



**HAL**  
open science

# Le passage du “ jeu ” au “ je ” d’élèves-adolescents dans l’enseignement de l’éducation physique et sportive : l’imaginaire dans la danse

Maxence Rimetz

## ► To cite this version:

Maxence Rimetz. Le passage du “ jeu ” au “ je ” d’élèves-adolescents dans l’enseignement de l’éducation physique et sportive: l’imaginaire dans la danse. Imaginaire adolescent, adolescents imaginaires, ACEI, May 2022, Milan (Italie), Italie. hal-04411111

**HAL Id: hal-04411111**

**<https://hal.science/hal-04411111>**

Submitted on 23 Jan 2024

**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.

## **Le passage du « jeu » au « je » d'élèves-adolescents dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive : l'imaginaire dans la danse.**

*Maxence Rimetz  
Doctorant, UPJV, CAREF*

### **La notion du rapport au savoir à l'épreuve du « je.u » : cadre épistémologique de la recherche**

J'inscris ma recherche doctorale en sciences de l'éducation et de la formation et je m'appuie principalement sur la notion du rapport au savoir telle qu'elle a été théorisée par Jacky Beillerot et l'équipe nanterroise. Les travaux de Serge Boimare (2014), m'ont amené également à réinterroger mon propre rapport au savoir : un rapport centré sur le corps en mouvement. En m'appuyant sur la définition de Jacky Beillerot du terme « savoir » dans le livre *Pour une clinique du rapport au savoir* paru en 1996, j'identifie les différentes classifications du savoir qu'il propose, et je retrouve une forme orientée sur les actions corporelles, soit le « savoir technique » pour Schlanger, soit les « savoirs pratiques » pour Van Der Maren, ou encore les « savoir-faire » pour Maglaive. Il me semble que je repère régulièrement l'idée d'une forme de savoir qui serait orientée sur les actes humains, et qui permettrait de transformer le réel. Il est important de noter que ces savoirs ne sont pas déconnectés des autres car comme le rappelle Jacky Beillerot : « les frontières entre ces savoirs ne sont pas étanches » (Beillerot, 1996, p. 130). Ces éléments que je déploie succinctement m'ont permis de verbaliser un rapport au savoir particulier dans le cadre de l'enseignement de l'EPS (éducation physique et sportive) : le rapport au savoir corporel.

Mon cadre épistémologique s'appuie également sur les travaux d'Annie Birraux (2004) pour soutenir la particularité de la mise en jeu du corps à l'adolescence, une particularité qui semble féconde à interroger dans l'enseignement de l'EPS. En effet, Annie Birraux (2004) évoque que le monde interne de l'adolescent est un espace plus dangereux que le monde extérieur, ce qui l'amène à des pratiques corporelles pour se sentir exister. Annie Birraux explique que dans notre société moderne, l'idée d'un corps mécanisé s'est répandue à travers le culturisme, les sports extrêmes mortifiant les corps, ou encore par un culte d'esthétisation. Ainsi pour elle, le corps apporterait une sécurité vis-à-vis des angoisses de l'existence, ce que l'on peut interroger dans le cas de l'adolescence. Dans la même perspective, même si les cadres théoriques ne sont pas les mêmes, nous pouvons noter certaines similitudes avec ce que David Le Breton (2000) nomme la passion du risque. Les adolescents sont, selon lui, guidés par un besoin de se sentir exister qui passe par le corps, et sa mise en jeu : ce qu'il renvoie à l'ordalie. Dès lors nous pouvons interroger la place de l'enseignement de l'EPS pour les jeunes par rapport aux besoins d'expériences corporelles qu'ils ont. Est-ce que cet enseignement permet aux élèves de vivre ces expériences dans un cadre sécurisé par l'enseignant ? Est-ce que les élèves peuvent jouer avec leur corps, vivre une expérience personnelle ? Ou au contraire, le corps est-il normé par l'enseignement ?

Une manière possible de questionner cette normalisation ou singularisation du corps, est selon moi, en interrogeant le passage du « game » au « playing » des adolescents, notamment à

travers les travaux de Claudine Blanchard-Laville (2001) dans lesquels elle explique ce passage du jeu, « game », défini par des règles qui en ordonnent le cours, au jeu, « play », l'action de jouer, qui se déploie librement (Blanchard-Laville, 2001). En effet, j'y associe le passage du « game » au « playing » au sens de Donald Winnicott en prenant appui sur ces travaux. Nous retrouvons alors le « playing », comme l'espace potentiel entre les deux. Le « playing » représente un va et vient entre « game » et « play ». Il me semble intéressant de rappeler la traduction qu'en fait Jean-Bertrand Pontalis dans la préface du livre *jeu et réalité* (Winnicott, 2020), évoquant le « jeu » et le « je ». Nous retrouvons dans cette traduction la même idée d'un premier « jeu » avec des règles qui demande de s'y soumettre. Le second « je », première personne du singulier, nous amène également à voir le jeu comme l'appropriation d'une expérience personnelle. Ce « je » renvoie à l'autorisation pour le sujet de vivre une expérience créative personnelle. D'où mon questionnement est-ce que l'enseignement de l'EPS laisse la possibilité aux adolescents de vivre cette expérience créatrice, et de s'approprier individuellement les expériences ? Est-ce que le « play » est possible en EPS ? Ou au contraire est-ce que le cadre proposé par l'enseignant retient les adolescents dans un « game » ? Et dans ce cas, quelles sont les contraintes qu'imaginent les adolescents ?

### **Un dispositif méthodologique mixte : la quasi-expérimentation complétée par l'entretien en groupe à visée de recherche.**

Le cadre de ma méthodologie de recherche consiste en une méthodologie mixte. D'une part, la mise en place d'une quasi-expérimentation qui permet d'observer des éléments moteurs chez les élèves en danse, et d'autre part la mise en place d'entretiens en groupe à visée de recherche avec les adolescents. Les élèves interrogés sont les élèves volontaires issus de quatre classes de seconde d'un lycée à Chantilly, en France. Soixante-trois élèves ont accepté de participer à la quasi-expérimentation et quarante-et-un ont également accepté les entretiens en groupe. Cependant, seulement quinze se sont présentés le jour des entretiens. Cette méthodologie s'est déroulée en trois temps. Les deux premiers temps ont permis la mise en place de la quasi-expérimentation en décembre 2021 et février 2022. Lors du second temps les élèves-adolescents ont vécu une « expérience sensible » au sens de Betty Lefèvre (2000). Ils ont dû présenter leur chorégraphie aux élèves d'une autre classe de seconde. Enfin le troisième temps correspond aux entretiens en groupe.

Pour cette communication aujourd'hui je vais m'appuyer sur l'un des entretiens que j'ai mené avec six adolescents, quatre filles et deux garçons d'une même classe de seconde. Cet entretien non directif a duré quarante-six minutes dans une salle nommée « aquarium » par l'établissement. Le choix de réaliser des entretiens en groupe avec les adolescents prend appui sur les travaux d'Antoine Kattar (2012), qui a déjà démontré l'efficacité de ce dispositif pour recueillir la parole adolescente en groupe. En effet, Arnaud Dubois et Antoine Kattar (2017) écrivent que la mise en place du groupe chez les adolescents permet de stimuler la parole, et autorise les jeunes à raconter ce qui les anime, ainsi que leurs difficultés. De plus, la forme « en groupe » fournit une protection pour les propos des élèves. Cette idée s'appuie sur la réflexion de Donald Winnicott « les jeunes adolescents sont des isolés, rassemblés » (Kattar, 2021, p. 142).

J'ai ainsi construit l'entretien autour d'une consigne initiale, ouverte, permettant la libre association de pensée pour les adolescents (Chauchat, 1995). Cette consigne est : « En cours

d'EPS vous êtes amené à faire de la danse. J'aimerais bien que vous me parliez, comme ça vous vient, le plus librement possible, comment cela se passe pour vous la danse ». La consigne initiale était orientée pour un discours de narration plutôt qu'un discours d'opinion (Benony et Chahraoui, 2020).

### **L'imaginaire adolescent à l'épreuve de la danse en EPS.**

Dans le cadre de cette communication, je souhaite soulever quelques points de réflexion issus de mes premières analyses du matériel recueilli dans le cadre de mes entretiens en groupe.

Un premier élément concerne l'imaginaire des adolescents vis-à-vis de la danse en EPS. Ils pensaient la danse autrement, évoquant les « tutus », référence à la danse classique. Puis, ils envisagent la danse qu'ils auraient pu vivre. Comme par exemple pratiquer de la « pôle dance », idée qui les emmène loin de la représentation « scolaire ». Plus loin dans l'entretien, nous retrouvons une nouvelle fois la danse qu'ils auraient aimé vivre, évoquant le lien entre danse et fête : une adolescente explique « j'aurais bien aimé à apprendre les moves que t'utilises genre, pas en soirée mais un peu quand même ». On retrouve une scission entre la danse à l'école et hors de l'école, notamment dans cette intervention d'une autre adolescente : « bah à la base je pense que c'est pas mal euh la danse pour exprimer ses sentiments euh... et plein de choses d'autres mais c'est vrai qu'au lycée au final euh... Comme on est pas mal euh... Pas conditionné mais si on doit faire quelque chose précis on cherche pas forcément à s'exprimer en fonction de notre ressenti je pense euh... ».

Lorsqu'ils abordent la danse qu'ils ont réalisée au lycée, le discours est scindé entre la danse à l'école et hors de l'école. Entre ce qu'ils imaginaient et ce qu'ils ont vécu. Les propos de l'adolescente oscillent entre « une danse émotionnelle pour transmettre » et « une danse de création pour s'amuser ». L'adolescente poursuit en interrogeant ce qui est attendu quand on fait danse au lycée, et si ce qu'ils ont vécu était réellement de la danse. Le groupe convient que si effectivement la danse hors scolaire doit permettre de transmettre une émotion, la danse scolaire, elle, doit répondre à des contraintes qui éloignent l'aspect émotionnel.

Le second élément que je souhaite reprendre concerne les contraintes abordées par le groupe. Les adolescents évoquent dans le cadre de l'entretien que leur réalisation était orientée vers les demandes de l'enseignante pour avoir la meilleure note possible. On retrouve également comme contrainte : le regard de l'autre. Un adolescent emploie le terme de « voyeur » pour décrire les autres élèves qui le regardent, et le groupe évoque la difficulté de se montrer aux autres, notamment quand les spectateurs sont des inconnus.

Je conclus mon intervention en proposant la réflexion suivante : le monde interne de l'adolescent l'amène à imaginer sur des éléments qu'il a vécus ; c'est-à-dire sur d'autres manières dont il aurait pu vivre la danse. Les adolescents évoquent plusieurs arguments qui semblent les contraindre : les recommandations et consignes de l'enseignante, la note, le regard des autres. Ces contraintes retiendraient les adolescents dans un « jeu » où l'expérience personnelle est difficile à vivre. Cette réflexion nous ramène à celle de Donald Winnicott : les adolescents ont-ils accepté de se soumettre à des règles pour ne pas prendre le risque de se montrer créatifs, ont-ils fait le choix de rester dans le « jeu » pour ne pas exposer « je » ?

## Bibliographie

- Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 119-143). Paris : L'Harmattan.
- Benony, H. et Chaharaoui, K. (2020). *L'entretien clinique*. Paris : Dunod (Texte original publié en 1999).
- Birraux, A. (2004). *Le corps adolescent*. Paris : Bayard.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Du jeu au je. Dans C. Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (p. 45-62). Paris : PUF.
- Boimare, S (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod (Texte original publié en 1999).
- Chauchat, H. (1995). L'entretien de recherche. Dans H. Chauchat, *L'enquête en psychosociologie* (p. 143-178). Paris : PUF (Texte original publié en 1985).
- Dubois, A. et Kattar, A. (2017). Faire de la recherche « avec » ou de la recherche « sur » ? Une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours en France. *Phronesis*, 6(1-2), 48-59.
- Kattar, A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescent. *Cliopsy*, 8, 29-46.
- Kattar, A. (2021). Recueillir la parole adolescente en petit groupe à des fins de recherche : un dispositif à effet thérapeutiques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 77, 137-149.
- Le Breton, D. (2000). *Passion du risque*. Paris : Métailié.
- Lefèvre, B. (2000). Corps baroque et éducation physique scolaire. *Corps et Culture*, 5. Récupéré de <https://journals.openedition.org/corpsetculture/673>
- Winnicott, D. W. (2020). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Malesherbes : Gallimard (Texte original publié en 1971).