

**Tess Schweizer**

Institut des Sciences du Sport, Université de Lausanne

@ : [tess.schweizer@unil.ch](mailto:tess.schweizer@unil.ch)**Nicolas Margas**

Institut des Sciences du Sport, Université de Lausanne

**Mots clés** : Engagement corporel | Valeurs | Normes | Attitudes | Emotions

## LE RÔLE SINGULIER DE L'ENGAGEMENT CORPOREL DANS LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES DES ÉLÈVES

### Résumé

Les compétences psychosociales supposent la construction des attitudes et des valeurs qui les sous-tendent. Collaborer requiert ainsi des attitudes prosociales et des valeurs de bienveillance, avoir une démarche réflexive, une attitude critique et des valeurs d'affirmation de soi. Pour cela, l'enseignant cherche à convaincre ses élèves de l'utilité de certaines attitudes et valeurs par « le dire » (i.e., expliquer) ou par « le faire » (i.e., proposer des pratiques faisant émerger cette utilité). Nous pointons ici une troisième voie pour construire ces attitudes et valeurs qui sous-tendent les compétences psychosociales. En effet, les contextes émotionnels intenses associés à l'engagement corporel en éducation physique (EP) sont, à certaines conditions, des vecteurs d'adhésion aux normes de classe et d'émergence des attitudes et des valeurs nécessaires aux compétences psychosociales. Sous cet angle nouveau, l'EP peut devenir un levier puissant et singulier du système scolaire pour construire ces compétences et plus largement éduquer.

### Construire les compétences psychosociales chez l'élève

L'éducation renvoie au développement d'états physiques et moraux chez l'enfant, lui permettant de devenir un être social possédant les compétences nécessaires à la vie au sein de la société (Durkheim, 1922). La construction de ces compétences psychosociales requiert l'apprentissage de connaissances et de capacités qui peuvent se travailler, entre autres, en éducation physique (EP) (savoir maîtriser ses émotions, mener une vie saine, repérer et utiliser ses erreurs, aider l'autre...). Mais cette construction requiert aussi d'internaliser certaines normes sociales en valeurs (ou normes personnelles) et en attitudes (ONU, 2015), à l'origine de l'adoption des comportements inhérents aux compétences psychosociales, à l'école mais aussi quotidiennement (voir la théorie du focus normatif ; Cialdini et al., 1990). Une attitude critique et des valeurs d'affirmation de soi sont par exemple nécessaires au développement des stratégies d'apprentissage et d'une démarche réflexive demandées par le Plan d'études romand (PER). Une attitude empathique et des valeurs de tolérance et de bienveillance sont nécessaires à la communication et la collaboration. Les compétences psychosociales sont donc assujetties à la construction de certaines valeurs et attitudes chez les élèves.

### « Éducation » physique

Les activités physiques et sportives) ont toujours eu comme mission d'inculquer au citoyen de demain certaines valeurs et attitudes, évoluant conjointement à la pratique. Aujourd'hui et au travers de l'EP, il est attendu des activités physiques et sportives de développer des valeurs sociales et éducatives (Parlement Européen, 2007). Ces acquisitions, quand elles sont explicitement prises en compte par les enseignants, passent par deux voies : le « dire », c'est-à-dire chercher verbalement à convaincre l'élève d'adopter telle attitude ou valeur et/ou le « faire », en incarnant ces attitudes et valeurs dans sa manière d'être et d'enseigner ou en proposant des activités faisant émerger leur utilité. Autrement dit, les normes sociales mises en avant lors de l'enseignement (e.g., normes de vie de classe, normes de fonctionnement efficaces dans les activités physiques et sportives, normes mises en avant par l'enseignant) peuvent être internalisées en valeurs et en attitudes et orienter les comportements actuels et futurs (voir la théorie du comportement planifié, Ajzen, 1985). Cela peut passer par des normes promues autour des activités physiques et sportives (i.e., règles de vie de classe, organisation pédagogique, discours moralisateur) ou de manière intégrée aux formes scolaires des APS (e.g., normes de fonctionnement efficaces que requiert l'activité comme être solidaire en sports collectifs, gérer ses émotions en escalade ou face à une défaite). L'enseignant fait alors

des choix ou des adaptations pour que les normes internes aux activités proposées soient en phase avec le projet éducatif. Ce n'est pas toujours simple (e.g., égalité vs équité, coopération vs compétition) et cela suppose un projet éducatif clair et explicite en termes de normes à promouvoir dans la classe (e.g., séparation ou pratique commune des filles et des garçons). Les normes internes aux pratiques scolaires proposées et externes (i.e., autour de ces pratiques) sont donc centrales pour construire les attitudes et valeurs que nécessitent les compétences psychosociales. Ces normes scolaires ou éducatives peuvent cependant être véhiculées en EP comme dans toutes les branches.

## Les effets sociaux de l'engagement corporel en éducation physique

L'engagement corporel, défini comme une mise en jeu des corps, est au cœur des activités physiques et sportives (Soulé & Corneloup, 2007) et spécifique à l'EP. Les engagements corporels dans les défis sportifs induisent des risques physiques (e.g., de blessure ou de douleur en course de durée, musculation, escalade ou combat) et/ou symboliques (e.g., mise en jeu de l'ego dans les défis par rapport à soi-même, aux autres ou à l'environnement). Si l'enseignant doit contrôler ce risque, l'EP a cependant la singularité de faire baigner les élèves dans des contextes de menace intenses et récurrents. Or, la régulation de ces menaces induit des réponses sociales automatiques en termes d'attitudes vis-à-vis des autres et d'adhésion aux normes sociales. Face aux menaces, les individus cherchent en effet l'affiliation des personnes sources de soutien fonctionnel ou social

(Ainsworth & Bowlby, 1991) comme les proches, son groupe, les personnes porteuses de soutien opératoire ou social telles que l'enseignant, les personnes qui partagent la même menace. Ce besoin d'affiliation face aux menaces entraîne aussi l'adhésion aux éléments constitutifs ou nécessaires au fonctionnement du groupe, tels que les normes sociales (Hart, 2014).

Ainsi, nos études menées en EP montrent qu'un engagement corporel intense et partagé est un vecteur puissant d'attitudes affiliatives entre les élèves, y compris s'il s'agit d'élèves de groupes divers (e.g., élèves de classes d'accueil) (pour revue, Rull & Margas, 2019). Si les collaborations en général (i.e., le « faire ») sont porteuses d'affiliation, celles vécues en EP face à des défis sportifs intenses émotionnellement, le sont encore plus. Cette affiliation en EP va même au-delà des clivages collectifs, ce qui est essentiel à la construction des compétences psychosociales comme communiquer ou collaborer. De même, les engagements corporels intenses en EP renforcent l'adhésion aux normes promues dans la classe (Schweizer, Falomir-Pichastor & Margas, 2021) et notamment par l'enseignant (Schweizer & Margas, 2022). Dans ces études, l'adhésion à la norme se réalise par l'alignement des attitudes et des valeurs des élèves avec cette norme sociale rendue saillante. Autrement dit, l'engagement corporel intense renforce les effets du « dire » et du « faire » mis en place par l'enseignant d'EP. Ces études identifient donc une troisième voie de construction des attitudes et des valeurs ou plutôt le renforcement des deux autres. Elles soulignent également la singularité de l'EP en termes de construction des compétences psychosociales. Son utilisation nécessite cependant de réunir les bonnes conditions dans sa classe.



## Les conditions pour construire les attitudes et les valeurs en éducation physique

Premièrement, dans la mesure où l'engagement corporel intense ne fait que renforcer les normes, attitudes et valeurs saillantes dans la classe, il est central que l'enseignant ait un projet éducatif clair en termes de normes qu'il souhaite promouvoir et qu'il soit capable de le mettre en œuvre. Ces choix de normes doivent être fonction des compétences psychosociales visées et suppose de dépasser les contradictions éventuelles entre les normes internes aux activités physiques et sportives et les normes visées (e.g., normes rendues saillantes par sa gestion de la mixité sexuée). Les contextes émotionnels intenses liés aux activités physiques et sportives sont en fait un outil à double tranchant pour construire les attitudes et les valeurs. L'enseignant d'EP doit, plus que les autres, être attentif à ces éléments puisque les processus décrits ici sont automatiques et se dérouleront de toute façon.

Ensuite, l'enseignant peut chercher à contrôler les contextes émotionnels créés dans ses séances. S'il est aisé de renforcer l'intensité émotionnelle en EP (choix des activités physiques et sportives, camps, risque

perçu dans une tâche, animation pédagogique...), la difficulté vient des conditions à réunir pour que ces contextes émotionnels servent le projet éducatif et ne soient pas contre-productifs. Par exemple, des menaces non-partagées induisent des attitudes de distanciation entre élèves. Il faut donc que les défis, même différents selon le niveau des élèves, soient perçus comme partagés au sein de la classe dans une « aventure collective ». Les mixités au sein des classes et la gestion des différences sont essentielles si on veut que les engagements corporels intenses ne débouchent pas sur des attitudes d'exclusion. De même, le rôle de la recherche de sécurité physique et symbolique dans ces processus implique de penser ou repenser la relation enseignant d'EP-élèves dans une « pédagogie du care ». Le fait pour l'enseignant d'être une source de support opératoire mais aussi de support social et affectif face aux défis qu'il propose aux élèves fera que les normes, les valeurs et les attitudes qu'il défend seront davantage internalisées par les élèves. Il sera ainsi plus en mesure de guider la construction de leurs compétences psychosociales et plus largement de les éduquer.

### Bibliographie

- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American psychologist*, 46(4), 333-341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (eds.), *Action control* (pp. 11-39). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015-1026. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015>
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie* (158). Paris : F. Alcan
- Hart, J. (2014). Toward an Integrative Theory of Psychological Defense. *Perspectives on Psychological Science*, 9(1), 19-39. <https://doi.org/10.1177/1745691613506018>
- ONU (2015). L'Agenda 2030 de développement durable. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/>
- Parlement Européen (2007). Le rôle du sport dans l'éducation. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2007-0415\\_FR.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2007-0415_FR.html)
- Rull, M., & Margas, N. (2019). Régulation des menaces inhérentes aux activités physiques et sportives et construction des attitudes interpersonnelles et intergroupes. *Sciences & Motricité*, 105, 61-77. <https://doi.org/10.1051/sm/2019012>
- Schweizer, T., Falomir, J. M., & Margas, N. (2021, 27-29 octobre). Physical commitment increases adherence to salient ingroup norms and values. 19e congrès de l'association des chercheurs en activités physiques et sportives, Montpellier.
- Schweizer, T., & Margas, N. (2022, 11-13 juillet). Sport values? When bodily commitment in sport and physical activities increases adolescents' adherence to teacher's norms. 14e congrès international de psychologie sociale, Bordeaux.
- Soulé, B., & Corneloup, J. (2007). La conceptualisation en sociologie : influences paradigmatiques et implications méthodologiques. L'exemple de la notion de risque dans le sport. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 93(1), 28-54.