincus (Etxebeste *et al.*, 2014). Etxebeste *et al.* (2014) ont démontré que c'est définitivement le résultat qui importe dans les pratiques compétitives. Les chercheurs ont ainsi tout de suite transmis après la pratique de jeux, un questionnaire (questions ouvertes et fermes) pour vérifier les émotions des élèves lors d'activités avec différentes logiques internes. Ils ont détecté que les propos des participants tournent fréquemment autour du résultat dans la pratique d'activités de coopération-opposition avec score (Etxebeste *et al.*, 2014). Ainsi, les réponses liées aux émotions intenses, comme la joie de la victoire, et la tristesse ou la colère de l'échec sont récurrentes (Etxebeste *et al.*, 2014).

Par conséquent, ces pratiques, en favorisant le désir de gagner et les émotions intenses, encouragent les phénomènes de triches, les insultes et discordes entre les élèves. Afin d'éviter ces actions violentes et permettre de résoudre les conflits issus du mal-être relationnel entre les élèves, l'enseignant se fait arbitre lors de ces jeux sportifs. Il intervient surtout lors des cas de triches (notamment si la triche entraîne une dispute), lors des discussions, des fautes violentes et des bagarres. Cependant, il semblerait plus

efficace que l'enseignant agisse en amont, dès l'origine du problème, en évitant les activités favorisant l'agressivité illicite, la triche, les disputes verbales, ou les bagarres.

#### 4.3.2.2 Gestèmes agressifs : un rituel de domination en EPS espagnole

Il n'est également pas rare d'observer des « gestèmes agressifs » durant les activités compétitives proposées lors des séances d'EPS. Les « gestèmes agressifs » ou « agressivité kinésique » consistent en des gestes visant à dissuader, intimider, faire peur et placer l'adversaire dans un rapport de subordination ; ce sont des gestes d'emportement, de menace ou de provocation (Collard, 2004). En les opposant aux praxèmes, les gestèmes agressifs ne font pas partie intégrante de la logique interne de l'activité, mais sont des « gestes, attitudes et mouvements non sanctionnés, appuyant ou se surajoutant à l'action proprement dite et traduisant une recherche délibérée de combativité » (Collard, 2004, p.55). Il s'agit, par exemple, de défier un adversaire du regard en bombant le torse et en le montrant du doigt ou bien en intimidant les autres joueurs par de grands gestes exagérés.

Durant les cours d'EPS, nous avons pu observer que les élèves imitent les gestèmes agressifs stéréotypés de leurs idoles du football, tennis ou basketball. Les garçons, notamment, crient fort, bombent le torse ou brandissent fièrement le poing lors d'actions réussies dans le but d'intimider leurs adversaires. La plupart de ces comportements n'apparaissent principalement que lorsque les joueurs fêtent leurs buts, leurs points et leur victoire. L'enseignant, quant à lui, ne réagit pas spécialement face à ces gestèmes agressifs. En effet, il semble admettre que ces comportements expriment une forme de motivation et de libération contrôlée des émotions (Elias & Dunning, 1986) des élèves dans la pratique compétitive. Néanmoins, ces pratiques, en favorisant la domination d'une équipe sur l'autre, sont alors susceptibles de faire naître un mal-être relationnel entre les participants. Selon Parlebas :

(...) le duel peut se muer en épreuve néfaste et dangereuse s'il est utilisé de façon systématique. [Quand le] duel symétrique est le seul horizon de la sociabilité, il se transforme en une machine à exclusion. Il faut gagner à tout prix, car seule la victoire est belle, et tant pis pour le vaincu! (2010, p. 97).

#### 4.2.3 Duels d'équipes compétitifs: domination et exclusion en EPS

L'exclusion fait partie de la routine de l'EPS de l'école de Burgos. Lors des duels sportifs pratiqués, les jeunes filles et garçons les moins performants sont clairement mis à l'écart. En effet, les joueurs les moins « forts » ou « habiles », notamment les jeunes filles, subissent l'exclusion de leurs partenaires et ne reçoivent presque jamais le ballon lors des matchs de handball, de basketball ou de football. Nous pouvons alors affirmer que ces duels symétriques avec système de score favorisent l'exclusion des élèves les moins performants dans ce type d'activité physique, notamment les jeunes filles. En d'autres termes, les contenus d'EPS, en valorisant la compétition, la force physique, le combat et l'agressivité, contribuent à la construction sociale de la masculinité à l'école, en excluant les filles et les garçons qui ne s'adaptent pas à ce modèle de la virilité exacerbée du sport (Baillette & Liotard, 1998). Bien que représentant la moitié de la classe, les préadolescentes sont contraintes, obligées, de pratiquer de façon arbitraire et systématique des activités « d'hommes » (Davisse & Louveau, 1998). Effectivement, Guérandel et Beyria (2012), en citant différents auteurs, expliquent que :

Historiquement identifié comme « fief de la virilité » (Élias & Dunning, 1986), le sport participe largement à la construction de la masculinité hégémonique (Connell, 1990) en valorisant la compétition et la gestion de la puissance physique, de l'agressivité et de la violence (Messner & Sabo, 1994) (Guérandel & Beyria, 2012, p. 18).

L'enseignement de l'EPS espagnole s'appuie donc sur des contenus éducatifs masculins (Rodríguez Menéndez, 2003). La prédominance arbitraire des contenus sportifs en EPS replacent la notion de violence symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970) au centre de la problématique. Dans l'école étudiée, les duels sportifs et, donc, la

compétition, le combat et l'agressivité sont imposés arbitrairement aux jeunes filles. En effet, lors d'un match de football une fille se plaint à l'enseignant d'avoir reçu des coups de pied et des tirs violents. L'enseignant lui répond : « ¡El fútbol es un juego de hombre! ¡Hay que soportar todo! Patadas, pelotazos... » (« Le football est un jeu d'homme ! Il faut tout supporter ! Des coups de pied, des frappes de balle ... »). Les jeunes filles éprouvent donc des difficultés similaires à celles qu'affrontent les adolescentes françaises des filières masculines (Thomas, 2013). Autrement dit, dans le processus de « faire le genre » (Thomas, 2013), les comportements « genrés » des corps des filles acquis dans la socialisation enfantine familiale peuvent se heurter avec celle impulsée par l'institution scolaire masculinisée (Thomas, 2013).

La domination masculine (Bourdieu, 1998) se reproduit également en EPS lorsque les jeunes filles acceptent leur position de dominées dans les duels compétitifs pratiqués. Effectivement, l'exclusion des filles semble être une fatalité de l'EPS de l'école publique. Elle est acceptée par toutes et tous, élèves garçons et filles, et enseignant y compris. Les jeunes filles acceptent en effet leur condition de dominée en assumant l'ordre établi. Les comportements observés des jeunes filles lors des cours d'EPS font écho à ceux des femmes étudié par Guérandel et Beyria (2012), durant lesquels « lors des matchs de tournois, la hiérarchie sexuée s'impose de manière tacite. Dans les phases de jeu critiques, les joueuses laissent volontairement la place aux hommes » (Guérandel & Beyria, 2012, p. 40). En définitif, lors des duels d'équipes en EPS, les jeunes filles intériorisent « le principe de la domination masculine tout en accordant de l'importance à la victoire. Les hommes occupent donc les positions dominantes (...) avec la complicité des femmes » (Guérandel & Beyria, 2012, p. 40).

## **5. CONCLUSION**

L'étude des activités motrices proposées dans le cadre des cours d'EPS de

l'école primaire de Burgos montre donc une prédominance des duels d'équipes symétriques avec système de score favorisant alors l'agressivité qui se manifeste notamment par des insultes ou des disputes. Finalement, les activités motrices proposées influencent le mal-être entre les élèves pendant les cours d'EPS. L'ensemble de conflits observés ont lieu lors des duels d'équipes compétitifs proposés: l'exclusion des élèves, les cas de triches, la glorification des vainqueurs, les disputes ou, encore les bagarres. Il semble alors que « les conséquences des duels sportifs systématisés débouchent (...) sur un mal-être relationnel » (Parlebas, 2010, p.97). En effet, Carra et Fraggianelli (2011) expliquent que l'échec et le sentiment d'injustice favorisent des transgressions des normes et des actions violentes. À l'école publique, l'échec, la frustration et le sentiment d'injustice chez les vaincus sont encouragés par le modèle de la « compétition excluante », miroir de la compétition sportive, « machine à fabriquer des perdants [et] à produire des frustrés potentiels » (Parlebas 2010, p. 100). De la même manière, en faisant du duel « une pratique systématique (...), l'échec peut engendrer des frustrations et affaiblir l'estime de soi » (Parlebas, 2010, p. 97). Les principales victimes d'exclusion en EPS sont les jeunes filles, mais aussi les garçons qui ne s'adaptent pas à la « virilité » exacerbée (Baillette & Liotard, 1998) du sport. Le sentiment d'injustice, ou encore l'acceptation de la condition de dominée (Bourdieu, 1998) font donc partie de la routine des jeunes filles dans l'EPS de l'école primaire publique.

Par conséquent, afin d'éviter ce mal-être et cette violence, les programmes d'éducation physique espagnols et les enseignants devraient repenser la quasi-suprématie de ces pratiques motrices qui prédominent arbitrairement au milieu scolaire. Enfin, il est nécessaire de penser à inclure aux programmes pédagogiques un modèle distinct de celui binaire de la « compétition excluante » que l'on retrouve dans le sport



où l'un gagne alors que l'autre perd. En outre, le duel d'équipes symétriques « n'est qu'une structure collective parmi d'autres et il n'est pas sûr qu'elle soit la plus en accord avec les finalités de socialisation de l'éducation physique » (Parlebas, 2008, p. 96).

### **5.1 Jeux traditionnels et bien-être: une proposition pédagogique**

Comme alternative à cette « compétition excluante » qui prédomine en éducation physique, nous proposons une éducation physique fondée sur la « compétition partageante ». Comme nous l'avons vu précédemment, les activités coopératives de pleine nature sont celles qui favorisent le plus la cohésion du groupe (Sherif & Sherif, 1969 ; Parlebas, 1985). Cependant, toutes les écoles ne sont pas situées près d'un espace naturel et les activités se déroulant en milieu sauvage comportent des risques. Les écoles tendent alors à éviter les déplacements en milieu naturel ainsi que la prise de risque face aux imprévus liés à ce type d'activités ; et les cours d'éducation physique ont malheureusement lieu à l'intérieur de l'école, dans un milieu domestiqué. Pourtant, afin de promouvoir le bien-être et de ne pas exclure tous les éléments d'incertitude (issus soit de l'environnement, soit des autres pratiquants) de l'action éducative, il est possible d'envisager une EPS fondée sur des jeux sportifs favorisant la « compétition partageante », en en faisant dès lors un important outil pédagogique. De nombreux jeux traditionnels proposent ainsi des réseaux ambivalents et/ou instables et ne disposent ni de vainqueurs, ni de vaincus, de telle sorte qu'ils tendraient à favoriser un bien-être relationnel (Parlebas, 2010 ; 2012). Parmi ces jeux, plusieurs ont été présentés par différents travaux en raison de leur richesse ludique (CEMÉA, 2012; Parlebas, 2010 ; 2012 ; Etxebeste, 2012). Par exemple, dans la « balle assise », les joueurs choisissent selon le cours du jeu leurs partenaires et leurs adversaires, tout en sachant que ces relations changent constamment au cours de la partie. Les interactions d'opposition et

de coopération sont alors transitoires et fortuites, et il n'existe pas de rival bien marqué (Collard, 2004 ; Obœuf *et al.*, 2008 ; Dugas, 2008 ; 2011). Ces normes favorisent alors une dynamique relationnelle opposée à celle que nous observons dans les sports collectifs. Il s'agit d'actions paradoxales qui tendent à promouvoir les rires entre les joueurs à cause de la surprise et de l'inattendu (Parlebas, 2010 ; 2012). De plus, il n'y a pas de score et les interactions de marque supposent un changement de rôle éphémère de telle sorte que « l'échec est dédramatisé car il est rapidement remplacé par le succès qui le suit et qui ne pourra pas lui-même provoquer trop de narcissisme » (Parlebas, 2010, p. 100).

Pour conclure, comme alternative à la « compétition excluante » des sports collectifs, les pratiques favorisant la « compétition partageante » seraient susceptibles d'apporter un bien-être relationnel entre les élèves et, donc, sur la prévention de la violence et de l'exclusion en éducation physique. Les jeux traditionnels de coopération-opposition aux réseaux paradoxaux encouragent les rires et la bonne humeur, de telle sorte qu'ils conduisent à une atmosphère cohésive et amicale (Parlebas, 2010 ; 2012). Ces jeux offrent également une grande valeur éducative puisqu'ils favorisent le développement de l'intelligence motrice (Parlebas, 1999) ; ainsi que l'expérimentation de valeurs comme la créativité, la coopération désintéressée, la solidarité ou encore l'empathie socio-affective (Parlebas, 2010 ; 2012).

## 6. NOTES

<sup>1</sup>La logique interne est « le système de traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante » (Parlebas, 1999, p. 216).

<sup>2</sup>Les jeux moteurs sont caractérisés par le fait que la réalisation de la tâche à accomplir nécessite la mise en place d'une motricité pertinente (Parlebas, 1999).

<sup>3</sup>Le questionnaire sociométrique est l'outil de base de recueil des données en sociométrie. Le questionnaire invite les répondants à désigner les partenaires qu'ils souhaitent ou récuse en vue de partager des situations d'intense communication affective (Parlebas, 1992, p. 58).

## 7. BIBLIOGRAPHIE

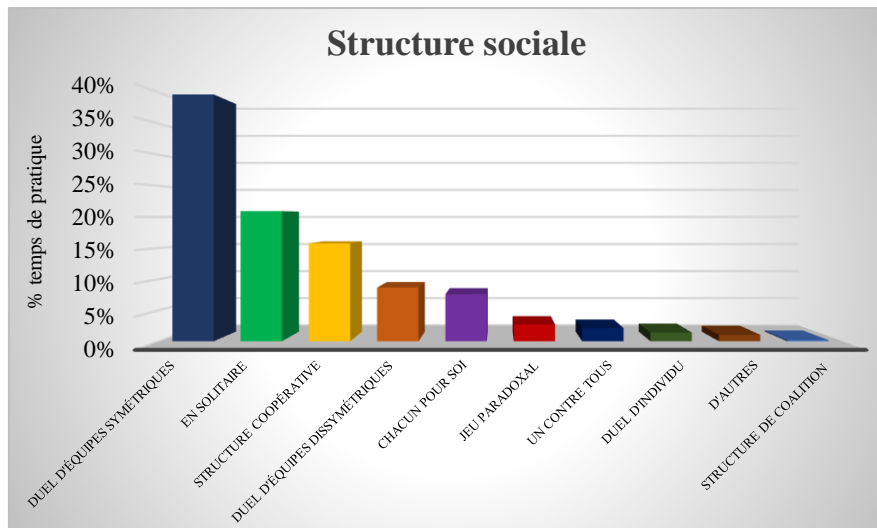
- Baillette, F. & Liotard, P. (1998). *Sport et virilisme*. Montpellier : Quasimodo et fils.
- Bizumic, B. *et al.* (2009). The Role of the Group in Individual Functioning: School Identification and the Psychological Well-Being of Staff and Students. *Applied Psychology: An international review*, 2009, 58 (1), pp. 171-192.
- Bodin, D., Héas, S. & Robène, L. (2005). Sport et civilisation : la violence maîtrisée ? Dans B. Gaillard (dir.), *Violences, enfance, adolescence. Violences en milieu scolaire, en institutions éducatives, sportives et culturelles*. Rennes : PUR, pp. 321-329.
- Bodin, D. *et al.* (2006). Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée. *Déviance et Société*, 30 (1), pp. 21-40.
- Bourdieu P. & Passeron J-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Carnel, B. & Hodique, R. (1999). L'EPS et la violence en milieu scolaire. Dans B. Carnel, R. Dhellemmes, R. Hodique (dir.), *La violence, l'école, l'EPS*, Éditions Revue EPS, coll. Dossiers EPS, n° 42, Paris, p. 9.
- Carra, C. & Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris: PUF.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Padre Manjón[CEIPPM].(2009). Proyecto educativo de centro. Burgos: Auteur.
- Collard, L. (2004). *Sport & agressivité*. Méolans-Revel: Adverbum, Dés Iris.
- Davisse, A. & Louveau, C. (1998). *Sport, école, société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- Davisse, A. (1999). L'EPS et la violence en milieu scolaire. Dans B. Carnel, R. Dhellemmes, R. Hodique (dir.), *La violence, l'école, l'EPS*, Éditions Revue EPS, coll. Dossiers EPS, n° 42, Paris, pp. 10-19.
- Debarbieux, É. (1999) Violence, incivilités, insécurité. Dans B. Carnel, R. Dhellemmes, R. Hodique (dir.), *La violence, l'école, l'EPS*, Éditions Revue EPS, coll. Dossiers EPS, n° 42, Paris, pp. 20-28.
- Dugas, É. (2008). Sport et effets éducatifs à l'école : de la violence à l'agressivité motrice, *International Journal of Violence and School*, 5, pp. 67- 83.

- Dugas, É. (2011). Domaines d'action et agressivité motrice en éducation physique scolaire. *International Journal of Violence and School*, 12, pp. 2-25.
- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied: Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Saarbrücken :Editions universitaires européennes.
- Etxebeste, J. *et al.* (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos, *Educatio Siglo XXI*, 32 (1), pp. 33-48.
- Etxebeste, J. *et al.* (2015). El placer de descubrir en praxiología motriz: la etnomotricidad, *Acción Motriz*, 15, pp. 15-24.
- Ferruela, A. (2006). Vers l'éducation nouvelle, *La revue des Cémea*, 523, pp. 42-51.
- Groupe national de recherche Jeux et Pratiques Ludiques des CEMEA (2012). *24 jeux sans frontières, 24 fiches et livret pour l'animateur*. Paris : CEMEA.
- Guérandel, C. & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes, *Revue française de pédagogie*, 170, 17-30.
- Guérandel, C. & Beyria, F. (2012). Le sport, lieu de questionnement des rapports sociaux de sexe ?, *Sociologies* [En ligne], Théories et recherches. URL : <http://sociologies.revues.org/3974>
- Hebert, T. & Dugas, É. (2011). L'agressivité motrice en questions au sein du football, *Staps*, 91 (1), pp. 47-62.
- Norbert, E. & Dunning. E. (1986). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard.
- Obœuf, A. *et al.* (2008). Le jeu de la « balle assise » : un substitut au questionnaire sociométrique ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 77 (1), pp. 87-100.
- Obœuf, A. (2012). Sport et socialisation. Dans L. Collard (dir.), *Sport & Bien-être relationnel*. Paris : Chiron, pp. 149-170.
- Parlebas, P. (1985). Dynamique de la communication motrice dans les activités physiques et sportives. Dans M. Laurent et P. Therme (dir.), *Recherches en activités physiques et sportives 1*, Centre de recherche de l'UEREPS Aix-Marseille, pp. 9-29.
- Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris : PUF.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et société. Lexique de praxéologie motrice*. Paris : Éditions de l'Institut National du Sport et de l'Éducation Physique.

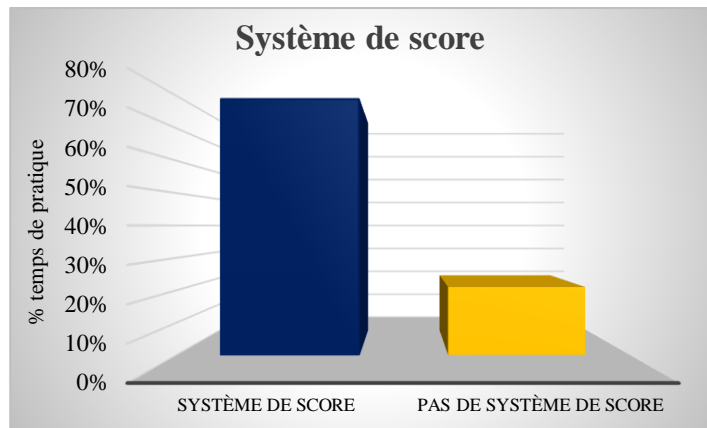
- Parlebas, P. (2008). Domaines d'action motrice et socialisations différenciées. Dans E. Dugas (dir.), *Jeu, sport et EPS. Les différentes formes sociales de pratiques sociales*, Montpellier : Ed. Afraps, pp. 87-96.
- Parlebas, P. (2010). Santé et bien-être relationnel dans les jeux traditionnels. Dans C. de la Villa Porras (dir.), *Jeux traditionnels et santé social*. Aranda de Duero: Asociación Cultural la Tanguilla, pp. 95-101.
- Parlebas, P. (2012). Jeux traditionnels et dynamique relationnelle. Dans L. Collard (dir.), *Sport & Bien-être relationnel*. Paris : Chiron, pp. 41-85.
- Rey, J.P. (2000). *Le groupe*. Paris: EditionsRevue EPS.
- Rodríguez Menéndez, M-C. (2003). *La configuración del género en los procesos de socialización*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Ruiz Olabuénaga, J., Aristegui, I. & Melgosa, L. (1998). Cómo elaborar un proyecto de investigación social. *Cuadernos monográficos del ICE*, 7. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1969). In-group and intergroup relations: Experimental analysis. *Social Psychology*. New York: Harper & Row, pp. 221-266.
- Thomas, J. (2013). Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines. Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de « faire le genre ». *Sociétés contemporaines*, 90 (2), pp. 53-79.
- Woods, P. (1986). *Inside Schools: ethnography in educational research*. London: Routledge and Kegan Paul.



*Figure 1.* Une jeune fille observe de la prison les joueurs qui se disputent en se dirigeant vers l'enseignant, qui se fait l'arbitre de la rencontre et du conflit.



*Graphique 1.* Les structures sociales des activités physiques proposées par l'enseignant d'EPS de sixième année de primaire à l'école publique espagnole : la prédominance des duels d'équipes symétriques.



Graphique 2. La présence de système de score à l'EPS primaire publique en Espagne.



<b>LOGIQUE INTERNE</b>	<b>SPORT COLLECTIF</b>	<b>BALLE AU PRISONNIER</b>	<b>ÉDUCATION PHYSIQUE</b>
<b>SYSTÈME DE SCORE</b>	Système de score	Système de score	Système de score ( <b>71 %</b> )
<b>STRUCTURE SOCIALE</b>	Duel d'équipes symétriques	Duel d'équipes symétriques	Duel d'équipes symétriques ( <b>39,7 %</b> )

*Tableau 1.* Les duels d'équipes symétriques avec système de score de l'école primaire publique en Espagne.