

# DOSSIER

## Le corps de l'élève dans les apprentissages

### Apprendre à *Être*



Dossier coordonné par Carole Condat ; réalisé par Christian Allemand, Sandrine Charrier, Carole Condat, Christian Couturier, Ingrid Darroman, Magali Espinasse, Béatrice Gaultier, Valérie Héroult, Xavier Hill, Olivier Lelarge, Thierry Reygades et Véronique Vanier.

À l'adolescence, le corps connaît des transformations majeures qui interfèrent sur l'écoute, la concentration et la motivation d'un certain nombre d'élèves et s'accompagnent d'un questionnement sur sa propre identité et son rapport aux autres. Ce corps, parfois encombrant, qui change trop vite, a un impact sur la qualité des apprentissages. Le système éducatif y prête-t-il assez d'attention ?

**M**ême si l'élève adolescent n'est plus réduit par notre système éducatif à un pur esprit, il n'est pas encore assez considéré comme un « tout » dont les multiples dimensions – corporelle, émotionnelle, manuelle, intellectuelle – sont pleinement prises en compte. L'espace scolaire n'ignore pas le corps mais s'en méfie souvent, et valorise le corps discipliné et contrôlé au détriment d'une expression corporelle qui pourrait accompagner et aider l'entrée dans les apprentissages. Le corps de l'élève est souvent cantonné aux cours d'éducation physique et peu d'espaces et de temps permettent aux adolescents de se l'approprier ou de l'interroger. La prédominance de la culture écrite et des pédagogies frontales (souvent imposées par des conditions de travail dégradées et des effectifs surchargés), alliée à des codes sociaux qui définissent des gestuelles précises pour marquer l'attention, la concentration ou le respect, a souvent masqué l'évidence que le corps participe pleinement à tous les apprentissages.

Si on regarde du côté des contenus, le corps est peu enseigné. À la demande de l'opinion publique et des autorités politiques, la priorité est plutôt donnée à des actions prophylactiques qui se réduisent souvent à l'apprentissage de comportements de domaines aussi variés que la santé et la sécurité.

Ce dossier est l'occasion de croiser les regards de la communauté éducative. Infirmières, CPE, collègues d'EPS, enseignants des disciplines générales et techniques ont interrogé la place donnée au corps de l'élève dans leurs pratiques. Une constante émerge de ces contributions : la problématique corporelle « traverse » l'ensemble des disciplines. Quel que soit le domaine travaillé, le corps est en jeu. Le corps n'est donc pas, à l'école ou ailleurs, l'élément neutre des apprentissages. Considéré et valorisé, il peut participer pleinement à un développement – et donc à un enseignement – équilibré qui vise à former simultanément des corps intelligents et des intelligences incorporées. Les pistes de réflexion sont nombreuses et le chantier est immense, bien loin des solutions faciles du sécuritaire ou de l'enfermement du débat sur les rythmes scolaires au nombre d'heures de cours hebdomadaires. ■



En classe

## Quelle place pour le corps de l'élève ?

Question posée dès 1983 par Claude Pujade-Renaud dans *Le Corps de l'élève dans la classe* (collection Science de l'Éducation aux éditions ESF, Paris).

Question reprise en 2004, par les éditions Adapt du SNES, dans *Corps et pédagogie*.

Question récurrente du corps et de sa place dans la relation pédagogique qui a pris une telle épaisseur qu'elle est devenue un sujet qui fédère chercheurs et colloques autour d'elle puisque les *Rendez-vous de l'histoire de Blois de 2009* avaient pour thème : « Le Corps dans tous ces états », et qu'en mars 2010, la revue *Diversité* du Sceren-Cndp intitule son n° 160, *Du côté du corps*.

On ne peut que se réjouir de cette réflexion lorsque l'on constate la difficulté dans le système éducatif français de prendre la mesure de ce qui se joue dans les corps, à travers les actes d'apprentissage.

Quelle conscience avons-nous de ce qui se passe, quotidiennement, dans ce corps à corps, entre l'enseignant et sa classe ? Corps du sujet élève qui se déréalise dans la relation



© Thierry Nectoux

**La situation de classe impose des contraintes physiques que nous assimilons souvent à des valeurs d'écoute**

pédagogique pour devenir un corps objet assujéti à l'immobilité, attachée en France, à la réception du savoir.

La situation de classe impose des contraintes physiques que nous assimilons souvent à des valeurs d'écoute, d'attention. L'élève trop « vivant » est considéré comme dérangent, ingérable, pénible. *A contrario* celui qui ne se manifeste pas, qui est silencieux, est bienvenu, il est gratifiant et réconfortant pour l'enseignant qui peut considérer que ce corps silencieux est un corps à l'écoute... jusqu'à ce que ce corps s'amollisse, se cale contre le radiateur, ou s'écroule sur sa table. Cette attitude corporelle devient alors insupportable, car elle indique clairement l'abandon d'attention, le non-intérêt face au discours du professeur. Pour les jeunes, la contrainte de l'immobilité correspond souvent à une absence intellectuelle malgré la présence physique. Pour certains, l'exercice est tellement difficile qu'il s'agit de trouver des moyens, même infimes, de contrer ce silence corporel assourdissant. L'élève rumine, balance le pied, ou se balance sur sa chaise, gomme, gribouille, tapote, fait claquer son stylo et aujourd'hui malgré l'interdiction, envoie des textos. D'autres restent appareillés à leur MP3 pendant le cours, cachant leurs écouteurs sous leurs cheveux et leurs vêtements. Ces comportements traduisent un véritable mal-être face à la posture exigée de réception du savoir dans notre système.

Accepter que les corps parlent, non dans un envahissement vain, mais dans ce qu'ils peuvent libérer d'énergie pour s'exprimer et prendre une part active à la construction et à l'acquisition du savoir reste, certes, une utopie dans le contexte de « plus d'élèves par classe ». Cependant continuer à réfléchir la classe comme un corps unique génère violence et comportements ingérables tant pour les élèves que pour les enseignants.

Rétablir l'usage des cinq sens dans les apprentissages donnerait accès à la curiosité, à la créativité et, tout en respectant la norme collective, laisserait émerger un sujet individuel. Donner place au corps, c'est aussi reconnaître chaque individu qui l'habite. ■

Les mots de l'infirmier

## Le corps qui change

**Mardi matin récréation de 10 heures à l'infirmierie : Morgane, élève de Quatrième vient avec deux copines et un copain de classe. Les quatre mêmes élèves depuis le début de l'année se présentent et, comme chaque fois, le scénario se répète.**

Aujourd'hui, c'est Morgane qui prend « prétexte » d'un problème de santé et pendant ce temps-là, selon un rituel immuable, les trois autres se dirigent vers la toise et se mesurent. « Eh ! Madame, j'ai pris un demi-centimètre en un mois, moi un centimètre et moi rien du tout, j'en ai marre de ne pas grandir... mais ma mère est toute petite... Moi mon père est vachement grand... » Et ce sera ainsi jusqu'à la fin de l'année.

Jeudi 15 h 30, salle des professeurs : Julien professeur d'EPS est manifestement contrarié. « Qui a eu Aurélien en cours ces jours-ci ? Jusqu'à présent il était vachement bon et là, comme il a grandi rapidement, il fait tout de travers ! Je commence un cycle de tennis de table et mon Aurélien tape quasi systématiquement à côté de la table, il se cogne de partout, je te dis même pas quand il faut jouer en double ! » (Moi dans ma tête, « Et oui, Aurélien, il a pris près de 10 cm depuis le début de l'année, cela ne doit pas être facile d'ajuster la bonne longueur de bras ! On va en parler avec Julien, mais pas devant tout le monde secret professionnel oblige... ».)

### Ce corps qui change et vite...

Il n'est pas si facile de s'approprier ces changements physiques et physiologiques, de s'adapter à eux, de faire avec. Les changements extérieurs les plus visibles interrogent les élèves de manière ambivalente. Ils les espèrent, les souhaitent, les guettent... Devenir grand ! Ils les redoutent, ne les comprennent pas. Ce corps leur échappe (éjaculations nocturnes, érections spontanées, règles...). Ils ne reconnaissent pas ce corps qui devient objet de désir pour d'autres... ce corps qui peut me faire mal et qui parfois, de

**Quelques chiffres**

**14 millions**

Nombres de passages à l'infirmierie par an dans les collèges et les lycées.

**81 %**

Des demandes de contraception d'urgence par des élèves mineures ont été délivrées par les infirmieries scolaires.

**40 %**

Des motifs de passage à l'infirmierie scolaire sont une demande d'écoute et d'aide.

Source : rapport Poletti d'octobre 2008.

Source : le cahier statistique de l'infirmière.

manière inattendue, me fait plaisir. Ce regard de l'autre qui me trouble... Mince, ces boutons d'acné, face de pizza. Ce corps, aussi générateur d'anxiété.

Pour d'autres, ce corps qui ne change pas, ou pas assez vite, les seins qui ne poussent pas, « je suis la seule à ne pas être réglée madame !, ma voix n'a pas mué, je suis le plus petit et j'ai le plus petit... ».

### Mettre des mots

Ce corps qui change, s'exprime le plus souvent derrière une plainte somatique (céphalées, maux de ventre, troubles du sommeil...) ou des demandes de conseil... pour la copine. Il n'est pas facile pour un adolescent d'y mettre des mots, c'est à l'infirmière de l'aider à nommer ces parties du corps, ces sensations, de les apprivoiser, de s'appuyer sur la plainte pour mettre en mots leurs maux. Abaisser les tensions, accompagner et relativiser, ce travail est à faire avec l'objectif de permettre à « l'enfant » de ré-acquiescer le plus tôt possible sa position d'élève et, de cette façon, le remettre dans un parcours de réussite scolaire. Parce que l'infirmière connaît bien les risques de dysmorphophobie et sa gravité, elle n'utilisera pas la norme en première intention mais seulement pour rassurer.

### Rôle du soin infirmier

Nous sommes ici dans le fondement du soin infirmier à l'Éducation nationale, « *L'infir-*



© Thierry Nectoux

*mier(ère) accueille tout élève qui le (la) sollicite pour quelque motif que ce soit, y compris d'ordre relationnel ou psychologique, dès lors qu'il y a une incidence sur sa santé ou sa scolarité* ». Cette spécificité holistique du soin infirmier à l'Éducation nationale s'appuie sur des compétences réglementaires de la profession acquises lors de la formation initiale mais pas seulement. L'infirmière doit ainsi adapter son soin à cette population qui va majoritairement bien au regard des critères habituels de pathologie et

qui pourtant va mal au regard des critères actuels de santé publique puisque le mal-être est identifié comme la deuxième cause de mortalité chez les adolescents.

L'infirmière scolaire doit prendre en compte ce double aspect : d'une part, en accompagnant l'anxiété générée par ces changements pour aider au réinvestissement le plus rapide de la fonction élève et, d'autre part, en veillant au repérage de situations de risque grave chez les adolescents dans le but d'une orientation adaptée. ■

**Les changements extérieurs les plus visibles interrogent les élèves de manière ambivalente**

## Éduquer au respect du corps en éduquant à la sexualité et à la vie affective

Depuis 2003, les équipes pédagogiques sont dans l'obligation d'intégrer dans le cursus des élèves au moins trois séances d'éducation à la sexualité chaque année de la Sixième à la Terminale. Ces séances, animées par des personnels formés<sup>(1)</sup>, qu'ils soient enseignant-e-s (et pas seulement de SVT), documentalistes, CPE, COP, AS, infirmières, AED ou chefs d'établissement parfois, accompagnés ou non de professionnels de ces questions (planning familial, Centre d'information aux droits des femmes...) permettent à nos élèves de traiter de questions primordiales à l'adolescence : la relation à leur corps et au corps de l'autre, le désir, le respect du désir, de l'histoire de l'autre et de sa singularité...

Ces séances sont des lieux non seulement d'apprentissages (comment fonctionne mon corps, pourquoi ai-je besoin de connaître les risques, les moyens de se protéger, les moyens de contraception) pour mieux aborder une sexualité épanouie, mais permettent souvent aux élèves de travailler et de débattre de sujets insuffisamment traités ou encore tabous dans les programmes : le genre, l'homosexualité, la bisexualité, la transexualité...

Les élèves peuvent ainsi s'emparer, sans parler de leur propre sexualité, de questions éminemment éducatives. Chaque individu a son propre

parcours personnel, et si parfois il est difficile de le comprendre, nous ne devons pas le juger mais le respecter. Les questions de genre et d'orientation sexuelle doivent être intégrées dans notre fonctionnement professionnel parce qu'elles ont un impact fort sur le quotidien et l'avenir des élèves, tant dans le domaine de la santé (sur-suicidalité des jeunes homos) que dans celui de la réussite scolaire (question de l'orientation fortement liée au genre).

C'est un enjeu primordial pour la société de demain que celui de la mise en place systématique de ces séances, qui ne se font dans les établissements que sur la base du volontariat. Des outils sont à notre disposition, des formations existent, nous devons nous en emparer. L'éducation à la sexualité fait intégralement partie de ce que doit être l'éducation à une culture commune de haut niveau qui est une revendication essentielle du SNES.

<http://www.education.gouv.fr/cid1107/education-a-la-sexualite.html>  
<http://eduscol.education.fr/cid46864/education-sexualite.html>  
<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm>

1. Des formations existent dans de nombreuses académies dans les Plans Académiques de Formation.

**20 %**

Des jeunes ont une consommation d'alcool problématique et 20 % ont recours aux produits psychotropes.

Source : INPES.

**1 sur 2**

À 17 ans, 1 ado sur 2 a déjà fumé du cannabis, 1 sur 5 en consomme plus de dix fois par an et plus de 1 sur 10 plusieurs fois par semaine.

Source : INSERM.



**Corps et pédagogie**  
*Accord perdu entre le corps et le savoir ?*

• Coordonné par Véronique Vanier, Adapt Éditions 2004

[www.adapt.snes.edu](http://www.adapt.snes.edu)

## Apprentissages

## Le corps dans les enseignements

La conception de la culture commune portée par le SNES accorde une place fondamentale à la question du corps. La relation à son corps, à l'espace, aux autres est particulièrement importante pour la construction de l'individu et du citoyen. Le rapport au savoir, aux apprentissages, passe aussi par le corps.

Regarder, écouter, toucher, chanter, se déplacer dans l'espace, expérimenter, explorer, se confronter à des pratiques artistiques diverses, à la création, peuvent permettre aux élèves de s'impliquer sans savoir préalable dans un processus, dans une démarche de réussite, pour accéder ensuite à une pratique plus construite, plus réfléchie, à des savoirs, et à des œuvres artistiques. Ce processus qui implique d'abord corporellement les élèves, qui les engage, est un enjeu fort des disciplines artistiques aujourd'hui. Les pratiques artistiques et la création permettent également aux élèves de se confronter à la notion de choix, à s'y engager, à le défendre, à prendre des risques, à se confronter au regard des autres.

L'éducation musicale accorde une place très importante à la voix : travail sur la voix parlée et chantée, écoute de soi et des autres, accompagnement de la mue et écoute de sa nouvelle voix, écoute et dialogues filles/garçons, apprentissage de solidarités collectives, travail sur l'estime de soi et sur la confiance.

L'accès aux œuvres passe aussi par une appropriation corporelle où la voix a une place privilégiée. En travaillant par exemple des éléments mélodiques ou rythmiques en

## Le corps en littérature

L'école et particulièrement le cours de français ne prennent pas vraiment en considération le corps, comme si son rôle était d'apprendre à l'élève à l'oublier. Malgré le désir affiché de renforcer la place du sport à l'école, cet effacement du corps, des sensations, voire des sentiments est de plus en plus fort.

Les programmes de français favorisent l'abstraction, l'intellectualisme et se soucient trop peu de l'imagination et du ressenti des élèves. La prédominance de l'écrit sur l'oral est toujours très nette,

par exemple. Même si l'on parle de théâtre, c'est en prenant très peu en compte la pratique du théâtre par les élèves.

Pourtant la littérature parle du corps, parfois de façon très concrète, voire crue. Elle aborde tous les sujets tabous par la symbolique, par l'invention langagière. Les nouvelles de Maupassant, étudiées en collège comme en lycée, ou *Les Liaisons dangereuses* (cette année en TL) par exemple, permettent d'aborder ces questions vives qui préoccupent les élèves et qui interrogent leur rapport au

corps : le sexe, la mort, la douleur, la violence... L'étude du poème de Baudelaire *Une charogne* incite les élèves à affronter des angoisses dont ils ne parlent pas facilement avec leurs parents ni même avec leurs camarades. Il est fondamental que l'école permette aux élèves d'oser découvrir ces textes au fond, même si ça les bouscule. Le rôle du professeur de lettres est de leur donner les moyens de mener leur propre réflexion sur ces textes, de façon à se construire en tant que sujet.

lien avec les œuvres écoutées, les élèves sont plus attentifs lors de l'écoute, car ils commencent par expérimenter corporellement des éléments musicaux qu'ils vont retrouver dans l'œuvre écoutée. Ils vont ainsi progressivement « s'approprier l'œuvre » car elle aura un sens pour eux. Ce chemin est souvent indispensable pour amener les élèves à apprécier une œuvre et à entrer dans les apprentissages.

En arts plastiques, dans tous les niveaux de classe, de nombreux travaux et problématiques (la représentation du corps, le portrait, la couleur, la matière...) amènent les élèves à mettre en place des interfaces où réflexion et implication corporelle donnent une assise aux acquisitions théoriques. Ainsi il paraît difficile d'aborder par exemple l'expressionnisme ou l'impressionnisme sans passer par une manipulation de la couleur en

tant que matière où le geste de l'élève vient rejoindre son intention.

En classe de Troisième, lors d'une séance de croquis (où chacun est modèle à tour de rôle), les élèves sont appelés à s'impliquer à plusieurs titres : en tant que modèle, placés en quelque sorte sur la « sellette », ils doivent tenir une posture en situation inhabituelle, accepter le regard des autres et sa traduction sur le support travaillé ; en tant que dessinateur, ils doivent être capables d'ajuster leur regard, le situer dans l'espace, de transposer leur observation sur un support. La variation des types de supports et d'outils (grands formats papier, carton ; argile, fusains, craies, pinceaux et encre...) donne à l'élève les moyens de ressentir son travail corporellement et lui permet ainsi de percevoir l'influence directe de son corps en mouvement sur son analyse. On pourra ensuite plus aisément approcher des œuvres. ■



À l'occasion du reportage photo qui illustre ce dossier, des élèves d'une classe de Seconde de la région parisienne se sont prêtés au jeu des tribus vestimentaires. Ils se sont regroupés selon leur « dress code ».

Un certain conformisme transparait : baskets, jean et sweat à capuche pour les garçons ; boots beiges, jupe courte et collants noirs pour plusieurs filles. Ballerines, slim et sacs de marque pour d'autres.

À les écouter, il semble bien que les codes vestimentaires soient d'abord dictés par... les jeunes eux-mêmes, souvent influencés par les médias, les magazines et les « people ».

Le choix de ses vêtements se fait avec ses copains et ses copines, avec ses frères et sœurs. Choisir ses vêtements, c'est revendiquer une identité mais aussi montrer son appartenance à une mouvance, à un groupe. Le vêtement permet aussi, pour certains, de se fondre dans le collectif et de cacher son corps. Ils ne sont pas dupes du poids excessif donné à l'apparence dans notre société. Plusieurs le dénoncent même et disent le vivre comme une pression.

# Le corps sécurisé

**Les activités professionnelles de production entraînent une métamorphose due à l'obligation du port de vêtements de protection et de sécurité.**

La blouse d'atelier, le bleu ou la combinaison sont des uniformes où l'élève disparaît derrière l'habit. Il s'agit de protéger les jeunes mais également de les intégrer dans une communauté dépendante du métier : les combinaisons des mécaniciens sont bleues, les blouses des horlogers blanches, les cirés de chantier orange.

En plus de l'habit, certains signes personnels sont modifiés : les cheveux sont attachés sous peine d'être pris dans une machine tournante, les bijoux sont cachés sous peine d'être happés, les bagues sont enlevées sous peine d'être arrachées et de sectionner un doigt.

Dans les ateliers, ces risques sont rappelés par des signalétiques souvent très suggestives, où les corps sont déchirés, écrasés, broyés... Sont également représentés des



**La blouse d'atelier, le bleu ou la combinaison sont des uniformes où l'élève disparaît derrière l'habit**

conseils concernant la propreté et l'hygiène. Ces images suggèrent que le jeune serait responsable, seul, de l'intégrité de son corps. S'il est accidenté, c'est qu'il a fait une fausse manœuvre, il n'y aurait pas de responsabilité

du collectif, de l'organisation. Heureusement, le droit du travail est revenu sur cette conception et pointe aujourd'hui la responsabilité de l'entreprise dans les accidents durant le travail. ■

## Vu de la vie scolaire

En récréation, les collégiens se « relâchent ». Les mouvements, les interactions y sont condensés, les corps se libèrent de l'étreinte scolaire. Courses, poursuites, jeux, rapports de force, gestes amicaux, conciliabules... Les comportements y sont très marqués selon le genre et l'âge. Au lycée, un pas est franchi dans la maîtrise de soi et du corps, frôlant souvent la réserve et le conformisme. La sensibilité au regard de l'autre et la conscience de soi dominant. Les identités s'y affirment, les marqueurs corporels y sont très visibles.



Cette construction identitaire s'inscrit dans une culture adolescente revendiquée.

Dans les collèges, la présence active de tous les personnels est nécessaire. Perturbée par les corps à corps et autres bousculades, une simple file d'attente est un exercice vite périlleux. Au lycée, l'encadrement est moins soutenu, vécu comme intrusif par les lycéens qui privilégient l'entre-soi. Les contacts physiques y sont plus mesurés, plus affectifs souvent.

Les savoir-être scolaires se renforcent au collège ou quelque fois s'inversent (figure du pitre). L'action éducative y a un rôle important, elle s'inscrit dans un climat propice aux apprentissages et vise à la fois la vie collective (respect de l'autre et du vivre ensemble) et l'épanouissement individuel (écoute et bien-être).

La continuité entre l'éducatif et le pédagogique donne tout son sens à la vie scolaire et se concrétise dans un projet éducatif collectif et cohérent, liant éducation à la responsabilité et à l'autonomie, et ne peut se contenter d'une approche répressive des corps. ■

**Au lycée, la sensibilité au regard de l'autre et la conscience de soi dominant**

### Dans les programmes de SVT

Au collège, en Sciences de la vie et de la Terre, le corps est abordé en termes d'objet d'étude de ses principales fonctions : digestion, respiration, circulation, reproduction, relation..., en se cantonnant principalement au niveau de l'organe, tout en conservant une vision relativement globale ; il représente plus du tiers du programme. Cette étude est fortement ancrée dans le thème de convergence « Santé » : elle permet de poser les bases scientifiques expliquant le fonctionnement du corps, mais les intitulés des programmes présentent une très forte inclinaison pour les « éducations à... ». La vision du corps dans son ensemble est davantage du ressort des actions d'éducation à la santé et à la sexualité, inscrites au projet d'établissement, qui impliquent très souvent les enseignants de SVT et qui s'appuient sur les connaissances acquises de la Cinquième à la Troisième (actions souvent difficiles à mettre en place et pourtant constructives et enrichissantes).

Le lycée propose un approfondissement de certains thèmes abordés au collège, avec toujours une orientation assez prégnante dans le domaine de la santé. Pour le SNES, l'enseignement scientifique doit permettre à l'élève de comprendre le fonctionnement de son corps afin de pouvoir prendre des décisions éclairées et de se construire en adulte et en citoyen responsable.

## Entretien

## « La mixité n'est pas l'éducation à l'égalité »

La scolarité d'un élève se déroule généralement dans une mixité complète. Filles et garçons se côtoient dès leur plus jeune âge dans les classes et les établissements. Ce n'est pas pour autant que les filles et les garçons accèdent à une véritable relation égalitaire. Mais surtout l'école s'avère être un lieu de socialisation paradoxal : vecteur d'égalité entre les sexes, elle participe dans le même temps à la construction et la différence de sexe.

Questions à **Nicole Mosconi**, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris X Nanterre, spécialiste de la mixité dans l'espace scolaire et des questions liées à la division socio-sexuée des savoirs.



**L'US :** Vous affirmez qu'au sein de l'espace scolaire, la mixité prend généralement la forme d'une « masculinité neutre ». Quelles réalités recouvre cette formule ?

**Nicole Mosconi :** Cette formule a été employée d'abord par un enseignant dans un des entretiens de ma recherche, à propos des copies d'élève. J'ai beaucoup réfléchi sur cette formule. C'est comme « les droits de l'homme » (homo ou vir ? On joue sur l'équivoque qui a permis d'écarter les femmes du droit de vote pendant 150 ans). L'équivoque est que le neutre est « masculin ». Cela signifie que c'est « le masculin qui l'emporte » comme dit la grammaire, c'est-à-dire qui domine, mais cette domination et l'inégalité qui s'ensuit est masquée sous le voile de la supposée neutralité.

C'est comme la laïcité, on ne doit pas tenir compte des différences de toutes sortes entre élèves, on ne doit pas mais on le fait, sans s'en rendre compte et c'est encore plus pernicieux.

**L'US :** L'espace mixte de la classe permet-il cependant à chaque sexe de rencontrer l'autre dans toute son altérité ?

**N. M. :** Le problème, c'est d'abord de considérer l'autre sexe comme « autre » et non comme « semblable », car, historiquement, quand on définit un groupe social comme « autre », c'est qu'on se donne le pouvoir de définir, c'est-à-dire

que l'on est en situation de pouvoir et donc de domination. Remarquer que « la » femme est l'autre de l'homme mais que l'homme n'est pas « l'autre » de la femme. C'est ce que dit Simone de Beauvoir, l'homme se considère comme générique, il est la norme par rapport à laquelle la femme diffère, est déviante à la limite. Elle est « altérisée » selon le terme de Christine Delphy, comme tous ceux qui sont victimes de racisme (de race ou de classe). Dès qu'on imagine les relations entre hommes et femmes de cette façon, on est pris dans les rapports sociaux de sexe. Et c'est bien cela : à l'école, au collège, au lycée, garçons et filles apprennent également leur position sociale inégale. Même si les filles réussissent mieux, les garçons savent bien qu'ils prendront leur revanche après, sur le marché du travail et dans la société en général. Ils n'ont qu'à ouvrir les yeux et ils ne les ont pas dans leur poche. Dès lors, les recherches montrent qu'ils s'arrangent pour imposer déjà ces positions inégales dans les relations scolaires avec leurs pairs et gare à ceux et celles qui ne voudraient pas jouer ce jeu-là ! Ils et elles sont stigmatisés (la fille qui s'impose comme le garçon qui refuse de jouer au « mec »).

**L'US :** L'introduction de la mixité dans les établissements scolaires a-t-elle permis de modifier les rapports entre les sexes en dehors de l'espace scolaire ?

**N. M. :** À mon avis très peu. Sans doute, la mixité est très importante comme réalisation du principe d'égalité : le droit de toutes et de tous à tous les savoirs. Mais on sait comment les orientations démentent le principe et pas seulement entre les sexes. L'égalité de droit est posée en principe mais très peu réalisée. Et la mixité n'est pas l'éducation à l'égalité. Il faut une action positive pour plus d'égalisation. Et on peut saluer les enseignant-e-s courageux-ses qui appliquent vraiment les textes sur l'égalité des sexes (la Convention). Mais dans l'ensemble, la mixité n'ayant été pensée pendant longtemps comme moyen de l'égalisation des sexes ni politiquement ni pédagogiquement, ce sont les rapports sociaux de sexe tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société qui régissent les rapports des élèves dans les établissements scolaires, ainsi que ceux des adultes avec les élèves, c'est-à-dire une égalité de principe qui masque les inégalités de sexe qui perdurent. L'égalité de principe les masque d'autant plus qu'elle fait croire que l'égalité, ça y est, les femmes, les filles l'ont : immense supercherie mais qui « marche ».

**L'US :** Quelles propositions feriez-vous pour faire progresser l'égalité fille-garçon à l'école et quel rôle actif pourraient jouer les enseignants pour œuvrer dans ce sens ?

**N. M. :** C'est simple, si je puis dire. Il faut qu'à tous les niveaux du système scolaire, les personnels appliquent les textes qui existent, que les responsables du système scolaire cessent de considérer que ces textes sont sans importance et sans conséquence, et que les enseignant-e-s et les autres personnels de l'Éducation nationale s'en emparent et ne disent pas qu'ils ne savent pas comment faire, il y a aujourd'hui plusieurs publications qui donnent des idées en toute discipline. Et pourquoi ne pourraient-ils pas être créatifs en ce domaine alors qu'ils le sont si souvent dans d'autres domaines de leur enseignement ? Beaucoup d'enseignant-e-s hésitent parce qu'ils savent que la question est conflictuelle dans la société. Mais c'est bien le rôle de l'école de promouvoir plus d'égalité. Pourquoi s'occupe-t-on tant (à juste titre) de l'égalité sociale et si peu de celle des sexes ? Et s'ils veulent savoir dans quels domaines des choses sont à changer, qu'ils lisent les travaux des chercheurs-chercheuses là-dessus, il y en a de très bonne qualité aujourd'hui (je ne parle pas seulement des miens !).

• *Femme et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, chez L'Harmattan.



En EPS

# Le corps... ou l'Être ?

**« Le corps semble aller de soi mais rien n'est finalement plus insaisissable. » Cette phrase de David Lebreton (1990) résume assez bien les ambiguïtés liées à l'utilisation de ce terme. De quoi parle-t-on exactement ? La question est encore plus vive en éducation physique et sportive où le sens commun dit : voilà la discipline du corps (aux deux sens du terme « discipline »).**

Dans la plupart des autres disciplines scolaires, le « corps » n'advient que lorsqu'il gêne. Il perturbe le cours. Mais qu'est-ce qui gêne vraiment, le corps ou le mouvement ? Ce qui pose problème en général ce sont les élèves qui bougent, gesticulent... certains disent alors : voyez, c'est le corps non discipliné, non contrôlé. Et de conclure qu'il faut une éducation « corporelle » pour apprendre à maîtriser cet engin. L'EPS servirait donc à discipliner. Mais en fait, le mouvement, qui peut créer le désordre, n'est que la conséquence d'une chose plus importante : lorsque l'élève « bouge », il mène en fait une autre activité que celle qui est requise par le professeur. Il joue, il rêve, il discute, il regarde ailleurs, alors que l'enseignant lui demande concentration, abstraction, conceptualisation, résolution de problème, etc. À l'inverse, il peut ne pas bouger le petit doigt et n'avoir aucune

activité du tout, pas plus intellectuelle que physique.

## Résoudre un problème en EPS

En EPS, nous pouvons avoir le problème inverse : les élèves qui ne bougent pas alors qu'on le leur demande. Mais le plus redoutable, dans une perspective d'apprentissage, ce sont ceux ou celles qui bougent (donc qui jouent de leur « corps ») mais qui ne font pas l'activité requise. Le mouvement agit chez nous comme un paravent qui peut simuler l'activité sollicitée, qui est en EPS comme ailleurs de résoudre un problème. Par exemple, pour réaliser un saut périlleux avant en gymnastique au trampoline, activité assez classique, il faut surmonter tout un tas d'obstacles : émotionnels, perte et prise d'information visuelle, concentration sur les sensations internes pour connaître sa position en l'air, rééquilibration, anticipation de la chute, analyse de l'échec, réajustement... Il ne suffit pas de se jeter sans se poser de questions. Alors qu'est-ce qui organise les apprentissages, le corps ou, finalement, la personne dans toute sa globalité ?

Bref, s'attacher uniquement au corps pourrait nous détourner de la véritable problématique : quelle est l'activité que l'élève doit déployer pour apprendre dans telle ou telle discipline ? Le « corps » ne nous apprend rien là-dessus. Bouger (ou ne pas bouger), mais pour quoi faire ? Osons une comparaison : est-ce le

« corps » du musicien qui joue ou l'Être tout entier ? Le geste est orienté vers un but qui le dépasse. En sport c'est pareil : la virtuosité de Zidane n'a d'intérêt que par rapport au jeu auquel il joue. On peut juger cela ridicule (pas moins cependant que de jouer du piano), mais ça demande un très haut niveau d'activité, de compréhension, donc d'abstraction, d'anticipation, de planification, de prédiction, d'intégration de l'espace et du temps, etc. La passe réussie de Zidane est une anticipation totale et complexe du futur immédiat. C'est la preuve d'un haut niveau d'intelligence. La différence avec un autre problème à résoudre, par exemple en maths, ne réside que dans une hiérarchie de valeurs que l'on attribue à l'activité : résoudre un problème mathématique est jugé plus noble.

## Le corps révélateur d'une hiérarchie entre les registres d'activités

Le problème du « corps » à l'école est en fait le révélateur d'une hiérarchie construite historiquement et socialement entre les registres d'activités et de culture. En l'occurrence, ce qui est dévalorisé et qu'il faut réhabiliter, c'est la culture technique (comme d'ailleurs la culture artistique). L'organisation scolaire, avec la hiérarchie des disciplines et des voies et séries en témoigne. C'est cela qu'il faut remettre en cause, car l'activité « technique » est pourtant ce qui différencie l'homme de l'animal par la capacité à créer des outils matériels et immatériels pour agir sur le monde (la technique n'est pas seulement corporelle). Humainement parlant, c'est-à-dire sur un plan anthropologique, il n'y a aucune différence entre un instrumentiste de haut niveau, un sportif de haut niveau, un cuisinier de haut niveau, un physicien de haut niveau...

Pour conclure, ce qui est donc déterminant pour nous, c'est l'activité culturelle dans laquelle la personne dans sa globalité est investie. Imagine-t-on faire du sport, de la danse, sans que « le corps » soit engagé ? Non. Donc c'est redondant. Parler du corps en EPS est un pléonisme, qui n'identifie en rien l'activité requise et ne permet pas non plus de circonscrire ce dont on veut parler. Un philosophe moderne, Michel Serres, parle du corps « virtuel ». Le corps, pour lui, ne peut même pas être réduit à la « matérialité » de l'Être. Le corps correspond à ses « possibilités » incluant les appendices technologiques. Tout un programme, le corps de l'homme est au-delà des limites de sa peau. Est-ce bien utile dès lors de parler encore de corps ? Ou alors disons que c'est juste une façon de parler... ■



**Parler du corps en EPS est un pléonisme, qui n'identifie en rien l'activité requise et ne permet pas non plus de circonscrire ce dont on veut parler**