

# LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'ENSEIGNANT LE RÔLE DES MÉTAPHORES

CHRISTIAN ALIN\*

## Résumé

*Les gestes pratiqués par un expert ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. On ne voit souvent dans la métaphore qu'une simple figure de rhétorique. Cette étude sémiotique montre que, quelle que soit la nature du discours tenu : institutionnel (ministre), professionnel (CDI), quotidien (enseignants d'EPS) ou très sensible (discours d'enseignants agressés), des métaphores sont bien présentes et rendent compte d'une perception identitaire, qui malgré son unité apparente (l'EPS), apparaît bien différente selon leur énonciateur, ministre ou praticien.*

## Abstract

*The gestures practised by an expert cannot be reduced to the actions which express them, they convey meaning. Metaphors are often seen as mere rhetorical figures. This semiotic study shows that whatever the nature of the discourse, whether it is institutional (held by a minister), professional (a librarian), daily (a PE teacher) or very emotional (an abused teacher), metaphors can indeed be found and account for a perception of one's identity which appears to be very different according to the professional, minister or practitioner who expresses them.*

41

## Resumen

*Los gestos que hace un experto no se reducen a las acciones que los manifiestan, sino que los significan. A menudo sólo se ve en la metáfora una simple figura de retórica. Este estudio semiótico muestra que en cualquier clase de discurso que se pronuncie: institucional (ministro), profesional (CDI), cotidiano (docentes de EPS) o muy sensible (discurso de docentes*

\* Christian Alin, IUFM de Lyon.

*agredidos), están presentes metáforas, y dan cuenta de una percepción identitaria que, a pesar de su aparente unidad (SPS), resulta muy diferente según el que las enuncia, ministro o practicante.*

**Zusammenfassung** Die Handgriffe eines Experten sind nicht nur Handlungen, sie gehören auch zu einer Semiotik. Die Metapher wird oft als einfache Redefigur betrachtet. Diese semiotische Studie zeigt, dass-ganz gleich, was die Natur der Rede ist: eine institutionelle (Minister), eine professionelle (Schulbücherei), eine alltägliche (Sportlehrer) oder eine gefühlsbetonte (Reden von angegriffenen Lehrern), Metaphern wirklich vorhanden sind und eine Identitätsperzeption zeigen, die trotz ihrer scheinbaren Einheit (der Sportunterricht) je nach der Person, die sich äußert (Minister oder Lehrer), sehr anders erscheint.

Chaque pratique professionnelle, chaque métier a son langage. Le métier d'enseignant n'échappe pas à ce processus de construction d'une sémiotique qui, à la fois, construit une pratique et se trouve inévitablement constituée par cette dernière. Les gestes pratiqués par un expert ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. Ils représentent la forme discursive et symbolique d'actions et de pouvoir-savoir (Foucault, 1969) au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée.

## LE RÔLE DES MÉTAPHORES

On ne voit souvent dans la métaphore et la métonymie que de simples figures de rhétorique qui consistent à utiliser un terme concret dans un contexte abstrait, comme dans l'expression « les racines du mal » ou à servir de référent comme à substituer la partie pour le tout (synecdoque: la voile pour le bateau). Ce serait une simple façon de parler. Or, George Lakoff et Mark Johnson montrent, dans *Les métaphores dans la vie quotidienne* (1980; trad., 1985) que notre langage dans son usage le plus quotidien est traversé par ces figures dites de rhétorique. Les concepts au moyen desquels nous appréhendons la réalité sont métaphoriques. Il y a métaphore quand nous appréhendons quelque chose en termes d'autre chose (par exemple, le mal en termes de plante); ainsi pour Luc Ferry, dans sa *Lettre pour ceux qui aiment l'école*, désigne le mal de l'école par l'expression: « Les racines du mal: une poussée de l'individualisme qui met l'école en difficulté » (chapitre 2, p. 41). Pour Lakoff et Johnson, la métaphore est une expression sémio-cognitive qui organise le réel et lui donne du sens. Elle est à la fois un jeu de langage et un signe à fonction communicative et pragma-

tique. Il n'est plus question d'en parler comme de quelque chose qui serait indépendante de la façon dont nous la comprenons et l'exprimons. Sur le plan méthodologique, pour analyser le transfert métaphorique, il est nécessaire de distinguer deux notions essentielles : le domaine « source » et le domaine « cible ». Le domaine « source » est celui qui fournit les représentations qui sont appliquées de façon globale au domaine « cible ». Lakoff et Johnson distinguent trois grands types de métaphores qui représentent chacun l'entrée sémiotique et pragmatique avec laquelle le sujet qui s'exprime appréhende en première instance la réalité qu'il perçoit.

- **Les métaphores d'orientation.** À partir d'un domaine-source spatial (haut-bas, dessus-dessous, central périphérique, près-loin) et principalement en rapport avec l'expérience culturelle, physique et immédiate de notre corps, on tente de signifier une idée et/ou des concepts appartenant à un domaine-cible différent. Ces métaphores d'orientation donnent aux concepts une orientation spatiale. Ainsi : LE BONHEUR EST EN HAUT ; LA TRISTESSE EST EN BAS ou bien LE PLUS EST EN HAUT, LE MOINS EST EN BAS.

- **Les métaphores ontologiques.** À partir d'un domaine-source fait d'objet, d'entité ou de substance appartenant à l'expérience culturelle, physique et immédiate de notre corps, on tente de signifier une idée et/ou des concepts appartenant à un domaine-cible. Ainsi, L'ESPRIT EST UNE MACHINE. Exemple : *Mon esprit est incapable de fonctionner aujourd'hui*. Les métaphores ontologiques les plus courantes sont celles où l'objet physique est conçu comme une personne.

- **Les métaphores structurales.** Elles sont plus complexes que les métaphores d'orientation et les métaphores ontologiques. Elles ne contentent pas de l'analogie avec un lieu, une direction ou encore avec la présence de certains traits psychologiques ou sociaux. Elles empruntent la structure même du domaine source, pour la reporter sur le domaine-cible. Elles permettent d'utiliser un concept hautement structuré et bien défini pour en structurer un autre. Les métaphores structurales sont culturellement fondées et si ancrées dans notre vie, nos actes et notre expérience collective que nous n'y prêtons pas attention et que nous ne les considérons pas comme telles. Lakoff et Johnson donnent pour exemple : LA DISCUSSION RATIONNELLE, C'EST LA GUERRE. Cette métaphore nous permet de conceptualiser une discussion rationnelle à l'aide de quelque chose que nous comprenons plus aisément, à savoir un conflit physique. (Lakoff, Johnson, 1980, p. 71). Il n'est pas rare que les journaux et articles sportifs décrivent le sport et ses compétitions avec des termes guerriers sans que ça ne gêne la plupart du temps leurs lecteurs. Assurément, LE SPORT, C'EST LA GUERRE !

S'il est une théorie qui tente de rendre compte à la fois de l'expérience et d'un jugement d'analyse aux potentialités de généralisation, c'est bien la théorie pragmatique ou du pragmatiscisme de C.S. Peirce. La théorie du pragmatiscisme qu'il a élaboré,

a l'avantage de plonger le signe, à la fois, dans ses racines phénoménologiques et perceptives (priméité), dans ses conditions contextuelles et relationnelles (secondéité) et enfin, dans ses ambitions de symbole et d'universalité (tiercéité). Peirce pense que la métaphore, par ses qualités sensibles, constitue principalement l'aspect iconique du signe parce qu'elle est d'abord dans la priméité du signe, à savoir sa perception qualitative, physique, expressive brute. En même temps, elle participe à l'aspect indiciel du signe par la relation singulière qu'elle instaure entre le domaine « source » et le domaine « cible » dans la situation, la contextualisation de son apparition (secondéité). Enfin, elle crée, toujours dans la même temporalité, l'aspect symbolique du signe par la généralisation potentielle (tiercéité) que le transfert métaphorique autorise.

Notre projet sera donc de comprendre comment des acteurs du système éducatif, ministre, informateurs (CIO), enseignants d'EPS saisissent la réalité dite experte du travail de l'enseignant d'EPS. Nous chercherons, dans leurs discours à décrire les métaphores qui constituent ce que nous appelons une *carte métaphorique*. L'hypothèse est que cette carte métaphorique structure leur façon de percevoir le monde tout au moins dans leur mémoire à long terme quand ils parlent d'un travail, d'un métier d'une profession. Nous essaierons d'appréhender ce processus d'attribution du sens, la *sémiosis* (en grec, action de signifier) autrement dit la *sémiose* qui est en je(u) en utilisant les concepts d'icône, d'indice et de symbole de C.S. Peirce. Nous tenterons à partir de ces cartes et de la *sémiose* en je(u), d'identifier différentes conceptions du travail de l'enseignant d'EPS.

## UNE LETTRE DE MINISTRE

Commençons par une lettre adressée le 9 janvier 2001 par Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale à tous les enseignants d'EPS, à propos de ce que l'on appelle aujourd'hui les *risques du métier*, non seulement en matière de responsabilité pénale face aux risques encourus par les élèves dans les activités physiques et sportives, mais aussi dans la lutte contre la violence. La lettre débute ainsi : « *Votre profession est actuellement sensibilisée par des risques de pénalisation excessive à propos d'affaires récentes pouvant mettre en cause le sens même de votre métier ainsi que votre dignité d'éducateurs.* » Elle se poursuit par ce passage : « *Je sais aussi que l'exercice du métier d'enseignant d'éducation physique et sportive, à tous les niveaux de la scolarité, comporte des risques spécifiques. Ces risques sont liés à la nature et aux conditions de mise en œuvre des activités pratiquées comme à celles des objectifs assignés à cette discipline. Le mouvement est l'essence même de la vie, et le risque accompagne le mouvement. Ainsi, une des missions de l'éducation physique et sportive est bien d'armer les élèves face aux risques de la vie.* » Elle se finit par : « *Ainsi, je suis convaincu que vous pourrez, avec plus de sérénité et de confiance, poursuivre une mission dont nous vous sommes tous reconnaissants.* »

## Carte métaphorique d'un discours ministériel : deux métaphores se dégagent...

**Métaphore de la mission**

*« Je sais aussi que l'exercice du métier d'enseignant d'éducation physique et sportive, à tous les niveaux de la scolarité, comporte des risques spécifiques. »*

*« Ainsi, je suis convaincu que vous pourrez, avec plus de sérénité et de confiance, poursuivre une mission dont nous vous sommes tous reconnaissants. »*

**Métaphore du combat**

ARMES

COMBAT

RISQUES

*« Armer les élèves face aux risques de la vie. »*

Le réseau métaphorique de ce discours construit des métaphores structurales dans lesquelles le « domaine-cible », à savoir l'exercice du métier d'enseignant, se caractérise par des aspects et des éléments qui relèvent d'une tout autre ambition, d'un tout autre ordre, d'un tout autre domaine-source: la mission et le combat, des expressions qui appartiennent traditionnellement aux domaines de l'humanitaire, du religieux ou du militaire. L'exercice du métier d'enseignant serait donc une *mission à risques et contre les risques*, pour laquelle le ministre, au nom de tous, tient à souligner sa reconnaissance, autrement dit pour laquelle la *nation*, est *reconnaisante*: **L'EXERCICE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT D'EPS EST UNE MISSION ; L'EXERCICE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT D'EPS EST UN COMBAT**. La carte métaphorique révèle la mission et le combat, en tant que priméité et qualité, comme icône de l'engagement et de lutte, voire la guerre contre les risques. Comme indice, mission et combat révèlent, dans la secondéité de la sémiose, une situation à risques, de risques, un défi à relever. Enfin, comme symbole, les deux métaphores manifestent toute la valeur du don de soi pour l'institution publique qu'attend le ministre quant à la réussite et l'expertise du travail de l'enseignant d'EPS. *« Les enseignants d'éducation physique et sportive, comme tous les enseignants, poursuivent un seul objectif: la réussite de leurs élèves. Cet engagement pour l'institution scolaire permet d'assurer la qualité de l'accueil, condition essentielle au développement d'une atmosphère de travail dans la sérénité. »*

45

## UNE FICHE-MÉTIER

Elle est issue d'un Centre d'information et de documentation (Web).

Définition: Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS) est un enseignant très qualifié, *même s'il n'est pas tout à fait un prof comme les autres*. Il est chargé d'enseigner le sport dans les établissements scolaires en fonction d'un programme bien défini, selon les différentes classes.

Les professeurs d'EPS, que font-ils ? Ils ont pour *mission* d'enseigner le sport sous toutes ses formes, c'est-à-dire collective, individuelle, sur un stade ou dans une salle de sports. Comme tout enseignant, le professeur d'EPS doit faire preuve de pédagogie... Il revient au prof de gym de savoir alors *se faire respecter en affirmant une autorité mûinée d'un bon relationnel*. En tout cas, il lui revient de communiquer sa passion. *Sans être une « bête de sport » il doit avoir une bonne condition physique* pour montrer les mouvements ou prendre part aux sports collectifs...

### Carte métaphorique d'un discours d'information (ou les pré-requis d'un métier) (1)

<p>PROF D'EPS, C'EST UN MISSIONNAIRE POLYVALENT EN SPORT</p> <p>« Il a pour mission d'enseigner le sport, sous toutes ses formes. »</p>	<p>PROF D'EPS, C'EST UN PROF « À PART »</p> <p>« Il n'est pas tout à fait un prof comme les autres. »</p>
	<p>PROF D'EPS, C'EST UN « BON PÉDAGOGUE »</p> <p>« Se faire respecter en affirmant une autorité mûinée d'un bon relationnel. »</p>
<p><b>Métaphore du pédagogue</b></p>	<p>PROF D'EPS, C'EST UN « BON SPORTIF »</p> <p>« Sans être "une bête de sport", il doit avoir une bonne condition physique. »</p>

46

Le réseau métaphorique de ce discours fait apparaître essentiellement des métaphores ontologiques dans lesquelles le « domaine-cible », à savoir, le métier de prof d'EPS, est essentiellement caractérisée par une double personnification quant aux pré-requis nécessaires pour envisager ce métier : LE PROF D'EPS EST UNE « BONNE » PERSONNE ; LE PROF D'EPS EST UNE PERSONNE « À PART ». Cette double métaphore provient d'une « domaine-source » : la Psychologie. Elle rejoint le cliché métaphorique bien connu de tous les enseignants et des chefs d'établissement, à savoir : LE PROF D'EPS, LE PSYCHOLOGUE DU CONSEIL DE CLASSE. La métaphore-icône souligne dans sa priméité la qualité DE BON PÉDAGOGUE, SPORTIF, dans sa secondéité, l'indice d'une *polyvalence de sportif*, et dans sa tiercéité, sa généralisation, le symbole de *l'enseignant pédagogue*, parmi les enseignants toutes disciplines confondues. Dans un tel discours, les compétences théoriques, techniques, didactiques, juridiques que pourrait invoquer un professionnel ne sont pas du tout évoquées. Le « prof d'EPS » doit posséder du relationnel. Polyvalent dans les activités physiques et sportives, il doit être en possession d'une bonne condition physique

1 - [http://www.studyrama.com/article.php3?id\\_article=1344](http://www.studyrama.com/article.php3?id_article=1344)

pour enseigner, initier à toutes les formes de sport. À cela s'ajoute que, tout en étant qualifié, il n'est pas « un prof comme les autres ». Il est « à part ». Professeur d'EPS, une profession à part entière ou bien une semi-profession !

## DISCOURS D'ENSEIGNANTS D'EPS DE TOUS LES JOURS

(Nous avons recueilli ces récits sur le Web.)

**Enseignant n° 1 (2) :** *Parce que mon « trip », c'est d'être avec des gamins et de faire du sport avec eux, et même peut être davantage encore... Alors pourquoi avoir choisi l'enseignement plutôt que le professorat de sport (pour les néophytes, ce diplôme est sous tutelle du ministère Jeunesse et Sport), ou directeur d'un centre de loisirs... J'aime à me répéter cette phrase : « mens sana in corpore sano » : un esprit sain dans un corps sain... Voilà pourquoi j'ai choisi l'école comme lieu d'expression, afin de pouvoir façonner des êtres vierges de tous idéaux, de tous préjugés, avec une soif d'apprendre et de jouer incroyable. Leur donner des outils pour se forger leur personnalité de demain. Mais, comment enseigner, avancer dans sa discipline s'il faut sans cesse « flicker » les élèves, car leur rapport à la loi et aux sanctions s'est considérablement dégradé.*

**Enseignant n° 2 (3) :** *L'idée qu'elle se fait de son métier colle-t-elle vraiment à ce qu'elle en attendait ? À quelques nuances près : « Le contact avec les enfants est très enrichissant, le registre des émotions est très fort car je partage de manière ludique avec eux des enjeux, des scores » indique-t-elle. Elle regrette toutefois « de devoir faire encore beaucoup de discipline pour que le cours se déroule comme prévu. Mais c'est normal, s'empresse-t-elle de préciser, c'est typique des collègues par rapport aux lycées : les élèves sont moins matures... et puis, j'ai la chance de ne pas travailler dans une ZEP où beaucoup d'élèves sont sans repères, confondent sport et violence, ne respectent pas les règles du jeu en trichant ou en insultant le prof. « Autres motifs de satisfaction ? Pascale aime le travail d'équipe avec ses collègues lorsqu'il s'agit de déterminer la durée des cycles d'activités des trois trimestres. Elle apprécie aussi le nombre suffisant d'installations sportives mises à disposition (notamment trois salles couvertes) « qui fait défaut à beaucoup d'établissements ». Heureuse dans ses baskets, Pascale ? Assurément. « J'avais la vocation pour ce métier et j'ai la chance de l'exercer dans un cadre agréable. »*

2 - <http://packdelait.free.fr/epscquoi.htm>

3 - [http://www.studyrama.com/article.php3?id\\_article=1344](http://www.studyrama.com/article.php3?id_article=1344)

## Carte métaphorique d'un discours d'enseignants d'EPS (ou le vécu du quotidien)

Enseignant n° 1	Enseignant n° 2
PROF D'EPS, C'EST DE LA CRÉATION <i>« Façonner des êtres vierges de tous idéaux, de tous préjugés. » « Re-créeer des activités. »</i>	PROF D'EPS, C'EST DE L'AMOUR <i>« J'aime partagé le jeu, le travail d'équipe ; j'avais la vocation. »</i>
PROF D'EPS, C'EST DU « FLIC » <i>« Il faut sans cesse flicquer les élèves. » (sic)</i>	PROF D'EPS, C'EST DE « LA DISCIPLINE » <i>« Je regrette de devoir avoir à faire encore beaucoup de discipline pour que le cours se déroule comme prévu. »</i>
<b>Métaphores de l'« artisan » et du « gendarme »</b>	

La carte métaphorique met en évidence trois métaphores structurales : *création*, *amour*, *discipline*, plus une métaphore ontologique de personnification : *prof d'EPS, c'est du « flic »*. Le prof regrette d'avoir à faire de la discipline et même parfois d'être obligé de « *flicquer les élèves.* » (*sic*). Il semble se positionner, à la fois comme un artisan et un gendarme. L'artisan est un travailleur indépendant qui vit avant tout du produit de son travail manuel. S'il n'est pas statutairement indépendant, comme lui, l'enseignant d'EPS agit souvent en indépendant dans sa classe. Il a le goût de son travail, le désir de créer, de façonner à partir du début, dans l'ordre, la discipline et l'amour. Bien que les termes ne soit pas ici explicitement évoqués, les métaphores de « L'ARTISAN » et du « GENDARME » nous semblent bien présentes dans cette carte.

48

Celle de l'artisan souligne comme icône, la qualité d'amour d'une pratique, s'affirme comme un indice de création, et symbolise le rôle modeste mais créateur de l'artisan. Celle du « gendarme », souligne comme icône la qualité d'ordre, s'affirme comme un indice de discipline et symbolise le rôle incontournable de la loi. On remarquera qu'il n'est point évoqué, voire revendiqué dans un tel discours ni de grande mission, ni de grand combat, ni de grande professionnalité.



## DISCOURS D'ENSEIGNANTS D'EPS AGRESSÉS

Nous avons travaillé à partir d'une communication d'Anne Jolly (4). À travers l'expérience de quatre enseignants en EPS agressés physiquement par des élèves, cette contribution s'attache à décrire la souffrance psychique d'origine traumatique en termes de ruptures identitaires. Les textes qui suivent (Agnès, Martine, Florent, Éric), sont d'Anne Jolly (5).

### Agnès

Agnès enseigne dans un collège. Un jour de rentrée scolaire, elle est projetée au sol puis rouée de coups par une de ses élèves, à la suite d'une altercation sur l'intérêt pédagogique de son enseignement. L'agression l'a laissée complètement effondrée, détruite, décomposée. *Le fait d'être dans une situation comme ça d'agression devant l'ensemble de ma classe, j'avais l'impression d'être complètement désavouée, **d'être passée complètement à côté du rôle que je m'imagine que je dois avoir en cours.** Entre l'image de prof que je voulais avoir et ce conflit qui m'avait fait basculer à l'inverse, il y avait dissonance totale. C'est une rupture du sentiment subjectif de son identité professionnelle qui émerge du discours de cette enseignante.* Elle a échoué dans son rôle d'adulte, responsable et qui se maîtrise. **De cette combinaison tripartite, c'est la maîtrise, tellement essentielle chez un sportif, qui semble faire défaut dans la perception que cette enseignante a de ce passage à l'acte, auquel elle s'est laissée prendre.** *La seule chose que je regrette, c'est de ne pas avoir été suffisamment entraînée pour immobiliser la gamine sans être obligée de **me battre** avec elle. C'était dégradant pour moi d'en arriver aux mains. J'avais l'impression d'avoir déchu, de m'être laissée aller à un combat de rue.*

49

### Martine

L'agression a lieu alors que Martine tente de convaincre une élève de regagner sa classe. Lorsqu'elle pose sa main sur son épaule pour l'inciter à partir, l'élève agrippe son écharpe et lui serre le coup. Paniquée, elle gifle l'élève qui se rue alors sur elle pour lui arracher les cheveux et lui griffer le visage. Elle est véritablement choquée par l'agression, mais se sent surtout coupable d'avoir giflé l'élève. **Malgré la situation de légitime défense dans laquelle elle se trouvait, elle redoute des reproches qui ne tardent effectivement pas à arriver: « Vous devez garder votre sang-froid! »,** lui rappelle son principal. **Vous l'avez frappée. On vous demande de ne pas réagir, vous avez eu tort!** Sa réponse témoigne de toute l'ambivalence de sa pensée, mais peut-être encore davantage du conflit qui oppose si souvent « devoir

4 - Attachée temporaire d'enseignement et de recherche au laboratoire de Psychologie appliquée (Université de Reims-Champagne).

5 - Les passages soulignés en gras et les passages en italique sont de notre fait.

être personnel » et « devoir être prescrit » : Mais vous vous rendez compte, lui dit-elle, *je suis devant plus de 30 élèves. Je me laisse tabasser, et après comment je fais pour enseigner ? Je perds la face ! Comment vous feriez-vous ?* Pas de réponse.

## Florient

Florient est en cours, lorsque trois inconnus pénètrent sur le terrain de sport où il se trouve, et le passent violemment à tabac. Bilan de l'assaut : huit dents de cassées et des hématomes un peu partout sur le corps. Parmi ces trois hommes, se trouve un jeune homme de 17 ans, porteur du coup le plus violent, et grand frère d'un élève qu'il venait de sanctionner pour avoir battu l'un de ses camarades de classe. Cet élève était rentré chez lui auto-mutilé en se plaignant d'avoir été maltraité par son enseignant. Le nez éclaté et les dents en vrac, comme il dit, c'est un mélange détonant de rancœur, de haine et de honte qui l'anime pendant des mois. Florient est rugbyman professionnel, et cette agression lui laisse un goût véritablement amer. Il n'a pas vu venir l'agression, et il sait que ce n'est pas lui qui aurait mordu la poussière s'il avait compris à temps. *Ce qui fait mal, me dit-il, c'est de ne pas avoir compris qu'il allait passer à l'acte. Et puis, j'avais l'énorme poids d'être resté sur le carreau. Je suis très orgueilleux évidemment. Je ne suis pas resté souvent sur le carreau en sport, quasiment jamais même, et là, ça me faisait « quinger » grave-ment d'y être resté.* C'est son orgueil de sportif qui est atteint. Vis-à-vis de ses collègues, des élèves surtout, qui ne manquent pas de le provoquer, il a honte : *j'avais honte de m'être fait attaquer comme ça, je pensais qu'ils s'imaginaient que j'étais incapable de me défendre.* C'est avec beaucoup d'intelligence et de sensibilité qu'il évoque son manque de confiance en lui et en les autres, ses peurs, son sentiment d'être continuellement en faute, tant sur le plan sportif que personnel.

50

## Éric

Éric se fait battre avec une branche d'arbre par trois jeunes garçons, scolarisés dans un autre établissement, dont il avait toléré l'intrusion sans perte ni fracas dans son cours, et qu'il venait de faire sortir du vestiaire afin de permettre aux filles de se changer tranquillement. Il dépose une plainte au commissariat. Entre autres délits, son agression participe ainsi aux dix mois fermes d'emprisonnement auxquels sont soumis ses jeunes agresseurs. Cette sanction l'accable : *C'est énorme me dit-il. C'est toute une vie de foutue. Pour eux, pour moi, parce qu'ils sont en prison.* En portant plainte contre ces adolescents que la vie accable déjà, qui comme il dit : *vivent sans vivre*, il a le sentiment d'avoir œuvré à leur marginalité. *Envoyer des gamins en prison, ça ne fait partie ni de ses valeurs ni de ses engagements éducatifs.* Il se reproche l'entêtement avec lequel il s'est accroché à ses certitudes, et s'accuse d'avoir manqué de discernement : *Je ne savais pas que ça pouvait aller aussi loin. Quand j'ai porté plainte, je ne pensais pas aboutir à des conclusions définies par un code pénal avec des sanctions lourdes.* Lorsque je lui ai posé la question de savoir

ce qui avait été le plus difficile dans ce qu'il avait vécu, il a répondu : *L'après*. De vivre. De vivre avec cette culpabilité qui l'assaille, ses agresseurs sont toujours en prison, mais aussi **de vivre avec le sentiment de n'être plus rien**.

### Carte métaphorique de discours d'enseignants agressés (ou le vécu d'une expérience traumatisante)

Agnès	Martine	Florient	Éric
PROF AGRESSÉ, C'EST DU SPORTIF « NON PERFORMANT »  « <i>qui manque de maîtrise.</i> »	PROF AGRESSÉ, C'EST DU SPORTIF « NON PERFORMANT »  « <i>qui manque de contrôle de soi.</i> »	PROF AGRESSÉ, C'EST DU COMBAT « PERDU »  « <i>Perdre la face.</i> »	PROF AGRESSÉ, C'EST DE LA MISSION MANQUÉE  « <i>Détournée de ses valeurs.</i> »
PROF AGRESSÉ, C'EST DE LA CHUTE  « <i>j'ai déchu, je me suis laissée aller à un combat de rue.</i> »	PROF AGRESSÉ, C'EST DU COMBAT « PERDU »  « <i>Perdre la face.</i> »	<b>La métaphore du « looser »</b>	

Métaphore structurale, métaphore ontologique et métaphore d'orientation se côtoient : métaphores structurales (COMBAT, MISSION), métaphores ontologiques (personnification du SPORTIF et référence au BÂTIMENT QUI S'EFFONDRE), enfin, métaphore d'orientation, dans le recours récurrent à du vocabulaire qui évoque la métaphore de LA CHUTE ou LE PIRE EST EN BAS. La carte métaphorique révèle, comme icône la sensation de chute, comme indice, des actions et des décisions non maîtrisées d'adulte ou de sportif et comme symbole, celui du perdant, de la MISSION MANQUÉE, du SPORTIF LOOSER.

Sans conteste, le discours des enseignants ayant subi une agression souligne un vécu traumatique porte sur des valeurs et des remises en cause de soi et de ses actes. La remise en cause est d'autant plus douloureuse qu'elle met en avant cette image sociale négative du « LOOSER » dans un univers aussi sensible de ce point de vue-là que celui du sport, lieu, oh combien symbolique de la compétition et de la performance.

## CONCLUSION

À quel imaginaire, à quelles significations de son métier, sa fonction et son rôle dans le service public l'enseignant d'EPS est-il soumis? Devoir manifester l'*engagement d'un missionnaire*, pour le service public que constitue l'Éducation nationale, le Ministre le demande! Devoir être un *bon enseignant*, un bon serviteur du sport, toujours en bonne condition physique, ce sont les pré-requis de ce métier! Devoir assumer le risque d'être un *looser* et subir des situations de dénis! Qu'il ne s'en fasse pas le Ministre est à ses côtés, le soutient et lui est reconnaissant! L'enseignant expert d'EPS, enseignant ou sportif? Comment peut-il agir et réagir face à toutes ces injonctions, lui, le modeste *artisan*, qui aime les enfants et partager sa passion de l'activité sportive, lui qui est obligé de « *fliquer et de gendарmer* »? Quelle est la sémiose qui semble se dessiner?

Pris dans le filet plus ou moins serré de tout un jeu d'injonctions métaphoriques (être un missionnaire engagé et être « bon », combattre et ne pas perdre la face), l'enseignant expert ne semble plus avoir d'autre choix que d'improviser selon son équation personnelle et selon le contexte et la situation dans laquelle il se situe (Tochon, 1993; Barbier, Durand, 2003). Au final, l'enseignant d'EPS n'est sémiotiquement ni sportif, ni enseignant. Il n'est seulement sportif que par sa bonne condition physique. Aujourd'hui, les termes de sportif et surtout de sport sont souvent rattachés à la haute performance, au haut-niveau d'une part, à l'art et au spectacle d'autre part. Comment le pédagogue obscur des terrains de jeu d'un collège de banlieue peut-il rivaliser avec les sunlights et l'aura qui entoure l'athlète de spectacle? L'enseignant d'EPS semble dans ce monde de l'Éducation nationale tout autant que dans celui du Sport définitivement « à part », avec pour salut ce que J. Ardoino appelle sa *négativité*, c'est-à-dire cette faculté fondamentale qui appartient à l'homme et qui lui donne le pouvoir de déjouer les manipulations dont il se sent l'objet. Prendre conscience de son imaginaire par une incursion dans le monde métaphorique et l'univers sémiotique qui organise sa pratique nous semble l'une des voies de formation et de réflexion qui peuvent aider l'enseignant à se situer et à agir.

L'étude sémiotique que nous venons de conduire est une étude de cas exploratoire. Mais d'ores et déjà, elle montre que, quelle que soit la nature du discours tenu : institutionnel (ministre), professionnel (CDI), quotidien (enseignants d'EPS) ou très sensible (discours des enseignants agressés), les métaphores sont bien présentes et semblent rendre compte d'une perception et/ou d'une conception identitaire d'une pratique qui malgré son unité apparente (l'EPS) apparaît bien différente selon leur énonciateur, ministre ou praticien.

Cette étude mériterait d'être confrontée à des échantillons de discours situés plus affinés et plus précis. Elle pourrait ainsi explorer le langage utilisé au cours même de la pratique ou encore celui qui est utilisé dans des entretiens d'auto-confrontation en analyse des pratiques. L'approche sémiotique dans ses perspectives expérientielles, phénoménologique et cognitive renouvelle les rapports envisagés par les théories cognitives entre le langage et l'image qui donnent à cette dernière un simple statut d'adjuvant à une activité mentale lui pré-existant et n'en font pas un véritable outil cognitif. François Tochon souligne que « l'étude de la cognition repose sur l'idée cartésienne, perpétuée par la tradition métaphysique, selon laquelle l'observateur peut se distancer de son objet afin d'en étudier les régularités d'un point de vue neutre et objectif, pour en abstraire les schémas d'organisation. Au contraire, les savoirs pratiques se fondent sur une conception intégratrice dans laquelle la nature de l'expérience ne peut être interprétée en dehors des signes qui la reconstruisent. Cette seconde perspective épistémologique, immanente, implique qu'une expérience pratique ne peut jamais être pleinement sémantisée et lexicalisée dans une syntaxe » (Tochon, 1993).

Dans cette ligne ouverte de recherche et dans un domaine tel que celui de l'analyse des pratiques, il nous semble heuristique de comprendre que chaque geste et chaque discours de praticiens, et/ou d'acteurs d'une pratique « porte les marques d'un travail individuel et collectif (surtout collectif et parfois individuel) d'ajustement local, de sélection métonymique, de projection métaphorique, de schématisation etc. aboutissant à un certain modèle mental » (Peraya, 1988). Une sémiotique et/ou une approche sémio-cognitive des pratiques professionnelles devrait permettre d'aborder autrement que par les théorisations cognitives classiques et positivistes du traitement de l'information, les conceptions et la vision du monde des acteurs à propos de leur pratique. Elle devrait être en mesure de contribuer à caractériser la signification et le sens des gestes des praticiens novices ou experts dans leur activité, leur contexte, leur culture et leur ethnohistoire.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALIN C. (1996). – *Être formateur – Quand dire c'est écouter*, Paris, L'Harmattan.
- ARDOINO J. (1979). – *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthiers-Villars.
- BARTHES R. (1985). – *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil.
- BARBIER J.-M., DURAND M. (2003). – « L'analyse de l'activité. Approches situées », *Recherche et Formation*, n° 42, Paris, INRP.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). – *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- CLOT Y. (2000). – « Analyse psychologique du travail et singularité de l'action », in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

COURSIL J. (2000). – *La fonction muette du langage*, Ibis Rouge, Presses Universitaires Créoles, GEREC.

DELEDALLE G. (1979). – *Théorie et pratique du signe, introduction à la sémiotique de Peirce*, Paris, Payot.

DURAND M. (2001). – *Chronomètre et survêtement: reflets de la vie quotidienne d'enseignants en Éducation physique et sportive*, Paris, Éd. Revue EPS.

FERRY L. (2003). – *Lettre à tous ceux qui aiment l'école – pour expliquer les réformes en cours*, Paris, Odile Jacob.

FOUCAULT M. (1969). – *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

GOHIER C., ALIN C. (2000). – *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan,

HOWARD A.S. (2001). – *Psychosemiotics*, New York, Peter Lang.

INDURKYA B (1991). – « Modes of métaphore », *Métaphor and symbolic activity*, Vol. 6, n° 1 pp 1-27.

LAKOFF G., JOHNSON M. (1985). – *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éd. de Minuit.

LANG J. (2001). – *Lettre de Jack Lang aux enseignants d'EPS*, Ministère de l'éducation nationale, Paris, le 9 janvier.

MORAND B. (1997). – « Le sens de la signification. Pour une théorie a priori du signe », in « Emergence and explanation », *Revue Intellectica*, 1997/2, n° 25, pp. 229-279.

PERAYA D., MEUNIER P. (1999). – « Sémiotique et cognition – voyage autour de quelques concepts », in *L'image mentale*, 1, pp. 16-28.

PEIRCE C. S. (1979). – *Collected Papers*, Cambridge, Harvard, University Press (trad fr. partielle *Écrits sur ligne*, éd. G. Delallale, Paris, Le Seuil).

SCHÖN D.A. (1983). – *The Reflexive Practitioner, How professionals think in action*, Logiques, Montréal.

TOCHON F. V (1993a). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

TOCHON F. V. (1993b). – « From Teachers' Thinking to Macrosemantics: Catching Instructional Organizers and Connectors » in *Language Arts, Journal of Structural Learning and Intelligent Systems*, 12 (1), pp. 1-22.

TOCHON F.V. (2002). – *L'analyse de pratique assistée par vidéo*, Sherbrooke, Edition CRP, Université de Sherbrooke.

VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.