

Psychologie et Education physique

par C. COMBET

1°. — DU STYLE GENERAL DE L'EDUCATION PHYSIQUE.

Un des dangers qui menacent le professeur d'éducation physique dans l'exercice de son art, c'est d'être avant tout préoccupé et captivé par l'aspect technique des exercices, par la perfection de leur réussite. Le professeur s'attachera donc à la production d'un beau mouvement, mouvement rare et difficile, ou à la réalisation d'une excellente performance. Comme par ailleurs, pour des raisons de commodité, on aura réparti les enfants par classes, c'est-à-dire en fonction de leur niveau scolaire et non de leur robustesse, le professeur sera tenté de travailler surtout avec les meilleurs éléments, ceux qui répondent le mieux à son attente et à ses ambitions.

Il nous est arrivé souvent de questionner les enfants, élèves du Premier ou du Second Degré sur leurs goûts, sur les satisfactions et déceptions de tout genre qu'ils rencontrent dans la vie scolaire. La plupart manifestent un intense besoin d'activité corporelle, de vie au plein air, un goût certain pour l'effort physique. Bien peu cependant trouvent dans les séances d'éducation physique l'occasion d'un véritable épanouissement. L'esprit de compétition qui anime généralement ces séances est loin de satisfaire la majorité des enfants, dans la mesure où ils n'ont pas pris l'initiative des exercices.

Il en va de l'éducation physique comme de n'importe quelle autre matière d'enseignement : la passivité s'installe chez l'enfant dès que le maître est seul à assumer les initiatives, les responsabilités, dès qu'il est seul à posséder la totalité du savoir. Il est assez facile de percevoir dans la dynamique des mouvements, le geste qui naît spontanément de l'enfant et qui témoigne de la mise en jeu de ses intérêts profonds ; il possède une sorte de certitude intérieure qui en fonde l'efficacité. Le geste imposé, au contraire, manque d'intensité, de conviction, d'évidence plastique ; dans sa correction même, il souffre d'indigence et avoue sa médiocrité. De cela, les professeurs d'éducation physique se rendent bien compte. Il leur arrive certainement d'avoir conscience du caractère fastidieux des exercices qu'ils imposent et de la discipline qu'ils exigent. A l'enthousiasme qui explose dans les premières minutes de plein-air succède rapidement la morosité, indice d'une déception née, en l'occurrence, de la contrainte ; toute la matinée, toute la journée, il a fallu respecter une attitude figée, maintenir son attention, réprimer le

profond besoin, inscrit dans le corps, de remuer, de se détendre, de parler ; a ce moment, la séance de gymnastique apparaissait comme une espérance de libération ; et voici qu'à la contrainte de la classe succède une autre contrainte et que la spontanéité des gestes et des attitudes se trouve refoulée au coup de sifflet du maître.

Nous ne doutons pas de l'efficacité des méthodes autoritaires dans les perspectives d'un apprentissage sportif. Les différentes activités sportives comportent des règles strictes auxquelles doivent se plier les équipes ; elles demandent une discipline sévère et un niveau de moralité — par quoi elles apparaissent bien comme des expressions culturelles et révèlent leur haut degré de civilisation. Mais ne serait-ce pas faire fausse route que de concevoir toute l'éducation physique comme un acheminement vers la compétition sportive ?

Les auteurs des instructions de 1946 pour l'Enseignement Primaire ont senti ce danger. Peut-être ne l'ont-ils pas assez souligné. Mais surtout, ils n'ont pas déglagé, en face du sport, l'intérêt et la valeur d'une éducation physique naturelle.

L'expression « mouvement naturel » se glisse bien à plusieurs reprises dans le texte des instructions, mais ailleurs nous lisons : « Il convient de préparer avec soin non seulement les leçons, mais encore les préparations annuelles, saisonnières, trimestrielles, mensuelles, hebdomadaires. Bien délimiter le but à atteindre, tracer nettement les voies qui doivent y conduire, établir une progression méthodique, choisir avec soin les exercices à pratiquer, c'est un travail qui n'est pas au-dessus des aptitudes pédagogiques et de la conscience professionnelle des maîtres. » Que le recours, en fin de texte, à la conscience professionnelle des maîtres ne nous aveugle pas ! Questionnons plutôt : que subsistera-t-il de naturel dans des mouvements qui auront été élaborés huit jours d'avance, par le maître, dans la tranquillité d'une soirée de travail ? Qu'y a-t-il de commun entre cette préparation silencieuse et méthodique et la réalité vivante des enfants, avec la multiplicité de leurs désirs et de leurs besoins, la complexité de leur expérience du monde ? Que se passerait-il si l'enfant sous la surveillance et avec l'aide du maître inventait sa propre gymnastique ? Un désordre plus apparent que réel derrière lequel on pourrait voir l'enfant exercer son corps selon son propre rythme et affronter des obstacles selon des propres moyens.

Nous retrouvons ici les intuitions de Georges Hébert, principes directeurs d'une éducation physique naturelle que la scolastique s'est empressée de scléroser tout en faisant mine de les adopter.

Or la fécondité de la méthode naturelle ne tient pas à un tour de passe-passe mais à son intuition profonde de la psychologie enfantine et à son respect des réactions individuelles.

Nous pensons que si l'éducation physique a pu adopter le style déshumanisé que nous lui reprochons c'est en partie faute d'un solide fondement à la fois psychologique, sociologique et esthétique. L'examen du programme d'enseignement général dans les C.R.E.P.S. confirme ce jugement, ainsi que nous allons le voir.

2°. — REMARQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PSYCHOLOGIE DANS LES C.R.E.P.S.

Avant d'entreprendre l'examen critique du programme de psychologie, une remarque s'impose : la critique portera sur un document officiel. Comme n'importe quel document de ce genre, celui-ci laisse une certaine liberté d'inter-

prétation. Il détermine les lignes de force d'un cours de psychologie, il n'en impose pas la substance. Nous ignorons, quant à nous, ce qui est effectivement enseigné par tel ou tel professeur. La psychologie n'est pas *une* ; elle est faite de multiples courants de recherches qui parfois se complètent mais souvent s'excluent. Parmi tant d'optiques divergentes, le professeur fait son choix. Son cours prend forcément le sens d'un engagement. Seuls les programmes officiels continuent d'ignorer cet aspect vivant, personnel du travail du professeur. Leur souci de neutralité, leur refus de prendre parti se traduisant par un éclectisme, par un encyclopédisme désarmants.

En fait, la neutralité des programmes est absolument nécessaire. Elle garantit, pour le professeur, la liberté d'orienter son cours selon les perspectives particulières. L'inconvénient, c'est qu'elle rend vaine toute espérance de réforme en profondeur. En effet, un projet de réforme ne peut émaner que d'un point de vue *particulier*, lequel doit nécessairement s'effacer devant des considérations beaucoup plus générales.

Si nous disons, par exemple : en psychologie, le programme d'examen pour la première partie du Professorat d'Éducation Physique manque d'unité organique, c'est une énumération de questions disparates, visant à communiquer un ensemble de connaissances générales sur la réalité humaine et particulièrement sur la réalité enfantine, on sera en droit de nous répondre : adopter un centre d'unité, c'est valoriser une perspective psychologique de préférence à une autre ; choisir, c'est exclure ; pourquoi adopterions-nous votre idée centrale plutôt que celle de votre collègue ? Les instructions officielles ne peuvent se permettre de prendre parti entre la psychanalyse et le behaviorisme par exemple, ou entre la phénoménologie et la psychologie rationnelle. L'encyclopédisme reste bien la seule issue.

Nous pensons cependant que l'encyclopédisme conduit infailliblement à la lassitude et au scepticisme. On ne veut rien oublier, parmi toutes les questions possibles qui s'imposent à l'esprit et finalement on n'approfondit rien. Les éclectiques furent toujours d'aimables sceptiques, des gens pour qui le savoir tournait bien vite au divertissement faute de pouvoir soutenir une passion partielle et exigeante.

Ceci dit, nous nous sentons libres de critiquer à loisir ce programme de psychologie qui nous préoccupe, — mais c'est avec le sentiment de combattre des ombres fuyantes ou encore de cheminer à travers un protoplasme dont la brèche se referme dans notre dos à mesure que nous l'ouvrons.

1. — La question centrale du programme de psychologie devrait porter sur l'expérience vécue du *corps*. Sauf dans des cas pathologiques très particuliers, nous n'éprouvons pas notre corps dans sa réalité physiologique, médicale. Le corps vécu n'est pas un objet, un corps étranger à l'égard duquel nous nous tiendrons à distance. Il ne fait qu'un avec nous-même. Il nous situe d'une manière tout à fait *expressive*, dans le monde des hommes et des choses.

2. — Nous y voilà. Nous touchons le point le plus sensible. Avant de pouvoir saisir quoi que ce soit à des notions telles que : émotions, sentiments, attention, habitude, imagination, mémoire, etc. il faut avoir présenté l'être humain (enfantin, juvénile, féminin, etc.) dans son rapport avec le monde. Tant que ce rapport n'est pas élucidé, on est voué aux inextricables difficultés de la psychologie cartésienne : il devient impossible d'assurer la liaison entre l'objectif et le subjectif.

3. — Puisqu'il s'agit surtout de psychologie de l'enfant, le programme devra porter sur la description du monde enfantin, en vue d'en dégager les structures

essentielles. On étudiera ainsi : l'expérience enfantine du temps, l'expérience enfantine de l'espace, l'expérience enfantine de la communication. Dans ce contexte, des chapitres aussi importants que ceux de la perception, de la mémoire, de l'imagination, du rêve, du développement de l'affectivité trouveront leur véritable place et leur véritable signification.

4. — La description des différents modes de présence de l'enfant sensibilisera l'étudiant au rôle joué par le milieu de vie (milieu familial, milieu culturel) dans le développement de la personnalité.

5. — Cette description entraînera la recherche vers la notion de style de vie. Tout être se présente au monde selon un certain style. Le regard du psychologue doit acquérir cette dimension esthétique qui le fera juger du style de présence des individus. C'est particulièrement important pour l'éducateur, qu'il s'agisse du professeur de gymnastique ou de l'instituteur : la présence corporelle exprime notre façon d'affronter l'extérieur, de communiquer avec le monde. Mais il faut apprendre à lire. La lecture psychologique devrait fournir l'essentiel de l'apprentissage des futurs éducateurs ; seule, elle permettra en effet l'individualisation de l'enseignement ; seule, elle permettra au maître d'agir avec doigté, de doser les efforts à fournir, d'orienter l'exercice dans le sens le plus profitable à l'épanouissement de chacun.

6. — Un des éléments fondamentaux du style de présence méritera une étude particulière : le rythme. Cette notion mettra en lumière la dimension proprement esthétique de l'existence humaine. Le rythme établit une continuité entre le cosmos et l'individu. Au rythme du paysage répond le rythme de la sensibilité qui s'incarne dans des expressions culturelles : arts plastiques, danse, poésie.

7. — Il est donc nécessaire que le cours de psychologie ouvre de larges perspectives sur l'anthropologie culturelle. Il est dommage par exemple que l'apprentissage des danses folkloriques ne se double pas d'un enseignement théorique mettant en valeur les thèmes psychologiques, les symboles et les archétypes sous-jacents. Dans l'état actuel de l'enseignement, la danse folklorique n'est qu'une technique parmi d'autres, alors qu'elle pourrait devenir l'expérience d'un approfondissement de la situation de l'homme dans le monde.

8. — Au cours de l'enseignement de la psychologie, il sera nécessaire de mener une étude sérieuse de la pathologie mentale, portant particulièrement sur les cas fréquents dans les classes de perfectionnement : débiles mentaux, instables moteurs et caractériels, gauchers contrariés, épileptoïdes, etc. C'est naturellement avec des enfants de cette sorte que l'individualisation de l'enseignement est la plus nécessaire.

Au manque d'unité du programme nous ajouterons une seconde critique : le cours de psychologie s'étendant sur deux ans, certaines questions semblent faire double emploi. Une meilleure coordination de l'enseignement nous apparaît donc nécessaire.

Unité d'inspiration, coordination, orientation de l'enseignement de la psychologie en vue d'une pédagogie plus individualisée, tels nous paraissent être les éléments les plus nécessaires d'une réforme — dans le domaine qui nous concerne.