



HAL
open science

Représentations - attitude et savoirs: un exemple à propos d'enseignants d'EPS et d'activités physiques d'expression.

Cogérino Geneviève

► To cite this version:

Cogérino Geneviève. Représentations - attitude et savoirs: un exemple à propos d'enseignants d'EPS et d'activités physiques d'expression.. Gérard Bruant. Savoirs et sens pratique dans les activités physiques et sportives, Editions de l'AFRAPS, pp.31-44, 1989. hal-01644945

HAL Id: hal-01644945

<https://hal.science/hal-01644945>

Submitted on 24 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.

Représentation - attitude et savoirs : un exemple à propos d'enseignants d'E.P.S. et d'activités physiques d'expression

Geneviève COGERINO*

"Comprendre comment les savoirs référés aux pratiques se construisent et comment les connaissances sont traitées pour répondre aux exigences pratiques" : tels sont deux des thèmes de réflexion que propose G. BRUANT dans sa présentation du Symposium organisé par l'A.F.R.A.P.S. Lourde tâche s'il en est, problème récurrent abordé par les psychosociologues mais aussi préoccupation et interrogation de nombre de "formateurs".

Comprendre comment les individus organisent leurs conduites suppose d'avoir une vue plus précise des mécanismes tant cognitifs qu'affectifs qui génèrent, régulent ces dernières, mais aussi de ceux qui permettent à l'individu de s'en rendre compte à lui-même et d'interpréter ses propres conduites (recherche d'inférence, processus de rationalisation, etc...). Il s'agit en définitive de cerner à quels déterminants se plient les théories de la pratique, théories qui tentent d'intégrer les contradictions du réel.

Chaque individu ne fait face au réel qu'en tentant de recréer une cohérence qui mette en échec une sensation de diversité, d'éclatement ou, pire, d'incohérence. Cette recherche de cohérence n'est qu'un mécanisme parmi d'autres qui contribuent à "l'appréhension idéologique du monde" (1).

* Ecole Normale, ROUEN

Celle-ci associe et articule plusieurs composantes en un univers cognitif (idées, croyances, savoirs,...) qui obéit à un certain nombre de règles de fonctionnement ... dont certaines encore à découvrir. Parmi ces composantes, celle que recouvre le terme de "connaissances" (terme pris au sens large qui inclut méconnaissances et illusions) fait l'objet de recherches : les psychosociologues se sont penchés sur la dynamique d'intégration des connaissances, plus particulièrement la fraction des connaissances imprégnées de valeurs.

Il semblerait que s'accroissent les recherches regroupées autour de cette intention commune de caractériser "l'épistémologie du sens commun" : dans le domaine des S.T.A.P.S. Plusieurs prennent appui sur le concept de **représentation** (2). Il revient à S.MOSCOVICI (3) d'avoir modélisé le concept de représentation sociale autour de trois composantes (attitude, information et champ). Cette formalisation a été reprise dans de nombreuses recherches et permet d'interroger sous un angle particulièrement fructueux l'univers cognitif des sujets.

Savoirs, information et connaissances

Triviale constatation de ceux qui sont impliqués dans des formations d'enseignants de quelque type que ce soit : la communication des savoirs scientifiques, pour récents et opérationnels ou pertinents qu'ils soient, ne s'effectue pas sur le mode de la réception-intégration. Distorsions, oublis sont là pour nous rappeler que "l'univers cognitif n'est pas une agrégation d'images, de savoirs... isolés les uns des autres" (4).

S'agissant de saisir quels savoirs sont intégrés par les sujets, une première approche pourrait se contenter de chercher à repérer ces savoirs par un outil d'approche somme toute "logique" : le questionnaire par exemple. Mais cette approche se contente de supposer une identité entre "l'information" (dimension du concept de représentation), les "connaissances" et les "savoirs" (ce que souhaite communiquer le formateur). L'investigation des connaissances sur ce mode repose sur le postulat que toute conduite d'un individu, toute pratique sociale, tire sa source et sa justification d'un certain nombre de connaissances, à préciser à l'aide de l'outil questionnaire, dont disposerait l'acteur.

Cerner les informations constitutives des représentations ne peut se faire, uniquement et/ou principalement, par le seul moyen du questionnaire, supposé tester, recenser les "connaissances". Cet outil nous privera de deux séries d'éléments :

- l'aspect **fonctionnel** de l'articulation des informations aux champs de la représentation et à l'attitude (pourquoi ? comment ?) ;

- l'aspect **génétique** de ces relations (à partir de quoi, de quand ? qu'est-ce qui est à l'origine ?).

Rappelons que S. MOSCOVICI caractérise principalement l'attitude par sa dimension génétique dans la représentation : c'est elle qui en dégage l'orientation générale, gère le choix et l'articulation de ses éléments constitutifs (connaissances, croyances, images, faits réels ou imaginés, stéréotypes, opinions, etc.) (6). Il importe donc de préserver dans l'étude des représentations leur dynamique et, entre autres, "leur fonction dans le modelage des communications et des rapports sociaux" (7). Tenter de cerner les connaissances "traitées pour répondre aux exigences pratiques" suppose qu'on préserve leur lien avec l'attitude ; ces liens demandant à être resitués dans une perspective fonctionnelle, dynamique et génétique.

Problèmes conceptuels et méthodologiques.

La difficulté est donc au plan méthodologique de procéder à une reconstitution, et non un inventaire, des informations en préservant l'aspect dynamique des représentations, c'est-à-dire leur place originale à la source des conduites et communications sociales afférentes.

Il est classique "d'appréhender cet ensemble de savoirs, de croyances et de valeurs associées à un objet de l'environnement en demandant à l'acteur social de prendre position à l'égard de cet ensemble d'objets en termes plus globaux, par exemple en termes de pour ou contre" (8). Créer un échantillon à partir des attitudes positives, négatives et neutres que déclarent les individus à l'égard d'un objet social quelconque est donc une procédure largement répandue.

Cependant, on peut se demander si des différences pertinentes ne sont pas de ce fait gommées. Si l'on fait l'hypothèse que les pratiques professionnelles sont en grande partie organisées par les représentations et si, d'autre part, on conçoit les représentations comme principalement déterminées par l'attitude, notre souci de comprendre comment les savoirs et connaissances sont intégrés aux pratiques nous amène à étudier les relations qu'établissent pratiques et attitudes.

Mais il faut trouver d'autres hypothèses et d'autres voies d'accès pour saisir pourquoi et comment il se fait que des enseignants d'E.P.S., déclarant

tous une attitude positive à l'égard des Activités Physiques d'Expression, puissent être à l'origine de pratiques professionnelles très diversifiées (9).

Enfin, on peut également considérer pour acquis par les sociologues et psychosociologues "qu'une position sociale donnée détermine (entraîne) une certaine vision du monde pour celui qui l'occupe" (10). Il paraît opportun de référer les attitudes, croyances, connaissances, opinions d'un individu à ceux de son groupe d'appartenance. Cette "mise en référence" ne se limite pas à pointer la similarité : elle impose de situer l'idéologie de l'individu à l'égard de mécanismes complexes d'influence, de soumission, d'intériorisation, posant de façon incontournable la question des liens que tissent les pratiques, ou conduites, avec l'idéologie, les circonstances et les processus de rationalisation (11).

Problématique de la recherche : données succinctes

Les relations délicates évoquées précédemment entre information, connaissances, savoirs, attitude, représentation, pratiques vont être ici abordées plus concrètement. Il s'agit d'une recherche qui se propose de cerner les attitudes et représentations qu'entretiennent les enseignants d'E.P.S. et les Activités Physiques d'Expression.

L'hypothèse générale situait (12) dans les représentations (saisies comme articulation d'éléments puisés dans l'expérience professionnelle vécue mais aussi imaginée et de connaissances plus ou moins fragmentées et plus ou moins compatibles) le déterminant essentiel des pratiques professionnelles (les modalités d'enseignement diversifiées des A.P.Ex. que l'on peut observer chez les enseignants d'E.P.S.).

Etre enseignant, c'est être principalement immergé dans "l'acte de former". Cette hypothèse interprétative, et cette perspective clinique, ont été adoptées en considérant les apports et l'impact de travaux qui n'ont pas choisi le terrain de l'E.P.S. : citons ici J.FILLOUX, M.C BAIETTO et R.KAES (13). Ceux-ci nous ont amenés à considérer le groupe d'appartenance (de référence) des enseignants d'E.P.S. comme devant être relié à la fonction enseignant, fonction envisagée principalement au plan symbolique.

La relation enseignant-enseigné est fondamentalement un rapport d'inégalité. L'enseignant cherche à se reconnaître dans une position dominante, possédant expérience et savoir, tout en déniait la férule de son savoir. L'acceptation de ce lien de domination-soumission est intolérable à l'enseignant qui l'occulte à ses propres yeux. Ces mécanismes défensifs

d'annulation et d'idéalisation ne seront pas abordés dans cet article. Ils ont été envisagés dans la recherche en prenant plus particulièrement en considération le fait suivant : les A.P.Ex. se livrent fréquemment comme des activités "sans contenu", les enseignants déclarent que les savoirs à transmettre y sont très flous, sinon inexistantes. On peut ainsi faire l'hypothèse que l'étude de l'acte d'enseignement centré sur ces activités permettrait de cerner dans un cas limite les mécanismes complexes qui gèrent les relations entre Savoir et Pouvoir ; relations qui aboutissent à la configuration d'attitudes diverses.

Si la diversité des pratiques professionnelles s'éclaire de l'étude des représentations (représentations s'éclairant elles-mêmes de l'étude des relations Savoir-Pouvoir et de leurs modalités de résolution), le problème des indicateurs à élaborer pour recruter l'échantillon en fonction des attitudes se pose de façon ardue. L'attitude s'approche sur le mode de l'inférence, de la reconstruction, c'est-à-dire de façon indirecte. Des déterminants d'ordre sociologique, psychosociologique (mécanismes d'influence, de soumission, d'intériorisation, etc...), évoqués aux paragraphes précédents, se cumulent à d'autres, plus psychologiques (mécanismes défensifs, rationalisants, etc...) : leur place, rôle, importance, aboutit à jeter quelques doutes sur la possibilité, pour l'individu, d'avoir accès au repérage de sa propre attitude. Peut-on supposer les sujets en mesure d'appréhender eux-mêmes leurs attitudes, alors que des mécanismes échappant pour une bonne part à la conscience du sujet, participent à la genèse de l'attitude ?

Pour notre part, deux phases se sont succédées :

- lors de la première, la quantité de pratique (estimée par le moyen du volume horaire consacré à l'enseignement des A.P.Ex. dans le cadre des cours d'E.P.S.) a permis de recruter un échantillon d'enseignants (14). Une première analyse de contenu des entretiens a été menée.

- lors de la seconde phase, une typologie de ces entretiens a été établie en prenant appui sur les Modes de Travail Pédagogique (15) dont les critères d'établissement sont en liaison avec les relations au Savoir et au Pouvoir au plan manifeste.

Attitude et information , attitude et savoirs :

Quels constats ?

Tout d'abord, soulignons les hypothèses vérifiées :

- Tous les enseignants qui proposent les A.P.Ex. à leurs élèves ne relèvent pas d'une catégorie homogène : leurs pratiques comme leurs représentations

se différencient. Se déclarer "pour" un objet social, en l'occurrence l'enseignement des A.P.Ex., se confirme a posteriori comme permettant de donner une diversité d'attitudes ;

- Les attitudes se différencient effectivement en fonction de la relation du Savoir au Pouvoir, que cette relation soit étudiée d'un point de vue psychosociologique comme d'un point de vue clinique.

La typologie des représentations fondée sur une typologie d'attitudes permet de constater que les différences se manifestent :

- dans la **structure** de l'entretien : les interviewés ne s'appuient pas de la même manière et selon la même intensité sur les divers "piliers" mis à jour par l'analyse de contenu.(16) ;

- dans les **itinéraires professionnels et personnels** suivis ;

- dans les **justifications explicitement formulées** de l'enseignement ou du non-enseignement des A.P.Ex. : les sujets rationalisent conduites et circonstances conformément à leurs attitudes ;

- enfin, aspect qui va être maintenant développé, dans les **informations et champs** des représentations.

Les exemples rapportés ici sont choisis pour illustrer le rôle de filtre, très sélectif, que joue l'attitude dans le **choix** (le plus souvent implicite, si ce n'est totalement inconscient et involontaire de la part de l'acteur) et l'**articulation** des informations et des champs constitutifs des représentations.

Commençons par deux exemples pris dans les **appuis notionnels** (16 bis) : "l'imaginaire" et "créer".

L'imaginaire

Pour les enseignants qui ne proposent pas les A.P.Ex. à leurs élèves (17), il est situé comme une alternative bénéfique à l'enseignement ordinaire, quotidien de l'E.P.S. Ce dernier est référé à une préoccupation unique : l'apprentissage de "techniques" sportives. L'imaginaire est saisi comme occasion de laisser chacun faire ce qu'il veut, comme il l'entend et le souhaite, sans être entravé de règlements ou codes sportifs.

* Pour les enseignants qui proposent les A.P.Ex. de façon transmissive (17), c'est au contraire l'aspect dangereux qui est évoqué. Un risque concerne très directement l'animateur de la séance s'il permet de "tenir compte" ou de "puiser" dans leur imaginaire : risque de "débordement".

Celui-ci questionne l'enseignant sur deux modes : si les propositions, les idées, les thèmes sont issus de l'imaginaire des élèves, l'enseignant ne se perçoit plus "maître" de la séance, de la situation. L'initiative n'est plus de son côté : il ressent une perte de son pouvoir.

D'autre part, laisser place à l'imaginaire des élèves, c'est s'exposer au surgissement de l'inattendu, l'imprévisible, mais aussi d'éléments personnels, impliquant profondément l'individu, qu'il s'agisse d'affects ou de données ayant trait à des événements biographiques. La nature du Savoir soupçonné, la personne, fonctionnent comme répulsifs pour ces enseignants.

* Pour les enseignants qui proposent des A.P.Ex. selon une modalité incitative ou appropriative (17), l'imaginaire n'est pas évoqué sous l'angle de sa "nature", de son "essence", et ne suscite pas de jugement de valeur. Son abord est indirect : ces enseignants décrivent par exemple des situations qui leur semblent plus ou moins impliquantes du point de vue de l'imaginaire pour les élèves. Ils identifient des conditions qui leur semblent permettre aux élèves de prendre en compte la dimension imaginaire.

Créer

* Pour les non-enseignants (17), créer est évoqué comme l'occasion de faire émerger ce que chacun a de meilleur en lui. Il s'agirait en quelque sorte de "purger" l'individu d'une entité (sa création), de quelque chose qui serait contenu en lui, préformé, et qui n'attendrait que des circonstances favorables pour se livrer à l'extérieur. Cette double caractéristique qui peut surgir "ex nihilo" et être profondément le reflet de l'individu, incite ces mêmes enseignants à ne pas mettre les élèves en situation de créer : en tant qu'animateur de la séance, ils ne se reconnaissent pas le droit de juger, évaluer (porter un jugement de valeur) sur la production des individus. Or ils craignent de le faire en attribuant au professeur tous les attributs et toutes les tâches qui relèvent d'après eux de l'exercice normal du pouvoir de l'enseignant : décider de l'organisation dans la suite des situations, ce qui sous-entend pour eux de décider d'une bonne ou d'une mauvaise production. La conception traditionaliste des rapports de l'enseignant au pouvoir n'est pas pour eux compatible avec l'appréhension positive et maximaliste qu'ils se forgent de ce que c'est que "créer" : momentanément le conflit est résolu par le choix de ne pas proposer aux élèves d'occasions ou ils auraient à "créer" (18).

* Pour les enseignants transmissifs (17), créer est considéré mis en œuvre lorsque les élèves ont à associer des éléments appris antérieurement (par

exemple enchaîner dans un ordre particulier des pas, figures ou déplacements qu'aurait introduit l'enseignant comme vocabulaire gestuel). Ce qui est cerné comme étant la création est la marge laissée aux élèves dans l'ordonnement et l'interprétation d'un Savoir dont l'enseignement se doit d'être à l'origine. Or, la "reproduction" s'expose à n'être qu'un reflet amoindri des propositions de l'enseignant : celui-ci détient bien, et seul, le Savoir, tout comme le Pouvoir est entre ses seules mains.

* Pour les enseignants incitatifs et appropriatifs (17), on retrouve un souci de relativiser, de nuancer et situer en permanence dans un contexte de relations ce que l'on peut entendre par "créer". Il existe pour eux des conditions facilitantes, d'autres qui sont inhibitrices ; des déterminants qui sont de l'ordre du social, du culturel, d'autres qui sont liés aux histoires personnelles des sujets ... Quel que soit le jeu qu'effectuera l'enseignant sur ces facteurs (19), créer n'est pas situé comme un acte strictement individuel : il est admis qu'on ne crée pas à partir de rien, que ne l'on peut identifier les stéréotypes et l'originalité des productions sans que cela soit perçu comme un jugement de valeur porté sur la personne productrice.

Au-delà des exemples (que l'on pourrait aisément multiplier), on entrevoit dans l'agencement des informations et la délimitation des champs de la représentation que l'individu sélectionne ces deux composantes (20) en fonction de l'attitude qu'il a élaboré à l'égard des A.P.Ex. Celle-ci est un mode de résolution des conflits qui tirent leur origine des relations tissées entre ce qu'il croit devoir être son Savoir et son Pouvoir d'enseignant dans l'acte d'enseignement.

Cette attitude a d'autres conséquences sur d'autres champs de la représentation. Nous prendrons deux autres exemples :

- Comment sont conçues les pratiques de référence aux A.P.Ex. ;
- Comment est conçue l'E.P.S. dans ses relations à la diversité possible des pratiques de référence.

Les non-enseignants (17) rejoignent les enseignants transmissifs sur les points suivants :

* Parmi les pratiques physiques, il existe des hiérarchies, nettement orientées. Il est clair pour eux qu'il existe des "pratiques scolaires" d'une part, et "non-scolaires" d'autre part (par exemple : le yoga, les A.P.P.N.... et les activités d'expression).

* Parmi les pratiques sociales qui pourraient servir de référence aux pratiques d'expression à l'école, les caractères sont distribués en portraits

nettement typés : le mime est situé comme narratif, construit, quotidien, figuratif... ; la danse est considérée comme enchaînement de mouvements codifiés devant respecter les règles d'une esthétique normative ; l'expression corporelle des pratiques relationnelles, en groupe, où une large place est donnée à la sensualité, au toucher, au contact...

* Quant aux pratiques qui pourraient être regroupées sous le terme de psychosociologiques (dynamique de groupe, psychodrame, psychothérapie, etc ...) elles sont toutes confondues sous une étiquette aversive ; considérées comme dangereuses, elles sont situées comme déplacées à l'Ecole, bien que méconnues en profondeur.

Ces deux groupes d'enseignants se distinguent d'après la manière dont ils conçoivent les liens qu'entretient l'E.P.S. avec la diversité possible des pratiques de référence :

* pour les non-enseignants (17), l'E.P.S. est une **juxtaposition** d'activités interchangeables. Ce qui guide l'enseignant pour puiser sur cette "palette" (21) c'est l'objectif de rendre l'élève "à l'aise", peu importe les moyens qui seront employés par l'enseignant.

* pour les transmissifs (17), il s'agit davantage de trouver un **équilibre** entre les groupes d'activités qui sont clivées en sportives/non sportives, ou individuelles/collectives, ou actives/calmes par exemple.

Les enseignants incitatifs et appropriatifs (17), très proches sur les points qui sont évoqués ici, se distinguent nettement des deux groupes précédents. Pour eux, les pratiques physiques ne sont pas juxtaposées : il existe entre elles des ressemblances et des différences en fonction de critères que l'on fait jouer ; et un changement de critère fera apparaître d'autres ressemblances et d'autres différences ; ceux-ci sont référés à une extériorité, c'est-à-dire à un regard porté sur les pratiques.

Différence probablement fondamentale avec les deux groupes précédents, ces enseignants distinguent les pratiques de leur mode d'enseignement : ils conçoivent qu'une même activité (l'Athlétisme ou l'Expression Corporelle, peu importe) puisse être proposée aux élèves selon des modalités d'enseignement différentes ; même s'ils ont fait un choix parmi ces dernières. De même, l'E.P.S. n'est pas caractérisée par un mode d'enseignement transmissif (respecter les codes et règlements sportifs, reproduire des formes corporelles codifiées ...) auquel l'introduction des A.P.Ex. permettrait de s'ouvrir à une écoute des élèves, d'accueillir des objectifs liés au développement personnel...

Etre enseignant c'est être porté par le projet d'éduquer au sens d'augmenter tous les pouvoirs de l'individu "en formation" ; c'est donc s'interroger sur la spécificité que présentent les supports possibles en regard du développement de l'élève. Cette spécificité des A.P.Ex. est assez souvent située dans la confrontation au regard d'autrui et l'existence d'une communication émotionnelle (alors que le groupe transmissif situerait cette spécificité dans la forme motrice de la pratique).

L'attitude : relation au savoir et au pouvoir

L'attitude trouve son origine dans les modalités profondément affectives selon lesquelles sont gérées les relations au Savoir et au Pouvoir ; relations établies par chaque enseignant au sein de l'acte d'enseignement concret mais modalités appropriées au plan imaginaire et symbolique.

Ces modalités permettent de caractériser divers groupes d'enseignants ; elles s'étayent aussi sur des appréhensions sensiblement divergentes de ce que les enseignants conçoivent comme leur "Savoir" et leur "Pouvoir".

Les enseignants transmissifs et les non-enseignants (17) éprouvent de grandes difficultés et de violentes réticences, voire une impossibilité, à abandonner le schéma traditionaliste de l'acte d'enseignement. Sur le terrain du Pouvoir, celui qui enseigne est celui qui est en situation d'avoir toute initiative, en mesure de tout contrôler. Celui qui enseigne est celui qui donne, apporte, intervient... Plus l'enseignant se situe sur une position traditionnelle transmissive, plus le savoir est conçu comme un bien qui circule (22). Les métaphores employées sont commerciales et commerçantes : on stocke, échange, on épuise, renouvelle une quantité de Savoir. Simultanément, celui-ci est considéré comme constitutif de la personne enseignante (et non attribut, appendice, accessoire ...) car la personne **est** ses **goûts** (23). Aucune évolution du système goûts-dégoûts n'est concevable pour les enseignants de ces deux groupes (24). Ceux qui sont transmissifs l'intériorisent sous le terme de "compétences", naturalisation aussi peu susceptible de transformation et d'évolution.

Il se dégage :

* une conception toute motrice du Savoir, où celui-ci s'identifie à ce que les enseignants se perçoivent capables de faire au sens le plus matérialiste (exécuter l'enchaînement devant les élèves pour leur donner à reproduire, par exemple).

* simultanément, une conception où fusionne la personne, le "Je" de l'enseignant, et ses capacités professionnelles. En ce sens, toute contestation, réelle ou symbolique, du Pouvoir et/ou du Savoir (25) ne peut être que grandement déstabilisatrice car elle ébranle fondamentalement l'enseignant dans le rôle qu'il s'octroie.

Les enseignants incitatifs (26) et appropriatifs (27) conçoivent très différemment l'acte d'enseignement.

Concernant le Pouvoir, ils distinguent l'initiative et le contrôle d'une situation, sans les revendiquer pour le seul enseignant. Leur Savoir est situé comme étant **l'analyse** qu'ils sont capables de mener à propos de l'évolution d'une situation, l'apparition de tel événement, telle réaction d'un élève ...

Contrairement aux deux groupes précédents, ils effectuent une nette distinction entre leur personne, le "Je" , et leur fonction d'enseignant. Ceci explique que tout dysfonctionnement dans l'acte d'enseignement au quotidien, certes désagréable, n'est pas perçu comme un échec de leur personne entière. Ils assument leurs compétences et incompétences momentanées : conception relativiste mais non défaitiste qui laisse la porte ouverte à une évolution (changement, transformation, réaménagement des compétences professionnelles...)

Conclusion

Force est de constater que pour tenter de mieux saisir "comment les connaissances sont traitées pour répondre aux exigences pratiques", il est nécessaire d'effectuer quelques détours ; et, malheureusement, le terrain apparaît encore assez peu défriché, en dépit de données qui peuvent passer pour établies :

* les cognitions sociales sont fortement dépendantes des attitudes développées par l'individu à l'égard de l'objet social étudié ;

* cette attitude s'établit à un niveau profondément affectif et impliquant pour l'individu (28) ;

* l'attitude détermine tout à la fois :

- La nature des informations prélevées et leur articulation en un champ de savoirs, propres à l'individu mais cependant communs à un groupe.

Notablement différents des savoirs sociaux, empiriques ou scientifiques de référence ou d'origine, ils s'élaborent en théories implicites et préconceptions typiques qui s'interposent,

- entre l'acteur et son environnement, mais aussi,
- entre l'acteur et les analyses que ce même acteur est conduit à mener pour appréhender son environnement, ainsi qu'
- entre cet acteur et les justifications et rationalisations qu'il élabore de ses propres comportements.

Relativement résistant aux coups de boutoir de l'expérience et de la réalité (29), le fonctionnement apparaît bien proche de celui d'un système circulaire : "nous recherchons les informations qui confirment nos vues en négligeant celles qui pourraient les infirmer (...). En fait, nous utilisons les preuves dont nous disposons pour étayer nos "stéréotypes" (30).

Voilà pour aider à comprendre pourquoi il existe des résistances à l'intégration des connaissances scientifiques, des intégrations qui sont des distorsions... au grand dam de bien des formateurs, quotidiennement confrontés à ces "résistances"...

Notes

(1) BEAUVOIS J.L, JOULE R, 1981, p. 29. Le sens donné ici au terme d'idéologie sera celui rappelé par ces deux auteurs : "terme qui subsume l'ensemble de ce que les psychosociologues appellent "cognitions" : savoirs, croyances, valeurs ou opinions. Selon une telle acception les idéologies véhiculées par un individu au travers de ses attitudes." id. p.14.

(2) Cf. Les sommaires des numéros récents de la revue S.T.A.P.S.

(3) MOSCOVICI S., 1976.

(4) BEAUVOIS J.L, JOULE R., 1981, p.30.

(5) MOSCOVICI S., 1963. Attitudes and opinions, *Annual Review of Psychology* B14, 231-260, cité par FARR (R.M.), 1984, p.388.

(6) "D'une part, les attitudes sont définies en tant que structures cognitives : des états d'esprit tournés vers les valeurs et des états de disponibilité organisés à travers l'expérience. (...). D'autre part, les attitudes sont la colonne vertébrale de toutes les autres manifestations psychiques : perceptions, jugements et comportements". MOSCOVICI S., 1986, p.38.

(7) ... " pour savoir saisir le sens du qualificatif social, il vaut mieux mettre l'accent sur la fonction à laquelle il correspond que sur les circonstances et les entités qu'il reflète. Celle-ci lui est propre, dans la mesure où la représentation contribue exclusivement aux processus de formation des conduites et d'orientation des communications sociales". MOSCOVICI (S.), 1976, p.75.

(8) BEAUVOIS J.L. JOULE R., 1981, p.17.

(9) Cette diversité pouvant par ailleurs être saisie très intuitivement, sans même l'intermédiaire d'un questionnement ou d'un outillage conceptuel élaboré.

(10) BEAUVOIS J.L. JOULE R., 1981, p.156, cf. le chapitre V : "Les effets idéologiques de la

subordination : rationalisation et intériorisation".

(11) A titre d'anecdote : rencontrant à plusieurs reprises des enseignants d'E.P.S. qui formulaient de sérieuses "réticences" à l'égard de l'enseignement des A.P.Ex. en E.P.S., il m'a été impossible d'obtenir que l'entretien soit enregistré et que les interlocuteurs se déclarent "contre" ces pratiques, même assurés de toutes les garanties de l'anonymat. A une période historique donnée, les prises de position des individus témoignent de l'influence de courants idéologiques, en E.P.S. comme ailleurs.

(12) COGERINO G., "Enseignants d'E.P.S et A.P.Ex. : psychologie implicite" *revue S.T.A.P.S.* N° 16, 1987 p.11-12.

(13) FILLOUX J., "*Du contrat pédagogique*",
BAIETTO M.C., "*Le désir d'enseigner*",
KAES R. et Coll. "*Désir de former et formation du savoir*".

(14) Echantillon constitué par ailleurs en fonction des variables suivantes : sexe, type de poste professionnel, ancienneté de la formation initiale.

(15) LESNE M., "*Travail pédagogique et formation d'adultes*".

(16) COGERINO G., 1987, p.14. Les indicateurs en sont : la présence ou l'absence de certains thèmes, la longueur des développements consacrés à ces thèmes, les modalités utilisées pour aborder et traiter un thème.

(16 bis) Ces appuis notionnels relèvent de la rubrique D de l'analyse de contenu, "Assertions, emprunts conceptuels et normatifs".

(17) Par convention, les quatre groupes d'enseignants seront dénommés; non-enseignants pour ceux qui ne proposent pas les A.P.Ex. à leurs élèves, transmissifs, incitatifs, appropriatifs pour ceux qui les proposent selon une modalité, respectivement, transmissive, incitative et appropriative. Ces trois modalités renvoient aux trois Modes de Travail Pédagogique, ou M.T.P. de M.LESNE.

(18) Du point de vue de ces enseignants, bien sûr.

(19) Ce qui permettra de distinguer les incitatifs des appropriatifs.

(20) De manière inconsciente.

(21) Le choix est par ailleurs guidé par les "goûts" personnels de l'enseignant pour telle ou telle activité, cf. § suivant.

(22) Selon un parcours obligé et orienté qui ne peut aller que de l'enseignant vers l'enseigné.

(23) "J'aime, ou je n'aime pas les A.P.Ex., en tant que pratiquant". Les dégoûts, corrélatifs des goûts, livrent à l'analyse clinique des mécanismes défensifs liés à un mode de corporéité. Les thématiques du contact, du regard, de la sexualité permettent d'étudier ces mécanismes défensifs.

(24) Ce qui réduit l'impact possible de la Formation Continue sur les pratiques enseignantes.

(25) Par exemple : Les élèves sont capables de réalisations motrices supérieures à celles de l'enseignant, qui se sent "gauche" ou "plus très jeune". Mais aussi les élèves qui refusent de participer et s'impliquer dans une tâche, ou, à l'inverse, les élèves qui sont trop impliqués dans une situation et qui donnent à l'enseignant l'impression qu'ils sont "coupés du monde".

(26) cf. M.T.P.2, qui cherchent à faire vivre aux élèves des expériences.

(27) cf. M.T.P.3, qui cherchent à mettre en place puis réguler des situations.

(28) Quoi que puissent en penser quelques cognitivistes matérialistes. "A mon avis, la cognition sociale était vouée à l'impasse dès le début, car la cognition se limitait à un seul aspect, la perception.

En même temps, la réalité source de l'information en question, était considérée comme neutre, non sociale, et présumée objective. (Nous n'arriverons nulle part si nous excluons de la pensée l'imaginaire, le symbolique, l'illusoire : ce sont là ses composantes les plus cruciales ! S. MOSCOVICI, 1986, p. 52)".

(29) Comme le rappelle cette définition : "Les représentations sociales sont des "systèmes" de préconceptions, d'images et de valeurs, qui ont leur propre signification culturelle et subsistent indépendamment des expériences individuelles ; elles incluent automatiquement la prévision des déviations possibles." S.MOSCOVICI, 1986, p. 43.

(30) id.p.45.

Bibliographie

BAIETTO M.C., *Le désir d'enseigner*, E.S.F, 1982.

BEAUVOIS J.L., JOULE R, *Soumission et idéologies*, Puf. 1981.

COGERINO G., Enseignants d'E.P.S. et A.P.Ex. ; psychologie implicite. *Revue S.T.A.P.S.* N°16, 1987, p.11.

DOISE W., Les représentations sociales : définition d'un concept. in, *L'étude des représentations sociales*, sous la direction de DOISE W. et PALMONARI A., Delachaux et Niestlé, 1986.

FARR R.M., Les représentations sociales. in, *Psychologie sociale*, sous la direction de S. MOSCOVICI, Puf. 1984.

FILLOUX J., *Du contrat pédagogique*, Dunod, 1974.

KAES R. et coll., *Désir de former et formation du savoir*, Dunod, 1976.

MOSCOVICI S., *La psychanalyse, son image, son public*, Puf. 1976.

MOSCOVICI S., L'ère des représentations sociales. in, *L'étude des représentations sociales*, sous la direction de DOISE W. et PALMONARI A., Delachaux et Niestlé, 1986.

in Savoirs et Sens pratique
dans les activités physiques
et sportives

G. BRUANT (Ed.)

AFRAPS octobre 1989

Actes du symposium AFRAPS 23 octobre 1989