

Corporéité et construction des attitudes

Le rôle de l'EPS dans le climat scolaire

Nicolas Margas

Professeur agrégé d'EPS, Maître de conférences en STAPS, Normandie Université, CESAMS, Caen.

nicolas.margas@unicaen.fr

Marion Rull

Professeur d'EPS, docteur en STAPS, Normandie Université, CESAMS, Caen.

marion-rull@hotmail.fr

La question du climat scolaire pourrait s'envisager en éducation physique et sportive (EPS) selon trois niveaux : celui du climat de classe à instaurer comme moyen pour faciliter les apprentissages disciplinaires ; celui de l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales nécessaires à un climat scolaire apaisé ; et celui, à long terme, de la finalité disciplinaire d'accès à la citoyenneté pour construire un climat sociétal permettant de vivre ensemble. Les attitudes se situent au cœur de l'articulation de ces trois niveaux. En effet, en tant qu'« état mental et neuropsychologique de préparation à l'action, organisée à la suite de l'expérience et qui concerne une influence dynamique sur le comportement de l'individu vis-à-vis de tous les objets et de toutes les situations s'y rapportant » (Allport, 1935, p. 810, notre traduction)¹, l'attitude fait le lien entre ce qui se vit et se construit en EPS et les comportements de l'élève, ailleurs et plus tard, vis-à-vis des autres. Chercher à prévenir les tensions à l'école mais aussi tendre vers des relations sociales apaisées plus tard, c'est poser la question de la construction des attitudes envers autrui. Les attitudes intergroupes, c'est-à-dire les attitudes vis-à-vis de l'autre en tant que personne chargée de ses catégories d'appartenance (sexuelle, ethnique, religieuse, sociale...), sont centrales dans cette problématique. En effet, elles déterminent les discriminations, voire les violences, aussi bien que les comportements pro-sociaux à l'égard des membres des autres catégories dans et en dehors de la classe. L'enjeu de la construction des attitudes intergroupes en EPS est donc considérable sur cette question du climat scolaire. Il l'est particulièrement à l'heure où nos sociétés deviennent multiculturelles et multiplient au quotidien et dans nos classes les contacts intergroupes.

En EPS l'enjeu de la construction des attitudes intergroupes se joue au travers de la mise en jeu des corps. Si la recherche en psychologie sociale peut éclairer cette question, nous montrerons que la prise en compte de ces particularités en EPS permet en retour un regard original sur les modèles théoriques actuels et appelle à des travaux de recherche portant spécifiquement sur le rôle de cette corporéité dans la construction des attitudes intergroupes.

L'EPS, un milieu privilégié pour construire les attitudes intergroupes

Les corps étant en mouvement pendant les séances d'EPS, les attitudes intergroupes s'opérationnalisent dans les comportements pour le meilleur mais aussi parfois pour le pire. Comme les attitudes prennent corps, les comportements peuvent justement servir de support pour faire réfléchir les élèves sur leurs relations à autrui, les valeurs qui les sous-tendent, la violence ou la solidarité... qui s'y construit. Le travail explicite sur la construction des attitudes intergroupes est

¹ Allport, G.W, "Attitudes". In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press, 1935.

facilité en EPS par la mise en jeu des corps puisque les conflits ou au contraire les comportements pro-sociaux deviennent visibles et même saillants (agressivité, insultes, entraides, mises à l'écart...) Par ailleurs, les relations sociales sont particulièrement nombreuses et variées en EPS puisqu'elles se réalisent à la fois dans la pratique des activités proposées par l'enseignant, basées sur les activités physiques sportives et artistiques (APSA) mais également dans la vie de la classe nécessaire à la mise en place de ces apprentissages scolaires. Ainsi, les déplacements des élèves plus libres qu'ailleurs pendant le cours, les tâches souvent collectives liées à la gestion de la classe, du matériel ou inhérentes aux APSA sont des éléments qui vont multiplier les relations sociales. La variété des catégories d'appartenance des élèves via les mixités sexuelles, ethniques, religieuses ou sociales vont faire de ces relations interpersonnelles des contacts intergroupes qui peuvent participer à la construction des attitudes intergroupes. Pour ce faire, l'enseignant doit envisager la vie de sa classe, les formes de groupement et les interactions entre élèves en traitant didactiquement les APSA pour faire émerger des contacts intergroupes dont les caractéristiques seront à même d'améliorer les relations ainsi que les échanges entre élèves. Cependant, il doit pour cela savoir comment les différents contacts construisent les attitudes intergroupes, c'est-à-dire connaître les processus sous-jacents et les médiateurs de cette relation.

Les contacts intergroupes améliorent-ils toujours les attitudes intergroupes ?

L'hypothèse du contact intergroupe (pour revue, Pettigrew, 1998)² apparaît particulièrement appropriée pour expliquer et orienter cette dynamique des attitudes intergroupes dans nos classes. Issue des travaux précurseurs d'Allport (1935), cette théorie vise à comprendre comment les caractéristiques d'un contact intergroupe impactent les attitudes, les émotions et les comportements pro- ou anti-sociaux à l'égard d'autrui et des membres de sa catégorie. Ces travaux apparaissent opportuns pour comprendre, expliquer, voire aménager les contacts intergroupes qui ont lieu dans les classes mais aussi ceux qui peuvent être créés par des projets spécifiques d'inclusion scolaire (élèves handicapés, de classe de sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), d'unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)...).

Cependant, même si une méta-analyse récente confirme l'effet globalement pro-social des contacts intergroupes (e.g., Pettigrew & Tropp, 2008)³ et encourage les mixités, de nombreuses études montrent que certains contacts intergroupes mènent au préjudice et à la discrimination. Pourtant, l'examen de la littérature professionnelle sur le sujet de l'inclusion en EPS ne révèle que des propositions concrètes expliquant comment faire pratiquer ensemble des élèves de catégories différentes (filles et garçons, valides et handicapés, élèves ordinaires ou de classes spécialisées). Ces propositions ne testent pas, ni même ne semblent s'interroger sur les effets des modalités proposées sur la construction des attitudes intergroupes. Or, il n'y a pas de magie du contact intergroupe et même la valorisation d'élèves habituellement stigmatisés en EPS, comme ceux de SEGPA ou les filles, peut aboutir à davantage d'exclusion et de discrimination (e.g., Margas et Fontayne, 2009)⁴. Avant d'avancer sur la question des moyens, il faut se poser celle des processus.

² Pettigrew, T.F., "Intergroup contact theory", *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85, 1998.

³ Pettigrew, T.F. & Tropp, L., "How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators", *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934, 2008.

⁴ Margas, N., & Fontayne, P., *Identité collective et attitudes intergroupes: Quand la réussite sportive des élèves de SEGPA aggrave la relation avec les classes traditionnelles*. Communication orale au congrès de l'ACAPS, Lyon, France, 2007.

Par exemple, un contact intergroupe a un effet pro-social s'il permet une meilleure connaissance de l'exogroupe, la réduction de l'anxiété du contact, l'augmentation de l'empathie, l'émergence de buts communs, la perception de similitudes intergroupes ou le développement de liens affectifs et d'amitiés (pour revue, Hodson et Hewstone, 2013⁵). A l'inverse, la compétition intergroupe ou le caractère menaçant de l'exogroupe (physiquement ou symboliquement) tendent à renforcer le préjudice et la discrimination. Dans cette optique, les APSA n'apparaissent pas forcément comme le support le plus approprié. Par exemple, un statut intergroupe stigmatisant comme celui dans la majorité des APSA des filles par rapport aux garçons, ou des handicapés par rapport aux valides peut renforcer le préjudice. De même, la compétition, nécessaire au respect de la logique culturelle de l'EPS, produira ce même effet négatif, ainsi que les normes de discrimination qui peuvent transparaître dans les classements scolaires ou sportifs. Les APSA doivent donc être utilisées en prenant résolument en compte cet objectif de modification des attitudes intergroupes. Par exemple, la similitude de statut des élèves en EPS, de classe ordinaire et de SEGPA, ou entre filles et garçons dès lors que les programmations des APSA sont rééquilibrées en terme d'accessibilité ou de genre, le climat créé par l'enseignant dans sa classe pour promouvoir la maîtrise plus que la compétition, la recherche d'un climat privilégiant l'harmonie ou l'empathie, ou le fait de faire imaginer aux élèves le contact en amont du contact lui-même permettant la réduction de l'anxiété intergroupe et donc de préparer l'inclusion sont autant de pistes offertes par les résultats scientifiques issus du cadre de l'hypothèse du contact intergroupe (e.g., Pettigrew et Tropp, 2008).

La corporéité des contacts intergroupes en EPS

Cependant, ces différentes propositions pourraient également être développées sur d'autres supports culturels même si la visibilité des attitudes, le nombre des contacts intergroupes et les tâches collectives inhérentes à la vie de la classe et aux APSA sont des atouts pour faire de l'EPS une occasion privilégiée. En effet, la réelle particularité de cette discipline scolaire réside plutôt dans les liens spécifiques qui existent entre motricité, affects et attitudes.

Tout d'abord, les comportements intergroupes induits lors d'un contact vont, en retour, modifier automatiquement les attitudes intergroupes via la réduction de l'éventuel décalage entre attitude et comportement chez l'individu (Pettigrew, 1998). Cette idée est renforcée par les résultats récents issus de la perspective incarnée montrant comment des motricités d'approche ou d'évitement modifient les attitudes de manière congruente (e.g. Cretenet & Dru, 2008)⁶. La logique éducative classique qui vise à changer d'abord les attitudes par l'explication et la justification pour espérer améliorer les comportements est ici inversée. De plus, la discrimination se joue souvent davantage dans les attitudes implicites, c'est-à-dire celles dont l'individu n'a pas conscience. Alors que la démarche classique à l'école sollicite essentiellement la composante explicite des attitudes (travail sur l'utilité des règles et les valeurs...), les comportements tels que les coopérations, l'entraide mais aussi les confrontations vécues en EPS modifieraient directement et implicitement les attitudes envers l'autre. Les implications en EPS restent à explorer puisque la complexité des motricités en EPS est éloignée des mouvements simples qui ont servi de support à ces recherches, et puisque le choix des motricités se heurterait aussi au respect de la logique culturelle des APSA.

⁵ Hodson, G., & Hewstone, M., (Eds) *Advances in intergroup contact*, Psychology Press, 2013.

⁶ Cretenet, J., & Dru, V., "A neurobehavioral investigation into judgmental processes: Effect of bilateral motor behaviors", *Brain and Cognition*, 68, 81-91, 2008.

Ensuite, les relations sociales sont baignées en EPS dans des climats affectifs intenses et variés induits par les mises en jeu corporelles. Ainsi, par exemple, partager des situations perçues comme physiquement menaçantes est une singularité profonde de la discipline. Ces menaces partagées pourraient orienter la dynamique des attitudes intergroupes et donc la construction des climats scolaire et sociétal à venir⁷.

Les affects étant étroitement liés à la composante implicite des attitudes, les climats affectifs orientent la construction des attitudes intergroupes. Comprendre ces processus liant engagement corporel, émotions et attitudes intergroupes est central pour appréhender le rôle spécifique de l'EPS dans le climat scolaire et orienter les pratiques. Envisager ces processus, actuellement négligés dans les modèles théoriques, permettrait pourtant d'intégrer la corporéité propre aux relations humaines dans ces modèles.

Pour citation :

Margas, N. & Rull, M. (2016). Corporéité et construction des attitudes : le rôle de l'EPS dans le climat scolaire. In O. Zanna, C. Veltcheff, & P-P. Bureau, *Dossier EPS n°83 : Corps et climat scolaire*. Paris : Editions revue EPS.

⁷ Voir dans cet ouvrage : Rull M., Margas N., « L'engagement corporel en EPS », p. XX.