



**HAL**  
open science

# LES ENSEIGNANTS D'EPS FACE À L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE

Cogérino Geneviève

► **To cite this version:**

Cogérino Geneviève. LES ENSEIGNANTS D'EPS FACE À L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE. La danse une culture en mouvement actes du colloque international 7,8,9 mai 1999, Université Marc Bloch, Strasbourg, 1999. halshs-01640264

**HAL Id: halshs-01640264**

**<https://shs.hal.science/halshs-01640264>**

Submitted on 20 Nov 2017

**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.

## LES ENSEIGNANTS D'EPS FACE À L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE

Geneviève COGERINO

Centre de Recherches en APS. Université de CAEN

L'enseignement des activités physiques artistiques trouve sa place en Éducation Physique. La danse, les danses, ne sont pas expressément mentionnées dans les nouveaux programmes. Leur enseignement n'est cependant pas nouveau en EPS. Pourtant, le relevé des heures de pratiques effectives d'enseignement consacrées à la danse met en évidence un volume de pratique dérisoire, sans grande évolution depuis plusieurs décennies.

Les enseignants qui ne proposent pas de danse à leurs élèves mettent en avant plusieurs facteurs : difficultés à trouver des idées de mises en situation des élèves, à faire évoluer à partir des comportements, à faire face aux résistances de certains élèves, etc ... Ces difficultés sont souvent mises en relation avec une " absence de formation " des enseignants d'EPS en ce qui concerne la danse. Les questions relatives à la formation deviennent prépondérantes. On peut cependant considérer ces réponses et arguments comme des rationalisations, masquant des raisons plus profondes. Ce sont ces résistances qui ont été l'objet de la recherche.

La nature des pratiques pédagogiques relatives aux activités artistiques et les arguments les justifiant sont ici considérés comme des comportements : leur source réside dans les représentations relatives à ces pratiques, construites par les enseignants, articulation d'informations et connaissances autour d'une attitude (Moscovici, 1976).

L'hypothèse localise dans la relation entre Savoir et Pouvoir l'ancrage de l'attitude (Baïetto, 1982). Ce travail cherche à dégager et analyser les articulations entre connaissances, vécu personnel et pratiques professionnelles, les catégories mentales et les modèles normatifs qui organisent savoir et expériences en une représentation.

### L'analyse clinique

La relation pédagogique est fondamentalement un rapport d'inégalité, de domination-soumission. Les enseignants élaborent des légitimations pour masquer ce rapport : charisme, autorité personnelle, rapport au savoir (J. Filloux, 1974). D'une façon plus générale, l'orientation vers les professions de la formation n'est pas neutre ; celles-ci sont l'occasion de " *fantasmes de formation* " (Anzieu, 1973), de la mise à l'œuvre d'une pulsion d'emprise.

Or, les activités artistiques présentent la caractéristique d'être perçues comme dépourvues de " savoirs ", dénuées de " pratiques de référence " stables (pratiques d'expression) ou consensuelles (pratiques dansées). Les enseignants d'EPS valorisent, dans leurs pratiques pédagogiques, le pôle modelage culturel et disciplinarisation au sein du système paradoxal de l'École (Chabrol, 1976). Simultanément, l'image des pratiques qui pourraient être saisies comme référence les invite à valoriser le pôle contraire (cherchant à développer l'individualité de l'enfant, en réponses à ses besoins). Elles apparaissent fortement liées à un certain laisser-faire, un attentisme d'où émergera l'épanouissement et l'expression de l'élève : la recherche d'expression artistique s'associe dans les représentations des enseignants à une absence de technicité, d'interventionnisme de leur part. Les formulations floues des programmes d'EPS n'apportent guère de précision et augmentent parfois la perplexité (1). Cette association d'éléments incompatibles, système paradoxal, déstabilise les enseignants qui se livrent alors comme des personnes dépossédées de leur Pouvoir pour cause d'absence de Savoir. Le cas des enseignants d'EPS face à la danse et aux activités artistiques est semblable en ce point à celui des enseignants qui déclarent opter pour les méthodes non-directives (Baïetto, 1982).

L'analyse du repérage des conflits, leur énonciation, leur perception et leur mode de résolution, d'une part, l'analyse des avatars de la " maîtrise " et de la " fusion ", d'autre part, constituent

les voies privilégiées pour étudier ces enjeux inconscients qui déterminent la présence-absence d'enseignement, les modalités concrètes d'enseignement de ces pratiques.

L'analyse du vécu lors des situations d'improvisation, perçues comme particulièrement traumatisantes, la thématique du regard fournissent d'autres éléments pour l'analyse clinique.

### **Méthodes**

Des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'enseignants d'EPS. Les variables prises en compte pour constituer l'échantillon sont : le genre, la quantité d'enseignement des activités artistiques (n'enseigne pas / enseigne régulièrement / enseigne ponctuellement deux à trois séances par an), le statut de formateur ("obligé" de former à l'enseignement des activités artistiques ou "spécialiste") ou d'enseignant (de ce fait libre d'intégrer ou non ces activités dans son enseignement). Quarante sept entretiens ont été enregistrés, soit environ quatre par "type" d'enseignant.

Les thématiques explorées concernent : l'itinéraire professionnel et personnel en relation avec l'EPS et les pratiques artistiques ; la caractérisation de ce groupe de pratiques au travers de l'articulation EPS / activités artistiques ; l'énonciation d'éléments à connotation négative et à connotation positive attachés à la pratique de ces activités ; la recherche d'illustrations par des situations pédagogiques typiques.

Le traitement qualitatif des données s'est orienté vers : une analyse typologique en fonction des Modes de Travail Pédagogique (Lesne, 1979) ; une analyse typologique des itinéraires personnels et professionnels en relation avec les activités artistiques ; une analyse référentielle de notions (imaginaire, créer, narcissisme, personnalité, etc...) ; une analyse clinique des mécanismes de défense (déli, projection, retournement) repérables dans les entretiens. Seule, cette dernière approche sera développée ici.

### **La thématique des "Risques"**

Cette thématique a été volontairement induite par l'énoncé d'une question, prévue dans le guide d'entretien, afin de faire surgir d'éventuels matériaux à connotation négative. Cette initiative a fait apparaître de nombreuses données permettant une approche clinique des relations Savoir-Pouvoir.

La question suscite des entrées contrastées : acceptation, dénégation, relativisation. Les dénégations sont deux fois plus présentes chez les enseignants non-formateurs (versus formateurs, quel que soit leur genre ou leur degré d'expertise). Au-delà de cette entrée dans la thématique des risques, les formulations de ces derniers renvoient à quatre grandes catégories : les risques pour l'enseignant, pour l'élève, dans la relation enseignant-enseigné, dans l'usage de l'activité.

En ce qui concerne l'enseignant, les risques formulés sont énoncés de la manière suivante : "*ne pas savoir où on va*", "*ne pas se sentir à l'aise*", "*ne pas donner suffisamment aux élèves*", "*être incompétent*".

Les risques repérés pour les élèves consistent à éviter qu'ils se trouvent "*ridicules*" ou "*incompétents*". "*Favoriser leur individualisme et leur narcissisme*", "*qu'ils fassent n'importe quoi !*", "*de trop bonnes relations entre les élèves*" sont trois autres thématiques de ces risques.

Dans ce qui touche la relation enseignant-élèves, le risque massivement évoqué concerne le décrochage et la non-participation de certains élèves face aux propositions d'activités issues de l'enseignant.

Enfin, l'activité elle-même peut générer un certain nombre de risques. Tout d'abord, elle "*révèle trop profondément les individus*" : l'enseignant accède par son intermédiaire à des connaissances sur l'élève qui ne relèvent pas de la sphère scolaire. Dans la gestion de ces informations indues, il convient donc de "*ne pas faire de psychanalyse, de psychothérapie*".

La pratique de l'activité pourrait consister à “ *enfermer les élèves dans des pratiques liées à la mode* ”. On court également le risque d’y “ *codifier les comportements, de normaliser l'expressivité du corps* ”. Toutefois, il convient également de ne pas engager de “ *pratique superficielle, ne pas dénaturer l'activité* ”. Le choix d'enseigner ces activités est un enjeu fort puisqu'il peut être l'occasion de “ *subir un préjudice (auprès des collègues, de l'administration) du fait de l'image de l'activité* ”.

Certaines de ces formulations resurgissent régulièrement chez les enseignants d'EPS, quelle que soit l'activité en cause (respecter sa logique interne sans la dénaturer, éviter la mode, etc...). Cependant, le regroupement des risques envisagés pour les pratiques artistiques dansées laisse transparaître un malaise plus profond. En outre, les risques tels qu'évoqués sont en tous points semblables à ce que la technique psychodramatique fait émerger comme “ *scènes redoutées* ” chez les enseignants (Navarro-Roldan, 1994).

Le sentiment d'incompétence renvoie apparemment à la maîtrise du Savoir de la part de l'enseignant : la teneur affective des propos est violente, laissant percevoir que c'est l'identité toute entière de l'enseignant, professionnelle et personnelle, qui est engagée dans une déstabilisation insupportable.

Parmi les mécanismes employés pour rendre en partie acceptable cette déstabilisation, figurent la projection (les élèves incompetents, narcissiques...), la rationalisation (l'enseignant doit être bien au fait de ce qu'il cherche à apprendre aux élèves...), le déni (je ne rencontre pas ces risques puisque j'ai décidé de ne pas enseigner ces activités).

L'enseignant assure son emprise sur la classe (les élèves participent et ne “ décrochent ” pas), maîtrise un Savoir qu'il dispense à son initiative aux élèves, indifférenciés (ne rien savoir de leur histoire personnelle...) et surtout asexués. Les relations de mixité, la dimension sensuelle d'une partie des situations pédagogiques génèrent un lot important de formulations défensives, tout comme le regard, fortement associé à des connotations négatives (narcissisme, nombrilisme de ceux qui s'exposent...).

L'intrication Savoir-Pouvoir, constitutive de l'identité professionnelle, court ainsi le risque d'être fragilisée par l'introduction d'une activité telle que les pratiques artistiques dansées.

### **Résolution du conflit et modalités d'enseignement**

L'absence d'un Savoir clairement identifié met en exergue le Pouvoir qu'exerce habituellement l'enseignant. La “ reconnaissance ” de cet état de fait est intolérable pour l'enseignant lui-même, puisqu'il s'agit alors d'accepter les composantes anales, destructrices, de la formation (Baïetto, 1982). D'autres mécanismes défensifs déplacent le conflit : celui-ci est associé aux thématiques choisies par les élèves pour leur production chorégraphique, au décalage entre attentes des élèves et programmes. Le conflit n'est plus alors situé dans le champ relationnel entre l'enseignant et sa classe, il ne concerne en rien le Pouvoir.

Les modes de résolution du conflit participent également de ces mécanismes défensifs qui tentent de sauvegarder l'identité de l'enseignant. La résolution s'y incarne parfois par la fuite : on ne propose pas ces activités à ses classes parce que l'on a “ pas de formation ”, “ pas de vécu solide ”, “ pas de conditions matérielles ” ou “ pas encore assez d'expérience ”. La projection des responsabilités y est nette : “ c'est la faute à... ”. Les instituteurs n'ont pas enseigné ces activités aux élèves de l'école primaire, les collègues précédents ne l'ont pas fait aux petites classes, l'adolescence fait surgir des “ blocages ” chez les élèves... La résolution du conflit s'actualise donc dans le non-enseignement des pratiques dansées.

Pour d'autres enseignants, ces pratiques sont introduites sur un mode très transmissif, sauvegardant ainsi la relation au Savoir. Dans ce cas, il s'agit le plus souvent d'apprendre aux élèves un enchaînement gestuel, conçu par l'enseignant lui-même ou par un groupe d'élèves. La mémorisation, la reproduction gestuelle mettent à distance les éléments symboliquement “ dangereux ” : le regard est celui du vérificateur (le tempo est-il respecté, les déplacements

dans l'espace sont-ils conformes aux directions imposées ou annoncées... ?). Certaines techniques ou styles de danse sont privilégiés au nom de la demande des élèves (« *ils amènent leur musique, c'est comme "les clips" de la télévision...* »). Toute sensualité est neutralisée : les déhanchements sont des éléments techniques rendus impératifs par le choix du style de danse et non des "mouvements" perçus comme lascifs. L'élève n'est plus en train de "s'exprimer" mais de "réaliser", ou "exécuter".

### **Les avatars de la "Maîtrise"**

Trois métaphores majeures se dégagent progressivement : l'enseignant apprenti-sorcier (comment "maîtriser" l'imaginaire des élèves, maîtriser les relations garçons-filles... ?), l'enseignant-voyeur et l'enseignant-incompétent. Elles rendent compte de l'atteinte au fantasme d'omnipotence, à l'image idéale de soi consécutive à l'introduction des pratiques dansées en EPS. Le thème du regard-dévorateur, quoique très riche, ne sera pas davantage développé dans le cadre de cet article.

Cette déstabilisation permet d'avoir accès aux composantes anales constitutives de l'acte d'enseignement, en opposition à l'image davantage fusionnelle des pratiques dansées à l'extérieur de l'École. Ces composantes anales se camouflent sous les multiples revendications de "maîtrise" énoncées par les enseignants.

Ainsi, est-il avancé comme indispensable de "maîtriser le contenu pour apporter quelque chose aux élèves", "maîtriser les relations", "maîtriser les limites", "maîtriser sa propre cohérence"... Au-delà de l'approche de bon sens pointe l'image du savoir comme denrée monnayable, échangeable, quasiment tangible. Si enseigner consiste à transmettre et donner, on conçoit aisément que les situations de recherche, celles où les élèves élaborent collectivement une trame de leur production chorégraphique ou bien celles où ils explorent (des gestuelles, des thématiques...), soient perçues comme des situations de non-enseignement pour le professeur. Ce sentiment d'inutilité assure la reviviscence de moments qui ont été l'occasion de faire l'expérience d'une autre atteinte à l'image idéale de soi : les situations d'improvisation vécues durant la formation de certaines générations d'enseignants. "Apporter du vocabulaire" est donc revendiqué consciemment comme indispensable pour permettre aux élèves de s'exprimer ; simultanément cet apport refonde le Savoir de l'enseignant sur des bases solides, quasiment visibles, et met à distance l'angoisse liée à la remémoration des improvisations traumatisantes. La "maîtrise des relations" passe quant à elle par la nécessité de neutraliser les leaders, négatifs et perturbateurs tout comme ceux qui seraient exagérément positifs (les "spécialistes" qui n'auraient plus rien à apprendre de l'enseignant...); des regroupements réguliers ponctuent le déroulement des séances tout en témoignant à autrui de cette maîtrise exercée par l'enseignant sur son groupe. La "maîtrise des limites" passe par la revendication d'une coupure fondamentale avec des pratiques dites dangereuses ou déplacées (le psychodrame, les psychothérapies...). Ces dernières ne recouvrent rien de précis chez les enseignants mais appellent une opposition langagière, purement dénominative, qui permet de définir par contraste ce qu'est la pratique scolaire. En revanche, la sollicitation de "l'imaginaire" des élèves, dans les situations exploratoires met cruellement en défaut cette recherche de limites assurées : la seule ressource évoquée est alors d'interrompre la musique pour rapatrier l'élève sur un territoire que seul l'enseignant contrôle.

Les contours d'un Savoir réifié s'associent à l'image de compétences professionnelles incarnées (les compétences motrices de l'enseignant qui lui permettent de démontrer l'enchaînement...). Si bien que la formation professionnelle est énoncée comme un bien gagné/perdu, gardé/jeté, un bien qu'il faut faire passer, dont on profite tant qu'on n'est pas "à court"... sinon, il faudra "aller piquer des idées" dans un stage pour pouvoir "pondre un enchaînement" qui sera "rebalancé" aux élèves »...

En cohérence avec cet étayage, enseigner la danse dans ce paradigme se traduit par apporter, construire, juxtaposer, enchaîner... La danse s'oriente de manière privilégiée vers les enchaînements de Modern Jazz, de Hip Hop (rarement), l'apprentissage de danses folkloriques (parfois). La musique y joue un rôle prépondérant ; la tâche emblématique consiste à se déplacer pour " traduire " la pulsation musicale. La dimension relationnelle de la pratique sociale se manifeste et se transpose alors en suite de déplacements où il s'agit de se croiser, s'éviter : aucune rencontre, aucun contact ne viendront réactiver une quelconque charge affective.

### **Conclusion**

Les modalités d'enseignement des pratiques dansées ne sont donc pas liées à la seule formation. La thématique des limites, du franchissement, de la tolérance à la norme montre que les enseignants sont déstabilisés par la mise en place de situations exploratoires. Leur apport, le Savoir, leur apparaît absent et les conteste aux fondements de leur rôle habituel. Les obstacles à l'enseignement de la danse proviennent de sa nature même.

Cet ensemble de données suggère des voies pour une diffusion accrue de l'enseignement des pratiques dansées dans le cadre de l'EPS : la Formation Continue doit impérativement s'atteler à la réélaboration des expériences négatives vécues comme traumatiques (" l'impro " ) ; elle doit permettre à ces enseignants d'identifier plus clairement les registres tangibles de leurs apports pour éviter la résolution des tensions dans la mise en place de situations closes (marcher sur la pulsation...). Enfin, l'approche clinique souligne à quel point il ne saurait y avoir en danse de " texte du savoir " , figé et fixé, publié et publiable.

(1). " mode de composition défini par l'enseignant,[...] construire un projet expressif, [...] caractériser des mouvements de façon expressive,[...] maîtriser des modes de développement des formes corporelles expressives "

### **Bibliographie**

- Abraham A. (1984) (ed). *L'enseignant est une personne*. Paris, ESF.
- Anzieu D. et al. (1973). *Fantasmes et formation*. Paris, Dunod.
- Baïetto M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris, ESF.
- Chabrol C. (1981). *Paroles de travailleurs sociaux. Travailleurs de la parole sociale*. Recherche DGRST76-7-1223, non publié.
- Filloux J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris, Dunod.
- Filloux J.C. (1987). Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.
- Lesne M. (1979). *Travail pédagogique et formation d'adulte*. Paris, PUF.
- Moscovici S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, PUF.
- Navarro-Roland N. (1994). Les scènes redoutées par le professeur : une approche psychodramatique. *Recherche et Formation*, 16, 97-112.