

# **Expériences physiques, motrices et matérielles : comme possibilités de l'éducation physique de communiquer des expériences contraires aux aspects inhumains de la vie quotidienne qui sont importantes pour le transfert**

Autor(en): **Leist, Karl-Heinz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Jeunesse et sport : revue d'éducation physique de l'École fédérale de gymnastique et de sport Macolin**

Band (Jahr): **33 (1976)**

Heft 5: **Transfert dans l'éducation physique**

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-997103>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Expériences physiques, motrices et matérielles

comme possibilités de l'éducation physique de communiquer des expériences contraires aux aspects inhumains de la vie quotidienne qui sont importantes pour le transfert.

Karl-Heinz Leist

Si l'on cherche des implications importantes pour le transfert dans les résultats de la recherche empirique sur la personnalité, il faut tout d'abord constater comme l'a fait K. Egger (1975) «que les comparaisons et les quelques analyses sur le transfert d'attitudes complexes du domaine sportif à des domaines extra-sportifs ne donnent pas de points de repère assurés» (178). Plusieurs arguments sont en faveur de l'interaction entre les influences de l'éducation et de la sélection. Selon Singer/Haase (1975), il est nécessaire de formuler la question de façon différenciée du point de vue pédagogique, vu la complexité du problème:

«Quels traits caractéristiques de la personnalité se laissent influencer de telle sorte à être stables et relativement généralisés, et notamment à quel âge, par quelles activités sportives, chez quelles personnalités, par l'intermédiaire de quelles méthodes d'exercices et d'entraînement et dans quelles circonstances?» (311).

L'examen de cette question exige un concept bien déterminé de la personnalité.

Un concept centré sur les traits de personnalité munit l'individu d'instincts, de besoins, de qualités qui agissent sur son environnement.

Les théories qui se basent sur la théorie S-R partent du contrôle du comportement personnel dans des situations, contrôle qui doit se faire à travers le conditionnement.

En partant de la théorie de la motivation, la personnalité est représentée comme un système de rapports entre la personne et son environnement. Prenons quelques catégories de ses rapports comme exemples: «conflit avec des critères» (→ motivation à la prestation), «activation de la personne» (→ motivation au jeu), «marcher» (quand on est petit), «aller à skis» (quand on est plus grand), «traverser la rue en courant sur le passage pour piétons» (depuis tout petit), «maintenir un rythme déterminé lors d'une excursion en montagne»...

Selon cette théorie, le comportement est guidé par les *expectatives*:

«Toi, comme sportif robuste, agile, élégant, courageux, loyal, tu réussiras certainement aussi dans cette situation à tenir le coup, à contrôler la peur, à rester loyal.» C'est ce que disent ou font comprendre parfois les

prochains à leurs partenaires sportifs dans des situations extra-sportives. Selon l'importance de l'autre personne, selon la valeur attribuée au but visé et l'importance donnée aux critères («on peut une fois ne pas réussir» — «il faut tenir le coup coûte que coûte»), on voit le sportif répondre aux expectatives de l'autre personne. Dans le langage de la théorie des rôles, on pourrait parler d'un «role-taking».

Souvent toutefois, ce n'est qu'un essai. Si, par exemple, un sportif entend par tenacité braver, sur le chemin conduisant au but, des symptômes concomitants déterminés comme des réactions accumulées dues à l'effort (par la fréquence de la respiration et du pouls, par les dépôts d'acides lactiques, les crampes aux mollets) ou de longues distances, il est difficile de ne voir dans ce contexte aucun rapport avec des techniques déterminées (pensez à la technique respiratoire, à la nécessité de doser les charges différemment en cas de crampes aux jambes ou à l'autosuggestion). Il se pourrait même que des tendances motivatrices durables doivent être créées cognitivement pour que de telles techniques soient disponibles.

Les structures des champs d'action extra-sportifs pourraient, tout du moins partiellement, être incompatibles avec la structure du champ sportif, ce qui signifierait que le «role-making» ne serait pas applicable.

Le genre de conflit avec les critères peut avoir lieu par exemple sous le signe de l'espoir de vaincre, de la peur de subir un échec et aussi de la peur de vaincre. Dans ce dernier cas, pensez aux étudiantes en mathématiques ou aux maîtresses de sport qui argumentent (doivent argumenter) non seulement avec la performance mais également avec une féminité déterminée pour juger leurs rapports avec l'environnement.

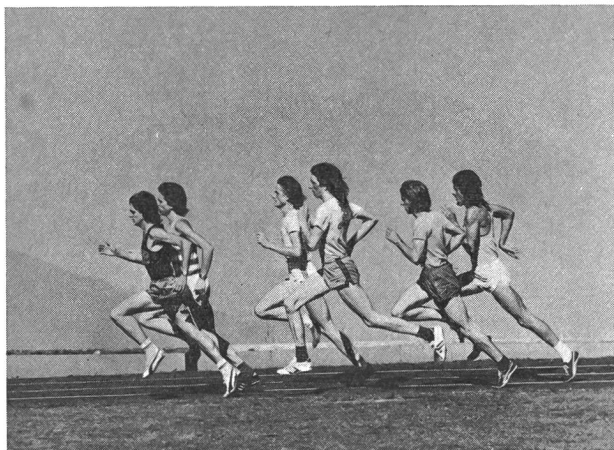
L'évaluation personnelle joue, en tout cas dans le cadre de la constitution des rapports entre la personne et l'environnement, un rôle décisif.

Et je considère cette dimension des valeurs comme le déclencheur principal des processus de transfert.

Les régimes dictatoriaux de l'Est et de l'Ouest nous montrent comme il est possible de modifier la personnalité, même son mode de penser général.

A l'appui de Mueller/Thomas (1975, 288—289) je voudrais esquisser brièvement ces moyens, car ils permettent d'entrevoir des perspectives pour créer solidement la structure des valeurs.

«Une des méthodes les plus efficaces pour briser une structure des valeurs est d'humilier continuellement la personne. En troublant la personne, en mettant en cause son mode de penser, on crée des doutes. En faisant perdre à l'individu la foi en la valeur de sa propre personne par l'humiliation, on lui enlève la possibilité de surmonter les doutes. Par la réglementation de toutes les fonctions vitales élémentaires comme manger, boire, dormir, on est reporté à l'état de la dépendance infantile. La forme la plus primitive pour créer une motivation à accepter quelque chose de nouveau, est la torture. La torture signifie également dépréciation de la personne et création de sentiments de culpabilité, comme si c'était sa propre faute s'il doit subir tout ce qui lui arrive. De cette façon on amène l'individu à être prêt à accepter toute ce qu'on lui présente.



Dès que l'identité est détruite et que la personne est disposée à accepter vraiment tout, on lui serine de façon primitive et rigide les nouveaux contenus. Cela commence pas des définitions: on ne parle plus d'industriels mais de hyènes de Wallstreet, et les vietnamiens ne sont plus des vietnamiens mais des «gooks» (terme injurieux des GI's américains pour désigner tous les vietnamiens). Si l'on songe à ces possibilités de pervertir des techniques d'influence sociale, en soi raisonnables et utiles, on se pose automatiquement cette question: si l'on ne peut se défendre contre l'extrême, le lavage du cerveau, comment peut-on au moins se défendre contre une pression moins forte?»

A mon avis, une telle pression existe actuellement dans les situations de la vie quotidienne et du sport scolaire. Il ne s'agit plus de concevoir les rapports entre la personne et son environnement, par exemple «glisser sur des skis», «se balancer à des engins», «courir et sautiller» comme «temps vécu». Il semble n'y avoir plus qu'une seule catégorie de rapports entre la personne et l'environnement: souvent dans les conflits, les bases pour les critères sont abstraites (pensons à l'attribution de notes devenue insensée pour la maturité, aux situations sur les routes, aux exigences dans le sport qui ne sont axées plus que sur les tests de performance).

Portmann (1958) a exigé pour l'éducation physique de créer une organisation judicieuse du temps, de permettre la perception sensorielle et des expériences matérielles. C'est ce que nous avons partiellement omis de faire jusqu'ici.

L'école «n'a toujours pas le courage de communiquer la lecture comme inquiétude indéfinie, d'éduquer à une vie avec des contradictions; à une perception sensorielle si nécessaire dans notre monde industrialisé; à la compréhension du corps. Chez nous, les définitions forment des grillages devant les objets et barrent, dès la plus tendre enfance, l'accès à ces objets» (G. Grass).

Chez nous en République fédérale allemande, le test abstrait est devenu la mesure de toute chose — j'espère que vous en êtes pas encore à ce point. Ainsi, le «temps» est devenu pour le maître de sport ce qu'il est pour le physicien.

Pour le physicien, le «temps» est ce que mesure une montre. Le temps physique a donc une structure métrique. Le temps subjectif, vécu, comme «un ensemble structuré d'états vécus» (H. Bergson, 1911) n'a pas de structure métrique ou algébrique<sup>1</sup>. On peut toutefois lui donner une telle structure (cf. K. H. Hofmann, 1963).

Si l'on veut concrétiser cette disposition, il faut se référer à la structure de l'action qui implique l'expé-



ce du temps. La course de 100 m et la course comme exercice de gymnastique n'ont pas la même structure d'action, et par conséquent l'expérience du temps est également différente:

Dans la course de 100 m le cadre est délimité par les 100 m qui séparent le départ de l'arrivée. Toutes les actions se concentrent sur ce but qui donne un sens à toutes ces actions, qui structure de façon fonctionnelle les rapports entre la personne et son environnement. Chaque pas est axé sur ce but; la course devient un «va-vers-le-but» continu.

Dans la gymnastique c'est différent. On ne part pas vers un but précis, bien qu'il y ait tout de même un but. Dans ce cas, il s'agit plutôt d'accentuer l'état de «flotter» pour exprimer de façon lyrique le rapport avec l'environnement dans cette «phase aérienne»:... la course en soi est du surplage, c'est ce qui est en nous qui nous fait avancer» (P. v. Hagen, 1964, 3).

De telles expériences peuvent être considérées comme possibilités de s'identifier et de s'épanouir en vue du rapport entre le corps humain et son environnement.

Un tel rapport avec le corps, le mouvement, l'environnement peut contrarier la géométrisation de l'homme.

A mon avis, il faudrait absolument donner un thème correspondant à l'enseignement du sport. Cette exigence n'est pas nouvelle puisqu'elle a également été demandée par Röthig dans ses propos concernant le «rythme comme perception sensorielle subjective du temps» (1966, 73 s.). Il faudrait la réaliser.

## Bibliographie

- Egger, K. (1975) Lernübertragungen in der Sportpädagogik, Basel.
- Müller, E. F. / Thomas, A. (1975), Einführung in die Sozialpsychologie, Göttingen.
- Röthig, P. (1966) Rhythmus und Bewegung, Schorndorf.
- Singer, R. / Haase, H. (1975), Sport und Persönlichkeit, in: Deutsche Gesellschaft für Psychologie, Red. Tack, W., Kongressbericht, Göttingen.

<sup>1</sup> La quantité des couleurs dans l'arc-en-ciel a une structure qui n'est pas métrique: la disposition des couleurs. Ce n'est qu'en disposant les couleurs selon la structure physique de la lumière que l'on obtient une structure métrique: la longueur des ondes. Il est possible de superposer ces deux structures de façon homomorphe sur une seule reproduction.