

Le corps comme symptôme des dysfonctionnements éducatifs

André Raufast, Lionel Raufast et Gilles Bui-Xuân



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/690>
DOI : 10.4000/corpsetculture.690
ISSN : 1777-5337

Éditeur

Association Corps et Culture

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 2000
ISSN : 1268-5631

Référence électronique

André Raufast, Lionel Raufast et Gilles Bui-Xuân, « Le corps comme symptôme des dysfonctionnements éducatifs », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 5 | 2000, mis en ligne le 03 octobre 2007, consulté le 07 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/690> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corpsetculture.690>

Ce document a été généré automatiquement le 7 septembre 2020.

© tous droits réservés

Le corps comme symptôme des dysfonctionnements éducatifs

André Raufast, Lionel Raufast et Gilles Bui-Xuân

Introduction

- 1 La production de l'échec scolaire à partir des années 60 en France est liée à la massification du système éducatif. Le processus de démocratisation scolaire a confronté en particulier les élèves issus des classes les moins favorisées à un projet pédagogique fondé sur une école de l'élite, qui, au début du siècle accueillait seulement 5 % d'une classe d'âge (Prost A., 1968). Aux échecs scolaires, statistiquement liés aux classes populaires (Bourdieu P., 1970) s'est rajouté depuis les années 80, un nouveau fait de société : celui des violences scolaires. Ce sujet est longtemps resté tabou au niveau de l'Éducation nationale. Il faudra attendre les années 90 (Debarbieux E., 1999) pour que les violences scolaires deviennent un sujet médiatique. Les résultats des enquêtes conduites par la direction de l'enseignement scolaire, concernant les phénomènes de violence dans les établissements publics d'enseignement, montrent que durant la période 1996-1998, les deux tiers des principaux de collège déclarent leur établissement concerné par les violences scolaires. Cependant, ce bilan national détaillé (Forh M., 1999) objective que « l'agitation » concerne principalement les collèges implantés dans des zones « sensibles ».
- 2 Dans ce cadre, Éric Debarbieux (1999 : 20) résume très bien la problématique actuelle du système éducatif français : « Systématiquement les professeurs imputent la violence scolaire au milieu social des élèves : la cité, les parents, la monoparentalité, le chômage, la perte des repères ». Ce chercheur conclut en disant qu'il y aurait un véritable « handicap socio-violent » qui constituerait un nouvel avatar de ce que l'on appelait auparavant le « handicap socio-culturel ».

Situation théorique

- 3 Notre propos est ici de montrer que le concept de « déviance scolaire » associe désormais échecs et violences et déplace forcément le jeu des réponses scientifiques possibles. Si l'école a pour objectif principal de dégager l'élite scolaire la plus large possible en développant l'intelligence des élèves dont elle a la charge (Gilly M., 1980 et

Arnaud P., 1987), elle se trouve confrontée aussi à la nécessité de développer des comportements scolaires dès lors qu'ils font défaut. Les capacités cognitives nécessaires à la réussite scolaire sont alors intégrées dans un fonctionnement psychique qui les dépasse, et leur donne sens. C'est l'enjeu actuel de la lutte contre les déviances scolaires (Charlot B., 1992). Cependant, une grande partie des recherches s'est centrée sur l'analyse des déterminants sociologiques et psychologiques faisant obstacle au développement de l'intelligence des élèves.

La famille responsable ?

- 4 Pour les partisans de la théorie de « l'héritage biologique » (Esenck., 1960 ; Lorentz. K, 1969) et même Zazzo (1969), avec les méthodes des jumeaux, les disparités dans les performances cognitives sont imputables en grande partie à la qualité du « génotype ». L'échec scolaire est ici explicable par une idéologie des dons. À l'inverse, pour les partisans de la théorie de « l'héritage culturel », la culture scolaire appartient à la culture dominante, de sorte que les enfants appartenant à la classe dominée présentent une distance trop inégale par rapport à la culture scolaire et donc réussissent moins à bien à l'école (Bourdieu P., 1970). Dans ce cadre, B. Bernstein (1975) montre que les disparités socio-linguistiques entre classes sociales peuvent rendre compte des inégalités de performances cognitives et donc des inégalités de réussite. Ces disparités sont opérationnalisées dans la théorie des deux codes. Nous retiendrons ici que le « code élaboré » vectorise des performances cognitives plus élevées que le « code restreint » fortement utilisé dans les classes populaires.

L'école responsable ?

- 5 Une critique socio-institutionnelle de l'école (Baudelot B. et Establet R., 1990) montre que l'école est fondée sur la division capitaliste du travail avec la théorie des réseaux. Comme le souligne B. Charlot (1992 : 130) « le réseau secondaire, supérieur et le réseau professionnel répartissent les individus entre travail intellectuel et manuel ». À cela s'ajoute une critique de la société enseignante proposée à partir des recherches de Rosenthal et Jacobson (1971) sur le fameux « effet Pygmalion » où on constate qu'inexorablement l'enseignant construit une représentation fantasmatique de l'élève qui colorera ses jugements à venir d'un halo de subjectivité. Tous ces travaux tendent donc à montrer que des groupes d'élèves équivalents et de même origine sociale, obtiennent des performances cognitives différentes de leurs examinateurs, si ceux-ci croient avoir affaire à des groupes socialement éloignés les uns des autres.

Échec scolaire et psychologie

- 6 Les premières psychologies appelées pour cautionner au début du siècle les premières évictions scolaires liées à l'école obligatoire, se sont appuyées sur la mesure de l'intelligence (Binet A., 1905). Dans les années 60, les rééducations psychomotrices de l'échec scolaire dans le primaire se sont appuyées aussi sur les liaisons entre motricité et cognition. Dans ce contexte, A. Lapiere affirme (1975 : 75) que « ce sont les expériences motrices concrètes, variées et progressives qui permettent à l'enfant de découvrir par lui-même la logique et l'abstraction ».
- 7 Dans ce cadre, Arnaud (1987) étudie les liaisons entre l'éducation physique et l'éducation intellectuelle dans le système éducatif français. Il constate des liaisons fortes entre la motricité et la cognition dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école. Ainsi, dans le primaire la prévention des échecs scolaires est assurée par une pédagogie corporelle de l'intelligence, et dans le secondaire par une pédagogie intellectuelle de la motricité. Dans ce contexte, on peut comprendre qu'à la fin des

années 1970, les dimensions relationnelles et psychoaffectives développées par les nouvelles thérapies psychomotrices à orientation psychanalytique soient rejetées du système éducatif, dans leur capacité à interpréter les déviances scolaires au delà des liaisons réductrices motricité/cognition. À cet endroit, et à partir d'une critique des instructions officielles de 1967, nous avons dénoncé (Raufast A. et Therme P., 1988) le décalage entre l'annonce manifeste de la prise en compte du développement psychoaffectif de l'enfant et de l'adolescent dans le langage des intentions, et le refus latent d'en opérationnaliser l'efficacité sur le terrain. Ce déni institutionnel pourrait constituer un facteur de risque dans l'émergence des violences scolaires, comprises alors comme un retour du refoulé institutionnel.

Discussion

- 8 Ainsi, la plupart des approches sociologiques et psychologiques retenues pour rendre compte des déviances scolaires sont centrées sur ce qui fait obstacle au développement de l'intelligence dans les situations scolaires. Elles tentent d'expliquer les dissonances cognitives entre le fonctionnement rationnel du sujet et les exigences scolaires. Le nouveau marquage des échecs scolaires par les violences urbaines et scolaires permet un renouvellement des approches pour interroger un fait éducatif devenu plus complexe. Dans ce contexte, on peut mieux comprendre le développement des techniques d'observation directe en salle de classe, ainsi que la prise en compte dans les méthodes et les théories de l'articulation du psychologique et du social. C'est dans ce sens qu'il faut situer les remarques de Pierre Therme (1995 : 265) : « le retrait de la vague structuraliste a infléchi le regard vers les représentations des acteurs, le sens que le sujet accorde à son action, ce qu' il en dit, et les intentions qui la pilotent, constituent les ressources de la connaissance du social ».
- 9 C'est dans ce nouveau paradigme que sera située la place du corps comme symptôme des dysfonctionnements éducatifs, et donc comme moyen de lecture et de compréhension des déviances scolaires actuelles. Pour travailler à l'intérieur de cette problématique nous avons choisi l'enseignement de l'Éducation physique et sportive en tant que discipline scolaire mettant en jeu des dialogues entre le corps du sujet et son environnement physique et humain. De plus, l'Éducation physique et sportive a toujours été convoquée au chevet des banlieues malades, sollicitée pour lutter contre les échecs et les violences scolaires (Duret P., 1992 ; Davisse A., 1999). Dans ce cadre épistémologique, des réponses scientifiques ont été données. Elles portent pour l'essentiel sur des approches anthropologiques des sports de rue (Duret P., 1993 et Fize M., 1993), mais aussi (Chantelat P., Fodimbi M. et Camy J., 1996). On peut également souligner des approches étho-clinique du football pied d'immeuble (Therme P., 1995 : 177). Dans ce contexte, les comparaisons entre les sports de rue et les sports institutionnels constituent un axe d'observation important, destiné à mieux comprendre les sociabilités locales et les problématiques identitaires en jeu dans les déviances scolaires. Ce qui fait dire à Pierre Therme (1995 : 180) : « il s'agit de populations qui, sous l'apparence de comportements de destruction et de violence, sont en proie à un fond dépressif résultant de l'errance identitaire ».

Une approche étho-clinique de deux sports institutionnels (la gymnastique et le judo) avec des enfants scolarisés dans des classes difficiles de réseaux d'éducation prioritaire
La méthode étho-clinique

- 10 C'est dans le cadre de ce nouveau paradigme, fondé sur l'étude des dialogues entre le sujet et les situations sportives, que nous proposons de tester notre problématique. Le

corps est-il, en ce lieu interactif, le symptôme des dysfonctionnements éducatifs ? L'entreprise est ici délicate puisque praticiens et didacticiens de l'Éducation physique et sportive se trouvent quotidiennement confrontés à ce type de problèmes, c'est-à-dire gérer la spécificité et la complexité du terrain. À cet endroit, une nouvelle intelligibilité ne peut que s'appuyer sur des propositions théoriques et méthodologiques inédites. La méthode étho-clinique tente de répondre à ces exigences épistémologiques. Elle inaugure un rapprochement entre deux sciences des communications humaines : la psychologie clinique (Revault d'Allones A., 1989) et l'éthologie humaine (Lecamus J. et Cosnier J., 1986). Dans ce contexte, Boris Cyrulnik (1991 : 78) définit la méthode étho-clinique : « la psychanalyse entend la manière dont le sujet interprète et donne sens aux événements signifiants pour lui, l'éthologue observe les comportements qui permettent de rendre visibles et expérimentaux les indices de cette vie psychique ».

- 11 Dans le champ de l'Éducation physique et sportive, cette méthodologie s'est avérée particulièrement adaptée au domaine de la psychopathologie infantile. En effet, dans une perspective sémiologique, le dénombrement et la classification des comportements moteurs spécifiques ainsi que l'écoute des problématiques psychiques sont grossis par rapport à un milieu habituel de vie. Des précédentes recherches ont alors permis de définir les outils de la démarche étho-clinique à partir de l'étude de groupes d'enfants présentant des troubles psychiques sévères, états psychotiques, dysharmonies à versant psychotique (Raufast A., Therme P., 1987), ou des troubles psychiques légers (Raufast A., 1997). Dans cette investigation nous avons associé les techniques de l'observation directe et vidéo (grille d'observation et échelle de performance motrice) au recueil des verbalisations qui donne sens aux formes de l'action motrice (entretiens spontanés et semi-directifs).

Essai de modélisation des données étho-clinique

- 12 L'interprétation des données étho-cliniques s'appuie donc sur le croisement des données du corpus, indexé à la fois sur les comportements moteurs interactifs et les attributions de sens. À cet égard, nous avons pu démontrer que l'activité judo constituait une surface d'accueil des problématiques psychiques de l'enfant et de l'adolescent psychotique, mais aussi permettait une lecture des troubles psychiques sévères et légers de l'enfant par des voies sportives. Cette modélisation des données étho-cliniques recueillies au cours de ce suivi longitudinal a permis de légitimer un concept avancé pour la première fois dans le champ des pratiques sportives par P. Parlebas (1982), celui d'une sémiologie clinique de l'action motrice. Dans le champ de la psychopathologie infantile, nous avons pu montrer qu'il existait aussi des signes de la motricité perturbée qui traduisaient ou annonçaient des pathologies psychologiques. Cette dimension conceptuelle est à nouveau convoquée pour une compréhension renouvelée des phénomènes de déviances scolaires. Le concept de sémiologie, de lecture des signes de la motricité perturbée constituent donc les outils théoriques d'interrogation de notre problématique, définissant le corps dans les classes difficiles de REP comme le symptôme des dysfonctionnements éducatifs.
- 13 Ce modèle sémiologique a déjà été proposé dans les sciences du sport. Pierre Parlebas (1982) l'a donc inauguré dans son article *jeu sportif, rêve et fantaisie*. En référence à la métapsychologie freudienne, il définit le jeu comme un fantasme agi. Cet agir ludomoteur prend sens, sur une autre scène, celle de la réalisation substitutive du désir inconscient. Dés lors, les actes manqués, les blocages moteurs, les passes maladroites, les faux départs, les contre-performances, sont les signes moteurs qui renvoient à des

conflits intra-psychiques, des nœuds conflictuels. À cet endroit, nous ne retiendrons pas le concept d'inconscient moteur tel qu'il est formulé par l'auteur, mais plutôt sa proposition de développer dans le champ des pratiques sportives une nécessaire sémiologie de l'action motrice. Confirmant les orientations théoriques de ce chercheur, Pierre Therme (1995 : 278) souligne que « les cours d'Éducation physique et sportive constituent un lieu privilégié de lecture des problématiques corporelles lorsque l'enseignant parvient à se départir de ses attitudes d'ingénieur de la motricité ». Dans le même registre, mais à partir d'une approche ethnologique, Christian Bromberger (1995 : 218) étudiant les formes et le sens de la passion partisane chez les ultras de football conclut que « chaque équipe nationale ou régionale imprime sa marque et ses traditions spécifiques, si bien que l'on peut lire à travers une compétition tout autant les valeurs générales qui façonnent notre époque que les styles singuliers des collectivités qui s'affrontent ».

- 14 Bien sûr, les études sémiologiques sont particulièrement développées dans le champ de la psychiatrie et de la linguistique. Pour ce qui nous concerne, nos problématiques marquent une jonction entre le domaine des pratiques sportives et de la psychiatrie de l'enfant. Les propositions problématiques concernant le champ des déviances scolaires établissent une nouvelle jonction entre pratiques sportives, souffrances psychiques et position interculturelle. Le dénominateur commun de ces problématiques est défini par l'étude sémiologique de l'action motrice dans le champ des pratiques sportives. Le renouvellement actuel de la sémiologie psychiatrique semble étayer nos problématiques. En effet, le concept de sémiologie en psychiatrie infantile a été reconsidéré à partir de l'étude des interactions sociales précoces mère-nourrisson (Kreisler L et Lébovici S., 1989). Ces chercheurs sont préoccupés par l'élaboration de nouvelles sémiologies du nourrisson, destinées à mieux comprendre et déchiffrer les comportements observés dans les interactions motrices mère-nourrisson. Ils élèvent l'interaction au rang d'un objet singulier d'observation et de recherche. Lébovici (1989) développe une méthodologie de type étho-clinique dès lors qu'il met en relation les interactions motrices observées à l'écoute des fantasmes maternels. Kreisler (1989) confirme que les pathologies psychiques précoces s'étudient de manière prévalante dans les expressions corporelles et psychomotrices. Léon Kreisler (1989 : 383) souligne que « dès la fin de la première année, il est possible de distinguer des comportements et des modalités suffisamment élaborées pour que l'on puisse désigner des fonctionnements de type névrotique, dépressif, déficitaire, dysharmonique ou psychotique ».
- 15 L'ensemble de ces recherches confirment donc l'existence d'une sémiologie clinique des actions motrices, qui s'indexe tant sur les pathologies interactives mère-nourrisson (Kreisler L. et Lébovici S., 1989), que sur les pratiques sportives de groupes d'enfants perturbés (Raufast A. et Therme P., 1987), sur l'étude des logiques internes sportives (Parlebas P., 1982), ou bien sur les sociabilités locales (Bromberger C., 1995).
- Sports institutionnels et zones sensibles : un terrain spécifique Remarques préliminaires
- 16 C'est dans ce champ épistémologique ainsi défini que nous interrogeons l'enseignement des pratiques sportives en réseau d'éducation prioritaire (REP). Les zones sensibles constituent un milieu hétérogène et complexe où les problématiques inter-culturelles sont à prendre en compte (Troadec B., 1999), ainsi que les conditions de vie matérielles et psychologiques des familles. Ainsi des classes apparaissent plus faciles, d'autres plus difficiles, parfois dans la même école. Dans ce cadre, nos premiers résultats s'appuient

sur un suivi longitudinal de deux classes de cours moyen première année (CM1) durant quatre années, situées dans le réseau d'éducation prioritaire de Montpellier.

- 17 Ces classes sont considérées comme difficiles au sein même de la zone sensible Montpelliéraine. Les résultats obtenus par l'approche étho-clinique sont comparés à des classes témoins de CM1 appartenant à des zones favorisées et qui définissent la norme observée selon les critères statistiques habituels (Raufast, 1997). Le croisement des données étho-clinique permet de proposer des premières modélisations en termes de spécificités fonctionnelles.

Le surinvestissement du corps fonctionnel

- 18 Cette dimension a été formalisée à partir des résultats obtenus à l'échelle de performance motrice en gymnastique, ainsi qu'aux grilles d'observations ciblées sur des indicateurs de motricité individuelle.

Tableau I : Comparaison des performances en gymnastique sportive entre les classes témoins (M) et la classe de REP (m1)

	Données descriptives	T de Student	Résultats
Comparaison EP/Norme observée (10 ans)	M = 25,73 S = 2,51 m1 = 35,09 s1 = 3,22	T calculé = 13,1 P = 0,01 Tc > Tlu (2,83)	Ho rejetée avec une différence significative

M = moyenne observée pour les classes témoins, m1 = moyenne de la classe de REP.

- 19 Les élèves scolarisés dans les classes difficiles des réseaux d'éducation prioritaires ont obtenu des scores supérieurs à la norme observée, pour une même classe d'âge (10 ans). Cette excellente motricité individuelle se retrouve ailleurs, dans les postures, les réactions de prestance corporelle, les danses urbaines, les exploits individuels, les sports de rue.

L'attachement groupal compulsif

- 20 Le besoin de contact corporel dans la distance intime est au cœur des théories de l'attachement (Bowlby JC., 1978), des interactions sociales précoces (Kreisler L. et Lébovici S., 1989) et des sports d'affrontement interpersonnel (Elias N., 1974 ; Parlebas P., 1982). Les techniques d'observation directe et vidéo, notamment pendant les périodes d'expression libre dans la salle de judo, ont permis d'objectiver un besoin d'attachement groupal compulsif dont la forme et le déroulement sont spécifiques des classes difficile de REP. On assiste durant ces périodes de jeu spontané à une véritable chorégraphie de groupe où chaque danseur est l'objet de contacts corporels successifs, distribués dans l'espace intime de chaque membre du groupe (Hall ET., 1970) Ainsi, dans un intervalle de temps limité, chaque élève est contacté plusieurs fois par l'ensemble des élèves de la classe selon une distribution précise et régulière. Ces contacts sont saturés en interactions motrices de percussion agressives simulées, de contacts préhenseurs enveloppants, de fantaisies ludomotrices, de postures inversées et contorsionnées, associées souvent à des phénomènes d'entassement et de grappes groupales. Cet attachement groupal compulsif diffuse souvent dans les parties structurées des séances, et notamment pendant les périodes d'attente ou d'apprentissage de l'activité judo.

- 21 Ce comportement groupal est atténué ou absent durant les périodes d'apprentissage de la gymnastique sportive, en début de séance. Cette chorégraphie de groupe est souvent

sanctionnée par les enseignants, car elle est vécue comme un véritable délire moteur (Raufast A. et Therme P., 1987). Pour nous, elle fait partie d'une étude sémiologique globale des comportements moteurs interactifs d'élèves scolarisés dans des classes considérées comme difficiles et aux prises avec des situations sportives. Ces manifestations groupales ne s'accompagnent jamais de plaintes, de refus ou d'accidents, malgré les importantes prises de risque. Cet attachement groupal n'est pas violent, il est compulsif. Cette compulsivité groupale s'accompagne en effet d'un accordage interactif collectif dont la précision du fonctionnement surprend. La comparaison des données étho-cliniques montre que plus l'attachement groupal compulsif est fréquent et intense, moins l'accordage interactif codé nécessaire à la pratique du judo est intériorisé par les élèves. Cette compulsivité groupale pourrait expliquer les résultats obtenus par les élèves des classes difficiles de REP, à l'échelle de performance motrice en judo. En effet, leurs résultats sont inférieurs à la norme observée, mais surtout sont sensiblement identiques à une classe de cours préparatoire appartenant à une zone éducative favorisée.

Tableau II : Comparaison des résultats obtenus à l'échelle de performance motrice en Judo entre les classes témoins (M) et la classe expérimentale de REP (m1) puis comparaison entre cette classe expérimentale de REP (m1) et la classe témoin de CP (m2).

	Données descriptives	T de Student	Résultats
Comparaison REP Classe 1/Classe CP hors REP	M = 32,78 m1 = 21,10 S = 4,63 s1 = 2,67	T calculé = 13,78 P = 0,001 Tc > Thu (2,90)	Ho rejetée avec une différence très significative
Comparaison REP Classe 1/Classe CP hors REP	m2 = 22,3 m1 = 21,10 s2 = 4,63 s1 = 2,67	T calculé = 1,23 P = 0,001 Tc < Thu (2,90)	Ho ne peut pas être rejetée. Pas de différence significative

Une socialisation dysharmonique

- 22 Cette troisième spécificité fonctionnelle a été formalisée à partir d'un croisement entre les données issues de l'observation directe et vidéo et les attributions de sens données par les élèves à leurs productions motrices à partir d'entretiens semi-directifs. Les résultats sont une nouvelle fois surprenants. En effet, la lenteur des apprentissages en judo, la présence fréquente de comportements d'attachement groupal compulsif, et la focalisation des actions motrices sur le corps fonctionnel, laissent penser à des contenus représentatifs peu élaborés. Or, l'analyse de contenu des résultats montre des compétences sociales normales, associées à la connaissance théorique des meilleures stratégies pour devenir un bon élève. Voici quelques fragments des discours les plus significatifs.

L'élève didacticien

- « Les meilleurs en judo sont ceux qui écoutent »
- « Pour être meilleur, il faut savoir se maîtriser »
- « On s'améliore en travaillant »
- « Oui, meilleurs car ils respectent le contrôle de soi, sont calmes, respectent le maître »
- « Les filles, nous on est toutes sages »

L'élève sérieux

- « il faudrait que je travaille plus, mais c'est difficile car j'écoute pas bien toujours en classe, il faut qu'il y ait plus de punitions »
- « On est bien quand tout le monde est calme »
- « Il faut qu'il y ait plus de surveillants, que la maîtresse fasse faire les punitions »
- « Ils sont mal éduqués, c'est pas leur faute, ils font tous les fous »

« C'est la faute de ceux qui font les imbéciles, moi et les autres »
 « Il faudrait que j'écoute plus, mais je suis bavard en classe »
 « Essayer d'être le meilleur, et ne pas en faire qu'à me tête, j'ai envie de progresser »

La représentation du groupe

- 23 L'analyse de contenu montre que les schémas d'interconnaissance de ces élèves sont pertinents. Ils se situent les uns par rapport aux autres, opèrent des classements justes sur les indicateurs demandés. Dans l'ensemble, ces élèves arrivent à justifier leurs choix et à caractériser le profil de personnalité de chacun. En fait, chaque élève est capable de dire ce qu'il pense des autres et ce que les autres pensent de lui, abstraction faite d'un petit nombre d'élèves résistants à la verbalisation.

Le décalage des représentations enseignants / enseignés

- 24 Avec des classes difficiles de REP, un enseignement collectif classique n'est pas une donnée immédiate, mais le produit d'une conquête constante. Dans ce contexte, nous avons constaté, à partir des données ethno-cliniques, que l'identification des élèves à l'enseignant est conditionnelle. Si l'enseignant reste à distance du groupe d'élèves selon les modalités habituelles d'un enseignement collectif, les élèves mettent en place des processus de contre-identification. Les placements identificatoires sont possibles dès lors que l'enseignant se trouve à proximité du ou des élèves, dans une distance interpersonnelle rapprochée. Le rôle institutionnel de l'enseignant n'est pas immédiatement perçu. Il ne s'agit plus, selon nous, d'un mode archaïque d'imitation qui passerait par quelque chose de l'ordre de l'incorporation (Pédinielli J.-L., 1996) que d'une classique identification par introjection. Nous rappelons cependant que l'identification à l'enseignant doit être comprise comme un moyen et non comme une fin. Il ne s'agit pas de piéger l'élève dans les filets d'une identification spéculaire rigide. Notre prudence se voit renforcée par le fait que les élèves réagissent plus au contenant parole (vocalité, timbre de la voix) qu'au contenu (consignes). Les enveloppes sonores et corporelles (Anzieu D., 1987) sont une condition nécessaire des placements identificatoires des élèves scolarisés dans des classes difficiles de REP. Ces concepts sont bien sûr à approfondir, car ils semblent bien conditionner l'entrée dans l'ordre symbolique de l'activité judo, qui fait précisément défaut chez ces élèves, malgré des compétences motrices et sociales normales.

En guise de conclusion Les enjeux théoriques

- 25 Les spécificités fonctionnelles identifiées sont fortement saturées en problématiques psychocorporelles. Elles médiatisent un rapport spécifique au corps propre, au corps du groupe, au corps représenté, au corps de l'enseignant. Il s'agit ici d'un corps interactif, pris dans les dialogues entre le sujet et les logiques internes des pratiques sportives proposées. C'est bien dans une sémiologie de l'interaction motrice que le corps se donne à voir et à comprendre comme un symptôme des dysfonctionnements éducatifs. D'une manière plus générale, il est donc vérifié que les interactions motrices qui s'établissent et se construisent entre le sujet et les logiques internes des pratiques sportives, sont susceptibles de se charger de problématiques psychiques sévères ou légères, de nœuds conflictuels, voire de spécificités interculturelles.

Interculturalité et enjeux corporels

- 26 Notre hypothèse interprétative centrale est donc de rendre compte des dysfonctionnements éducatifs à partir de la multiculturalité des classes difficiles de REP, afin de mieux définir la fonction défensive du corps comme symptôme de l'interactivité. Ainsi, culture d'origine, culture des rues, culture scolaire, développent

- d'après David Lepoutre (1998 : 30) chez les élèves de banlieues sensibles « des contradictions entre les différents modes d'intégration des normes culturelles, responsables de l'apparition des sous-cultures juvéniles et délinquantes ».
- 27 Dans le domaine des cultures corporelles des banlieues sensibles, il est alors classique d'opposer cultures urbaines du corps, sports de rue et sports institutionnels, relayant à cet endroit la problématique plus générale de Lepoutre (1998). Les sports institutionnels constituent donc une dimension de la culture scolaire. Dès lors, les spécificités fonctionnelles ne font que marquer ces distances interculturelles par des voies motrices. Elles signent et désignent une production symptomatique dans l'ici et maintenant de pratiques sportives culturellement situées. Le sens de ces productions symptomatiques est lié au fonctionnement psychologique du sujet. Interroger le sens, c'est s'intéresser à la reprise psychique des distances interculturelles, telles qu'elles s'expriment et se traduisent dans notre pratique. Quelle est la situation problématique vécue par l'élève à cet endroit ? Il est obligé de rester dans cette turbulence de niveaux culturels différents.
- 28 Cette position interculturelle rappelle la position de la double contrainte formalisée par l'école de Palo Alto (Bateson G., 1955). Si l'élève reste ou fuit la situation scolaire, il est toujours en contradiction avec le système. Bien sûr, ces contradictions sont plus ou moins tolérables, voire pathogènes, en fonction du concept de classes plus faciles ou plus difficiles en REP. Ce concept mérite d'ailleurs des éclaircissements théoriques plus approfondis. En effet, David Lepoutre (1998 : 225), à partir d'une approche ethnologique, semble défaire la dimension pathogène possible de cette interculturelité en soulignant que « la tolérance et la compétence des enseignants permettent aux élèves scolarisés dans les banlieues sensibles de passer un certain nombre d'étapes. Ainsi, 60 % des élèves des collèges de la Courneuve passeraient au lycée, tandis que 30 % seraient orientés en BEP et filières professionnelles ».
- 29 Dans cette perspective, la production de spécificités fonctionnelles, notamment pour les classes difficiles, permettraient aux élèves de contenir et de se contenir dans cette position interculturelle de double contrainte, et la plupart du temps de s'y développer du point de vue scolaire. Si ces spécificités fonctionnelles sont appelées progressivement à disparaître, on pourrait alors les considérer comme des symptômes de développement interculturel. Dans ce système explicatif, la position ethnologique de Lepoutre (1998) rejoindrait la position de la psychiatrie de l'enfant. En effet, Philippe Mazet et Didier Houzel (1999 : 72) confirment que « tout enfant est confronté au cours de son développement à des conflits psychiques, et recourt plus ou moins à des symptômes pour faire face à ces conflits. La présence d'une symptomatologie même bruyante n'est pas suffisante pour distinguer le pathologique du normal, puisque les symptômes font partie du développement de l'enfant ».
- 30 Inversement, la production chronique de ces spécificités fonctionnelles n'annonce-t-elle pas, par leur fréquence et leur intensité, les futures violences adolescentes ? Dans ces différentes pistes interprétatives, il nous paraît nécessaire pour établir une cohérence théorique de nous référer à la psychologie du développement de l'enfant, et particulièrement à la psychologie psychanalytique du développement.
- 31 Si l'objectif de cet article était de caractériser un phénomène de terrain qui fait saillance et de le problématiser, nous tenons tout de même à lancer quelques fragiles pistes théoriques interprétatives. Si nous posons la possibilité pour le corps de se constituer comme un symptôme des dysfonctionnements éducatifs, c'est à travers une

piste originale. Il ne s'agit pas d'ajouter un texte de plus à la cohorte des études montrant que les productions motrices peuvent se donner à voir comme formations substitutives de contenus psychiques inconscients. On connaît bien cette ritournelle psychologisante : un désir inconscient ne peut se manifester tel quel et passer sans encombre la censure du Moi. Pour se dire sur la scène du monde, ce désir inconscient devra revêtir une forme déguisée, acceptable. Ce mécanisme sera le lit de la production du symptôme, ce qui fera dire à Jacques Lacan (1971) : « Du symptôme, le Moi s'en plaint mais le sujet en jouit ! ». Cette herméneutique psychanalytique a fait ses preuves, mais elle est selon nous incapable d'expliquer complètement les phénomènes décrits dans cet article. Pour ouvrir une nouvelle voie, il s'agit donc de renverser le problème. Ce n'est pas de contenus psychiques (représentant de représentation, d'affect, représentant psychique de la pulsion) dont ces pratiques corporelles nous parlent, mais bien de contenants psychiques. Ce retournement de la problématique pourrait se dire plus simplement en affirmant que ce n'est pas l'ivresse qui fait faille mais bien le flacon ! La production de ces spécificités corporelles permettrait aux élèves de maintenir une continuité psychique par delà la discontinuité culturelle dont le corps interactif serait la médiation psychique inconsciente la plus prévalente et la plus archaïque.

- 32 Puisque nous avons posé les pratiques corporelles spécifiques comme étant la résultante d'une relation structurale aux contenants psychiques, il nous faut préciser les caractéristiques de ceux-ci, ainsi que leurs déclinaisons théoriques et épistémologiques.

Interculturalité et contenants psychiques

- 33 Tobie Nathan (1989) à partir de ses consultations d'ethno-psychiatrie, montre l'importance du corps et des mouvements corporels dans la constitution de contenants psychiques. Le système éducatif familial construit ces premiers contenants psychiques à travers les organisateurs proposés par Winnicott (1979), à savoir le holding ou la façon dont l'enfant est psychiquement porté, puis le handling ou la manière dont l'enfant est traité au travers des soins et des manipulations. L'« object presenting » ou la manière dont la mère présente à l'enfant les objets, le monde environnant, est aussi à prendre en compte. Tobie Nathan (1989) pointe ainsi les familles migrantes comme un point d'observation inédit de la constitution des contenants de pensée lors des interactions précoces mère-nourisson. Ceci, car la situation de la mère, contrainte de modifier ses contenants, est alors comparable à celle de son bébé en train de constituer les siens. Il y aurait donc un codage culturel, ici interculturel, du psychisme de l'enfant.
- 34 Mais allons plus avant et rendons à César ce qui est à César... La recherche autour des contenants psychiques a été initiée en France par Didier Anzieu. Cet auteur a d'abord caractérisé une forme embryonnaire de constitution du Moi qu'il nomme « Moi peau » ce qui a alors relancé la problématique théorique et clinique des contenants psychiques.
- 35 Après avoir discuté avec ouverture et fermeté les axiomes des théories de l'attachement, Anzieu (1991) insiste sur la fonction de la peau dans les premiers moments de la dyade mère-enfant. L'érotisation (qui serait plus du plaisir que du sexuel au sens freudien) de ces contacts de la peau qui vient confirmer et compléter les axiomes des mécanismes de l'attachement servira d'étayage à la sexualité et à l'avènement de la pensée symbolique par des dispositifs subtils... L'auteur finit alors par déclarer : « La relation entre l'oralité et l'épiderme constitue à mon sens, le prototype

de toutes les relations figures-fonds (...) Tous les mécanismes de la pensée sont acquis par étayage sur une fonction biologique quand celle-ci est source de plaisir et par figuration symbolique métaphorique ou métonymique de cette fonction. » L'auteur va même jusqu'à soutenir, arguments théoriques et cliniques à l'appui que « le corps, source des premières expériences sensori-motrices, des premières communications, des oppositions pertinentes à la base de la perception et de la pensée. »

- 36 Citant en 1990, le livre de Sami Ali *Corps réel, corps imaginaire*, Anzieu (1990) déclare : « Ne soyons pas injustes, quelqu'un comme Sami Ali à qui je dois beaucoup, n'a pas par hasard ainsi intitulé un de ses livres (...). Le corps est le soubassement du psychisme ». Il poursuit : « (...) C'est la projection dans le psychisme de la surface du corps, c'est-à-dire de la peau, qui constitue ce feuillet, cette interface, pour parler en termes scientifiques qu'est le Moi ». Pour Anzieu (1993), le psychique s'étaye à la fois sur le corps biologique et sur le corps social. Il s'agit donc d'un double étayage mutuel. Le Moi-peau est une réalité fantasmatique et non du réel. En somme le moi-peau c'est de l'imaginaire, mais de l'imaginaire substrat du symbolique. Le Moi-peau doit être compris comme une structure intermédiaire de l'appareil psychique : intermédiaire chronologique entre la mère et le bébé ; intermédiaire structurellement entre l'organisation fusionnelle primitive et la différenciation de l'appareil psychique : « Le Moi-Peau a le statut épistémologique de schème intermédiaire entre métaphore et concept ».
- 37 Les huit fonctions sont maintenance, contenance, constance, signifiante, correspondance, individuation, sexualisation, énergisation. Le Moi-peau c'est in fine, « une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques à partir de son l'expérience de la surface du corps. Cela correspond au moment où le Moi psychique se différencie du Moi corporel sur le plan opératif et reste confondu avec lui sur le plan figuratif ».
- 38 Le Moi-peau est d'abord une interface suffisamment bonne : il y a nécessité d'un écart progressif entre le feuillet externe du Moi-Peau (côté mère) et le feuillet interne (côté corps de l'enfant). Cette interface, fantasme d'une peau commune qui assure une fonction enveloppante et sécurisante doit pouvoir permettre au « proto-Moi » de faire valoir son droit à ne pas communiquer qui préfigure la future et nécessaire différenciation. On notera ici le retour en force de la fonction primordiale du rapport mythique au corps de la mère qui rompt avec les conceptions lacaniennes.
- 39 Selon Chabert (1996), Le Moi-peau a donc plusieurs fonctions :
- La maintenance du squelette puis du psychisme par identification primaire à un objet support contre lequel l'enfant se serre. le Moi-peau comme squelette psychique.
 - La contenance. La peau enveloppe le corps et le Moi-peau a tendance à envelopper le psychisme à la manière d'une écorce (le ça serait le noyau). Des traumatismes à ce niveau de développement relèverait d'un Moi-peau passoire qui laisserait apparaître des trous psychiques comme la sève du noyau se répand en dehors d'une écorce percée.
 - Une fonction de pare-excitation qui protège contre les agressions de l'extérieur. Un déficit de cette fonction peut provoquer des angoisses paranoïdes de persécutions extérieures ou des angoisses de perte d'objet avec une dépendance anaclitique à celui-ci qui est chargé fantasmatiquement de ce pare-excitation.

- Une fonction d'individuation. La peau vient faire limite entre dedans et dehors construisant le sentiment d'identité. Cette limite vient être frappée de flou lors du sentiment d'inquiétante étrangeté comme l'a si bien analysé Sami Ali (1998).
 - La peau est une surface porteuse de poches et de cavités où se logent les organes des sens : le Moi-peau est une surface psychique qui relie entre elles les sensations de diverses natures et assure ainsi une fonction d'intersensorialité. Ce qui rejoint les derniers travaux des psychologues généticiens sur l'inter modalité sensorielle. À la carence de cette fonction correspondent l'angoisse de morcellement et de démantèlement, ainsi qu'un fonctionnement anarchique des divers organes des sens.
 - La peau du bébé fait l'objet d'un investissement libidinal de la mère : le Moi-peau assure la fonction de soutien de l'excitation sexuelle. D. Anzieu (1991) a mis en évidence l'érotisation de la peau comme faisant pont entre les théories de l'attachement et la pulsion sexuelle. Faute d'une décharge satisfaisante, cette enveloppe d'excitation érogène peut se transformer en enveloppe d'angoisse.
 - La peau est une surface de stimulation permanente du tonus sensori-moteur : le Moi-peau assure une fonction énergisante de recharge libidinale du fonctionnement psychique. Les défaillances de cette fonction entraînent soit l'angoisse d'explosion de l'appareil psychique, soit du Nirvana, c'est-à-dire de l'extinction pulsionnelle totale (ce qui revient un peu au même...).
 - La peau fournit des informations directes sur le monde extérieur : le Moi-peau assure une fonction d'inscription des traces sensorielles. Les formes d'angoisses correspondantes relèvent de la crainte d'être marqué à la surface du corps et du Moi par des inscriptions infamantes ou indélébiles. Ou au contraire du danger d'effacement des inscriptions du fait de leur surcharge ou de la perte de la capacité à fixer les traces (on voit actuellement dans la mode des piercings cette angoisse de ne plus pouvoir fixer les traces corporelles de son identité).
 - Toutes les fonctions précédentes sont au service de la pulsion d'attachement prise dans la pulsion libidinale. Anzieu suppose d'abord l'existence d'une fonction toxique du Moi-peau au service de la pulsion de mort. Mais en 1993, Anzieu revient sur cette dernière fonction : « La neuvième fonction, toxique, a été retirée, de la liste, c'est une anti-fonction qui relève du travail du négatif ». Le Moi-peau n'a donc pas de fonction toxique propre mais on peut repérer le travail du négatif, du neutre et de la pulsion de mort sur le Moi-peau dans les réactions auto-immunes massives, le retournement contre soi de la pulsion et toutes attaques contre les contenants psychiques.
- 40 Si le concept de Moi-peau a connu un vif succès, il a été plus discuté lorsqu'il s'est agi de caractériser son devenir dans la genèse des processus de pensée. Assoun (1997) exprime ces réserves quand il remarque : « Il y a un Moi corps ; celui-ci nous dispense d'un pléonasme métapsychologique d'un "Moi peau", puisque le Moi c'est la peau (sur l'espace de projection topique) et qu'y ajouter une peau serait... le fétichiser ! ». Des critiques plus modérées se sont inquiétées du caractère trop réifiant et métaphorique du concept qui pouvait constituer une pente glissante vers un biologisme tendancieux. L'avenir du Moi-peau passait alors par un dégagement de la métaphore (Houzel P., 1994). La réponse d'Anzieu (et de ses collaborateurs) prendra la forme de l'élaboration théorique et clinique de la notion de contenant psychique. L'enveloppe psychique et le contenant de pensée seront les figures du devenir du Moi-peau dans la genèse de l'appareil psychique. Avant de tenter d'expliquer ce que le concept d'enveloppe psychique apporte de plus à la notion de Moi-peau, nous allons tenter de clarifier notre position au sujet des contenants de pensée.

- 41 Nous tenons à préciser ici notre prudence concernant une vision des enveloppes et contenants psychiques un peu trop intellectualiste. Pour que l'on puisse montrer que le Moi-peau jouait un rôle décisif dans la construction de la dynamique psychique tout au long de la vie, il fallait que le concept se libère du substrat et de la métaphore (Houzel P., 1994). Pourtant, il nous semble que cette indépendance du concept de contenant psychique par rapport à son substrat corporel ne doit pas faire apparaître une notion désincarnée, désafférentée, reniant ses racines somatiques. Si le contenant de pensée est une relation de psyché à psyché (Houzel P., 1994), il ne faut pas passer sous silence l'importance des interactions corporelles dans sa constitution et son fonctionnement (Gibello B., 1994). Il nous semble que telle était la pensée d'Anzieu (1993) qui ne parle de contenant de pensée qu'en tant qu'il a à voir avec « la fonction contenante de la peau ». Nous sommes persuadés qu'Anzieu a toujours gardé ce souci (concernant le Moi-peau) de ne pas payer le prix du dégagement de la métaphore par la désincarnation et l'isolement du concept. En témoigne le titre de son dernier ouvrage (1994) avant sa mort, où réapparaît triomphalement la notion de Moi-peau qui signale l'attachement de l'auteur à la dimension corporelle comme socle interactif de l'origine du Moi-Penser.
- 42 Tobie Nathan (1989) confirme d'ailleurs cette position : « Les contenants psychiques sont pour l'essentiel fondés sur des formes corporelles, ils concernent la perception de l'espace, les sensations corporelles, les rythmes et les objets, ils sont véhiculés par des mouvements corporels ».
- 43 Cette précision faite, qu'apporte de plus la notion d'enveloppe psychique ? L'enveloppe psychique comme contenant de pensée permet en fait un certain délestage d'une partie des significations métaphoriques du Moi-peau (Houzel P., 1994).
- 44 « Enveloppe » a une portée plus générale et abstraite que « peau » et même que « peau psychique », ce qui confère au concept une indépendance supplémentaire par rapport au substrat d'origine. Cette indépendance procure une force additionnelle au concept qui n'est plus limité aux premiers temps de la vie et à l'archaïque mais oeuvre tout au long de l'existence et aide à comprendre des phénomènes psychiques parfois déroutants (Gibello B., 1994). Ainsi, parler d'enveloppe psychique c'est parler d'une structure psychique (différenciée donc du substrat d'origine) ayant les propriétés formelles et structurales qui sont en général attribuées à une enveloppe. Ce serait les aléas du rapport à cette enveloppe psychique qui expliqueraient les phénomènes moteurs décrits dans cet article.
- 45 Dès lors, on comprend que le conflit interculturel soit aussi un conflit des contenants psychiques, dont le corps interactif est la médiation psychique inconsciente. Dans ce cadre, la production des spécificités fonctionnelles serait une tentative, souvent réussie, de rendre tolérable le conflit des contenants psychiques, en préservant le socle narcissique du sujet, ce qu' André Green (1983) appelle le « Narcissisme de vie ». Dans ce contexte, les déviances scolaires majeures seraient explicables par des singularités de parcours liées à des conditions matérielles et psychologiques précises des familles à risque. En situant la genèse des spécificités fonctionnelles relatives aux productions motrices en REP du côté des contenants psychiques plutôt que des contenus, nous nous engageons dans une voie originale et mal explorée.
- 46 Nous sommes conscients qu'une intuition, même étayée par des arguments cliniques et théoriques ne vaut pas une explication, mais la voie est ouverte... Il nous reste donc à reprendre ces phénomènes et à les aborder avec des outils qui sont encore à construire mais qui doivent être situés selon nous du côté du contenant, de l'enveloppe psychique

et non du côté du contenu et du jeu classique de la représentation. L'enjeu métapsychologique en vaut la chandelle !!! Les productions corporelles violentes et dysharmoniques observées sur le tapis de Judo en REP seraient-elles le résultat d'une pensée en mal de contenant, en désespoir d'enveloppe ? La résultante motrice d'un penser « dé-contenancé » ? Il y a quelques années, Didier Anzieu (1986) avait dégagé cette piste de recherche, nous lui laisserons le mot de la fin tant il décrit avec finesse ce qui nous semble surgir dans le murmure des banlieues : « Ce qui se trouve entravé (...), c'est le sentiment de continuité d'être, l'assurance d'habiter son corps, c'est la limite entre le Moi et le non-Moi qui est perpétuellement menacée (...). L'énergie libidinale mais aussi agressive, fuit à travers les trous d'une enveloppe psychique insuffisamment constituée ».

BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu D. (1985) *Le Moi peau*, Paris, Dunod.
- Anzieu D. (1986) *Une peau pour les pensées*, Paris, Aspygée.
- Anzieu D. (1987) *Les Enveloppes psychiques*, Paris, Dunod.
- Anzieu D. (1993) *Les Contenants de pensées*, Paris, Dunod.
- Arnaud P. et Broyer G. (1987) *Les Savoirs du corps, Éducation physique et intellectuelle dans le système éducatif français*, Toulouse, Privat.
- Assoun PL. (1997) *Psychanalyse*, Paris, PUF.
- Bateson G. (1955) "A theory of play and fantasy", *Psychiatry research reports*, 2, 39-51.
- Baudelot C. et Establet R. (1990) *Le Niveau monte*, Paris, Seuil.
- Berstein B. (1975) *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de minuit.
- Bourdieu P. et Passeron JC. (1970) *La Reproduction*, Paris, Éditions de minuit.
- Bowlby JC. (1978) *L'Attachement*, Paris, PUF.
- Brazelton TB. (1981) « Comportements et compétences du nouveau-né », *Psychiatrie de l'enfant*, 34, 2.
- Brazelton TB. (1982) *Le bébé, partenaire dans l'interaction, la dynamique du nourrisson*, Paris, ESF.
- Chantelat P., Fodimbi M. et Camy J. (1996) *Sport et cité. Anthropologie de la jeunesse sportive*, Paris, l'Harmattan.
- Charlot B., Bautier E. et Rochex JY. (1992) *École et savoir dans les banlieues, et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Chabert C (1996) : *Didier Anzieu*, Paris, PUF.
- Cosnier J. (1984) « Observations directes des interactions précoces ou les bases de l'épigenèse interactionnelle », *Psychiatrie de l'enfant*, 1-2, 107-126.

- Cyrułnik B. (1991) *Sous le signe du lien. Histoire et philosophie des sciences*, Paris, Hachette.
- Davisse A. (1999) « L'EPS et la violence en milieu scolaire », in : Collectif, *la violence, l'école, l'EPS, Dossier EPS n°42*, Paris, Ed. Revue EPS.
- Debarbieux E. (1999) « Violences, incivilités, insécurités », in : Collectif, *la violence, l'école, l'EPS, Dossier EPS n°42*, Paris, Ed. Revue EPS.
- Duret P. et Augustini M. (1993) *Sports de rue et insertion sociale*, Paris, INSEP.
- Fauché S. (1993) *Du corps au psychisme, histoire et épistémologie de la psychomotricité*, Paris, PUF.
- Fize M. (1993) *Du stade au quartier, socialisation, socialité*, Paris, PUF.
- Forh A. (1999) *La violence à l'école, Le nouvel observateur*, 1784, p. 42.
- Freud S. (1975) *Symptôme, Inhibition, et Angoisse*, (1926), Paris, PUF.
- Gibello B. (1984) *L'Enfant à l'intelligence troublée*, Paris, Le centurion.
- Gibello B. (1994) *Apprentissage des enveloppes psychiques, Les voies de la Psyché*, Dunod, Paris.
- Gilly M. (1981) *Maîtres-élèves. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.
- Green A. (1983) *Narcissisme de vie. Narcissisme de mort*. Paris, Éditions de minuit.
- Hall ET. (1971) *La Dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Houzel P. (1994) *L'enveloppe psychique : métaphore et processus, Les voies de la Psyché*, Dunod, Paris.
- Houzel P. et Mazet D. (1999) *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Maloine, Paris.
- Kaës R. (1997) *Fractures du lien social. Quelques conséquences sur les fondements de la vie psychique*, Paris, Erès.
- Kreisler L. (1989) « Sémiologie et classification en psychiatrie du nourrisson », *Psychopathologie du bébé*, Paris, PUF.
- Lapierre A. et Aucouturier B. (1975) *La symbolique du mouvement*, Paris, Ed. de l'EPI.
- Lecamus J. et Cosnier J. (1986) *Ethologie et psychologie*, Toulouse, Privat.
- Lepoutre D. (1998) *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.
- Montagner H. (1988) *L'Attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, Odile Jacob.
- Nathan T. et Moro MR. et Rabain-Jamim J. (1989) « Le bébé dans son univers culturel », *Psychopathologie du bébé*, Paris, PUF.
- Parlebas P. (1982) « Jeu sportif, rêve et fantaisie », *Le corps entre illusion et savoir, Revue Esprit*.
- Pédinielli JL. (1996) *Psychopathologie des addictions*, Paris, PUF.
- Pinell P. et Zafiropoulos M. (1983) *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- Pinoll-Douriez M. (1984) *Bébé agi, bébé passif. L'émergence du symbole dans l'économie interactionnelle*, Paris, PUF.
- Prost A. (1968) *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin.
- Raufast A. et Uso D. (1977) Intérêts diagnostique et thérapeutique du judo avec des adolescents(es) psychotiques, *Le sport de l'enfant*, Euromed.

- Raufast A., Therme P. et Soulayrol R. (1987) Judo, corps et psychose. Contribution à l'étude des phénomènes transitionnels chez les enfants psychotiques, *Neuro-psychiatrie de l'enfant*, 34, 5-6, 257-278.
- Raufast A. et Therme P. (1988) « Apprentissage moteur et développement psychologique », in : Laurent M. et Therme P. *L'Enfant par son corps*, Paris, Éditions Actio.
- Raufast A. (1997) *Apprentissages moteurs et psychopathologie infantile. Intérêt d'une approche etho-clinique du judo avec des groupes d'enfants perturbés. Aspects symboliques*. Thèse de doctorat. Université de la méditerranée, Aix-Marseille II.
- Revault d'Allones C. (1989) *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris, Dunod.
- Rosenthal R. et Jacobson L. (1971) *Pygmalion in the class room*, New-york, holt, Rinohart et Winston, 1968 - 240, trad. Fr., *Pygmalion à l'école*, Paris, Le Centurion.
- Sami Ali (1998) *Corps réel, corps imaginaire*, Paris, Dunod.
- Therme P. (1995) *L'échec scolaire, l'exclusion sociale et la pratique sportive*, Paris, PUF.
- Troadec B. (1999) *Psychologie culturelle du développement*, Paris, Armand Colin.
- Winnicott DW. (1975) *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.
- Zazzo R. (1969) *Les débités mentales*, Paris, Armand Colin.

RÉSUMÉS

À partir d'une approche longitudinale et etho-clinique de groupes d'enfants présentant des conduites perturbées ou en difficulté dans le système éducatif traditionnel, cet article tente de montrer l'apport spécifique des pratiques sportives à une lecture motrice des déviations scolaires. Sur un plan plus explicatif, l'élaboration d'une sémiologie clinique des actions sportives semble nécessaire pour une compréhension renouvelée des phénomènes de déviations chez l'enfant.

Body as a symptom of educatives dysfunctions. Starting from a longitudinal and clinical approach of groups of children showing perturbed behaviour as well as difficulties in the traditionnal school curriculum, this article attempts to demonstrate the specific benefit of sport pratice in the motor skill reading of school deviances. On a more explicit level, the elaboration of a clinical semiology of movement in sports seems to be necessary for a renewed understanding of the phenomena of child deviances.

INDEX

Keywords : sport, motor skill interaction, symptom, functional specificities, semiotics, thought container

Mots-clés : interaction motrice, symptôme, spécificités fonctionnelles, sémiologie, enveloppes psychiques

AUTEURS

ANDRÉ RAUFAST

Faculté des Sciences du sport et de l'Éducation Physique. Université Montpellier I.
Équipe Corps et Culture

LIONEL RAUFAST

Faculté des Sciences du sport et de l'Éducation Physique. Université Montpellier I.
Équipe Corps et Culture

GILLES BUI-XUÂN

Faculté des Sciences du sport et de l'Éducation Physique. Université Montpellier I.
Équipe Corps et Culture