



HAL
open science

ENSEIGNANTS D'EPS ET ACTIVITES PHYSIQUES D'EXPRESSION : PSYCHOLOGIE IMPLICITE

Geneviève Cogérino

► **To cite this version:**

Geneviève Cogérino. ENSEIGNANTS D'EPS ET ACTIVITES PHYSIQUES D'EXPRESSION : PSYCHOLOGIE IMPLICITE. STAPS: Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, 1987, 16, pp.11-21. halshs-01640319

HAL Id: halshs-01640319

<https://shs.hal.science/halshs-01640319>

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.

Geneviève COGERINO, Professeur agrégée d'EPS - Ecole Normale d'Institutrices,
9 rue de Lille, 76000 ROUEN

ENSEIGNANTS D'EPS ET ACTIVITES PHYSIQUES D'EXPRESSION : PSYCHOLOGIE IMPLICITE

Cet article envisage de présenter quelques éléments, apports mais aussi interrogations, sur le statut des connaissances de l'homme de terrain, que ces connaissances soient demandées ou repoussées, intégrées ou négligées, et ce plus particulièrement en ce qui concerne la psychologie.

Les propos qui vont être tenus sont issus du retraitement de certaines données, tant informations recueillies que résultats partiels, provenant d'une recherche portant sur les Représentations que les Enseignants d'EPS élaborent des Activités Physiques d'Expression.

Dans un premier temps nous précisons très succinctement comment la Psychologie Sociale définit actuellement les Représentations ainsi que les objectifs de notre recherche initiale.

I - CONTEXTE GENERAL DE LA PROBLEMATIQUE

Les Représentations Sociales constituent des systèmes d'interprétation et de construction du réel : face à la dissonance, à l'incomplétude, aux lacunes du savoir, ce sont les Représentations qui contribuent à l'élaboration de systèmes interprétatifs des faits et des pratiques.

Elles sont des modes de connaissance qui lient, intègrent les données tirées du réel, des éléments issus de théories diverses, tant scientifiques que philosophiques ou idéologiques, bribes de systèmes et données expérimentelles.

Conçues comme contribuant à donner du sens, elles sont aussi des cadres d'orientation des pratiques et des communications sociales qui y sont liées.

Tentative pour rendre cohésion à l'épars, donner un sens à l'entropie, les représentations sont simultanément sources des conduites et communications sociales. Rétrospectivement, elles contribuent aussi à l'explication et à la justification des pratiques et des conduites des individus : elles donnent et reconstituent un sens en incluant le comportement dans un réseau de relations.

Au sein de cet aspect de reconstitution justificatoire, il est clair que les représentations associent un aspect conatif à un aspect attitudinal.

S. MOSCOVICI situe d'ailleurs l'attitude comme élément génétiquement premier, déterminant d'autres caractéristiques des représentations comme l'information ou le champ. L'attitude est génétiquement première en ce sens qu'elle dégage l'orientation globale de la représentation et contribue au choix et à l'articulation des éléments constitutifs (connaissances, croyances, images, stéréotypes, faits réels ou imaginés, opinions, etc...).

Au fil de cette exploration menée des Représentations des Activités d'Expression élaborées par les enseignants d'EPS, il s'est agi pour nous de :

- dégager et analyser les formes que revêtent l'articulation entre les connaissances, le vécu personnel et les pratiques professionnelles.
- mettre en évidence les catégories mentales, les modèles cognitifs et normatifs, les processus psycho-sociaux qui organisent savoir et expériences dans une représentation des Activités Physiques d'Expression, de leur pratique et de leur enseignement.

Notre hypothèse générale était que ces Représentations s'élaborent à partir d'éléments puisés dans l'expérience vécue mais aussi imaginée, dans la pratique professionnelle et parmi des connaissances plus ou moins fragmentées et plus ou moins compatibles. D'autre part, données de l'expérience vécue et professionnelle, réelles ou imaginaires, éléments conceptuels et normatifs se différencient en fonction des attitudes.

Les travaux élaborés dans le cadre de la Psychologie Sociale ont pris l'habitude de distinguer trois dimensions des Représentations :

- la première a déjà été évoquée : il s'agit de l'attitude. Son importance nous a conduit à constituer la population interviewée à partir d'une tripartition d'attitudes mais, plus encore, elle nous a incité à écouter plus particulièrement les enseignants opposés à la pratique et l'enseignement des A.P.Ex., du moins « ceux qui n'en font pas ».
- l'information est la deuxième dimension et a trait à l'organisation des Représentations : elle relève dans notre cas d'une investigation d'ordre qualitatif, notamment en ce qui concerne les préjugés et stéréotypes que nous nous sommes attachée à préciser.
- le champ quant à lui renvoie au contenu concret des éléments pris en compte : en ce sens « il suppose un minimum d'informations qu'il intègre à un niveau imaginant et qu'en retour il contribue à organiser » (1).

2 - PSYCHOLOGIE ET ACTE D'ENSEIGNEMENT

2.1 - Quel champ de la psychologie est-il explicitement revendiqué et par qui ?

Si, donc, les Représentations sont une profonde concaténation de connaissances, expériences, etc..., un aspect plus particulier de ces connaissances peut faire l'objet d'une étude. Il s'agira ici pour nous de celles ayant trait à la Psychologie.

Historiquement, les documents divers invitant les enseignants d'EPS à proposer à leurs élèves des activités d'expression corporelle semblaient introduire de pair une écoute toute différente des élèves, une approche moins distanciée et uniquement focalisée sur les apprentissages moteurs. Ces textes s'élevaient contre la dimension essentiellement sportive de l'EPS mais semblaient associer à la possibilité de

renouvellement des activités offertes un changement de l'acte d'enseignement lui-même. Il apparaissait qu'une approche plus clinique des élèves s'imposait, que la mise en place de cette dernière allait de soi ; il était enfin possible d'échapper à la traditionnelle relation maître élève, de fuir les apprentissages et diverses contraintes institutionnelles ou idéologiques.

Durant cette période, qui culmine à la parution de « Expression Corporelle, langage du silence » de C. PUJADE-RENAUD (1974), on peut dire que le champ de référence invoqué au sein des Sciences Humaines et plutôt la Psychologie, et tout particulièrement la psychologie clinique (2).

On peut se demander si, compte tenu des évolutions inéluctables intervenues depuis cette période, on peut relever le même phénomène : l'influence des bouleversements dans les formations initiales des enseignants d'EPS, l'accroissement de l'impact de la formation continuée ainsi que les transformations d'ordre idéologique et culturel intervenues dans les mentalités (3) vont-ils avoir pour conséquence tangible de modifier ce type de demande ? Le primat actuel d'une psychologie néocognitiviste dans la « doxa » EPS (4) laissera-t-il persister chez les enseignants d'EPS la revendication d'une approche plus personnelle des élèves d'une relation plus empathique ?...

On peut aussi se demander si cette persistance, ou non, est identique chez les enseignants qui proposent les A.P.Ex. à leurs classes et chez eux qui ne le font pas : toute différence entre ces deux groupes peut, peut-être, nous éclairer sur ce que provoque, apparemment et en profondeur, l'introduction des A.P.Ex. en EPS.

2.2 - Psychologie invoquée, psychologie quotidienne.

Toutefois, au delà de l'identification du champ de la psychologie explicitement invoqué ou revendiqué, on peut chercher à savoir s'il y a concordance ou disjonction entre celui-ci et la psychologie à l'oeuvre au quotidien de l'acte d'enseignement ; rien n'implique leur identité. Cette psychologie quotidienne est celle qui est cette fois repérable dans les divers processus cognitifs et relationnels de l'acte d'enseignement. D'autre part, elle n'émerge pas nécessairement à la conscience des acteurs eux-mêmes : il faut l'inférer.

J-L. BEAUVOIS, dans son ouvrage « La psychologie quotidienne » (P.U.F 1984), rappelle que cette dernière est indissociable d'une famille de conduites sociales : les conduites d'évaluation des personnes. Celles-ci, reconnues ou non en tant que telles par l'enseignant, occupent une place de choix dans l'acte d'enseignement et supposent à l'oeuvre une théorie ainsi qu'un cadre d'attribution. L'auteur souligne que cette psychologie quotidienne peut laisser apparaître des termes, vocables, concepts de la psychologie professionnelle (« voir les frustrés, les inhibés, les maniaques, les psychopathes, la cohésion du groupe, la bonne ou la mauvaise mère... sans oublier le très pratique inconscient » (5), cela ne la rend pas scientifique pour autant.

Elucider plus complètement la psychologie quotidienne des enseignants d'EPS demanderait une mise à jour de ses théories, du « travail cognitif sur les indices »

...ainsi qu'une autre problématique.

Pour notre part, nous tenterons de saisir si les concepts de la psychologie professionnelle sont à l'oeuvre au sein de cette psychologie de professeurs. Négligeant de ce fait l'essentiel de la fonction de la psychologie quotidienne, pilier sûr des mécanismes de reproduction idéologique, nous nous limiterons à saisir et présenter dans cet article quelques distorsions. Notre choix s'est porté sur deux termes abondamment cités, tant dans les textes qui cherchent à promouvoir les A.P.Ex. dans quelque contexte institutionnel que ce soit, que par les enseignants interviewés sur la spécificité de ces activités (individu, personnalité).

D'autre part, nous reprendrons brièvement quelques termes qui sont pour leur part de véritables concepts psychologiques (narcissisme, fantasme. . .). Cette étude permettra d'entrevoir jusqu'à quel point a été « efficace » la formation en psychologie, qui est un aspect de leur formation dont s'honorent les enseignants d'EPS par rapport aux autres enseignants.

2.3 - Ecoute, approche clinique des élèves et pouvoir de l'enseignant

Nous avons évoqué précédemment la démarche clinique, en tant qu'elle était présentée comme allant de soi lorsqu'on propose aux élèves une activité telle que l'Expression Corporelle. Cette introduction associée et indissociable (Les activités d'expression et la démarche clinique) était située comme une possibilité de renouvellement de l'EPS, qualifiée de techniciste, sportive, davantage centrée sur la forme gestuelle codifiée que sur les affects de l'ici et maintenant.

Or, cette approche clinique des élèves n'est possible, à notre sens, que si deux conditions essentielles sont réunies :

- que l'enseignant n'occupe plus la place centrale de l'acte d'enseignement, qu'aucune relation de pouvoir ne lie enseignant et enseignés.
- qu'il dispose simultanément d'un cadre conceptuel et méthodologique d'observation et d'interprétation. Faute de quoi il s'exposerait à regarder sans voir et à ne pouvoir interpréter d'autre part.

Il apparaît ainsi deux éléments incompatibles : d'une part, il semble indispensable que l'enseignant abandonne son pouvoir absolu s'il veut réellement développer une écoute clinique de ses élèves.

D'autre part, J. MARSENACH, dans sa thèse : « Les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS. Tradition ? Innovation ? » (6) établit que : « les enseignants d'éducation physique présentent actuellement, une uniformité qui résiste à l'étude comparative en fonction de l'âge, du sexe, de l'activité enseignée et de la formation initiale » (7). Cette uniformité est « la conséquence de l'utilisation massive de l'enseignement traditionnel » (7). Etudiant l'évolution des pratiques d'EPS dans les établissements scolaires de 1956 à 1980, l'auteur précise que c'est au plan des relations Enseignant Enseignés que les changements effectifs sont les moins importants (contrairement aux « contenus » qui sont le lieu des changements les plus nets).

Une approche des relations que les enseignants d'EPS établissent avec le pouvoir pourra nous éclairer ainsi sur deux points :

- la possibilité ou non d'une réelle mise en oeuvre dans la pratique pédagogique d'une relation clinique avec les élèves, au-delà des seules revendications au niveau du discours.

- le renouvellement ou non de l'EPS et son enseignement par la seule introduction des A.P.Ex. : ne peut-on approcher ce domaine sur un mode techniciste ? La question mérite d'être posée.

Y répondre demande que l'on envisage ce phénomène de pouvoir auprès d'enseignants qui proposent des A.P.Ex. à leurs élèves mais aussi de ceux qui ne le font pas. Du fait de l'apparition datée des activités d'expression à l'école d'une part, et d'une tradition davantage féminine d'autre part, il conviendrait également de constituer des groupes autour des variables d'âge et de sexe.

3 - METHODOLOGIE

La **procédure de recueil des données** a été l'entretien semi-directif : cinq thèmes, répertoriés lors de la pré-enquête, ont été introduits par des questions, au cas où les interviewés n'abordaient pas spontanément l'un deux. Il s'agissait de faire apparaître :

- les aspects positifs et intérêts perçus par l'enseignant concernant les A.P.Ex.
- les aspects connotés négativement et freinateurs ;
- une prise de position assortie d'une argumentation sur le renouvellement de l'EPS par les A.P.Ex. ;
- des éléments des itinéraires personnels, en liaison avec la formation professionnelle et personnelle ;
- enfin, pour ancrer les discours dans les pratiques pédagogiques réelles, il a été demandé de présenter ou d'imaginer des situations pédagogiques ainsi que ce qui guidait l'enseignant dans sa conduite pédagogique (objectifs, événements, évaluations, blocages, etc...).

L'échantillon a regroupé 47 enseignants d'EPS répartis en 23 femmes et 24 hommes dont l'activité professionnelle s'étalait de 2 à 30 années. Trois « groupes de pratique » ont été distingués :

- . ceux qui proposaient régulièrement les A.P.Ex. à leurs élèves (le groupe +)
- . ceux qui ne le faisaient pas (le groupe -)
- . ceux qui ne le faisaient qu'épisodiquement (par exemple trois séances dans l'année) ou qui avaient abandonné pour quelque raison que ce soit (le groupe *).

La répartition des différents interviewés est la suivante :

	+	*	-
Hommes	8	8	8
Femmes	9	6	8

Le **traitement des données** s'est établi à plusieurs niveaux :

1 - Une analyse de contenu quantitative. Les rubriques de la grille regroupent (8) :

- . en A : des données relatives au vécu et aux expériences de pratique physique personnelle et pédagogique ; « Vécu et expériences » ;
- . en B : des données et considérations concernant l'acte d'enseignement ; cette rubrique a été subdivisée en :
 - « Acte d'enseignement en général » (B1)
 - « Intérêts et objectifs des A.P.Ex. » (B2)
- . en C : des données qui spécifient des liaisons avec d'autres champs : relations, comparaisons avec d'autres pratiques physiques, d'autres pratiques sociales, autre chose que l'Ecole : « Par rapport à d'autres champs ». C'est dans cette rubrique que figurent les items concernant les pratiques psychosociologiques que nous commenterons au point 4.1 : « Quelles limites ? ».
- . en D : des données en liaison avec des connaissances, des contenus notionnels, des normes : « Assertions, emprunts conceptuels et normatifs »

2 - une analyse typologique a été acheminée à partir de trois Modes de Travail Pédagogique que propose M. LESNE (1977) : un mode transmissif ou MTPI, incitatif ou MTP2, appropriatif ou MTP3. Ses critères d'établissement sont en liaison avec les relations au Savoir et les relations au Pouvoir (9).

3 - Une analyse davantage centrée sur l'aspect référentiel des propos tenus nous a permis d'approfondir ce qu'il en était des « connaissances ». Les données présentées par l'analyse de contenu quantitative ont été réenvisagées (étude des enchaînements thématiques, des procédés argumentaires) afin de tenter d'inférer le champ argumentaire : telle assertion, tel concept, tel énoncé... peut-il être mis en rapport avec une origine psychologique, morale, parapsychologique, philosophique...? C'est de cette analyse que nous tirerons ce qui sera présenté ici autour des référents-noyaux : « individu », « personnalité », « narcissisme ».

4 - CORPS DE CONNAISSANCES...

4.1- Quelles limites ?... Quelles connaissances ?...

Pour aborder ce corps de connaissances, les propos tenus par les enseignants d'EPS lorsqu'ils évoquent l'imprécision du champ des Activités Physiques d'Expression nous serviront de point de départ.

Pour la plupart des interviewés, le problème des **limites** des A.P.Ex. est considéré comme :

- se posant avec une acuité particulière, étant **spécifiques** à ce seul champ (a

contrario des autres pratiques corporelles, notamment sportives, qui se voient attribuer un domaine clair, sans équivoque ni incertitudes) ;

- concernant ce que nous allons désigner, en reprenant une formule d'un des interviewés, par : « un consensus de connaissances psy... ». Ainsi, en raison de l'impossibilité de décrire et cerner entièrement les A.P.Ex. par la seule description des techniques gestuelles, est évoquée la possibilité de confusions (10) entre celles-ci et : le dynamique de groupe, la thérapie, la psychanalyse, la dimension clinique... Or, comme le rappelle cet enseignant, ce sont des terrains qui font peur :

« C'est vrai que... pour beaucoup, activités d'expression. . signifie. . entrer dans un domaine psychologique beaucoup plus.. beaucoup plus intime... Lancer des situations.. où les élèves échappent.. où on est sur des terrains.. d'analyse, de dynamique de groupes, de choses QUI FONT PEUR à certains.. euh.. »

Si ce terrain est jugé aventureux, il implique, semble-t-il, que des connaissances particulières soient à disposition de ces enseignants :

«... C'est un type d'enseignement particulier parce que cela fait appel à une dimension particulière en tant qu'activité, donc, du point de vue de l'animation... cela nécessite qu'on développe chez l'enseignant des capacités particulières... toute cette manipulation, la capacité à pouvoir manipuler. .. les données de l'imaginaire, les données du symbolique, les limites ou pas de la clinique, de la thérapie ou de la danse, des activités d'expression ».

«... C'est les connaissances de « qu'est-ce que le corps ». .. et. . « qu'est-ce qu'il peut exprimer ou ne pas exprimer »... Il y a quand même un consensus de connaissances psy, psychi... euh... tout ce qui se rapporte au corps.. et je n'ai eu que des connaissances théoriques pendant ma formation.. . ».

4.2 - Connaissances, méconnaissances...

La juxtaposition de ces brefs extraits laisse entrevoir plusieurs éléments qui sont largement confirmés par l'analyse plus approfondie.

4.2.1 - Les champs de référence

Les champs conceptuels et les pratiques professionnelles des psychologues, psychothérapeutes et psychanalystes sont fréquemment confondus, le plus souvent méconnus.

S'ils sont évoqués, c'est pour préciser à l'occasion que les A.P.Ex. doivent impérativement se démarquer de la psychologie clinique et de la psychanalyse. Que l'enseignant ne doit pas poser sur ses élèves le regard du thérapeute, ne saurait en aucun cas aller à la quête des renseignements personnels de quelque nature que

ce soit concernant les élèves.

«... Est-ce que dans une activité d'expression. . . euh... on va pas atteindre d'une part. .. à la liberté de l'individu sur lequel... à qui on demande... de s'exprimer, est-ce qu'on va pas... si on peut dire se mêler de choses qui sont... personnelles, qui se.. bon, ça, notamment... je pense à tout le côté freudien, à tout.. . euh. . . les problèmes de.. . réalisation de la personnalité chez un individu jeune... ».
«...Est-ce qu'on ne va pas dans le pôle intimiste de l'individu, c'est. .. euh. . . un respect de l'autre, encore pareil, pas de confiance mais de respect aussi de l'individu, respecter aussi une intégrité, respecter... euh... un côté jardin secret... et je trouve que c'est un peu dommage que, quelque fois, dans certaines activités, on peut aller jusque là quoi !... J'avais demandé de faire des saynètes avec des enfants... euh.. Les saynètes ont reproduit effectivement ce qui se passait chez eux et ont reproduit des situations de père qui rentrait bourré, des choses comme ça, quoi !... euh.. et le gosse jouait le rôle du père, et je me disais... c'était vraiment, vraiment en plein sociogramme, quoi !...

Si la relation d'exclusion est nettement posée et fréquemment réitérée, les formulations vagues, si ce n'est totalement approximatives, laissent entendre que les refus déclarés sont à mettre en relation avec d'autres éléments que la seule «méconnaissance» (11), ou insuffisance de formation dans le domaine de la psychologie. Il est indéniable que ces enseignants d'EPS ne semblent pas témoigner d'une familiarité avec ce que sont les activités professionnelles des psychologues, thérapeutes et analystes : on peut donc s'interroger sur ce qui amène à formuler les distinguos avec une telle virulence.

Il n'en demeure pas moins que la majorité (12) des enseignants d'EPS associe des connotations puissamment négatives aux « connaissances psy »... Ce constat est surprenant : bien loin d'identifier dans les discours une demande concernant une formation dans le domaine de la psychologie clinique, bien loin de repérer la revendication de ce corps de connaissances, nous constatons l'affirmation d'une dénonciation et d'un refus. Parmi les influences ayant contribué à la diffusion des pratiques physiques d'expression à l'Ecole, au sein de l'EPS, on invoque souvent des apports tels que ceux de C. PUJADE-RENAUD, du G.R. E. C. . . Si ceux-ci ont bien eu un impact, estimé (fort approximativement) au nombre de citations dans la prose pédagogique, tout porte à croire que leur intégration ne s'est pas prolongée jusqu'à transformer les attentes - et les regards - si ce n'est les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS. Quelques enseignants ne s'intègrent pas au tableau que nous venons de brosser. Fort peu nombreux (13), ils appartiennent dans notre typologie (14) au groupe qui formule des intérêts et objectifs des A.P.Ex. typiques du profil incitatif de M. LESNE (profil MTP2) et dont les pratiques pédagogiques réelles sont elles aussi incitatives, à orientation personnelle. Or ces

enseignants ont tous évoqués au cours de l'entretien des itinéraires que l'on pourrait qualifier d'« extra-institution EPS » : ils ont eu, ou suivi, une formation dans le domaine du théâtre, de la psychologie, de la musique, du yoga... Un temps très important a pu être consacré à ces activités (allant parfois pour certains jusqu'à exercer temporairement en tant que professionnel). Si ces formations « parallèles », ou « incidentes », sont évoquées par les interviewés eux-mêmes comme des éléments privilégiés qui leur ont permis de se démarquer d'un enseignement uniquement sportif et transmissif, et si par ailleurs ces mêmes enseignants ne « fuient » pas le champ de la psychologie clinique, il importe de s'interroger sur l'impact de la « formation en psychologie » octroyée à tous les autres enseignants d'EPS.

Afin de cerner plus précisément les contours de la psychologie quotidienne des enseignants d'EPS, nous allons maintenant nous attarder à ce que les intéressés énoncent autour des notions de personnalité, d'individu et de narcissisme.

4.2.2. - Individu et personnalité

Trois constats s'imposent de l'analyse des items (15) rassemblés autour du référent-noyau « personnalité » pour ce qui concerne les enseignants qui ne proposent pas les A.P.Ex. à leurs classes, ou le font très rarement :

a) Toute connaissance un peu approfondie de quelque événement que ce soit de l'histoire personnelle des élèves est évoquée comme déroutante, voire déplacée (16).

Tout élément idiosyncratique concernant la gestualité est immédiatement référencé à cette « personnalité » :

« ...Bon, quand je saute en hauteur, je sais pas, j'ai peut-être des gestes qui me sont propres, selon ma personnalité, mais j'applique quand même une technique quand je fais du fosbury, quoi. . . ».

Est alors souvent associé le principe que l'enseignant ne peut intervenir sur cette gestualité personnelle dans le cadre des A.P.Ex (soit, en -fait, proposer des situations amenant les élèves à modifier - enrichir, transformer, élider - cette motricité) car il interviendrait de ce fait sur la personnalité des élèves ; et ceci apparaît comme inconcevable, intolérable.

b) Dans la genèse de la personnalité, toute influence extérieure est considérée comme néfaste. L'authentique est personnel, inaliénable ; l'influence culturelle (familiale mais aussi scolaire) est nécessairement péjorative. Le rejet de toute influence extérieure peut même amener certains à penser que l'enfant ne peut « exprimer sa personnalité » qu'en dehors de la présence et du regard de l'adulte :

«...S'ils expriment leur personnalité, ce sera... comme. . . comme ils jouent chez eux.. . sans prof.. ., c'est-à-dire.. . euh. .. ils ont envie de se défoncer sur... une partie de foot.. . qu'ils soient au CES. . ou qu'ils soient... ce sera pareil, il n'y aura pas d'expression spécifique... il n'y aura pas... la recherche de ...traduire sa personnalité, de traduire. ..

l'expression. . . ».

c) Lorsque ces enseignants d'EPS sont amenés à aborder un élément ayant trait à la personnalité, on décèle l'appui sur une caractérologie quelque peu surannée : si tel élève ne veut pas « passer devant les autres », les raisons formulées invoquent des traits de caractère (il est timide, ou bien même trop orgueilleux ; ils sont bloqués ; on est à l'aise ; on a honte de bouger devant les copains. . . etc.).

Les deux référents-noyaux « personnalité » et « individu » sont fortement associés, parfois employés indifféremment. Ceci apparaît nettement lorsque sont abordées les justifications des intérêts dont seraient porteuses les A.P.Ex., ainsi que leurs apports pour l'EPS.

Un grand nombre d'enseignants (et ceci correspond à un stéréotype d'autant plus fort que ces enseignants ne proposent pas les A.P.Ex. à leurs élèves) attribue aux A.P.S. un caractère codifié et contraignant. A contrario, les activités d'expression sont livrées comme des « activités plus personnelles », en ce sens qu'elles permettent à la « personnalité » de se manifester mais aussi à l'individu de « s'épanouir ». Ce qui est mentionné comme entravant ce libre épanouissement c'est une contrainte explicitement située dans le carcan de la forme motrice, de la gestuelle codifiée.

Nous avons recensé exhaustivement les items à connotation positive d'une part, négative d'autre part, dans les liaisons qu'ils établissent entre les A.P.Ex. et l'individu :

-Sur le mode positif, elles donnent à l'individu la possibilité de se révéler (à lui comme aux autres) ; se différenciant des autres, il se constitue en tant qu'individu, il construit sa personnalité. Il se « révèle », parfois il « se libère ». Dans l'éventualité où ce processus est soumis au regard d'autrui : il « s'extériorise ».

-Sur le mode négatif, les A.P.Ex. révèlent l'individu et/ou sa personnalité de façon incongrue, déplacée. Si la personne est sous le regard d'autrui, dans ce cas, elle « s'exhibe ».

Cette personne qui cherche à être elle-même, à se différencier des autres est taxée d'individualiste et, simultanément, les A.P.Ex. sont accusées de favoriser un « individualisme forcené » dont la forme ultime est la noncommunication. Le fait de constamment se regarder en oubliant les autres est déprécié. Ce qui est absolument rejeté c'est le « nombrilisme » de l'activité.

4.2.3. - Individu et narcissisme

Dans les entretiens, le terme de narcissisme est peu employé et confère immédiatement, et uniquement, des connotations négatives.

On trouve l'adjectif « narcissique » attribué à l'activité physique : l'Expression Corporelle est une activité narcissique. Ces propos sont alors tenus par les personnes ne proposant pas les A.P.Ex. à leurs classes et une partie de ceux ayant abandonné ces pratiques. Le sens dévolu à l'expression employée signifie que les activités d'expression seraient entachées d'un vice fondamental : elles permettraient aux élèves de s'étaler sous les yeux de la classe. C'est cette situation d'« exhibitionnisme » qui est décriée.

«Narcissique » est associé à des situations où le regard d'autrui est sollicité mais aussi où le regard de l'acteur revient sur sa prestation : tel est le cas pour le fait d'observer, en commentant quelque peu, le déroulement du spectacle enregistré en vidéo.

Si l'adjectif « narcissique » est attribué à une personne, il faut entendre par là que celle-ci semble tirer plaisir à « passer devant les autres », être regardée.

Une dernière dimension du champ sémantique a trait au fait que des activités ou des prestations solitaires puissent se dérouler durant les séances d'EPS : l'opposé d'une situation narcissique serait une situation d'action à plusieurs, de coopération. Bref, tout retour sur soi, concentré et attentif, est déprécié par ces deux groupes d'enseignants. Ceci vaut également pour les interviewés qui animent les activités d'expression sur le mode transmissif typique du MTP1.

4. 2.4 - Concepts dévoyés ou « le jargon franco-analytique ».

Nous rappelions précédemment par la citation de J-L. BEAUVOIS qu'il n'était pas rare de voir invoqués et appelés à la rescousse dans le décours de la psychologie quotidienne les termes de la psychologie professionnelle. S. MOSCOVICI (17) s'est attaché à montrer et démonter les mécanismes de diffusion , d'intégration. . , et parfois de transformation. . . de la psychanalyse ainsi que de certains de ses concepts dans les discours des divers groupes sociaux. Nous prendrons deux exemples, à propos des sens dévolus à « complexe » et à « fantasme», pour pister brièvement ce jargon franco-analytique et compléter ce portrait de la psychologie quotidienne d'enseignants d'EPS. Si le terme de « complexe » est utilisé, c'est pour invoquer les réticences, ou le refus, des élèves à se produire devant les autres ou improviser solitairement. Cette attribution concerne aussi les interviewés qui évoquent les passages douloureux de leur formation et relatent leurs difficultés lors de séances de préparation à l'improvisation (18). Ainsi, l'analyse de la situation de blocage face à toute prestation soumise à un regard quelconque (classe, professeur, jury...) débouche sur l'attribution du caractère « complexé » : si on ne peut, ou ne veut, improviser, c'est que l'on est « complexé » et aucun qualificatif ne vient jamais préciser le substantif complexe.

Les usages repérés du terme « fantasme » sont bien loin de considérer ce dernier comme le représentant psychique de la pulsion ou d'être mis en relation avec les contenus primaires des processus psychiques inconscients.

S'il arrive parfois que le terme de pulsion soit employé simultanément, comme dans l'extrait suivant, le fantasme est cependant réduit à l'idée de fantaisie personnelle, «ce qui se passe par la tête», Cette « manière personnelle » n'est pas sans rappeler les représentations de l'imagination (19) et de l'expression (20) comme phénomènes strictement individuels:

«...,en danse, j'ai besoin de mes pulsions intérieures, j'ai besoin de mes fantasmes, j'ai besoin de la manière personnelle de voir les choses pour faire... pour les mettre en scène... ».

Le plus souvent une attitude de défiance, de méfiance est associée : les fantasmes sont suspectés de ne pouvoir être endigués, maîtrisés, canalisés... Pour les enseignants qui proposent les A.P.Ex. à leurs élèves, « .puiser dans ses fantasmes » équivaut à « faire appel à son imagination » ; mais pour les autres interviewés « donner libre cours à ses fantasmes » équivaut à « faire n'importe quoi »...

Ainsi il s'avère que l'immixtion puis la neutralisation dans le langage quotidien des concepts psychanalytiques ne saurait en aucun cas porter témoignage de l'intégration de la (ou les) problématique (s) psychanalytique (s) par les enseignants d'EPS interviewés.

4.3. - Psychologie quotidienne : quelles distorsions au service de quels mécanismes ?

La mise à jour de la psychologie implicitement à l'oeuvre chez les enseignants d'EPS dans le cadre de leur pratique professionnelle nous a conduite à penser que la psychologie académique n'est présente ni par ses problématiques ni par ses concepts. Les citations rapportées ici ont pu également suggérer comment sont « récupérés » certaines connaissances. Il est indéniable qu'elles témoignent d'une certaine distance entre connaissances psychologiques, celles de la psychologie institutionnelle, et « les connaissances mobilisées par l'homme de terrain » : on y décèle pour le moins un certain affadissement qui rend la psychologie quotidienne de l'enseignant d'EPS assez peu différente de celle de l'homme de la rue.

Si l'on revient à l'acception du terme de narcissisme que dénotent les discours recueillis, on mesure la distance qui sépare l'utilisation courante qui en est faite de la problématique dressée par C. PUJADE-RENAUD (1976). Dans les entretiens, le narcissisme apparaît essentiellement pour taxer d'abusif un retour sur soi, que ce repli soit kinesthésique ou visuel (se voir dans la glace, c'est « s'étudier »). Pour tous les enseignants qui ne proposent pas les A.P.Ex., ou très épisodiquement, à leurs classes, l'acceptation d'un retour sur soi-même permettant à la multiplicité des informations kinesthésiques d'être non pas tant perçues que surtout acceptées comme agréables et tolérables, cette acceptation, donc, n'est pas amorcée : une appréhension ascétique du corps, de sa gestualité et de sa motilité, ne permet pas l'accès à une mouvance jouissive et sensuelle. Il en ressort l'impression d'un refus, d'une dévalorisation de l'ipséité. Or cet aspect paraissait être une des caractéristiques essentielles des pratiques corporéistes (21) d'où l'Expression Corporelle puis les Activités Physiques d'Expression semblaient issues.

Ce même refus est par ailleurs très contradictoire avec un autre élément issu de l'analyse de contenu des entretiens dans ses aspects quantitatifs : l'opiniâtre réitération d'objectifs consacrés à la parole individuelle, la révélation de soi, le retour sur soi (22).

L'étude menée en 1982 par D. JODELET met en évidence que les valeurs hédoniques et jouissives se trouvent inégalement appropriées par les divers

groupes sociaux, à l'encontre de l'idée communément répandue. Nous constatons pour notre part qu'elles n'ont pas trouvé terreau favorable auprès du groupe professionnel des enseignants d'EPS.

Mais mettre en exergue une confusion ou un déficit de connaissances au nom - et en regard

- de la psychologie académique apparaît une entreprise accessoire. Bien plus enrichissante est celle qui consiste à cerner les mécanismes qui y puisent racine. Pour notre part, nous y voyons la mise en échec de mécanismes de défense.

Les A.P.Ex. présentent en effet, contrairement aux autres A.P.S. proposées par les enseignants, une caractéristique spécifique : elles se livrent comme des activités «sans savoir» (23), confondues qu'elles sont, en outre, avec une modalité d'enseignement non-interventionniste. Ces mécanismes de défense ont trait à la gestion des rapports entre Savoir et Pouvoir.

Le cadre conceptuel de l'étude des représentations que nous évoquions s'est attaché à distinguer les dimensions des rapports Savoir / Pouvoir selon deux perspectives :

- l'une au niveau de la pratique pédagogique manifeste ;

- l'autre au niveau fantasmatique, en liaison avec « le désir de former ».

Les deux perspectives concourent à établir que les enseignants d'EPS, dans les propos qu'ils tiennent comme dans les situations qu'ils relatent, vivent avec beaucoup de difficulté la nécessité de moduler le pouvoir effectif : l'abandon d'un pouvoir absolu étant vécu par nombre d'entre eux comme une expérience difficile et déstabilisatrice. Ainsi, que les élèves échappent au pouvoir de l'enseignant tant par leur trop grande inertie (le décrochage), que par leur trop grande activité (le débordement), est d'autant plus anxiogène que la situation en cause relèverait du domaine des activités d'expression et non des activités sportives : tels sont les dires des enseignants qui ne proposent pas, ou très peu, les activités d'expression à leurs classes.

L'analyse clinique confirme cette extrême réticence face à toute occasion qui obligerait, conduirait à ou impliquerait que l'enseignant cède une parcelle de son pouvoir (24). Elle met en évidence également qu'il n'y a nulle écoute clinique des élèves.

L'ignorance de ce que pourrait être cette écoute clinique que nous avons soulignée en première partie de cet article expliquerait à elle seule que ne puisse être retrouvée une telle écoute entre professeur et élèves : l'absence d'appropriation de son cadre conceptuel tout comme la non-possession d'outils méthodologiques d'observation du comportement rendrait cette tentative illusoire. Cette pénurie d'ordre méthodologique donne alors libre cours aux processus attributifs.

Lorsque les enseignants cherchent à inférer des causes (pourquoi tel événement se produit-il dans la classe ? Pourquoi les élèves décrochent-ils ? Pourquoi telle situation est-elle bloquée ?) le procédé est typiquement attributif : les attributions dispositionnelles font acte d'explication. Les raisons d'un blocage ou d'un échec sont attribuées, le plus souvent, à des caractéristiques des élèves, en termes de traits de caractère (timide, bloqué, à l'aise, pas motivé, etc...) et ces traits sont considérés comme étant « la personnalité ». Mais ce qui vaut pour ces derniers vaut

également pour l'interviewé : ainsi l'incompétence dans le domaine des A.P.Ex. est attribué au fait que l'enseignant est « complexé », ou bien, savoureuse expression, qu'il « est athlétisme », ou qu'il « est sport-co ». Outre l'aspect tautologique d'un tel système, sa fonction évaluatrice a été nettement démontrée (25).

Le trait n'est en rien explicatif : « produit cognitif d'une pratique non descriptive mais évaluative », il est davantage « un énoncé sur la valeur des gens qu'un énoncé sur les propriétés descriptives de ces gens » (26).

On relève une nouvelle fois que les enseignants qui animent les A.P.Ex. sur un mode incitatif (MTP2) ou appropriatif (MTP3) échappent à ce tableau : c'est seulement auprès de ces enseignants que l'on peut repérer des attributions qui ne soient pas uniquement dispositionnelles et qui prennent en compte le contexte, les circonstances. ...

5 - CONCLUSIONS

En conclusion de ce que nous amène à repérer cette étude, initialement centrée sur les Représentations, sur la psychologie implicite d'enseignants d'EPS confrontés à l'animation des activités d'expression, nous rappellerons les constats les plus fermement établis :

-Bien loin de ce qu'on aurait pu supposer, le champ de la psychologie clinique n'est pas spécialement revendiqué : il est non seulement méconnu mais, de plus, décrié. Pour ceux des enseignants qui ne partagent pas ce refus, extrêmement minoritaires, c'est un itinéraire « extra institution EPS » qui est avancé comme déterminant.

-Les termes apparemment issus du champ de la psychologie, et invoqués de façon quelque peu inflationniste dans les discours des enseignants, sont intégrés de manière passablement édulcorée : non seulement les interviewés ne sont pas des « pédagogues cliniciens » mais la mise en oeuvre d'une psychologie clinique, présentée comme allant de soi lors des séances d'expression, se révèle extrêmement compromise. Il s'avère ainsi que l'enseignement de l'EPS n'est guère transformé en substance par l'introduction des A.P.Ex., contrairement aux nombreuses allégations repérables dans la presse pédagogique.

Les données présentées ci-dessus nous semblent questionner nécessairement toute entreprise de formation des enseignants d'EPS, qu'elle soit initiale ou continue.

On pourrait supposer que ces constats trouvent leur raison d'être dans les caractéristiques, ou certaines carences, de la formation professionnelle. Or ceux-ci se livrent ou se décèlent dans les entretiens des interviewés quels que soient son sexe, son âge et sa formation dans le domaine des A.P.Ex. Ces similitudes amènent donc à douter qu'il faille incriminer **seulement** les formations suivies : l'évolution de ces dernières ne conduit pas les enseignants plus jeunes à tenir des propos différents de leurs aînés ; d'autre part, les hommes n'ont pour leur plus grand nombre pas été préparés à l'enseignement des A.P.Ex., contrairement à leurs collègues femmes : les propos des unes et des autres sont cependant relativement similaires.

Rejeter donc la responsabilité sur l'insuffisance ou l'inadéquation des formations professionnelles serait à cet égard une interprétation superficielle et lacunaire.

Cependant, nous serions tentée de soumettre aux formateurs les points suivants :

-L'élément discriminant se situe dans les **modalités d'enseignement** : seuls ceux qui sont en mesure de proposer à leurs classes un enseignement différent du courant techniciste, traditionnel et transmissif tiennent des discours qui ne s'inscrivent pas dans les caractéristiques que nous avons tenté de circonscrire précédemment.

-La tendance néocognitiviste apparemment hégémonique à l'heure actuelle contribue à ce que les demandes concernant une formation personnelle n'aient toujours pas bonne presse. L'enseignement de ce type de psychologie ne peut qu'accroître et légitimer les procédés de rationalisation. Or ces procédés masquent l'échec de mécanismes de défense, autant affectifs qu'idéologiques. Il permet d'autre part que se perpétuent « sur le terrain » des analyses qui n'ont rien de psychologique (comme la mise en oeuvre des Théories Implicites de la Personnalité (27)) tout en arguant d'une « formation en psychologie », autre effet de légitimation et donc de reproduction idéologique.

NOTES

(1) : C. HERTZLICH, « Représentation Sociale » in « Introduction à la psychologie sociale » sous la direction de S. MOSCOVICI. Larousse. 1972.

(2) : Citons à titre d'exemple : « En effet, délesté qu'il est pour une grande part,- de l'influence clinique qu'il a déléguée à l'activité elle-même, le pédagogue peut se décentrer par rapport à l'élève ou au contenu pédagogique et se situer tout à fait à l'extérieur » (p 248), « Mais l'intervention se fait dans un sens clinique direct moindre dans la mesure où l'activité a été investie des pouvoirs cliniques du pédagogue » (p 249). G. MISSOUM « Essai de réévaluation psychopédagogique des pratiques corporelles à l'école dans une perspective de changement » ; Thèse de troisième cycle, Psychologie ; Paris VII 1979.

(3) : cf. une certaine valorisation de l'effort, une réhabilitation des apprentissages que l'on peut supposer en étroite relation avec l'atmosphère de crise.

(4) : Même si persiste une revendication plus clinique mais dans des lieux qui ne nous semblent pas institutionnellement privilégiés à l'heure actuelle.

(5) : Opus cité p 25.

(6) : Thèse troisième cycle, Sciences de l'éducation ; Paris V 1982.

(7) : Opus cité p 102.

(8) : cf. L'hypothèse générale formulée p 12. Ces quatre rubriques présentent une grande parenté avec celles de l'étude JODELET MOSCOVICI de 1976, recherche qui nous a beaucoup aidée dans notre travail d'élucidation des représentations.

(9) : Les items des rubriques « Acte d'enseignement en général » et « Intérêts et objectifs des A.P.Ex. » ont été respectivement ventilés en de nouvelles catégories - typiques du MTPI, typiques du MTP2, typiques du MTP3, atypiques

- Un tableau à double entrée croisant les scores obtenus a établi clairement la dominance du profil MTP1, transmissif et traditionnel. Ainsi, sur les 47 interviewés, 5 sont typiquement MTP1 dans la formulation des objectifs comme dans les pratiques pédagogiques et 19 autres, s'ils formulent des objectifs MTP2, correspondent au profil MTP1 en ce qui concerne la pratipédagogique.

(10) : Les items dont il sera question pour ces « confusions » sont rassemblés dans la rubrique C6 : « A.P.Ex. et pratiques psychosociologiques et thérapeutiques ». Explicitement seulement 33 items (sur un total de 3972 pour l'ensemble des entretiens) abordent les relations souhaitables ou à définir entre ces diverses pratiques. Il s'agit donc contrairement à toute attente d'un terrain fort peu abordé mais énoncé avec une intense charge émotionnelle. Les illocuteurs de ces items sont davantage les enseignants de groupe + d'une part et les hommes d'autre part.

(11) : L'étude approfondie de ce que livrent les enseignants concernant le regard, le contact corporel et la mixité confirme la mise à jour d'une dimension ayant trait à la problématique sexuée du corps, comme l'ont fait apparaître J-P PONTVIANNE et M. VOLONDAT.

(12) : Dans notre échantillon, cette majorité recouvre l'ensemble du groupe - et du groupe *, ainsi que ceux du groupe + situés dans notre typologie comme typiques du MTP1.

(13) : Ils sont au nombre de 9 dans la population que nous avons interviewée mais notre échantillon constitué à partir des trois groupes d'attitudes a tendance à surreprésenter la population des enseignants qui proposent les A.P.Ex., comparativement aux autres. Tout porte à croire qu'ils sont plus faiblement représentés dans l'ensemble parent des enseignants d'EPS.

(14) : Cf. Méthodologie et note (9)

(15) : Les items traités ici sont ceux qui énoncent explicitement des considérations sur l'individu, ses caractéristiques, son développement (103 items), ainsi qu'une fraction d'autres catégories regroupées dans la rubrique D de la grille d'analyse de contenu (« Assertions, emprunts notionnels ») : « Communications », « Norme », « Corps et motricité », « Regard »...(près de 200 items).

(16) : Cf. les deux citations précédentes.

(17) : « La psychanalyse, son image, son public » P.U.F 1976. L'expression « jargon francoanalytique » lui est empruntée et sert de titre au chapitre IX de cet ouvrage.

(18) : Improvisation qui faisait partie des épreuves de fin d'année ou du concours pour les professeurs femmes. Cependant, quelques hommes abordent également ces « séances d'impro ».

(19) : Cf. B. DUBORGEL 1983 chapitre VIII et IX.

(20) : Cf. G. COGERINO 1986 chapitre 6.

(21) : Cf. J. MAISONNEUVE et M-L. BRUCHON-SCHWEITZER. 1981, chapitre IA ; D. PICARD 1983, chapitre 9.

(22) : 369 de 838 formulations d'objectifs.

(23) : Cf. les nombreuses évocations de leur « fou », le reproche qui leur est formulé concernant « l'absence de limites », leur confusion au niveau des « contenus » et l'hétérogénéité dans la façon qu'ont différents collègues de les faire pratiquer aux élèves.

(24) : Notamment l'analyse des conflits (25) : J-L. BEAUVOIS 1982/1984 ; J-M. MONTEIL 1985.

(26) : J-L. BEAUVOIS 1984 p 173.

(27) : J-L. BEAUVOIS 1982/1984 ; J-M. MONTEIL 1985.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUVOIS J.L. Théories implicites de la personnalité, évaluation et reproduction idéologique. Année Psychologique 1982.82, 513-536. La psychologie quotidienne Paris, P.U.F 1984.
- COGERINOG. Représentations et attitudes relatives aux Activités Physiques d'Expression chez les enseignants d'EPS. Thèse ès Lettres et Sciences Humaines, mention Psychologie sociale et S.T.A.P.S. Paris-X Nanterre, 1986.
- DUBORGELB. Imaginaire et pédagogie. Paris, Le sourire qui mord, 1983.
- JODELET D. et MOSCOVICI S. La représentation sociale, du corps. doc. ronéoté E.H.E.S.S. Recherche CORDES 59/74.
- JODELET D. (et coll.) Systèmes de représentation du corps et groupes sociaux. doc. ronéoté E.H.E.S.S. 1982.
- LEON A. Psychologie implicite et psychologie explicite de l'acte pédagogique. Revue philosophique n°1 1971.
- LEVEQUE M. Psychologie impliquée et subjectivité de la conduite sportive. Réflexions philosophiques et éducatives. Thèse 3ème cycle Philosophie de l'éducation. Paris 1 1982.
- LESNE M. Travail pédagogique et formation d'adultes. Paris, P.U.F 1977.
- MAISONNEUVE J. Le corps et le corporéisme aujourd'hui. Revue Française de Sociologie XVII 1976. 551-571.
- MAISONNEUVE J. et BRUCHON-SCHWEITZER M-L. Modèles du corps et psychologie esthétique. Paris P.U.F 1981.
- MONTEIL J.-M. Pour une contribution de la psychologie sociale expérimentale à l'éducation. Revue Française de Pédagogie n°72 1985, 47-61.
- MOSCOVICI S. La psychanalyse, son image, son public. Paris, P.U.F 1976 (2ème édition remaniée).
- PICARD D. Du code au désir. Le corps dans la relation sociale. Paris, Dunod 1983.
- PONTVIANNE J-P. Du corps enseignant au corps enseigné. Essai sur la trilogie Personne/Profession/Formation appliquée à l'instituteur et à l'Education Physique. Mémoire INSEP 1982.
L'instituteur et l'Education Physique. Personnalité de l'enseignant et pratique pédagogique. Motricité Humaine n°2 1983, 35-46.
- PUJADE-RENAUD C. Danse et narcissisme en éducation. Paris, ESF 1976.
- PUJADE-RENAUD C. et VIGARELLO G. Eléments pour une approche clinique en EPS E.P.S. n°129-130, 176-180.
- SYMPOSIUM de l'Association de Psychologie scientifique de Langue Française Les modèles de personnalité en psychologie. Paris P.U.F 1965.
- VOLONDAT M. La mixité dans l'enseignement de l'EPS : attitudes et pratiques des enseignants. Mémoire INSEP 1979.