

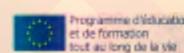
Dans le cadre
du projet

cARTable d'Europe

LE CORPS DANS LA SOCIÉTÉ,

LE CORPS À L'ÉCOLE

Avec le soutien de la Commission Européenne



Sommaire

- 2• Sommaire
- 3• Ouverture
- 4• En préambule
- 8• Le corps dans la société, le corps des élèves à l'école
- 14• Écologie du sensible. Les arts de l'accordage
- 22• Le corps dans la société, le corps à l'école. Mais de quel corps s'agit-il ?
- 28• Le Sensible et l'enfant : un corps pour grandir en conscience tout au long de la vie
- 34• La pédagogie perceptive à l'école maternelle et primaire
- 37• Accompagner la parole de l'enfant dans l'écriture d'auto-louanges en pédagogie perceptive
- 42• Analyse socio-pédagogique sur la place du corps à l'école
- 51• Qu'en est-il du corps de nos enfants à l'école ?
- 60• Politique et poétique de la complexité
- 65• Penser par le corps
- 71• cARTable d'Europe

ÉDITEUR RESPONSABLE

CDWEJ (Sarah Colasse)
rue des Canadiens 83
B-7110 Strépy-Bracquegnies

www.cdwej.be

0032 64 66 57 07

info@cdwej.be



COORDINATION / RÉALISATION

CDWEJ
(Sarah Colasse et Isabelle
Limbort-Langendries)

PHOTOS

Toutes les photographies témoignent de l'opération « Art à l'École » du CDWEJ. - Copyright : CDWEJ, Christian-Michel Joiris, Jean Poucet DirCom-MCF, Anne Valentin

GRAPHISME

Pierre Jean Riesen

La publication *Le corps dans la société, le corps à l'école* a été réalisée dans le cadre du projet *cARTable d'Europe*. Elle recueille les contributions des intervenants du colloque éponyme qui a eu lieu le 6 décembre 2013 au Centre culturel d'Ottignies-LLN ainsi que d'autres articles proposant un regard différent sur la question.

Cette revue offre, aux lecteurs, une exploration dynamique : des liens colorés donnent accès à des informations complémentaires présentes au sein du document ou sur Internet. Les lecteurs peuvent prendre connaissance de la biographie des auteurs en cliquant sur leur nom.

Cette publication a été réalisée avec le soutien financier de la Commission Européenne. Elle n'engage que ses auteurs. La Commission Européenne n'est pas responsable du contenu de cet ouvrage ni de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues.

Ouverture

Quelle place pour le corps dans la société ? Quelle place pour le corps dans l'école ? Questions anodines ? Non, pas vraiment... Elles nous semblent essentielles, nous les mettons à l'œuvre au quotidien depuis 15 ans de **projets « Danse à l'École »** tous azimuts en Wallonie. Et notre étonnement reste identique de voir combien l'approche du corps en milieu scolaire se vit comme une découverte, une surprise... Découverte qui va, bien sûr, croissant et se complexifie au fil des âges.

Inscrire ces questions au cœur d'une journée de réflexion, le 6 décembre 2013, nous a donné l'occasion d'enfin les creuser, de prendre un peu de hauteur en nous nourrissant de paroles venues d'ailleurs, de susciter des échanges...

Cette journée a pris place dans le cadre de *cARTable d'Europe 2*, projet européen qui nous lie, depuis trois ans, à nos complices lyonnais d'*Enfance, Art et Langages*.

Cette journée, nous l'avons voulue foisonnante, vivifiante, remuante, drôle et attachante, matière à rebonds et à questions. Dans l'espoir d'en ressortir plus aguerris encore, pour défendre ce qui nous semble bon de devoir l'être...

Sous la houlette de Gilles Abel, notre philosophe associé, des paroles plurielles, des regards croisés, des horizons variés ont été partagés. De riches prémices à d'autres moments de réflexion que nous souhaitons poursuivre autour de la question du corps. En témoignent déjà les rebonds de nouveaux intervenants dans la présente publication. Nos vifs remerciements à tous ceux qui y ont contribué et à vous, chers lecteurs, de nous rejoindre, ici, dans ce qui nous tient à cœur !

Sarah COLASSE
Directrice du CDWEJ

En préambule

Gilles Abel



Le corps est quelque chose d'étrange. Nous l'habitons en tant que sujet, nous en faisons usage comme d'un objet. Il nous encombre parfois, il nous surprend souvent, mais il nous incombe d'en être la vigie notre vie durant. Quotidiennement, il nous accompagne et pourtant, nous passons de longues années — sinon notre vie — à tenter de l'appivoiser. Il nous est donné, dès nos premiers instants, mais combien de fois nous apparaît-il comme un « étrange étranger » et ce, jusqu'à un âge parfois avancé ?

Qui plus est, tous nos rapports aux autres passent par lui car il est le véhicule et la vitrine qui nous exposent à autrui. Notre corps peut tromper, il peut louvoyer, il peut dissimuler. Mais il peut rarement mentir, tant il s'exprime parfois à notre insu. Ou à notre grand étonnement. Que nous en soyons le titulaire ou le dépositaire, il semble toutefois acquis que nous ne le connaissons au final qu'assez partiellement. Les projets « Danse à l'École » du CDWEJ, qui se sont succédé avec les années, n'en constituent d'ailleurs qu'une des multiples et probantes illustrations. Tous les acteurs de ce projet attestent, en effet, de l'impact bénéfique sur le(s) corps de cette entrée dans le monde du mouvement.

En outre, en ce début de 21^e siècle, bien des mutations sociétales tendraient à nous faire accroire que le corps ne serait plus qu'un concept désuet du 20^e siècle. Les mondes virtuels, les réseaux sociaux, les nouvelles technologies de la communication et leurs cortèges d'incidences (d'incidents ?) sur la vie de tout un chacun seraient, eux, devenus LE problème crucial de notre société.

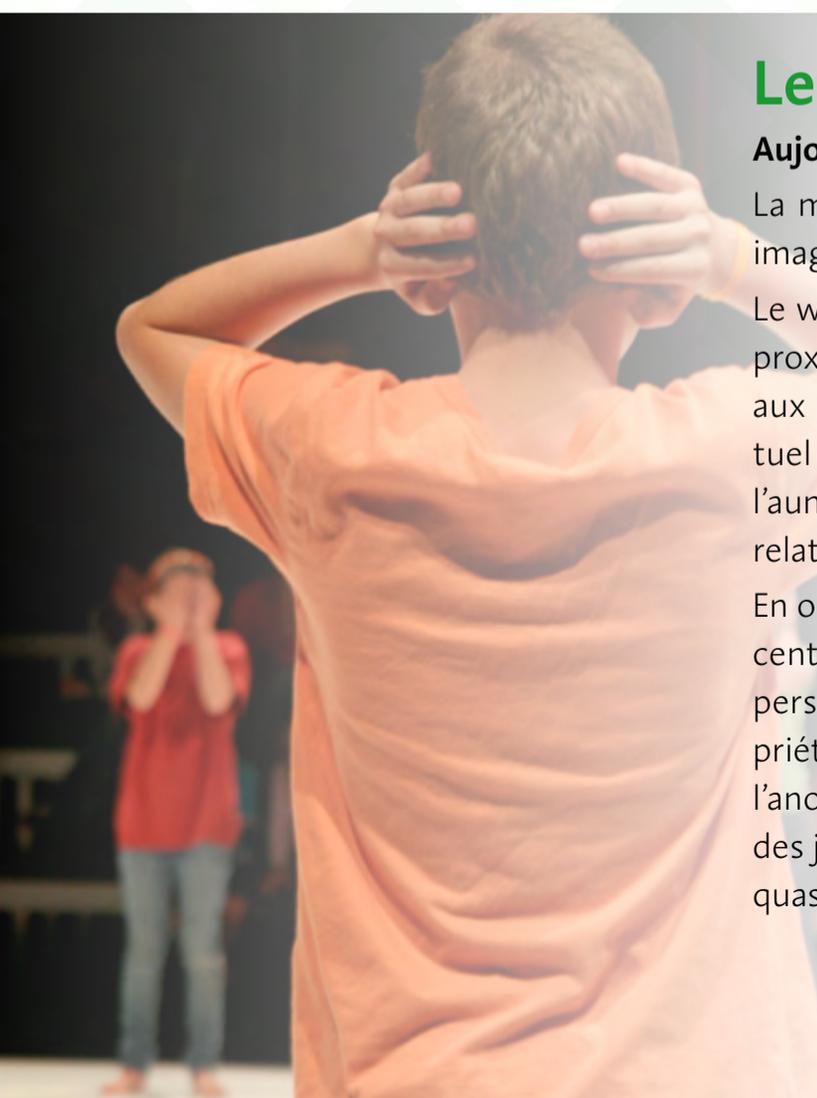
Certes, nos gestes, nos mots, nos attitudes, nos mouvements sont imbibés, parfois jusqu'au vertige, de cette apparente immédiateté de notre rapport virtuel au monde. Rivés à ces écrans, hypnotisés par le cordon ombilical que ceux-ci offrent avec cette réalité qui nous entoure, nous apprécions la souplesse et la fluidité que ces technologies génèrent. Mais nous peinons à en déceler les effets pervers et à identifier les mutations — bien réelles — qu'elles produisent dans nos identités. Dans nos esprits. Et surtout dans nos corps. Rien ne cristallise, en effet, davantage les turbulences, les vicissitudes et les mutations de notre société que les questions liées au corps. Dans la société, au sens large, mais aussi — et surtout — à l'école.

Le corps dans la société

Aujourd'hui, plus que jamais, le corps est partout.

La mode et la publicité soulèvent les enjeux des canons esthétiques, des images prescriptrices et des modèles (aux sens propre et figuré) dominants. Le web et les réseaux sociaux, quant à eux, font émerger les questions de proximité et de distance physique et affective, de représentations relatives aux relations amicales, charnelles et sentimentales dans un contexte virtuel et de définitions — singulièrement mouvantes — de nos identités à l'aune des horizons infinis de cette toile qui tricote — et détricote — nos relations aux autres.

En outre, combien sont multiples les débats de santé publique qui s'immiscent, avec de plus en plus d'obstination, dans des espaces dont certains persistent à penser qu'ils relèvent de l'intime et du corps comme « propriété privée » ? Qu'il s'agisse des problématiques relevant de l'obésité, de l'anorexie, des OGM, du tabagisme, de la prostitution, de la sédentarité des jeunes, de l'alcool, des drogues, de la question du voile ; la liste pourrait quasiment être infinie.



Le corps, donc. Sanctuarisé parfois. Instrumentalisé souvent. Assoiffé de reconnaissance, chacun, dans ce contexte, s'accommode alors — comme il le peut — de cette enveloppe charnelle qui est toujours perçue comme un espace paradoxal, qui à la fois protège et entrave. Tantôt refuge, tantôt prison, notre corps s'impose d'emblée à nous. Nous passons pourtant une bonne partie de notre vie à tenter de le domestiquer. En considérant que le propre de l'être humain est de dompter sa part de sauvagerie plutôt que de l'assumer. Ou, comme le fait parfois l'Art, de la sublimer.

Le corps à l'école

De nos jours, l'école cristallise également bien des paradoxes propres à notre époque. On y projette des désirs contradictoires, des frustrations individuelles — et collectives — mais également des fantasmes parfois inconscients. Tous ont en commun de relever d'attentes insatisfaites quant aux missions qui sont perçues comme les siennes : assurer l'égalité, favoriser l'épanouissement des élèves, développer la citoyenneté, garantir l'acquisition de compétences utiles à la vie professionnelle. Des attentes souvent frustrées car elles sont souvent bien peu présentes dans la société des adultes et, surtout, parce qu'elles constituent un horizon à atteindre alors que nous vivons dans une société qui exige des résultats immédiats et tangibles.

Dans ce contexte, être assis à longueur de journée, ne bénéficier que de deux heures d'éducation physique par semaine, être essentiellement sollicité dans des compétences intellectuelles et cognitives, quand bien même des réformes se succèdent et des socles de compétences sont définis, tout cela n'en aboutit pas moins à un constat qui est tout sauf réjouissant ou concluant. À la fois sur le terrain de l'enseignement obligatoire et sur celui de la formation initiale des enseignants, l'attention accordée au corps relève, au pire, d'une absence totale de considération et, au mieux, d'un discours incantatoire. Seuls quelques enseignantes et enseignants tentent de sortir des cadres ou de les faire évoluer, conscients et convaincus de l'importance à accorder au corps dans les apprentissages. Mais ils sont souvent des exceptions, sinon des marginaux. Nonobstant ces francs-tireurs, la plupart des enfants et des adolescents se voient alors confinés dans des espaces où **les savoirs théoriques demeurent sacralisés**, consacrant la suprématie des seules intelligences logico-mathématique et verbo-linguistique, **au détriment des autres intelligences, multiples et cruciales**.

Le corps, le mouvement, la sensorialité, les perceptions, le toucher, l'éducation esthétique deviennent alors autant d'objectifs relégués au second plan (au mieux), voire aux oubliettes (au pire) des apprentissages. D'abord, les apprentissages fondamentaux (mathématiques et français)! Le reste, plus tard, quand on aura le temps. Voire jamais. Après tout, ce n'est pas si indispensable...



Or, le corps incarne l'individu, son être, sa pensée. Il est le lieu, le moyen et l'intermédiaire inévitable de la conscience, de la connaissance de soi, des autres et du monde. Percepteur ultra-perfectionné de sensations, d'émotions, d'informations, dans un aller-retour constant entre l'individu et son environnement, il est un vecteur et un médium en constante ébullition; et pourtant si méconnu, oublié, négligé, maltraité même! Dans cette perspective, **l'école mériterait bien davantage d'être investie d'une éducation ambitieuse liée au corps.**

Le CDWEJ, le corps et l'art à l'école

Lors du colloque du 6 décembre 2013, en croisant différents regards réflexifs autour de cette question du corps, le pari fut lancé que chacun aurait à cœur de faire des liens entre ses propres interrogations et celles, nouvelles, que viendraient tisser les contributions des oratrices et orateurs présents. Cette publication souhaite poursuivre le même objectif de liens à tisser et de sens à créer quant aux enjeux du corps à l'école. Qu'il s'agisse des enjeux de la médiation culturelle, de la sociologie du corps, ou même des enjeux corporels liés à l'état déplorable des toilettes dans les établissements scolaires !



La volonté de questionner la problématique du corps aujourd'hui est intimement liée à une conviction, forte et profonde, que porte le CDWEJ depuis maintenant trois décennies, dans le contexte des projets « Art à l'École », où l'art est à la fois le langage, la méthode et l'horizon poursuivi. En effet, dans les projets « Danse à l'École » du CDWEJ en particulier, les artistes, les enseignants et les médiateurs culturels qui interviennent sont intarissables quant à l'apport et à la pertinence d'un travail où le corps est au cœur des pratiques et des réflexions. Un travail où les apprentissages corporels se déclinent dans une grande diversité et une grande richesse. Le corps y apparaît en effet dans toute sa beauté et toute sa complexité. La rencontre avec le langage de la danse et ses outils révèlent alors une poésie du corps, qui rétablit un lien fondamental de soi à soi, à l'autre, à l'espace et au monde.

En outre, le CDWEJ défend une autre conviction, également profondément ancrée dans ses pratiques et ses actions. Celle-ci a trait au lien puissant et fécond qui relie la pratique et la théorie, les savoirs théoriques et les savoirs d'action, le « faire » et le « penser au faire », la mise en corps et la mise à distance réflexive. Cette conviction se décline également à travers la confiance exprimée envers les différents partenaires des projets : élèves, enseignants, artistes, médiateurs, tous sont perçus comme des individus dont l'intelligence peut être mise au service de tous.

« **Le mouvement ne ment jamais** »¹, disait Martha Graham. « C'est, en effet, un baromètre indiquant l'état de la "météo de l'âme" à quiconque est capable de le lire »². Qui sait, peut-être serons-nous à l'avenir capables, en repensant la place du corps dans la société — et surtout à l'école — de chacun devenir de tels météorologues, meilleurs lecteurs de nos âmes, individuelles et collectives.

1 Graham M. (1992), *Mémoire de la danse*, Arles, Actes Sud, p.12.

2 *Ibidem*.

Gilles Abel



Formé à la philosophie pour enfants à l'Université Laval de Québec, **Gilles Abel** travaille depuis près de dix ans en Belgique dans ce domaine. Sa pratique l'amène autant à côtoyer des enfants en animation que des adultes en formation.

Depuis plusieurs années, il évolue principalement dans le champ du Théâtre Jeune Public où ses activités se déclinent à la fois dans l'animation, la médiation et la formation pour différentes structures culturelles, mais aussi dans la création et le compagnonnage philosophique pour plusieurs compagnies Jeune Public.

Il est philosophe associé au CDWEJ depuis 2011.



le corps des élèves à l'école

De nombreux travaux en anthropologie et en sociologie s'intéressent à la question du corps. Mis en jeu dans toutes les interactions avec autrui au quotidien et support de nos pratiques sociales, le corps constitue un objet d'étude extrêmement vaste.

S'il semble difficile de lister, de manière exhaustive, les enjeux relatifs à la place du corps dans la société occidentale contemporaine, les auteurs s'accordent à analyser de manière privilégiée certains points¹. **Le corps renvoie à des enjeux politiques de contrôle**, de mesure, de disciplinarisation, de rationalisation ou encore de surveillance des corps (autrement dit, c'est par le corps que s'exerce le pouvoir²); à **des enjeux sanitaires** (santé, hygiène, pratique d'entretien, alimentation, sexualité); à **des enjeux identitaires** (Qui suis-je par mon corps ? Qu'est-ce que mon corps dit de moi ? Comment est-ce que je travaille mon apparence corporelle pour me présenter aux autres ? Quelles sont les normes esthétiques que la société impose à mon corps ?); à **des enjeux économiques et de performance** (au travail, dans le sport) avec en creux, la question de la souffrance des corps; à **des enjeux sociaux** (c'est par les corps que se reproduit la domination sociale et sexuée³). Le corps est également un **outil de communication** entre les individus permettant de faire du lien (par les activités ludiques, par la sexualité...) ou de le défaire (par les violences faites au corps, la stigmatisation et le rejet des corps déficients, obèses, vieillissants...). Dans ce cas, le corps devient le révélateur de situations d'exclusion⁴. Cet inventaire incomplet des possibles angles d'analyse des corps révèle la variété et la complexité des usages sociaux du corps, des significations qui lui sont attribuées et de son encadrement.

Pour un état des lieux des auteurs prenant le corps comme objet légitime de réflexion scientifique et des travaux centrés sur le corps :

Memmi D., Guillo D. & Martin O. (2009), *La tentation du corps*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en sciences sociales, coll. « Cas de figure ».

Darmon M. & Detrez C. (2004), *Corps et société*, Paris, La documentation française, coll. « Problèmes politiques et sociaux ».

Detrez C. (2002), *La construction sociale du corps*, Paris, Seuil, coll. « Point essais ».

Duret P. & Roussel P. (2005), *Le corps et ses sociologies*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 ».

Le Breton D. (2008), *La sociologie du corps*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

2 Foucault M. (1997), *Il faut défendre la société*, Paris, Gallimard/Seuil, coll. « Hautes Études ».

Foucault M. (1975), *Surveiller et Punir*, Paris, Gallimard, coll. « Tel ».

3 Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Édition de Minuit, coll. « Le sens commun ».

Bourdieu P. (1998), *La Domination masculine*, Paris, Seuil, coll. « Points essais ».

4 Dambuyant-Wargny G. (2006), *Quand on n'a plus que son corps*, Paris, Armand Colin.

La construction sociale des corps

Si l'entretien du corps est une préoccupation récurrente des sociétés à toutes les époques, **le 21^e siècle est habituellement considéré comme celui porté sur le souci du corps**. L'avènement de la société de loisir et de consommation serait propice au narcissisme et à la libération des corps. Dans cette perspective, le corps fait l'objet de toutes les attentions : on veut le garder en bonne santé, mince, beau et jeune le plus longtemps possible. Les individus l'utilisent comme un moyen de se distinguer et d'affirmer leur singularité en usant d'attributs (habits, cosmétiques, coiffures, accessoires, gestuelles, accent langagier) ou en marquant directement la chair (piercing, tatouage, scarification, chirurgie esthétique, production de muscles ou perte de poids conséquentes). Cependant, Christine Detrez⁵ insiste sur **la normalisation de cette apparente libération des corps et sur le caractère sacré et symbolique du corps dans nos sociétés**. Les débats et les réactions autour du clonage, du trafic d'organe, de la maltraitance ou de la prostitution en constituent des exemples marquants. En étudiant la pratique des seins nus sur la plage, Jean-Claude Kauffman⁶ montre bien que les pratiques les plus libérées apparemment des contraintes sont, en réalité, fortement codifiées mais surtout implicites et incorporées. Éloignée de l'idéal d'un corps en fusion avec la nature défendu par les adeptes, cette nudité normée (limitation des usages et des lieux où elle est autorisée) se travaille : le corps nu peut s'afficher quand il est musclé, épilé, bronzé, mince, jeune, sans odeurs, etc. « L'homme est moins que jamais libéré de son corps, puisqu'installé dans un souci permanent de soi, dans une dialectique amour-haine où le corps réel, avec ses rides et ses bourrelets, est déprécié par le même mouvement qui, en même temps, magnifie le corps idéal. Parfois, c'est même un corps idéal, irréel qui est posé en idéal : le corps des publicités ou des affiches de cinéma est un corps retouché, parfois même photomonté par l'assemblage de parties provenant de mannequins différents. »⁷

.....
5 Detrez C. (2002), *op. cit.*

6 Kaufmann J.-C. (1998), *Corps de femmes, regards d'hommes. Sociologie des seins nus*, Paris, Nathan, coll. « Pocket » [1995].

7 Detrez C. (2002), *op. cit.*, p. 206.

Finalement, si le corps est une donnée biologique, rien de ce qui est biologique au départ n'échappe à l'action sociale. **Tout le corps est construit, modelé et contraint par la société**. Par exemple, bien que relevant de données biomécaniques, la marche varie selon les cultures, le sexe ou la classe sociale d'appartenance des individus. Ce façonnage des corps relève de ce que l'on appelle la socialisation⁸. L'individu apprend, progressivement, à adopter un comportement conforme aux attentes d'autrui par l'intériorisation des valeurs et des normes de son environnement social. Les manières d'agir par corps sont donc différenciées selon les caractéristiques sociales de chacun. Le corps mémorise ainsi les rapports sociaux et signe nos appartenances et les hiérarchies implicites⁹. La naturalisation des différenciations socialement construites et incorporées sert de fondement aux inégalités. Les explications naturelles de l'infériorité du corps des femmes permettent, par exemple, de justifier leur infériorité sociale. Par ailleurs, la socialisation s'opère tout au long de la vie dans diverses institutions comme la famille, les pairs, les loisirs culturels et sportifs, les médias, la religion, le travail et, bien sûr, l'école. Qu'en est-il de la socialisation corporelle à l'œuvre à l'école ?

.....
8 Pour un état des lieux des travaux sur la socialisation : Darmon M. (2006), *La socialisation*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 ».

9 Bourdieu P. (1979), *op. cit.*



Le corps à l'école

Dès son origine, l'école est un espace organisé et quadrillé afin de permettre le travail simultané de tous les élèves sous le contrôle d'un enseignant¹⁰. Plusieurs techniques participent à cette organisation pensée comme propice aux apprentissages scolaires, visant à surveiller et à discipliner le corps des élèves : l'architecture, le mobilier, les règles de comportements, le système de récompenses/sanctions.

.....
¹⁰ Foucault M. (1975), *op. cit.*

Des travaux plus récents analysent **la place du corps à l'école à partir de deux dimensions¹¹ : celle des savoirs didactisés et celle des pédagogies du corps**. La première renvoie, d'une part, à la mise en jeu explicite des corps (gestuelle sportive en Éducation Physique et Sportive [EPS] ou en danse) et, d'autre part, à l'apprentissage de connaissance sur le corps (cours de biologie sur le fonctionnement du corps humain, intervention sur l'importance d'une alimentation équilibrée, sur l'hygiène dentaire, sur l'éducation sexuelle, sur les effets du tabagisme ou sur la transmission du SIDA). La seconde, la plupart du temps implicite, est présente dans toutes les situations d'apprentissages ordinaires. En effet, que l'on valorise des pédagogies de la discipline des corps (rester assis des heures à sa place devant un bureau, se tenir droit, ne pas se balancer sur sa chaise, ne pas mâcher du chewing-gum, ne pas regarder par la fenêtre, ne pas parler, ne pas faire de gestes brusques...) ou des pédagogies nouvelles privilégiant l'autonomie des élèves, les situations d'apprentissages scolaires et les modalités relationnelles ou organisationnelles travaillent le corps des élèves (de manière évidemment différenciée). Pour autant, les enseignants évoquent, souvent et avant tout, l'activité de l'élève en se référant aux processus mentaux qui la sous-tendent comme leur attention, leur concentration, leur langage, leur intelligence, leur raisonnement.

.....
¹¹ Faure S. & Garcia M.-C. (2003), « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique », dans *Revue française de Pédagogie*, n° 144, pp. 85-94.

De même, une enquête de Sylvie Ayrat¹³ montre que 80 % des élèves sanctionnés dans les établissements scolaires français sont des garçons. Par ces actes d'insolence et de violence physique, les garçons instrumentalisent les sanctions pour prouver leur virilité au sein du groupe de pairs. Ces comportements ont un double effet à l'école. Ils stigmatisent, voire participent au processus de déscolarisation des garçons les plus démunis socialement qui ne fonctionnent que sur ce type de conduites

.....
¹³ Ayrat S. (2011), *La fabrique des garçons. Sanction et genre au collège*, Paris, PUF, coll. « Partage du savoir ».

Le corps des élèves est pourtant bien omniprésent à l'école. Tout d'abord, il s'agit d'un corps à contrôler qui peut s'avérer stressé, agité. Les recherches montrent que les bons élèves ont intériorisé des dispositions cognitives spécifiques (des savoirs relatifs à la rationalité, à la réflexivité, à l'écoute, au rapport au temps scolaire) et des dispositions comportementales comme l'auto-contrôle des corps (dans ce cas, l'enseignant évalue le niveau d'écoute et de concentration des élèves à leur attitude corporelle en classe). Quand les comportements ne sont pas ceux attendus par l'école, les enseignants considèrent souvent qu'il s'agit d'un manque d'autonomie, de motivation scolaire ou d'une volonté de perturber le cours alors qu'ils résultent surtout d'une distance sociale, d'une contradiction entre la situation scolaire et les logiques sociales dans lesquelles les jeunes (souvent issus des milieux populaires) sont socialisés¹².

.....
¹² Faure S. & Garcia M.-C. (2003), *op. cit.*
 Thin D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.

transgressives. Ils focalisent l'attention des enseignants sur les garçons perturbateurs ou en demande permanente d'attention au détriment des filles, plus discrètes. Dans le cadre d'une enquête menée dans un collège d'une cité¹⁴, un enseignant d'EPS observé décide de laisser les filles en autonomie en cycle danse et de surveiller les garçons jugés perturbateurs dans le gymnase en cycle football. Il met donc en place des situations pédagogiques pour les garçons laissant les filles fonctionner sur des acquis. Les attentes, les jugements et les manières d'interagir des enseignants varient ainsi en fonction du sexe de l'élève et de leur usage différencié des corps.

.....
14 Guérandel C. & Beyria F. (2010), « La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes », dans *Revue Française de Pédagogie*, n°170, pp.17-30.

Le corps des élèves s'apparente également à **un corps outil**, parfois assis, droit et qui écrit, parfois mobilisé pour des techniques sportives ou artistiques. Il s'agit également d'un corps qui souffre, qui se blesse, qui exprime des sensations de fatigue. La manière d'utiliser ou de bouger son corps en EPS varie selon le sexe des élèves, leur niveau sportif et leur résultat scolaire. Lors d'un cycle danse¹⁵, on observe, par exemple, une appropriation sexuée des gestuelles. Les élèves produisent des gestuelles connotées masculines ou féminines selon leur sexe (imitation de bagarre et figures spectaculaires pour les garçons ; mouvements plus liés et arrondis pour les filles).

.....
15 Guérandel C. (2014), « L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre », dans *Revue STAPS*, n°102, pp.31-46.

Enfin, le corps des élèves est en représentation permanente. Cette **mise en scène de soi** s'intègre dans un processus de transformation corporelle lié à l'adolescence et cadré par trois types de normes (qui peuvent se renforcer les unes les autres quand elles sont proches ou, parfois, se contredire) relatives à trois espaces de socialisation : l'école, la famille et les pairs (instance de socialisation en partie influencée par celle des médias). En situation de mixité en EPS, lors d'un cycle natation¹⁶, les corps presque dénudés se révèlent. Une jeune fille peut refuser de s'engager dans la pratique en raison de sa forte pilosité (interdiction familiale de s'épiler) par peur du jugement des pairs (elle a intériorisé les normes esthétiques liées aux poils) tandis que l'enseignant sur-interprète son refus en l'associant à sa supposée « culture d'origine ». Selon les normes scolaires qui enjoignent à l'engagement dans la discipline, elle sera sanctionnée d'un zéro.

Finalement, le corps des élèves reste omniprésent à l'école même s'il semble peu évoqué dans le discours des enseignants. Les caractéristiques sociales des élèves comme le sexe, l'âge, la classe sociale d'origine ou le lieu d'habitation, influencent les usages sociaux des corps des filles et des garçons en situation pédagogique.

.....
16 Cet exemple est issu de ma thèse de doctorat, soutenue en 2008.

Conclusion

Afin de s'intéresser au corps en milieu scolaire, il apparaît nécessaire de prendre en compte la politique des corps implicite qui pèse sur les élèves à l'école ; les normes corporelles familiales et des pairs qui influencent aussi l'usage et la mise en scène des corps ; la variété des corps liés aux différents âges, sexes et classes sociales et donc la mise en scène des inégalités (voire leur reproduction involontaire par le travail des enseignants) ; les connaissances sur les corps enseignées à l'école.

Carine Guérandel



Maître de conférence en sociologie, **Carine Guérandel** est rattachée à l'Institut Universitaire et Technologique Carrière sociale de l'Université de Lille 3 et elle est responsable de l'option animation sociale et socio-culturelle. Membre du laboratoire Centre de Recherche Individus, Épreuves, Sociétés (CeRIES), ses travaux de recherche portent sur les thématiques du corps et du sport, de la socialisation sexuée et de la jeunesse populaire urbaine. Certains de ses articles traitent de la mixité en milieu scolaire en se focalisant sur l'éducation physique et sportive à destination de jeunes des cités.



En résonance

« *Entre la chair de l'homme et la chair du monde s'étend une continuité sensorielle de chaque instant. L'individu ne prend conscience de soi qu'à travers le sentir, il éprouve son existence par les résonances sensorielles et perceptives qui ne cessent de le traverser. Il est inclus dans le mouvement des choses et se mêle à elles de tous ses sens. Pourtant, la perception n'est pas coïncidence avec les choses, mais interprétation. Tout homme chemine dans un univers sensoriel lié à ce que son histoire personnelle a fait de son éducation. Le monde est l'émanation du corps qui le traduit en termes de perceptions et de sens, l'un n'allant pas sans l'autre. Le corps est un filtre sémantique. Nos perceptions sensorielles, enchevêtrées à des significations, dessinent les limites fluctuantes de l'environnement où nous vivons. La sensation de soi est immédiatement une sensation des choses. La chair est toujours une pensée du monde, une manière pour l'acteur de se situer et d'agir à l'intérieur d'un environnement intérieur et extérieur qui fait plus ou moins sens pour lui, et autorise en outre la communication avec ceux qui partagent plus ou moins sa conception du monde. Une culture détermine un champ de possibilité du visible et de l'invisible, du tactile et de l'intouchable, de l'olfactif et de l'inodore, de la saveur et de la fadeur, du pur et du souillé, etc. Elle dessine un univers sensoriel particularisé par les appartenances de classe, de groupe, de génération, de sexe, et surtout l'histoire personnelle de chaque individu. Les mondes sensibles ne se recoupent pas car ils sont aussi des mondes de significations et de valeurs. Venir au monde, c'est acquérir un style de vision, de toucher, d'entendre, de goûter, de sentir propre à sa communauté d'appartenance. Les hommes habitent des univers sensoriels différents. »*

Lebreton D. (1990), *L'anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF, pp.158-159.



Les arts de l'accordage

S'accorder

Le monde des sensations est souvent perçu comme obscur, voire opaque tant son accès demeure difficile quand il s'agit de le décrire dans des termes clairs et distincts. Leurs explications neurologique, physico-chimique, psychologique et même philosophique restent muettes quant à leurs vécus et leurs puissances internes, leurs couleurs et leurs saveurs. Qu'est-ce qu'une sensation ? Cette sensation-là ? Celle qu'elle ou il vit en cet instant précis ? Et plus difficile encore : que sentent ces êtres qui ne manipulent pas le langage discursif, nourrissons ou animaux ? Sensations, certes, encore plus incommunicables mais dont la force de contagion ou de partage ne se tarit pas. Et cet arbre centenaire, au milieu du parc, que les enfants grimpent chaque été ? Des recherches récentes vont jusqu'à défendre un territoire de sensations propre au règne végétal¹.

1 Sciama Y. (2013), « L'intelligence des plantes enfin révélée », dans *Science&Vie*, n°1146, pp.50-70.

Il y a bien la traduction artistique des sensations. Mais la traduction est alors comprise comme ne se servant que du canal émotif, sensationnel, dont il s'agirait justement de s'extraire. L'art ne dit pas les sensations, il les fait, les rejoue ou les déjoue, les relance, les libère, les partage. Une mer déchaînée de Turner n'analyse pas la sensation du peintre face aux vagues qui le mettraient en péril, mais l'artiste dramatise, par son coup de pinceau, les sensations que contient chaque vague menaçante, en les faisant gronder silencieusement sur son tableau. Son œuvre ne clarifie pas la tempête; elle la prolonge, la démultiplie, lui répond.

Néanmoins, parmi tant d'autres — il va sans dire — deux théoriciens américains, un pédopsychiatre et un philosophe, méritent le détour par leur contribution humble et ingénieuse au monde opaque des sensations. Le premier, **Daniel Stern** (1934-2012), a été professeur de psychologie à l'Université de Genève et il a exercé en tant que pédopsychiatre à l'Hôpital de New York. Le second, **David Abram** (1957), est philosophe, linguiste, écologiste et ethnographe. S'il aime se retirer dans ses montagnes Rocheuses aux États-Unis, il a aussi parcouru le monde pour s'initier aux pratiques magiques que les Hopis, les Apaches, les Koyukon, les aborigènes australiens, les sherpas népalais ou ceux de la jungle amazonienne voulaient bien lui transmettre. **Ces deux auteurs ont en commun de s'être aventurés dans le monde des êtres aux sensations inaccessibles pour le genre logocentrique** : d'une part, **celle des nourrissons** et d'autre part, **celle de la nature animée**.

En 1985, Daniel Stern publie *Le monde interpersonnel du nourrisson*² où il développe le concept d'« accordage », sorte de négociation et d'ajustement affectifs — une écologie sensible — entre le nourrisson et son milieu humain autant que non-humain. À la différence de Piaget, pour qui l'apprentissage de l'enfant se construit par stades successifs (sensori-moteur, pré-opératoire ou symbolique et intuitif, opératoire concret, opératoire formel), Stern se détache d'une vue progressive du développement infantile et il y substitue un ensemble complexe d'accordages affectifs, s'entremêlant sans s'exclure au fil du temps. Il propose non pas des « stades » mais des « domaines » sensitifs et perceptifs, concomitants, du « soi s'accordant » au monde. Tantôt émergent, tantôt noyau, tantôt subjectif, tantôt verbal, ces quatre modes d'existence du soi, dès qu'ils sont disponibles, ni ne s'évincent ni ne se hiérarchisent. Ils coexistent et s'alimentent les uns les autres tout au long de la vie d'un individu. Pensons, nous adultes, à tous ces moments d'amour où le soi s'oublie, s'évapore et s'entient à une pointe émergente, presque anodine, dans une rafale de sensations qui ne nous appartiennent pas...

.....
 2 Stern D. (1989), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF, Coll. « Le fil rouge ».

Joey, tel est le prénom du nourrisson dont Stern, en 1990, fera le journal³ romancé, poétique et théorique, en mettant à l'épreuve son concept d'accordage. Un extrait de ce journal suffit à évaluer le risque que prend Stern : traduire du point de vue du nourrisson, aussi fictif et hypothétique soit-il, un monde de sensations, lointain et obscur à nos âmes adultes.

« Joey [6 semaines] vient de s'éveiller. Il fixe des yeux une tache de lumière, près de son lit.

Un espace s'embrase là-bas,

Un doux aimant attire pour capturer.

L'espace devient plus chaud et s'anime.

À l'intérieur, des forces commencent à tourner l'une autour de l'autre en une danse lente.

La danse se rapproche, se rapproche.

Tout se soulève à sa rencontre.

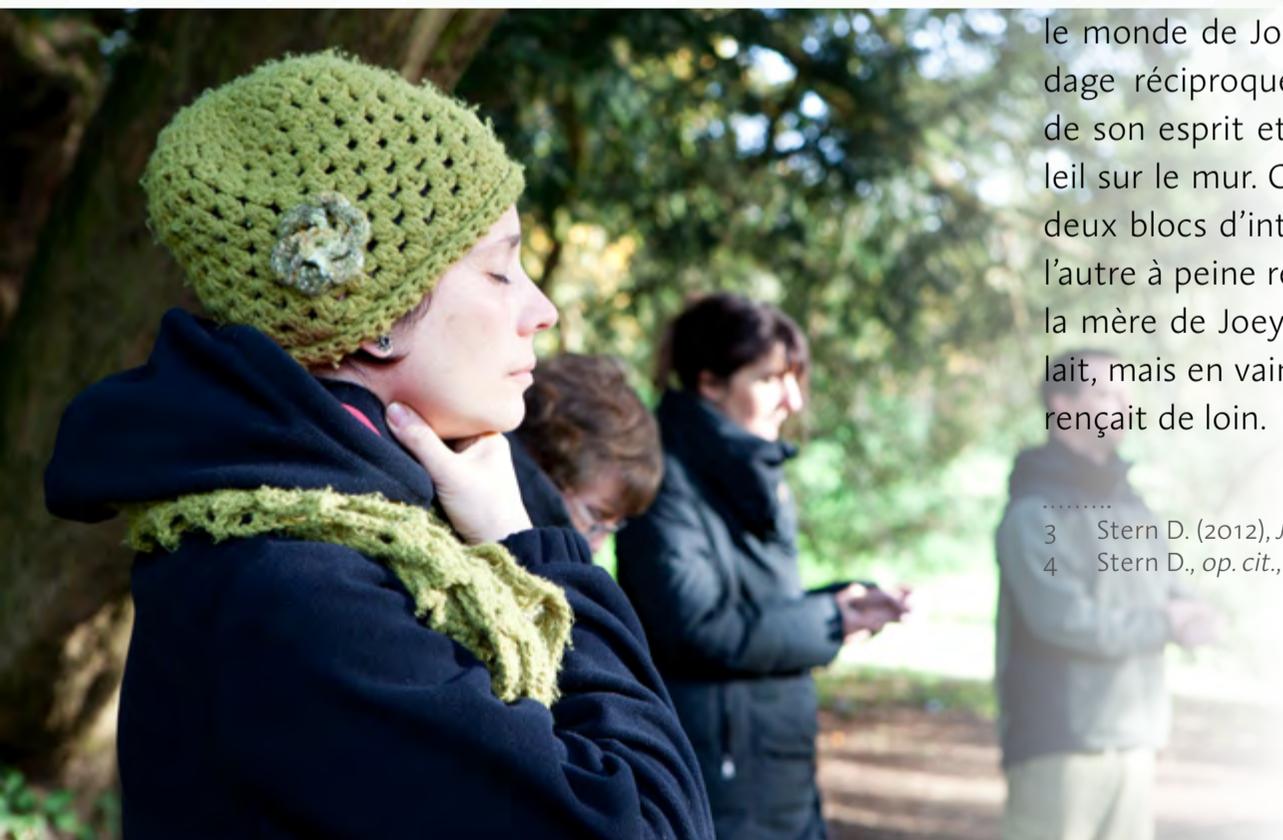
Elle vient toujours. Mais elle n'arrive jamais.

Le frémissement s'en va. »⁴

La tache de soleil attire dans un premier temps la vision et l'attention de Joey mais, bientôt, l'attention vagabonde tandis que les yeux restent fixés sur « l'aimant » de lumière. Par cette dissociation entre vision et attention, la tache subit une illusion d'optique, devient mouvante, floue : animée. La tache lointaine se transforme en un être dansant, tant captivant qu'évanescent. Ainsi, le monde de Joey est naturellement animé. Un accordage réciproque s'opère entre l'attention vagabonde de son esprit et la douce intensité de ce rayon de soleil sur le mur. Cet accordage est un tango furtif entre deux blocs d'intensité, l'un aimant (lumière attractive), l'autre à peine résistant (attention flottante). Peut-être, la mère de Joey, pendant ce temps-là, s'agitait, l'appelait, mais en vain. L'être dansant et lumineux la concurrençait de loin.

.....
 3 Stern D. (2012), *Journal d'un bébé*, Paris, Odile Jacob.

4 Stern D., *op. cit.*, p. 29.



Dans son ouvrage essentiellement théorique de 1985, Stern définit l'accordage affectif en se référant à des observations assez classiques entre la mère et son enfant.

« À neuf mois, une petite fille commence à être très excitée par un jouet et l'atteint. Comme elle l'attrape, elle pousse un "Aaaah !" exubérant et regarde sa mère. Sa mère la regarde en retour, tortille ses épaules et exécute un fox-trot endiablé avec le haut de son corps. Ces contorsions joyeuses et intenses durent à peu près autant que le "Aaaah !" de sa fille. »⁵

Deux sensations ici s'accordent et s'entretiennent en zigzaguant du cri de joie à la danse endiablée. Les trajets respectifs de l'un à l'autre sont, dit Stern, **transmodaux** : ils transforment leurs canaux expressifs et perceptifs du son au mouvement corporel. Ils agencent une rhétorique sensible où s'établissent, par exemple, des relations métonymiques, métaphoriques ou encore elliptiques entre les qualités sensibles en jeu. La danse métonymise le « Aaaah » en rythme de fox-trot et, si le « Aaaah » perdure pour donner la cadence, c'est qu'il s'ajuste comme une ellipse de la danse. L'écologie des interactions entre l'enfant et sa mère extrait les rythmes et les intensités pour en faire des abstractions non réfléchies d'où naissent des seconds sens comme on l'entend dans les processus humoristiques. Si l'accordage est organisé et sensiblement intelligent, en revanche, **il n'est jamais cognitif**.

.....
5 Stern D. (1989), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, op. cit., p. 183.

Ainsi, l'accordage de Joey avec le rayon de soleil ne s'adresse pas de manière anthropomorphique à du non-humain mais au « paysage sensationnel » que tisse une chorégraphie intelligente d'intensités de lumière, de vision et d'attention dissociées de tout objet premier. Danse intelligente mais non pensée : l'ajustement des êtres en présence se fait hors d'eux-mêmes, par les puissances qu'ils colportent et font rayonner entre elles. Et le rayon de soleil suit un devenir plume, chatouillant l'attention échauffée et libertaire de Joey...

Les ajustements de sensations, qui transitent par la conscience et la pensée, sont plutôt de l'ordre de l'imitation ou de l'empathie. Il arrive, bien souvent, que le parent soit dérouté par les premiers sourires de son nourrisson, ne sachant pas si sa progéniture lui adresse une véritable joie ou tendresse ou s'il s'agit d'une sorte d'automatisme non adressé répondant à un mime. Stern ferait ici bifurquer le parent suspicieux et il dissiperait le doute en rappelant premièrement que, sans cognition et sans conscience intentionnelle, ni le mime ni l'empathie ne sont possibles. D'une part, alors que l'accordage traduit la sensation, le mime traduit la forme, cette dernière exigeant une opération cognitive pour la repérer et pour la répéter. Enfin, alors que l'empathie passe par une prise de conscience de ce que l'autre ressent pour se le réapproprier, **l'accordage est une contagion affective sans discontinuité réflexive**. Conclusion : si bébé sourit, c'est parce qu'il est affecté par la force d'un accordage sensible dont personne ne détient la clef intentionnelle. C'est une adresse sans destinataire, une réponse sans question préalable : un jeu de sensations qui se passe de (bonne) conscience.

S'envoler

Stern fait parler les sensations du nourrisson, **Abram**, celles de la nature. Dans son ouvrage *Comment la terre s'est tue (The Spells of the Sensuous)*⁶, la question n'est pas de réenchanter exotiquement le monde en acceptant, « joliment » et avec mauvaise conscience, de jouer le jeu de l'animisme des chamans ou des sorcières, de toute façon disqualifié par la science occidentale et impériale. La terre s'est tue quand la science a décidé qu'elle savait mieux parler qu'elle et quand elle a décrété que les chamans étaient des nourrissons de l'anthropocène⁷ en train de rêver. Mais, comme le signalait Stern, l'écologie des accordages affectifs et des sensations sont des strates qui ne se développent pas mais « s'invoquent »⁸ sans jamais se dissiper au profit d'une autre. Au fond de nous, à la surface tactile de notre peau, qui n'a pas senti les cris et les murmures de la terre ? Magie passagère ? David Abram en doute. La magie n'est pas que passagère. Elle est tapie et active dans le langage rationnel même, supposé propriété exclusivement humaine, et elle cohabite avec cette mystérieuse chair intelligente, sensible et vibrante, propre aussi bien au corps qu'au monde. C'est à Merleau-Ponty que rend hommage ici Abram et, en particulier, à la *Phénoménologie de la perception*⁹ où s'accordent les puissances expressives du corps avec celles du monde.

6 Abram D. (2013), *Comment la terre s'est tue. Pour une écologie des sens*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond/La Découverte.

7 L'anthropocène désigne l'ère géologique qui au XVIII^e siècle coïncide avec la révolution industrielle et une main mise des hommes sur la nature.

8 Hustak C. & Myers N., « Involuntary Momentum : Affective Ecologies and the Sciences of Plant/Insect Encounters », dans *Brown University and Differences*, Volume 23, n°3.

9 Merleau-Ponty M. (1976), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Éditions Gallimard, collection « Tel ».

« C'est le corps qui montre, qui parle. Cette révélation d'un sens immanent ou naissant dans le corps vivant, elle s'étend à tout le monde sensible, et notre regard, averti par l'expérience du corps propre, retrouvera dans tous les autres "objets" le miracle de l'expression. »¹⁰

« Comment la terre s'est tue ? », nous le savons : la science conquérante l'a fait taire. « Comment elle nous parle encore si nous tendons nos oreilles et aiguïsons nos sens ? », telle est l'enquête que propose Abram. Nous entendons mais nous n'écoutons attentivement que peut-être trop rarement.

« Nous disons souvent que le vent hurle et que le ruisseau babille, gazouille ou murmure. Et ce sont plus que de simples métaphores. Nos propres langues sont continuellement nourries par ces autres voix — par le grondement de la chute d'eau ou la vibration des criquets. »¹¹

Nous ne cessons pas, à notre insu, de cultiver des accordages et, par conséquent, notre langage est loin d'être une conquête humaine sur le règne naturel. La nature nous a conquis plus que nous le pensons. Abram insiste sur ce point : **le langage rationnel est loin de s'opposer au silence ou aux babillements irrationnels de la nature.** Autant la rivière aime couler dans la gorge, autant **la nature, avec ses blocs de sensations, s'infiltré dans nos mots** et co-construit ce que nous appelons « notre » langage.

« Ce n'est pas un hasard que, marchant en montagne, le locuteur anglais utilise spontanément, pour décrire les eaux déferlantes de la rivière proche, des mots comme *rush, splash, gush, wash*. Car le son commun à tous ces mots est ce que chante la rivière elle-même alors qu'elle coule entre les rives. »¹²

10 *Ibidem*, p. 230. Cité par Abram D., *op. cit.*, p. 112.

11 Abram D., *op. cit.*, p. 113.

12 *Ibidem*, p.113.



Parallèlement à l'hypothèse des accordages affectifs et non-cognitifs de Stern, il y a donc, chez Abram, l'idée d'un langage qui ne se résume pas à une somme d'interactions mentales entre le sujet-maître et ses objets. Le langage « comprend » le monde, non parce qu'il l'épuise et l'étrangle dans des catégories mais parce qu'il le prend d'abord de manière sensible et charnelle. Fruit d'une étreinte charnelle avec son milieu, **le langage parlé hérite ainsi autant des gestes, sons et rythmes humains que ceux qui s'opèrent dans un rayon de soleil, une rivière ou l'envol d'un oiseau.**

« Si le langage humain surgit de l'entrejeu perceptuel entre le corps et le monde, ce langage appartient au milieu animé autant qu'il nous appartient. »¹³

.....
13 Ibidem, p. 113.

ACCORDAGE DE DAVID ABRAM AVEC LES AILES D'UN GYPAÈTE BARBU

[extrait de *Comment la terre s'est tue. Pour une écologie des sens*]

« J'ai séjourné quelque temps chez un dzankri sherpa dont la maison de pierres était située sur le flanc escarpé d'une montagne de la région de Khumbu au Népal. Au cours de l'une de nos marches le long des étroits chemins de falaise qui courent la montagne, le dzankri me montra un rocher faisant saillie, sur lequel il avait "dansé" avant d'entamer des traitements particulièrement difficiles. J'ai reconnu le rocher, quelques jours plus tard alors que j'étais en train de redescendre vers la maison du dzankri, venant des hauts pâturages à yaks. Je grimpai dessus, non pour danser mais pour contempler les lichens pâles, blancs et rouges, qui donnaient vie à sa surface — et me reposer. De l'autre côté de la vallée desséchée, deux gypaètes barbues planaient entre des pics brillants de neige. C'était une journée himalayenne d'un bleu vibrant, claire comme le son d'une cloche. Au bout d'un moment, j'ai pris une pièce en argent dans ma poche et, sans y penser, j'ai entamé un exercice simple de prestidigitation, faisant rouler la pièce entre les articulations des doigts de ma main droite. Je m'étais mis à pratiquer cet exercice assez monotone en réponse aux chiquenaudes incessantes dont les vieux sherpas animaient leur chapelet, usage d'habitude accompagné par la répétition d'une prière chantée : "Om Mani Padme Hum" (O le Joyau dans le Lotus). Mais aucune prière n'accompagnait la pièce qui roulait, ma respiration tranquille et le soleil éblouissant mis à part. J'ai remarqué que l'un des gypaètes s'était écarté de son partenaire et planait à présent à travers la vallée, ailes pleinement déployées. Je l'ai vu grossir et j'ai compris avec joie qu'il se dirigeait plus ou moins dans ma direction. J'ai cessé de faire rouler la pièce et je l'ai observé. Juste à cet instant cependant, le gypaète a suspendu son vol, est resté un temps immobile, puis s'est détourné et est reparti vers son partenaire, au loin. Déçu, j'ai repris la pièce et recommencé à la faire rouler, sa surface argentée accrochant la lumière du soleil au gré de ses mouvements et la réfléchissant vers le ciel. À l'instant, le gypaète a dévié sa route et tracé en planant un grand arc en retour. À nouveau, j'ai vu sa silhouette grandir. Lorsque j'ai pu évaluer sa taille, j'en ai eu la chair de poule. Je sentais ma peau vibrante, vivante comme un essaim d'abeilles, et un bourdonnement de plus en plus fort a envahi mes oreilles. La pièce continuait de rouler le long de mes doigts. La créature s'approchait de plus en plus et soudain, elle fut là, silhouette gigantesque suspendue juste au-dessus de ma tête — dans le froissement si léger de ses immenses plumes rémiges maîtrisant le vent. Mes doigts étaient paralysés, incapables du moindre mouvement. La pièce tomba de ma main. Et je me sentis fouillé à nu par un regard étranger, infiniment plus lucide et précis que le mien. Je ne sais pas combien de temps je suis resté ainsi, transpercé, pétrifié ; je sais seulement que j'ai senti l'air filer le long de mes genoux nus et ai entendu le vent murmurer dans mes plumes bien après que le Visiteur soit parti. »¹⁴

.....
14 Ibidem, pp. 47-48.

À l'accordage !

Cultiver les accordages, voilà ce que nous suggèrent et « font » ces deux auteurs, chacun à leur manière. Comment ? Ils « dramatisent » la sensation. Ils s'adressent à elle sous un mode conceptuel et narratif qui permet d'hériter autrement de nos rapports aux autres et au monde. Ils font faire au monde des sensations une différence active dans nos vies.

D'une part, Stern tisse des paysages de sensations où les rythmes et les intensités non-conscients ont autant de poids que les affects réfléchis pour créer une interrelation. Le rayon de soleil fait territoire : sa vibration s'accorde à une attention errante et joue avec elle une musique captivante. L'accordage de sensations, leur rencontre improvisée et ajustée, dramatise concrètement une abstraction de lumière en caresse.

D'autre part, Abram nous rend sensibles à la terre qui parle ou qui se tait dans nos manières de parler, de penser, d'agir. L'idée n'est pas de réenchanter exotiquement le monde en se servant, avec une nostalgie déplacée, de l'animisme de ceux qu'on ne croit qu'à moitié parce qu'ils n'auraient pas grandi dans la rationalité de nos sciences modernes. Non, il s'agit d'accepter que nous sommes plutôt démunis face au monde des sensations quand on l'oppose à la Raison et que, nus comme des vers, l'œil acéré d'un gypaète barbu fait bien vite de nous dévorer.

Le drame se joue alors dans la capacité à nous armer de pudeur et de dignité pour éprouver un accordage juste : frémir devant le vautour qui nargue notre fragilité, oui, mais frémir dans ses propres plumes en y laissant le vent murmurer le rythme de sa cadence.



Fleur Courtois l'Heureux



Docteur en philosophie de l'ULB (2009) et chargée de recherche au FNRS de Belgique (2010-14), **Fleur Courtois l'Heureux** expérimente des concepts de la philosophie contemporaine à travers le prisme d'agencements propres à la danse.

Elle travaille au Groupe d'études constructivistes du Centre de Recherche en Philosophie de l'ULB, sous la direction d'Isabelle Stengers. Elle est professeure de philosophie à l'INSAS et dirige un séminaire doctoral « Philosophie et Arts » à l'ULB.



En résonance

« *Les émotions sont bien là pour accompagner l'individu dans l'effort qu'il fait pour aménager le mouvement que lui impose son déséquilibre en vue d'améliorer sans cesse son adaptation à l'environnement. C'est le fil conducteur de ce processus, comme moyen de sa propre reconnaissance, de sa propre mesure, qui lui permet de développer une attitude réflexive et de s'engager dans une continuité de lui-même et de son environnement. Mais cette expérience de soi-même n'est pas enfermement sur soi, ipséité, puisque tout cela passe par le travail d'autrui.* »

CERCLET, D. (2008), « Émotions et relation à autrui. Dialogue interdisciplinaire autour du corps en mouvement », dans *Émotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains* (Dir. Charmillot M., Dayes C., Farrugia F. & Schrmans M.-N.), Paris, L'Harmattan, p. 179.

Le corps dans la société, le corps à l'école.

Alain d'Ursel



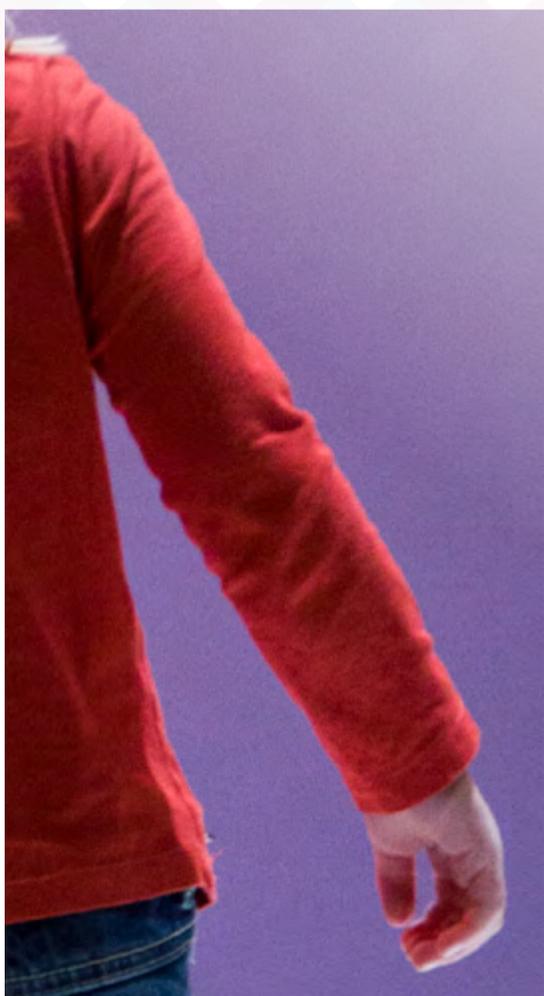
Mais de quel corps s'agit-il ?

Il y a une belle histoire : celle de saint François qui fustigeait et qui mettait à rude épreuve son corps car tout ce qui vient de lui corrompt l'âme ! Sainte Claire, sa condisciple, lui suggéra de considérer le corps comme un compagnon de route qui a, au contraire, de sages conseils à donner ! Et c'est depuis lors qu'il a appelé son corps « frère âne » ! Ses longues oreilles évoquent cette écoute réciproque de soi... et de son âne ! Jean-Yves Le-loup, qui racontait cette histoire, ajoutait que le bonnet d'âne était au départ mis sur la tête des enfants pour leur suggérer de mieux écouter !

La démarche que je vous propose est celle de l'artisan qui s'arrête un instant pour explorer et pour prendre pleine conscience de l'outil avec lequel il travaille.

Dans cette question du corps dans la société et du corps à l'école, je vous invite à considérer le corps lui-même source de stratégies à suivre dans le domaine de la communication et de l'enseignement.

Je vous propose de commencer par une « mise en corps »



Modalité pratique : debout, je suggère, je montre. Mes interlocuteurs — élèves, stagiaires ou participants à un colloque — sont invités à se lever et à suivre mes gestes appuyés d'images.

Je commence par **les bras** car ils seront mes ambassadeurs pour mimer et pour ainsi explorer l'entièreté du corps. Ils font partie de mon axe horizontal, celui qui me permet d'être en relation.

Comme si je glissais ma main dans un gant, je pousse mon pouce dans mon pouce, mes doigts dans mes doigts, ma main dans ma main. Je me rhabille de mon avant-bras, de mon bras, de mes épaules. Je ressens alors que mon bras est devenu plus présent à lui-même et à l'air qui l'enveloppe.

Ceci est une des notions étudiées par la très vaste et très riche **Méthode des chaînes musculaires et articulaires** développée par Mme Godelieve Denys Struyf. À partir d'une observation minutieuse, elle propose un « alphabet » de l'expression du corps composé de six lettres correspondant chacune à une dynamique psycho-comportementale. Ce décodage montre clairement, par l'observation du corps et de son développement, que nous sommes chacun unique et universel à la fois.

L'AXE VERTICAL, principalement représenté par le tronc, est le lieu de l'être, avec ses trois principales composantes : la tête, le thorax et le bassin.

L'AXE HORIZONTAL, principalement représenté par les membres, est le lieu de l'agir qui met l'individu en relation avec le monde. Le bras est un intermédiaire privilégié entre l'esprit et le corps. Il est, avec le visage, le plus proche de l'expression verbale que ses gestes précèdent et accompagnent.

Je peux, maintenant, me glisser dans **mes jambes** et m'habiller d'elles jusqu'aux iliaques!

Les iliaques sont les racines des jambes, tout comme les clavicules et les omoplates sont les racines des bras.

Je me rhabille, ensuite, de **mes coudes** et de **mes genoux**. Par la torsion que leur flexion induit, ceux-ci remettent les membres dans leur juste tension.

La torsion est, en effet, un facteur biomécanique équilibrant des tensions antagonistes du corps. Elle permet une relation harmonieuse entre les dynamiques d'extériorisation et d'intériorisation. Comme le dit joliment Madame Struyf, elle transforme les duels en duos. Par effet de résonance, la solution pour rendre fluide toute communication avec soi-même et avec le monde est ainsi suggérée et possible grâce au corps en mouvement.

Le sensoriel précède donc historiquement et physiologiquement la verbalisation. Or, c'est souvent l'inverse que l'on pratique dans l'enseignement : on apprend d'abord le cognitif et, puis, on cherche à l'appliquer.

Cette « mise en corps » devient une « danse anatomique » qui me révèle toute la poésie du corps par les multiples images-sensations qu'il m'offre. Je me reconnecte à moi-même, je me recentre et je trouve ainsi ma place dans le monde.



J'ai entendu parler d'un professeur de mathématiques qui, à partir d'une mise en corps similaire, dansait ses formules mathématiques! Je pense aussi aux peuples qui ont une tradition de transmission orale toujours accompagnée de gestes. Le « par cœur » y est toujours du « par corps ».

Une grande référence dans ce domaine est l'anthropologue et linguiste **Marcel Jousse**, auteur de *L'Anthropologie du Geste*¹. Ce que ce dernier appelle le **mimisme** est le processus d'apprentissage qui vient avant le langage et qu'il voudrait réhabiliter dans l'enseignement.

¹ JOUSSE M. (2008), *L'Anthropologie du Geste*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », n°358.

Enfin, je me revêts de mon axe vertical.

J'invite à mimer **la tête** en appui sur l'atlas.

Un peu plus lourde en avant qu'en arrière, la tête provoque une extension de la colonne cervicale ce qui a pour effet d'aligner tout le corps.

Avec de grands gestes, je fais sentir au corps qu'il est comme suspendu à la tête. De par sa situation, la tête est en résonance avec le ciel et ses fonctions sont le discernement et l'intuition.

Puis, à l'opposé, je théâtralise **le bassin**, racine de l'arbre vertébral. Il est, lui, en résonance avec l'élément terre et ses fonctions sont la transformation et la dynamique comportementale dite « affective ».



Et, enfin, entre tête et bassin, j'arrive au **thorax**, lieu symbolique de l'homme debout entre terre et ciel.

Le thorax est le lieu du héros avec ses attributs guerriers : le sternum et les clavicules comme une épée, les côtes comme douze arcs de chaque côté. Si on s'accorde à dire que le corps nous raconte, par symboles et par résonances, des histoires en lien avec des mythes et des légendes, il n'est pas sans intérêt, dès lors, d'y voir un lien avec les douze travaux d'Hercule.

Luc Bigé, fondateur de l'université du Symbole à Paris, aborde ainsi notre corps dans un même type de démarche qu'**Annick de Souzenelle**.

Le thorax est le lieu du cœur qui, si le héros trouve sa vraie quête, sera le « soleil de l'homme » qui envoie partout ses rayons de vie.

C'est là aussi que réside cette grande forge active que sont les poumons où se rencontrent la chaleur venant de la terre (le sang chargé des fruits de la digestion) et la lumière venant du ciel (l'oxygène). Chaleur et lumière sont les deux qualités du feu, symbole de la vie. Elles sont ainsi distribuées dans tout le corps, jusque dans les mains, jusque dans les pieds. Tout le corps respire alors en résonance avec toutes les respirations de la nature.



Et, finalement, je **m'habille de mes chaînes musculaires** qui, au nombre de six de chaque côté, forment une société interne avec tout le jeu de ses antagonismes et de ses pouvoirs partagés. Je les mime, comme de grands drapés souples et élégants qui parcourent le corps tout entier, ayant chacun sa dynamique propre. Je me sens ainsi « habillé de beau » à l'intérieur de moi-même. Je serai alors, physiologiquement, sensible au beau à l'extérieur de moi.

Le corps, issu et témoin des grands gestes de la nature, est composé de 70 % d'eau. Mes gestes sont, dès lors, naturellement fluides et inspirés par les spirales, vagues, rythmes et torsions du corps.

Je suis prêt maintenant à « **m'habiller du monde** » et je mime des enveloppes virtuelles successives et j'y inclus progressivement le lieu où je suis, ma maison ou mon bureau, mes proches, mon jardin, le vent, les arbres, ma ville et ses habitants, son histoire, mon pays, mon époque, ma planète, le soleil, la lune, la galaxie...

Je m'habille de l'univers et je le ressens en moi.

Einstein a imaginé enfourcher un rayon de lumière comme s'il était sur un cheval. Il a senti alors qu'il n'était pas rectiligne. Sa grande découverte fut d'abord sensorielle !

Ainsi habillé de mon époque, de mon nom, de mon visage, de mes parents, de mon transgénérationnel, de mon histoire, de mes bosses, mes fosses et mes boiteries, etc., **je me suis incarné !**

L'univers et son mystère se racontent dans chaque corps de façon unique. **L'enseignant peut être pour l'enfant, le révélateur-miroir que chacun a l'univers vivant en lui.**

Notes complémentaires sur le mimisme, sur le sixième sens et sur le corps-antenne

Le corps est une antenne qui mime ce sur quoi il porte son attention.

Marcel Jousse appelle cela **le mimisme** qui serait une force purement instinctive **comprenant trois phases** :

« **Une phase nommée jeu ou intussusception** (de *suscipere* = recevoir et d'*intus* = dedans). L'enfant reçoit, par les gestes de tout son corps, instinctivement mimeur, "les actions caractéristiques et les actions transitoires" des êtres animés et inanimés du monde extérieur.

[...]

Une phase d'irradiation ou incorporation

Ce que reçoit l'enfant se répand en lui et lui fait, en quelque sorte, devenir ce qu'il a reçu.

[...]

Une troisième phase de rejeu

La phase d'irradiation laisserait en nous, selon Jousse, des empreintes en puissance d'être "réexprimées" ou "rejouées" qu'il appelle des "mimèmes".

[...]

Jousse : Débordant de Mimèmes, le petit Anthropos devient, en quelque façon, toute chose et ce, en dehors de tout langage social. Il est le chat attrapant la souris, il est le cavalier fouettant son cheval, il est la locomotive entraînant les wagons, il est l'avion traversant le ciel. [...] Il jouera à toutes choses [...] Il a tout en lui, puisqu'il a les mimèmes de tout. »²

En regardant ces fabuleuses images des premiers mollusques marins qui sont nos plus vieux ancêtres, on peut visualiser cette globalité fluide et transparente de leur corps composé de plus de 90 % d'eau et qui semble en avoir gardé toutes les qualités : échanges, création de formes, répétitions de formes, création de rythme. Ces qualités pourraient être considérées comme les fondements de tout apprentissage.

.....
2 Langlois Y., *Du Mimisme aux Mimèmes par le geste interactionnel ou du savoir faire au savoir*, en ligne : www.marceljousse.com/DuMimismeAuxMimemes.htm.

Alain d'Ursel



Diplômé de l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq et de l'IES de kinésithérapie ISCAM (Prygogine), praticien et enseignant de la Méthode des chaînes musculaires et articulaires de Godelieve Denys Struyf, **Alain d'Ursel** est également formé à la technique Alexander et à l'énergétique chinoise. Il est aussi enseignant à l'École Internationale de Théâtre Lassaad, dans la formation en hippothérapie Anthé-anthésis et à l'IES Parnasse-Deux Alice.

Il collabore au projet Mus-E de la Fondation Internationale Yehudi Menuhin. Enfin, Alain d'Ursel organise des stages et des laboratoires d'anatomie poétique.

Élaborée par la kinésithérapeute et l'ostéopathe belge Godelieve Denys-Struyf, la **Méthode des chaînes musculaires et articulaires** G.D.S. intègre le fonctionnement du corps et ses liens indissociables avec le comportement psychologique.

Godelieve Denys-Struyf a mis en évidence six familles de muscles appelées « Chaînes Musculaires », qui sont les outils de l'expression psychocorporelle.

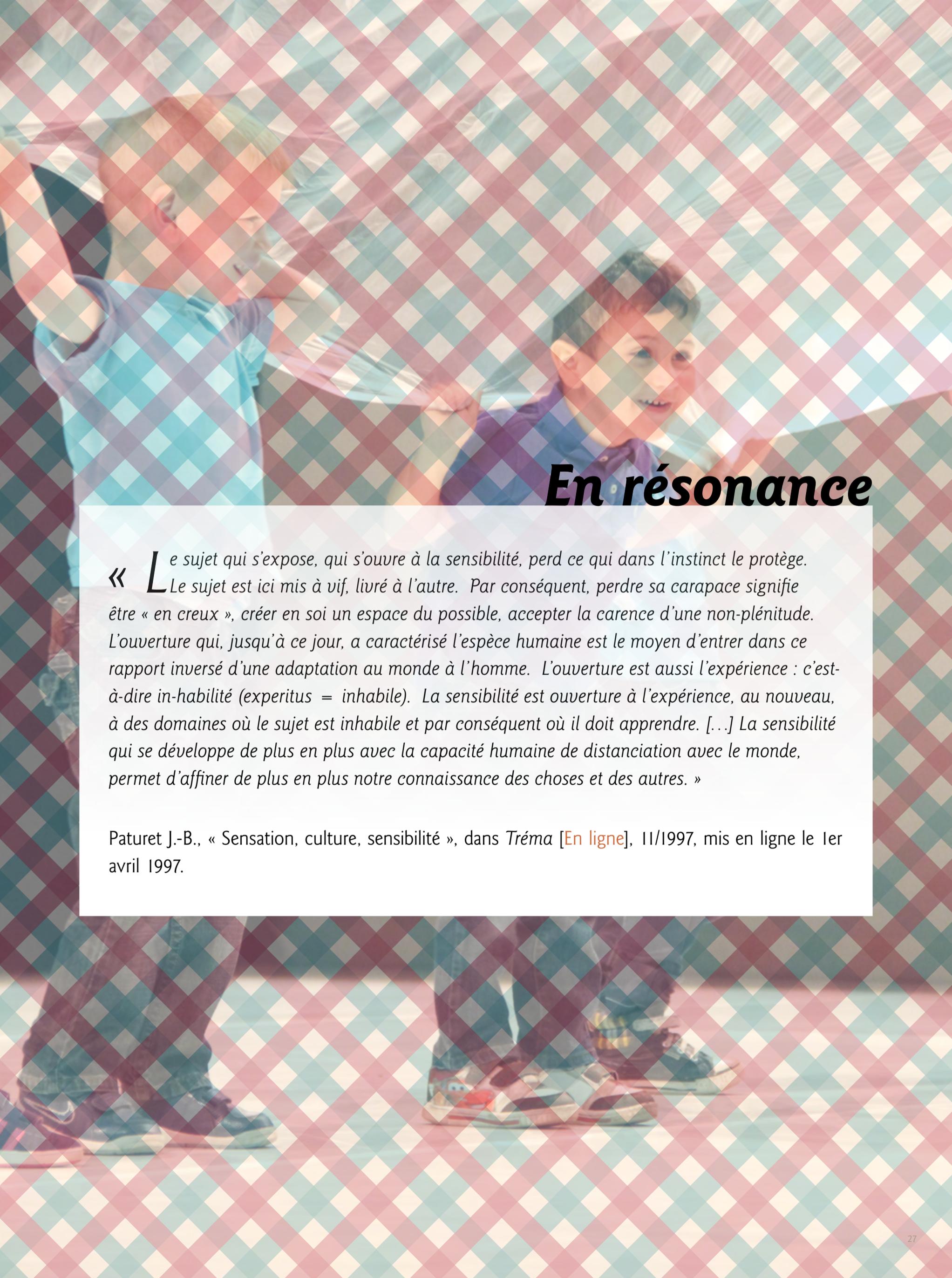
Le corps forme une unité dont toutes les parties sont interdépendantes; les muscles et leurs enveloppes organisées en chaînes les relient entre elles.

Les émotions, les sentiments, la manière d'être et le vécu s'expriment au travers de ce système qui influence les gestes et la posture et qui situe l'individu dans une communication non verbale avec l'environnement.

Souples et bien accordées, les familles musculaires assurent l'unité de la personne et son adaptabilité à faire face aux nécessités de la vie. Dans l'excès, ces familles peuvent devenir chaînes de tension emprisonnant le corps dans une attitude rigidifiée. Ce phénomène répété et prolongé dans le temps marque le corps et entraîne progressivement des dysfonctions articulaires.

La méthode G.D.S. est une approche tant préventive que thérapeutique qui base ses interventions sur la notion de terrain prédisposant et propose un processus d'unification de la personne qui conduit à un équilibre.

Informations recueillies sur www.methode-gds.com.



En résonance

« **L**e sujet qui s'expose, qui s'ouvre à la sensibilité, perd ce qui dans l'instinct le protège. Le sujet est ici mis à vif, livré à l'autre. Par conséquent, perdre sa carapace signifie être « en creux », créer en soi un espace du possible, accepter la carence d'une non-plénitude. L'ouverture qui, jusqu'à ce jour, a caractérisé l'espèce humaine est le moyen d'entrer dans ce rapport inversé d'une adaptation au monde à l'homme. L'ouverture est aussi l'expérience : c'est-à-dire in-habilité (*experitus* = inhabile). La sensibilité est ouverture à l'expérience, au nouveau, à des domaines où le sujet est inhabile et par conséquent où il doit apprendre. [...] La sensibilité qui se développe de plus en plus avec la capacité humaine de distanciation avec le monde, permet d'affiner de plus en plus notre connaissance des choses et des autres. »

Paturet J.-B., « Sensation, culture, sensibilité », dans *Tréma* [En ligne], 11/1997, mis en ligne le 1er avril 1997.

Le Sensible et l'enfant :

Ève Berger



un corps pour grandir en conscience

tout au long de la vie

Les enfants d'aujourd'hui grandissent dans une société où le corps doit répondre quotidiennement à des exigences et à des rythmes qui valorisent sa fonctionnalité et son esthétique mais qui ne prêtent aucune attention à sa sensibilité. Derrière l'écran des promesses commerciales de retrouver calme, lenteur et sensorialité dans les spas, les hôtels de luxe et les magazines, la recherche en éducation étudie très peu (en tout cas en France) le corps vécu, perçu et ses infinies potentialités (Berger, 2004). Pourtant, dès la naissance, le corps est un acteur essentiel de la construction de notre identité et reste, tout au long de notre vie, partie prenante de la moindre de nos pensées, actions ou émotions; c'est à travers lui que nous existons, pensons, agissons et que nous sommes en lien avec notre environnement à chaque instant; c'est à travers lui aussi qu'émergent nos modes de relation, d'action et même de création.

Dans un monde en crise dont nous savons que son futur sera le fruit d'un changement de paradigme vers plus de globalité, d'empathie, de collaboration et d'innovation, le rapport au corps et à sa sensibilité peut-il être une voie pour participer activement au développement de notre monde de demain? Est-il possible de développer une pédagogie de la sensibilité corporelle pour apprendre à entrer en contact avec soi et autrui avec davantage de cœur, de sens, de cohérence, de solidarité, de réciprocité? Pouvons-nous ainsi aider nos enfants à grandir en conscience tout au long de leur vie, à ne jamais s'arrêter de « devenir » ?

J'aborde ces questions avec un triple regard de praticienne-formatrice en pédagogie perceptive, de chercheuse en sciences humaines et de femme prenant appui sur la perception de son corps en mouvement pour soutenir sa propre démarche d'évolution personnelle. Plus précisément, je les aborde à partir du « **paradigme du Sensible** » (Bois, 2001, 2007; Bois, Austry, 2007) qui émerge depuis une dizaine d'années dans le paysage universitaire francophone, sous l'impulsion du **Pr D. Bois**, directeur du Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive (CERAP)¹ où je suis enseignante-chercheuse.

¹ Danis Bois est psychopédagogue et professeur agrégé en sciences humaines et sociales à l'Université Fernando Pessoa, (Porto). Il dirige le CERAP dans cette même université depuis sa fondation en 2004.

Ce paradigme, au carrefour de l'approche expérientielle et d'une démarche de conceptualisation approfondie, a pour objet d'étudier et d'organiser les connaissances qui naissent du contact avec le corps, considéré et éprouvé comme lieu de manifestations du vivant et comme source de connaissance immanente. Mais plus précisément... ?

De quel sensible parle-t-on ?²

Je situerai la nature du « Sensible »³, dont il est question ici, en la mettant en contraste avec les deux acceptions du terme que l'on rencontre le plus fréquemment en éducation : ce qui est perçu par les sens, d'une part, et la dimension affective, émotionnelle et intuitive, d'autre part.

LE SENSIBLE COMME CE QUI EST PERÇU PAR LES SENS

La dimension sensible de l'expérience est, tout d'abord, prise en compte dans sa définition la plus classique, issue du champ de la neurophysiologie, à savoir comme relative à ce qui est perceptible par les sens : au minimum les cinq sens les plus connus⁴ (la vue, l'ouïe, le toucher, le goût et l'odorat); les auteurs les plus informés y adjoignent le sens de la posture et du mouvement⁵ reconnu par de nombreux auteurs comme participant de manière centrale à la constitution du sentiment de soi.

Réfléchir à la notion de sensible au-delà de cette vision classique, mais restrictive, est souvent le fait de praticiens-chercheurs d'approches dites corporelles ou psycho-corporelles⁶, rompus à saisir sur le terrain les manifestations surprenantes de ce que l'on nomme souvent « l'intelligence du corps ». Ces manifestations obligent, comme l'a fait notre équipe, à élargir les contours d'une sensorialité strictement neurophysiologique pour ouvrir plus largement à l'univers du sens et de la conscience. Le corps se montre alors intrinsèquement porteur d'une capacité à saisir le monde et soi-même, au sens profond d'attraper et de refléter une intelligibilité qui s'y dévoile.

.....
2 Cette partie du texte s'appuie en grande partie sur l'article « *Expériences du corps sensible et création des sens* » de Berger et de Bois.

3 Dans la suite du texte, nous écrivons le terme Sensible avec une majuscule à chaque fois que nous souhaiterons désigner la nature d'expérience perceptive issue spécifiquement de nos travaux pratiques et théoriques en somato-psycho-pédagogie.

4 Sens extéroceptifs

5 Sens proprioceptif

6 Approches telles que la méthode Alexander, les diverses approches de relaxation ou de méditation...

LE SENSIBLE COMME DIMENSION AFFECTIVE ET ÉMOTIONNELLE DU SUJET

Une autre approche très présente en éducation place la dimension sensible de l'expérience dans le registre affectif et émotionnel : dans un bel article de synthèse, R. Barbier (1994) y distingue, par exemple, la chaleur humaine, la capacité à se laisser toucher, à être présent aux choses de la vie; la proximité, l'accessibilité; « l'oubli de soi », « l'amour intellectuel » (les termes sont de Bourdieu); la réciprocité, l'empathie, l'imaginaire...

Cette forme de sensibilité offre l'accès à d'autres informations que les seules sources dites « objectives ». Mais il est remarquable de noter à quel point toute prise en compte du corps reste absente de sa modélisation et donc de la conception des manières de s'y ouvrir, alors même que le corps est reconnu aujourd'hui comme le lieu où se jouent toute émotion et toute résonance affective.

L'EXPÉRIENCE DU SENSIBLE SELON D. BOIS : UNE FACULTÉ PERCEPTIVE AU-DELÀ DES SENS

Le Pr D. Bois est, depuis le début des années 80, un expert de l'accompagnement par le toucher et donc un expert du contact direct avec le corps. C'est dans ce contexte expérientiel qu'il élaborera progressivement une autre conception du Sensible : **l'ensemble des phénomènes et des processus qui adviennent à la conscience d'une personne (adulte ou enfant) quand celle-ci se met en lien avec son monde intérieur via un ressenti intime et profond de son corps**⁷. Ici, le corps — ou plus précisément son intériorité, c'est-à-dire l'expérience subjective interne que nous pouvons faire de nous-mêmes en ressentant notre corps — se révèle comme un organe de perception à part entière, capable de recevoir toutes les situations que nous vivons (perceptives, affectives ou cognitives) et d'y répondre, d'y réagir, d'y participer par les modifications des sensations, tonalités internes, rythmes et mouvances qui expriment le fait que nous sommes vivants ! Une fois identifiées, ces modifications nous font expérimenter différents degrés de malléabilité ou de densité, différents états et changements d'états, différents degrés de présence, des passages de la tension au relâchement, de l'agitation à l'apaisement, d'un sentiment à un autre... Et ces informations s'ajoutent alors à celles habituellement recrutées pour faire un choix, prendre une décision, mener une réflexion ou encore s'orienter dans les chemins de l'existence.

.....
7 C'est cette définition spécifique que désigne le terme « le Sensible » avec son S majuscule.



La pédagogie perceptive : un chemin de développement du sens du Sensible

Nous l'avons dit, cette animation interne ne se perçoit pas spontanément; il y faut une certaine qualité d'attention et de présence à l'expérience intérieure qui dépasse le rapport habituel que l'on établit avec son corps. Les conditions qui rendent possible cette perception, en soi et chez l'autre, peuvent faire l'objet d'un apprentissage spécifique. C'est cet apprentissage que vise la pédagogie perceptive, méthodologie pratique de développement du sens du Sensible mise progressivement au point par le Pr D. Bois et par notre équipe au cours de ces vingt dernières années.

Cette méthodologie associe le toucher de relation, la gymnastique sensorielle, l'introspection sensorielle et l'entretien verbal pour accompagner adultes ou enfants à découvrir que leur intériorité corporelle vivante peut être le pivot de leur relation aux mondes intérieur et extérieur.

LE TOUCHER DE RELATION

Le toucher de relation permet de solliciter, au cœur du corps, les mécanismes de modulation tonique, qui animent nos processus de relation et d'adaptation. Le toucher a, ici, valeur de dialogue non verbal, préréflexif, qui éveille à une sensibilité nouvelle et qui renouvelle le rapport à soi, aux autres et au monde. Le vécu corporel ainsi déclenché permet de prendre conscience d'aspects imperçus de soi et de rencontrer de nouvelles possibilités de développement.

L'APPROCHE GESTUELLE : mouvements codifiés et gymnastique sensorielle

La pédagogie perceptive propose également un travail gestuel dynamique, fait d'enchaînements de mouvements simples mais inhabituels. Effectués dans une lenteur relâchée, ceux-ci développent, à la fois, la fluidité du geste et l'acuité de la présence. En modifiant le rapport à nos gestes, nous pouvons les réinvestir et découvrir de nouvelles possibilités d'action et d'expression.

L'INTROSPECTION SENSORIELLE

L'introspection sensorielle est une pratique de type méditatif qui permet de mobiliser nos capacités attentionnelles et réflexives. Elle apporte une perception croissante de soi, de ses états intérieurs somatiques, émotionnels et mentaux, un sentiment d'existence plus fort, un état de calme, de solidité et d'équilibre face aux situations et aux événements extérieurs.

L'ENTRETIEN VERBAL À MÉDIATION CORPORELLE

L'entretien verbal offre un espace pour décrire et pour valider les perceptions corporelles nouvellement développées. La personne peut y acquérir un nouveau regard sur des situations ou des problématiques rencontrées au quotidien et sur leur sens, voire établir des liens avec certains mécanismes ou comportements répétitifs, générateurs de mal-être ou de souffrance. Le renouvellement du regard permet alors de mettre en jeu une réflexion créatrice, qui ouvre à des stratégies nouvelles et gagnantes.

Les capacités de perception corporelle augmentant, chacun peut acquérir de nouvelles ressources pour bouger d'une manière plus fluide et plus harmonieuse, pour communiquer plus facilement, pour rester centré même en situation stressante, pour « décompresser » physiquement ainsi que mentalement, pour éviter la fatigue et la déprime ainsi que pour traverser les changements ou les épreuves.

La pédagogie perceptive et l'enfant, la pédagogie perceptive à l'école

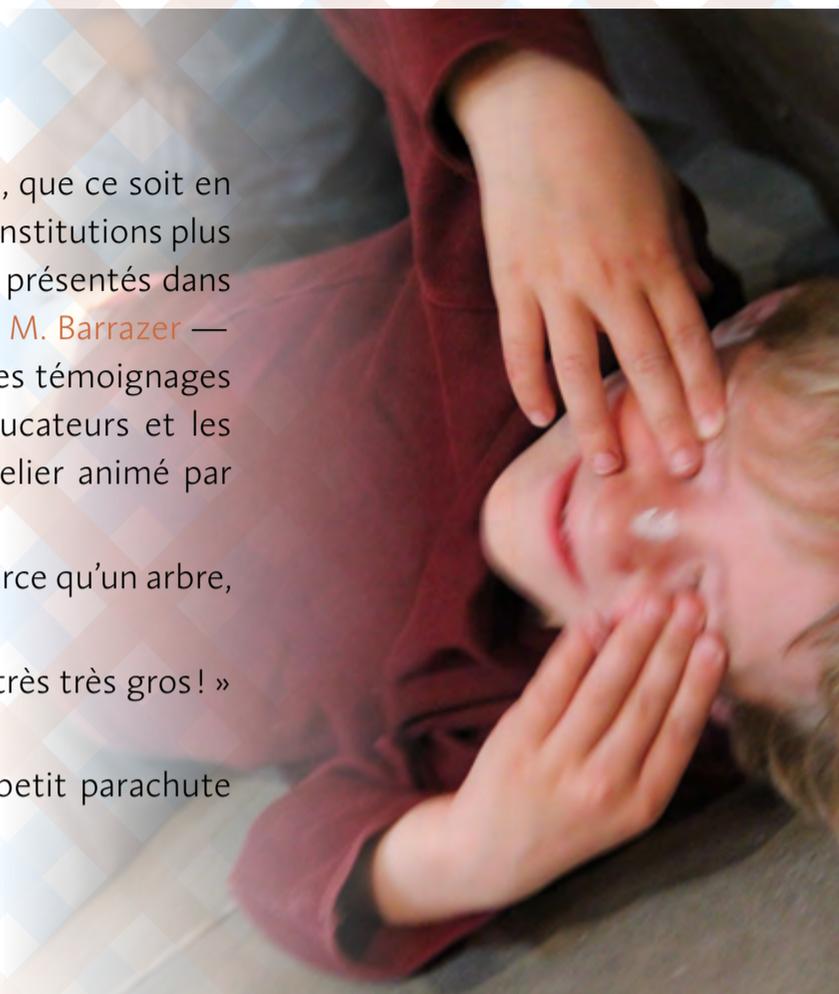
LES PRATIQUES DE TERRAIN

La pédagogie perceptive s'applique avec bonheur auprès des enfants, que ce soit en consultation individuelle, dans le cadre de l'école ou encore au sein d'institutions plus spécialisées. Des ateliers de plus en plus nombreux — tels que ceux présentés dans cet ouvrage par **N. Bois-Huygue et V. Huyghe** et par **P. Lesauvage et M. Barrazer** — se développent en France dans les écoles maternelles et primaires. Les témoignages d'enfants participant à ces ateliers touchent profondément les éducateurs et les chercheurs que nous sommes. En voici quelques-uns, issus d'un atelier animé par N. Bois-Huygue et par V. Huyghe :

« J'ai senti que je grandissais comme un arbre et ça m'a fait du bien parce qu'un arbre, c'est solide et c'est beau. » (Éléonore, 7 ans)

« Eh ben alors, mon cœur, il a chanté, et c'était beau et il est devenu très très gros ! » (Émilien, 6 ans)

« J'ai plus peur d'aller à l'école car, maintenant, je sens comme un petit parachute tout moelleux et tout chaud dans mon dos. » (Lucas, 6 ans et demi)



LES TRAVAUX DE RECHERCHE

Au sein du CERAP, plusieurs recherches de master en psychopédagogie perceptive ont été menées autour des applications de la pédagogie perceptive auprès d'enfants⁸.

L'une de ces recherches, réalisée par le Dr M. Vincent-Roman, retient toute notre attention pour cette publication. L'auteur a enquêté auprès de praticiens experts en psychopédagogie perceptive qui accompagnent des enfants, tous âges confondus. L'un de ses objectifs, à travers l'analyse d'entretiens et de questionnaires, était de **définir des critères propres au rapport au Sensible chez l'enfant** : c'est ainsi qu'est amené, sur le plan théorique, un nouveau concept pour présenter les caractéristiques du « petit être sensible ». Sur un plan plus pratique, cette recherche propose des pistes pour former les accompagnateurs et les éducateurs aux spécificités de l'accompagnement de l'enfant avec les outils de la pédagogie perceptive.

Un autre travail de recherche, réalisé par **Mme C. Ville-neuve**, professeure des écoles, modélise **les apports de la pédagogie perceptive pour un enseignant du primaire** : développement de nouvelles ressources pour l'enseignant lui-même, outils et situations pratiques applicables en classe, nouvelles disponibilités des élèves pour les apprentissages...

Ces témoignages de professionnels, associés à ceux des enfants eux-mêmes, peuvent faire progresser l'idée et l'expérience concrète d'une « sensibilisation au Sensible » à l'école. Solidité de l'ancrage identitaire, richesse du sentiment d'existence, élargissement et démocratisation de l'accès au sens, développement de modes de réciprocité inédits, compréhensions nouvelles des rapports à soi, au monde et à autrui... : les perceptions corporelles internes peuvent fournir aux enfants comme à leurs enseignants une expérience subjective dont les enjeux, tant individuels que collectifs, sont cruciaux.

⁸ La totalité des travaux de recherche du CERAP sont téléchargeables sur le site www.cerap.org.

Ève Berger



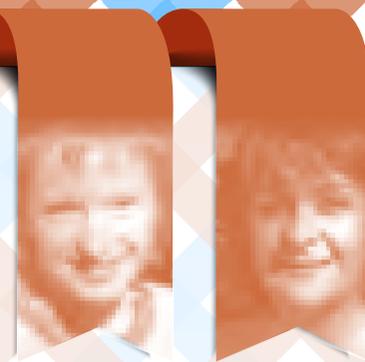
Ève Berger est docteure en sciences de l'éducation, psychomotricienne (D.U. en développement cognitif et social du nourrisson de l'Université Paris V), praticienne et formatrice en pédagogie perceptive depuis presque 30 ans. Elle est spécialiste de la place du corps, du mouvement et de la perception dans les processus d'apprentissage, d'interaction et de changement. Ses travaux de recherche sont centrés sur les liens entre perception et pensée, avec des applications pratiques dans les méthodologies de création de sens et d'intelligence collective.

Bibliographie

- Barbier R. (1994), « Le retour du sensible en sciences humaines », dans *Pratiques de formation/Analyses*, Microsociologie, Université Paris 8, Formation Permanente, n° 28, pp. 97-118.
- Berger È. (1999), *Le mouvement dans tous ses états : les recherches de Danis Bois*, Paris, Point d'Appui.
- Berger È. (2009), *Rapport au corps et création de sens, étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8.
- Berger È. (2001), *Les constantes du mouvement et la recherche d'invariants dans le développement de l'enfant et de l'adulte. Mémoire de D.U. de 3e cycle « Développement cognitif et social du nourrisson »*, Université Paris V René Descartes.
- Berger È. & Bois D. (2008), « Expérience du corps sensible et création de sens », dans *La clinique du sport et ses pratiques*, (dir. Abadie S.), Nancy, Presses Universitaires de Nancy, pp. 92-107.
- Bois D. (2001), *Le sensible et le mouvement*, Paris, Point d'Appui.
- Bois D. (2007), *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte — Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen, Université de Séville, Département didactique et organisation des institutions éducatives.
- Bois D. (2009), « Relation au corps sensible et potentialités de l'être humain », dans *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation* (dir. Bois D. & Humpich M.), Ivry sur Seine, Point d'Appui.
- Bois D. & Austry D. (2007), « Vers l'émergence du paradigme du Sensible », dans *Réciprocités*, n° 1, pp. 6-22.
- Bourhis H. (2012), *Toucher manuel de relation sur le mode du Sensible et intelligence sensorielle. Recherche qualitative auprès d'une population de somato-psychopédagogues*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8.
- Vincent-Roman M. (2010), *La psychopédagogie perceptive et l'enfant. Aspects théoriques et pratiques*. Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Villeneuve C. (2011), *Les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant du primaire — Enquête sur le terrain*. Mémoire de Mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.

La pédagogie perceptive à l'école

maternelle et primaire



Murielle Barazer &
Pascale Lesauvage

Depuis deux ans, **nous animons ensemble des ateliers de gymnastique sensorielle ludique** (outil de la pédagogie perceptive) dans des écoles maternelles et primaires en région parisienne.

Dans les écoles maternelles, nous accompagnons des enfants de trois à cinq ans rencontrant des difficultés d'apprentissage (problèmes d'attention, de concentration), des problèmes comportementaux (agressivité, violence, hyperactivité, introversion) ou des difficultés relationnelles. Les ateliers se déroulent par petits groupes de cinq à sept enfants et ils durent de vingt à quarante-cinq minutes selon l'âge des enfants. Les enfants sont choisis par leur enseignant.

Dans les écoles primaires, les enfants (du CP au CM2) viennent d'eux-mêmes découvrir cette nouvelle activité parmi d'autres déjà proposées (chant, sport, bracelets brésiliens, jeux de construction, etc.). Ils s'inscrivent au trimestre et ils peuvent aussi choisir de venir à l'année. Nous avons deux groupes différents, composés de dix à vingt participants ; chaque atelier dure une heure.

À chaque séance, nous posons une intention précise nous permettant d'orienter le choix de nos jeux. Nous ajustons et réadaptons notre projet en fonction des progrès des enfants et de l'évolutivité de notre pédagogie et de notre coanimation. Nous proposons des jeux pour apprendre. Nous installons un rituel d'entame et de clôture de la séance, ainsi qu'un signal de début et de fin de séquence pour sécuriser les enfants dans leurs repères et pour rythmer les transitions de jeux. Grâce au côté ludique de la gymnastique sensorielle, à notre guidage verbal spécifique (mots ludiques, répétitions, images amusantes et originales, encouragements, prosodie appropriée) et à notre présence en réciprocité et en coanimation, nous mettons tout en œuvre pour accrocher leur motivation. Nous accordons une place importante à la surprise pour capter leur curiosité et leur attention. Ensemble, nous montrons le jeu aux enfants, en engageant pleinement notre corps et leur donnons des consignes simples et claires, en vérifiant qu'ils les comprennent. Nous laissons du temps à chacun pour intégrer les consignes et pour s'approprier les jeux. Nous veillons à faire des séquences courtes et rythmées. Nous respectons l'évolutivité pendant l'atelier et d'un atelier à l'autre. Nous travaillons sur l'apprentissage par contraste (questions avec des opposés : dedans/dehors, petit/grand, rapide/lent, etc.).

Notre pédagogie s'appuie sur le jeu. Nous construisons un projet de départ en fonction des besoins des enfants. Nous les accueillons là où ils en sont en tenant compte de leurs points forts.

Nous laissons les enfants explorer, guider eux-mêmes quand cela est possible, exposer leurs idées. Le meilleur exercice étant celui qui émerge dans la séance, en réciprocité. Nous échangeons sur leurs vécus et les aidons à nommer leurs sensations pour leur permettre d'intégrer leurs apprentissages et de progresser.

Nos ateliers se décomposent en différentes phases, basées sur les fondamentaux d'apprentissage et adaptées au développement de l'enfant : temps d'accueil; alternance entre débridage, moments calmes, rythmes, jeux avec accessoires, expressivité; temps d'échanges.

Nous créons nos jeux en fonction de nos compétences et de nos expériences. Nous nous inspirons également de livres pour enfants et de chansons. Nous partageons nos expériences avec d'autres professionnels pour enrichir et pour faire évoluer notre pratique. Nous créons en réciprocité avec les enfants en y apportant notre propre créativité pour adapter nos jeux à la pédagogie perceptive, en fonction des tranches d'âges et des difficultés des enfants. Nous listons ces jeux au fur et à mesure des ateliers, en notant le déroulement, la pertinence et les effets escomptés et constatés. Nos jeux se pratiquent en individuel, à deux ou en groupe. La durée des séquences est généralement courte chez les enfants et varie selon leur âge et de leurs capacités attentionnelles, cognitives et émotionnelles.

Nous travaillons sur des thématiques telles que le rapport au corps, au temps, à l'espace et au langage; l'attention et la concentration; la mémoire; la confiance; la motivation; la gestion des émotions; l'écoute de soi, de l'autre et des consignes; la relation à soi, à l'autre et au groupe; l'évolutivité et l'adaptabilité; l'autonomie et l'expressivité.

Nous utilisons des accessoires variés : frites, ballons, marionnettes, tapis, masques, chansons, livres d'histoire, chaises, dessins, cartes, etc. La photographie tient une place importante dans notre pédagogie. Elle permet aux enfants de se poser, de se voir, de rire, de se valider. Elle nous permet de garder une trace, de capter des détails sur les postures et les expressions des enfants. Elle permet de témoigner auprès des enseignants, parents et responsables de mairie.

La construction d'une **relation avec l'équipe enseignante** fait partie de nos facteurs de succès. Nous nous appuyons sur leurs connaissances des enfants et sur leurs retours du terrain pour faire évoluer nos ateliers. Nous faisons des bilans d'étape deux ou trois fois au cours de notre mission. Cette expérience nous a révélé la complémentarité entre la pédagogie des enseignants et la pédagogie perceptive.

Au cours de nos ateliers, nous constatons **des bienfaits visibles sur les enfants** au bout d'environ sept séances : relâchement physique, calme, meilleure coordination des mouvements, intégration progressive de nos consignes, expression d'une émotion plus consciente (grande joie ou colère), rapport au langage plus construit.

Nous observons des changements notables et stables après une dizaine de séances : arrêt total d'un comportement violent, passage d'un état d'introversion à un état plus affirmé, construction d'une relation à l'autre, capacité à effectuer un mouvement arrière, capacité à contacter leur imaginaire et à travailler en groupe.

Nous sommes intimement convaincues que **la pédagogie perceptive à l'école a une efficacité sur les comportements, les apprentissages et les motivations des enfants**. Nous avons rencontré des enfants heureux de participer à nos ateliers, des enseignants et des responsables de collectivités locales ravis de découvrir une méthode pédagogique innovante en complémentarité avec l'école d'aujourd'hui.

Murielle Barazer est formatrice en gymnastique sensorielle (D.U. en mouvement, art et expressivité, D.U. en pédagogie de l'expressivité). Elle accompagne des adultes et des enfants en pédagogie perceptive, après avoir travaillé vingt-deux ans comme infirmière (D.U. d'accompagnement en soins palliatifs). Ses expériences dans le soin, l'éducation à la santé et la pédagogie lui apportent des connaissances sur la personne et sur sa psychologie ainsi que des compétences d'accueil et d'accompagnement. Ses formations complémentaires d'animation de groupe et sa spécialisation en pédagogie perceptive adaptée à l'enfant ont renforcé son goût pour les dynamiques relationnelles, notamment auprès des enfants afin qu'ils retrouvent l'estime d'eux-mêmes, la motivation pour apprendre et qu'ils osent exprimer leur singularité au sein d'un groupe.



Murielle Barazer & Pascale Lesauvage

Pascale Lesauvage est praticienne en somato-psycho-pédagogie (D.U. en somato-psycho-pédagogie, spécialisation en pédagogie perceptive adaptée à l'enfant), elle anime des ateliers de gymnastique sensorielle ludique dans les écoles maternelles et primaires auprès d'enfants en difficultés ou à la recherche d'un mieux-être à l'école. Son expérience de manager en entreprise, associée à son expertise de la pédagogie perceptive auprès d'adultes et d'enfants, lui offre des connaissances et des compétences spécialisées dans les domaines de l'animation de groupe, de la construction de projet, de la gestion du stress, de l'accompagnement au changement, du développement des potentialités et de l'aide à l'apprentissage.

Accompagner la parole de l'enfant

dans l'écriture d'auto-louanges

en pédagogie perceptive



Nathalie Bois-Huyghe
& Vincent Huyghe

Contexte

La tradition africaine de l'**auto-louange** nous offre une « étonnante invitation », comme le dit Christiane Singer. Elle nous invite — enfants, adultes — « à **considérer notre propre vie comme le lieu sacré où toute la création a rendez-vous**. Une invitation à remettre chacun d'entre nous dans sa dignité originelle. »¹

Nous avons voulu répondre à cette invitation et nous avons fait la proposition de mettre en œuvre cette pratique auprès des élèves de l'École Sainte Marie à Créon en Gironde pendant l'année 2013.

.....
¹ Singer C. (2008), « Souviens-toi de ta noblesse », dans *Le grand souffle* (Milis M.), préface.

Cela n'est pas sans rejoindre ce que Jeanne-Marie Rugira évoquait, dans l'article cosigné avec Pascal Galvani; elle plaidait pour un accompagnement qui nous inviterait à regarder moins du côté de ce qui nous diffère que du côté de ce qui fonde notre patrimoine Humain, notre Nature Humaine avec « l'urgence de rejoindre l'autre dans ce qu'il est vraiment... [...] Le choix consiste alors à permettre à la personne accompagnée d'entrer en relation avec son corps et ses invariants, afin de trouver une voie de passage pour se rejoindre elle-même et de trouver sa voix pour nous parler d'elle. »²

.....
² Rugira J. & Galvani P. (2002), « Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation. », dans *L'accompagnement dans tous ses états*, Éducation permanente, n°153, pp. 179-196.

Nous sommes toujours aussi surpris par la facilité avec laquelle l'enfant se saisit d'une telle invitation. Après tant d'années, les enfants n'en finissent pas de nous surprendre, de nous émouvoir et de nous enseigner. Les textes qu'ils ont écrits nous rappellent aux espaces d'expérience et d'expression qu'il nous incombe de leur ouvrir, à cette part où l'essentiel peut se nommer. L'essentiel de notre métier d'homme n'est-il pas justement de permettre à chacun des enfants de devenir sujet de ses apprentissages et, par extension, sujet de sa vie ?

La dynamique provoquée par l'auto-louange mène plus loin encore. Quand, par ce biais, les enfants parviennent à voir le prix inestimable de leur propre vie, ils sont plus enclins à honorer celle de leurs pairs et, peut-être aussi, à déceler, dans la vie de l'autre, la même importance, le même essentiel.

À cette fin, pour construire ce projet d'écriture auprès des enfants, il nous a semblé important de pouvoir créer les conditions de l'émergence d'une parole qui se découvre en même temps qu'elle se dépose sous la craie; **une parole singulière née d'une expérience perceptive et Sensible**; une expérience éprouvée dans l'enceinte du corps, où un sens pourrait être saisi avant tout jugement.

L'expérience du Sensible est ici entendue, comme le souligne Ève Berger « comme lieu d'entrelacement des processus perceptifs, affectifs, cognitifs et relationnels ».

La posture relationnelle : une posture pédagogique inédite sur le mode de la perception

Pour permettre aux enfants de vivre cette expérience, nous avons soigné, avant tout, la qualité de notre présence comme posture d'ancrage incarnée et active, que nous entendons ici comme une **posture de neutralité active**, impliquée et en surplomb tout à la fois stable et adaptable, apte à saisir ce qui advient et ce qui émerge entre le groupe et nous.

Nous avons souhaité créer les conditions d'un « **psycho-tonus de relation créative** » qui garantirait la mobilisation d'une ressource au sein du corps, la reconnaissance d'un potentiel. Nous entendons, par « psycho-tonus de relation », une mobilisation particulière qui convoque, en même temps, le corps et la pensée de la personne dans une attention à la nouveauté porteuse d'apprentissage.

Nous nous sommes placés dans une **posture de réciprocité triangulaire** entre les enfants, leur parole, et nous. Nous étions les garants d'un changement de rapport à leur corps — d'un corps objet vers un corps sujet, jusqu'au corps Sensible; c'est-à-dire un corps où perception et pensée se potentialisent et se donnent en mots singuliers, inédits et immanents. Ainsi, avons-nous accompagné l'évolutivité d'une expérience née dans le corps vers une expérience d'expression émergente porteuse de sens, dans un double mouvement du dedans vers le dehors et du dehors vers le dedans. Lors de la conduite de ces ateliers d'écriture, notre attention s'est posée, plus spécifiquement, sur la posture relationnelle que nous habitons, une posture de réciprocité permettant une circulation d'informations de corps Sensible à corps Sensible; une relation évolutive, non interventionniste, respectueuse de l'élan spontané de l'enfant. Nous souhaitions observer en quoi et comment cette posture relationnelle spécifique éveille une parole d'enfant tout à fait singulière et inhabituelle par la force de sa beauté et le convoque dans sa propre ressource.

C'est, en effet, dans le cadre de cette nature d'interaction de soi à soi, de soi depuis le lieu du Sensible et vers l'autre que nous souhaitions explorer la construction de la parole de l'enfant.

La **réciprocité actuante** fait l'objet de nombreux articles et de nombreuses communications. Elle est définie par le Pr D. Bois comme un **dialogue tonique de matière à matière en conscience à partir de laquelle circulent des informations internes qui génèrent des changements d'états et apprennent quelque chose aux acteurs de la relation**. Dans notre travail de recherche, autour de nos actions en établissements scolaires, nous avons exploré, plus spécifiquement, la place de la réciprocité actuante dans l'avènement de la parole de l'enfant, entre l'enfant et l'adulte ainsi qu'entre l'enfant et lui-même. Comme l'écrit N. Bois-Huyghe, « Cette dimension-là de la réciprocité actuante mérite d'être précisément observée. En effet, si elle est largement observée sous l'angle de l'interaction avec un tiers dans le champ de la pratique de relation d'aide manuelle et de la pédagogie gestuelle en pédagogie perceptive, elle reste à ce jour encore peu abordée sous celui de l'interaction de soi à soi, en particulier dans le champ de la verbalité chez l'enfant. »³



3 Bois-Huyghe N. (2010), Présentation orale pour obtenir le diplôme de 3e cycle en méthodologie de recherche à l'Université Fernando Pessoa, Porto.

La pratique des ateliers : le corps, lieu d'émergence d'une parole immanente

Les ateliers se sont déroulés sur cinq séances de quarante-cinq minutes par groupe avec trois groupes-classes d'une vingtaine d'enfants de sept, huit et neuf ans durant cinq semaines dans le cadre des séquences de français. À chaque rendez-vous, nous avons mis en place des **temps d'introspection et de travail attentionnel évolutifs**, tournés vers l'extérieur puis vers l'intérieur du corps. Ces temps d'introspection sont, ici, des temps de mise en relation à soi, à son corps, à ses perceptions, à son langage intérieur, que nous avons posés comme préalables aux temps d'écriture. Dans le prolongement, nous avons proposé aux enfants des séquences d'écriture, témoignages des perceptions et des pensées éprouvées dans ces temps spécifiques où ils énonçaient leur ressenti en utilisant l'anaphore « je suis ». Puis, chaque enfant est venu nous montrer sa production.

À ce stade de l'écriture de cet article, nous viennent en mémoire les mots de chacun d'entre eux, ses émotions, la douceur de sa voix. Nous ne pouvons pas nous empêcher de relater l'instant où Héloïse, sept ans et demi, s'est approchée de nous. Son écriture était assez peu lisible et nous l'avons invitée à lire ce qu'elle avait écrit. Elle se lance timide, puis, balbutie les deux derniers « vers » de son texte : « Je suis le courage des prisonniers, je suis la danse de ceux qui ne peuvent pas danser. ». Nous marquons alors un silence tant nous sommes stupéfaits de ce que nous venons d'entendre. Après ce temps d'accueil, nous nous assurons d'avoir bien entendu ; elle répète et insiste plus fort : « Je suis la danse de ceux qui ne peuvent pas danser. » et elle explicite « Ça m'est venu comme ça. J'aime quand ça danse à l'intérieur de moi ; ça danse dans moi des fois, quand je suis assise comme ça. Et j'ai pensé à tous ceux qui ne peuvent pas danser comme ça ». Son témoignage nous a bouleversés et enseigné, à cet instant, sur la nature même de la parole qu'elle venait de déposer sur son ardoise. D'autres, toutes aussi émouvantes, ont suivi.

Une fois leur petit texte écrit, est venue **l'heure de la socialisation**, l'heure où chacun d'entre eux se dévoile au groupe, dans la lecture de sa propre **auto-louange**, dans une longue et lente énonciation de la vie qui traverse chaque mot. C'est un moment d'une émotion singulière où chacun s'approprie la parole de l'autre et où il s'y reconnaît.

Enjeux et perspectives

En qualité de pédagogues et de chercheurs en sciences humaines, il nous apparaissait important, certes, d'ouvrir un espace d'expression à l'enfant, de l'organiser, de réguler les paroles qui émergent dans et de cet espace-là mais, fondamentalement, il nous paraissait important de porter notre regard sur le « comment », c'est-à-dire comment cet espace se nourrit et se coconstruit dans l'enceinte du corps et comment il vient renouveler la parole de l'enfant.

Dans cette approche de la parole de l'enfant, nous percevions que c'est toute **l'évolution de la société et de la place que ce dernier y occupe qui est interrogée**. Il nous semble, en effet, que les natures de l'autorité, de l'individualisation, de l'acceptation de l'enfant en tant « qu'autre » et de l'enfant en soi y sont mises en jeu.

On le voit ; la question du rapport au corps est, ici, centrale. Le corps est, ici, « organe » et « caisse de résonance » du « devenir sujet » de l'enfant, c'est-à-dire qu'il devient compétent à se percevoir et à s'apercevoir, à discriminer et à évoquer, à interagir avec son vécu intime qu'il offre en partage. Il déploie là une capacité à dialoguer et à entrer dans une relation d'altérité avec lui-même et avec les autres et, par-dessus tout, à en apprendre quelque chose pour lui, pour nous ; quelque chose d'émouvant, de beau, de singulier, d'universel, quelque chose où se reconnaît notre nature humaine.

Cette pratique où perception et sens prennent corps, nous apparaît une merveilleuse école de l'altérité, de dignité, d'assujétion, de restauration de l'estime de soi et de poésie joyeuse. C'est, aussi, une des nombreuses traces de nos amis d'Afrique, avec qui l'École de Créon est en relation de cœur, résonances d'une pratique ancestrale. À nous de nous en saisir comme un espace vivant où s'exprime la potentialité de l'humanité qui nous fonde.

**VOICI QUELQUES AUTO-LOUANGES
RÉDIGÉES DANS NOS ATELIERS
D'ÉCRITURE PAR LES ENFANTS.**

*« Je suis libérée comme l'ange
Je suis douceur du cœur, amour de l'oiseau,
Force de la feuille qui pousse au printemps
Je suis la gentillesse de ma maman
qui brille comme le soleil
Je suis l'intelligence du ciel,
Je suis grande comme la terre,
patiente comme le cerf,
souple comme le dauphin.
Je suis l'amour de la lettre. »*
Céleste, huit ans

*« Je suis le nuage qui vole quand je dors.
Je suis la musique qui chante à l'intérieur de moi.
Je suis les étoiles qui brillent.
Je suis le courage des prisonniers.
Je suis la danse de ceux qui ne peuvent pas danser. »*
Héloïse, sept ans et demi

*« Je suis libéré de toute obligation.
Je suis gentil comme ma maman.
Je suis joli comme un papillon qui vole.
Je suis grand comme un immeuble.
Je suis un enfant important.
Je suis la vie d'une cascade d'eau pure.
Je suis le drapeau en haut d'un rocher. »*
Tanguy, sept ans

*« Je suis l'océan qui donne force aux animaux marins.
Je suis la force de la vague.
Je suis le vent qui donne vie aux oiseaux.
Je suis la patience du vivant.
Je suis une flamme qui traverse le monde. »*
Clément, huit ans



Nathalie Bois-Huyghe, diplômée d'un master en anthropologie et en psychopédagogie perceptive, est praticienne. Ses connaissances et son expérience de la pédagogie de la perception, des interactions humaines et de l'accompagnement des processus d'apprentissages perceptivo-cognitifs chez l'adulte et chez l'enfant, l'ont conduite à organiser et à encadrer des actions de formation en pédagogie de la perception auprès de professionnels de l'éducation, de travailleurs sociaux et de personnels en charge de ressources humaines.



*Nathalie Bois-Huyghe
& Vincent Huyghe*

Vincent Huyghe, diplômé d'un master en ingénierie de la formation (option accompagnement de la personne en formation), est coordinateur des actions de formation pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique d'Aquitaine. Il intervient dans le cursus de pédagogie perceptive, accompagnement de l'enfant et de l'adolescent.



sur la place du corps à l'école

Alors que le corps est l'objet d'un discours permanent dans les médias, dans la publicité, alors qu'il s'affiche partout sur les murs de nos villes, il semble passer sous silence dans le monde scolaire. Bien sûr, ce corps de la publicité n'est pas celui de la réalité : il est toujours jeune, mince, bronzé, glabre, etc., bref parfait mais ce n'est pas celui de la vie courante. Et, en réalité, malgré la levée de quelques réticences et la tenue d'un discours en apparence plus libéré, la société occidentale ne paraît en mesure de lui reconnaître ni ses fonctions fondamentales ni son registre pulsionnel. Certains auteurs¹ affirment même que la modernité fait passer pour libération des corps ce qui n'est qu'éloge d'un corps sain, élancé, hygiénique, éternellement jeune. Selon eux, cette libération ne sera réellement effective que lorsque l'obsession du corps telle qu'elle se manifeste aujourd'hui aura disparu. En effet, face à l'effondrement des idéologies, au doute grandissant à propos des certitudes de la science, dans nos sociétés en plein désarroi, il est à la fois source de mépris et de narcissisme, le lieu d'une violence sociale collective et le lieu d'une violence individuelle psychique (jogging, régimes alimentaires tyranniques, body-building, fitness, etc.). Et pourtant, malgré la tenue d'un discours apparemment libéré, la socialisation des manifestations corporelles se fait toujours sous les auspices du refoulement dans la vie publique.

.....
¹ Le Breton D. (1990), *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, Presses Universitaires de France.



Pour tenter de comprendre ce qu'évoque, provoque, incite à penser ou à refouler le mot « corps » dans notre société occidentale, une brève analyse sémantique s'impose.

L'articulation des différentes acceptions du mot « corps » s'organise autour de quatre axes² :

- le premier est constitué de termes à partir d'un **concept sociétal, voire politique** : association, communauté, société, assemblée, ordre, corporation, individu ;
- le deuxième groupe renvoie au **concept de la matière et, implicitement, à l'analité** : solide, objet, substance, matière, principal ;
- le troisième s'organise **autour de la mort** : cadavre, dépouille, restes, carcasse ;
- le quatrième est employé **par métonymie** à propos de choses composées de parties : tête, membre, tronc, organe, peau, chair.

Ce terme désigne donc tout autant l'organisme vivant que le corps inanimé, le corps humain après la mort, l'objet de l'anatomie et toute substance matérielle.

On imagine facilement le malaise que provoquent les deuxième et troisième sens qui renvoient à l'analité et à la mort, même si cela se situe généralement à un niveau inconscient. On est frappé par le type de références auxquelles conduit ce mot.

.....
² <http://dico.isc.cnrs.fr/fr/index.html>

D'abord, le renvoi du mot « corps » à l'analité. Nous savons pertinemment combien tout ce qui touche de près ou de loin à cette matière s'avère particulièrement délicat et explosif. Cerronetti observe que « L'excrément, tant qu'il est dans le corps, est accepté : il n'est pas séparé de l'unité du microcosme ; isolé, il épouvante et répugne, à cause de l'odeur d'âme dénudée et anonyme qu'il exhale. »³

Dans le *Nouveau Petit Robert de la langue française 2007*, dictionnaire usuel, « analité » est définie en une phrase alors que « matière » occupe une demi-page !

Dans le *Dictionnaire du corps* dirigé par Bernard Andrieu, professeur d'épistémologie du corps et des pratiques corporelles à la faculté du sport de l'Université de Nancy, pas une entrée sur ce sujet dans un ouvrage qui en contient 483 parmi 200 articles, rédigés par plus de 250 spécialistes biologistes, ethnologues, psychanalystes, anthropologues, sociologues et autres experts en littérature⁴.

Les choses commencent à évoluer. La littérature pour enfants aborde, depuis peu, ce thème bien qu'il s'agisse toujours d'un tabou majeur. Ainsi, les enfants, dans leur immense majorité, considèrent les mots « pipi » et « caca » comme des « mots sales », à prononcer en cachette, exclusivement entre eux, ou comme des insultes, des termes directement provocants. De leur côté, certains parents enjoignent leurs enfants à prononcer « les gros mots aux toilettes ».

3 Cerronetti G. (1984), *Le silence du corps*, Paris, Éditions Albin Michel.

4 Andrieu B. (2006), *Le dictionnaire du corps*, Paris, CNRS Éditions.

En 1897, Freud a fait allusion à l'association dans l'inconscient de l'argent aux excréments. Le plaisir de l'enfant à la défécation — qu'il appelle érotisme anal — a une capacité à déterminer certaines tendances caractérielles chez l'adulte. Une trop grande répression ou une condamnation de ce plaisir peuvent entraîner des effets à long terme, tant sur l'organisme que sur le psychisme de nombreuses personnes. Quant au troisième axe, les choses y apparaissent encore plus clairement : l'évocation de la mort à travers les termes « dépouille », « cadavre », « carcasse », « restes », etc. semble difficilement supportable à notre monde occidental actuel.



La mort est généralement refoulée hors du champ social, individus ou acteurs institutionnels se comportant comme si un accord tacite interdisait à chacun d'y penser, d'aborder le sujet. Grosso modo, depuis les années 60-70, ce rejet de la mort est assimilé pour beaucoup à la négation d'un aspect fondamental de la vie. Il correspond, entre autres, à ce que l'on croit être la représentation sociale dominante d'un corps physique éternellement jeune et en bonne santé, notamment dans les médias. Ce refus du vieillissement, de la dégradation et de son accomplissement inexorable fait que la mort semble au mieux « invisible », au pire dérangeante et inacceptable.

Finalement, il n'est pas tellement étonnant de trouver, sous la plume de Michel Foucault, le témoignage suivant : « Le corps, ce n'était rien du tout, le corps, c'était le mal, le corps, c'était ce qu'on faisait couvrir, le corps, ce dont on apprenait à avoir honte. »⁵

.....
5 Foucault M. (1978), *Dits et écrits*, Paris, Éditions Gallimard, tome III.

Par contre, dans ce champ sémantique, aucune allusion à tout ce qui relie le corps à la « chose sexuelle ». Si, comme l'exprime l'ethnologue Luc de Heusch, « [...] chaque culture joue avec les mots pour définir un champ sémantique susceptible d'être traduit, avec plus ou moins de bonheur »⁶, il me paraît pour le moins surprenant que ne soient évoqués ni le sexe ni la sexualité.

Christophe Dejours⁷, psychiatre et psychanalyste français, considère, lui, que nous avons deux corps : le corps biologique qui relèverait de l'inné et le corps érotique qui ressortirait de l'acquis. Le second se décollerait progressivement du premier par un processus qu'il nomme « subversion libidinale ». Ce corps « érotique », au travers duquel s'éprouvent la vie, la souffrance, le plaisir, le désir, occupe évidemment une portion congrue dans la représentation que l'on s'en fait à l'école.

Pour conclure, l'éclairage apporté par cette analyse contribue à mieux cerner comment et pourquoi **le corps et ses excréments constituent encore et toujours un sujet tabou dans notre univers occidental**. « Lorsque nous réfléchissons sur la place du corps en Occident, c'est souvent, ainsi que le déplorait Sartre, pour le faire sur sa place "en tant que silence" (...). Si nous avons l'impression que, dans notre histoire, il a constitué une réalité fermée, aliénée, c'est que notre culture, nous rappelle aussi Levi-Strauss, dans *Race et histoire*, a peu utilisé le corps, à la différence de celle d'Orient et d'Extrême-Orient où il est conçu comme nature et la société comme artifice. »⁸

Par ailleurs, si on se penche sur l'histoire du corps, de l'éducation et de l'école, on peut résumer la considération que toutes les civilisations occidentales portent au corps par le mépris, le dressage, la maîtrise du corps et de ses pulsions. **Depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, on observe la domination de l'esprit sur le corps et combien cette domination marque de manière irréductible la façon dont nous vivons, ici en Occident, notre rapport au corps. Et, bien sûr, l'école ne fait pas exception à la règle.**

.....
6 De Heusch L. (2001), « Préface », dans Douglas M. *De la souillure Essai sur la notion de pollution et de tabou*, Paris, Éditions La découverte.

7 Dejours C. (2001), *Le corps d'abord*, Paris, Éditions Payot & Rivage.

8 Braunstein F. & Pépi J.-F. (1999), *La place du corps dans la société occidentale*, Paris, Éditions des Presses Universitaires de France.

Ainsi, l'école primaire ne semble capable d'octroyer une place au corps qu'au cours de gymnastique, essentiellement sous la forme d'une recherche de maîtrise, de contrôle, de performances. En dehors du cours d'éducation physique, le corps n'existe pas. Pourtant, quotidiennement, une vingtaine de corps sont confinés dans un espace restreint et « c'est là qu'ils semblent le plus absent : la salle classe est en quelque sorte pleine de corps clandestins! »⁹ On pourrait s'étonner de cette mise à distance et on soulignera qu'il s'agit là, bien entendu, de corps sexués. **Ainsi, c'est la sexualité et le désir qui sont principalement évacués de la scène pédagogique. Or, le rapport au savoir relève du désir et de la passion.** « Sans corps désirant, il n'y a pas non plus de désir de savoir. »¹⁰ Chobaux se demande même si l'interdit qui pèse sur le corps et la sexualité ne trouve pas son origine dans le souci d'éviter d'enraciner l'accès au savoir sur le désir et le plaisir plutôt que sur l'effort et l'obligation. »¹¹

.....
9 Chobaux J. (1994), « Corps et relation enseignante », dans *Savoir, Éducation, Formation*, Paris, Éditions Sirey, n° 2.

10 *Ibidem.*

11 *Ibidem.*



Rares étaient les enfants qui parlaient ou se plaignaient à la maison des conditions sanitaires qui leur étaient imposées à l'école. La majorité d'entre eux n'osait pas braver le tabou exercé sur ce qui touche au corps et, si on les interrogeait sur les toilettes scolaires, certains affirmaient que ce n'était pas très important, qu'ils étaient à l'école pour apprendre et que le problème des toilettes les concernait peu. En réalité, ils n'osaient pas évoquer un sujet aussi « inconvenant ». Ils savaient inconsciemment qu'on ne parle pas de ces « choses-là » et ils avaient parfaitement intégré le fait que « le corps ne suscite que silence dans l'univers scolaire »!

La porte d'entrée par laquelle j'ai choisi d'entreprendre une recherche universitaire sur la place du corps à l'école est celle des toilettes.

À première vue, le sujet des toilettes semble bien trivial : chacun peut être légitimement appelé à se demander quel en est l'intérêt. Face à l'urgence de trouver des solutions à l'échec scolaire qui interpelle tous les pédagogues, au niveau des élèves et de leurs résultats qui baissent irrémédiablement selon les enseignants, face aux enquêtes internationales qui classent si mal nos écoles, etc., il pourrait ne pas sembler impératif de soulever une problématique comme celle des toilettes scolaires. Cela pourrait paraître dérisoire et, pourquoi pas, même choquant aux yeux de certains par rapport à d'autres priorités!

« Ce qu'on tait m'a toujours paru plus important »¹² écrivait Sollers (1963) dans un article consacré aux lieux d'aisance. Pourquoi ignorer, repousser le « sale » et l'innommable de notre réflexion ? Alors que l'idéologie actuelle nous incite de plus en plus à croire à la primauté du corps, il y aurait un interdit de penser les états et les pratiques du corps, à première vue, sans dignité ni épaisseur particulière. « Sous le regard de la critique ne sauraient défilier que certains gestes et certains actes : les grands, les purs, les beaux, les admirables. Écartés les sales et les abjects. De quelle valeur s'autoriseraient-ils pour imposer leur présence à nos consciences critiques sourcilleuses et à accéder ainsi à la dignité d'objets intellectuellement reconnus ? Penser les pratiques qui permettent de surmonter la saleté, la pourriture, les mauvaises odeurs [...], serait-ce donc se complaire dans le trivial ? »¹³

.....
12 Sollers Ph. (1963), *L'intermédiaire*, Paris, Éditions du Seuil.

13 *Ibidem.*

Depuis peu, depuis que la pratique des conseils de classe s'est généralisée, la parole des enfants s'est libérée et les élèves abordent de manière récurrente cette problématique. Ils évoquent tous l'impossibilité qu'ils éprouvent à fréquenter ces lieux qu'ils trouvent infâmes.

Toutefois, on peut facilement imaginer que l'énergie nécessaire pour se retenir toute une journée a des retentissements sur leur bien-être, sur leur concentration et sur leurs performances au travail.

Aborder les conséquences physiques et psychiques que constitue sur les enfants le fait de se retenir, l'image qu'ils se forgent de leur corps et les représentations qu'ils se font de leurs besoins fondamentaux, ce que cela véhicule et, finalement, quel état d'esprit, quelle philosophie de la vie nous leur transmettons par le déni que nous accordons à leurs besoins corporels, voilà l'angle par lequel j'ai approché la question du corps à l'école.

« J'avais six ans et j'avais pissé dans mon pantalon. L'instituteur, s'apercevant de la mare d'urine à mes pieds, m'obligea à enlever mon pantalon et mon slip mouillés, et ma punition fut d'aller au coin, les mains sur la tête, cul nu. (Cyril Henno, terminale G2, 1990).

Quand Cyril raconte, sa voix tremble. Pourtant, ce n'est pas le genre timide [...] Je ne sais pas ce dont il se souvient de son cours préparatoire, maintenant qu'il est arrivé en terminale : mais cela, il le gardera toute sa vie. Il ne l'a jamais raconté à ses parents, ni à personne d'autre [...] avant ce cours de philosophie où l'on peut, parfois, prendre le risque de parler et d'écrire dans une relative sécurité. »¹⁴

.....
¹⁴ Defrance B. (1996), *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Éditions Syros.

Le corps comme objet de savoir pourrait être interrogé à l'école : la curiosité naturelle des enfants à son égard peut-elle y trouver une place légitime ? En pleine construction identitaire, les questions des élèves au sujet du corps doivent-elles être réprimées, tolérées, contenues, encouragées par l'institution lorsqu'ils lui manifestent de l'intérêt en dehors du cours de biologie, en particulier dans les toilettes ? De nombreux enseignants se montrent fort répressifs lorsque des élèves, même en maternelle, passent à l'acte, c'est-à-dire tentent de se découvrir. En réalité, rien n'a préparé les professeurs à vivre mieux leur corps et la sexualité que la plupart des adultes et des parents de leurs élèves, alors qu'ils doivent faire face au regard, à l'interrogation, au jugement, voire à la provocation des enfants et des adolescents qui les renvoient parfois durement à eux-mêmes, qu'il s'agisse d'écoliers, de lycéens ou de petits du jardin d'enfants.

« Sébastien explique qu'il est très constipé, qu'il se retient au maximum et salit ses slips par engorgement, parce que, dit-il, il n'est pas tranquille aux toilettes, il ne peut pas aller à la selle à l'école, sauf pendant les cours, quand il est sûr que les élèves ne viendront pas le déranger, l'embêter, etc. Il ne peut pas aller aux W.C. ailleurs qu'à la maison. »¹⁵

La **conception panoptique**, c'est-à-dire le souci de surveiller, de contrôler absolument tout ce qui se passe dans les W.C., a guidé la conception architecturale des lieux.

.....
¹⁵ Neuburger R. (2000), *Les territoires de l'intime*, Paris, Éditions Émile Jacob.

« À partir du 19^e siècle, dans les établissements scolaires, les latrines ont bénéficié d'une attention très particulière : elles se devaient d'être conçues pour que les élèves y séjournent un minimum de temps. La hantise des pratiques sexuelles et, spécialement, la peur de la masturbation qui obsédait l'époque, guidaient les autorités administratives et médicales. Elles ne pouvaient être envisagées comme des lieux accueillants : "Qu'elles soient puantes, c'est tant mieux : les élèves y resteront moins longtemps." Chaque "loge" devait être séparée de sa voisine par une cloison de plâtre montant du sol à la charpente et la porte était coupée en haut et en bas pour que l'on puisse voir la tête et les pieds des élèves afin de les surveiller. »¹⁶

Évidemment, nous ne sommes plus au 19^e siècle et, malgré tout, rien n'a beaucoup changé en matière de W.C. scolaires : la localisation, la vétusté des lieux et des installations, l'inadaptation de la taille des cuvettes à la taille des enfants, l'absence de planche, de papier, de fermeture, de lumière, d'intimité, la saleté, les mauvaises odeurs, la réglementation de la fréquentation sont parmi de nombreux points, quelques exemples qui empoisonnent littéralement la vie des élèves. Sans même parler de l'irrespect des normes légales en matière de nombre de W.C. par établissement.

.....
16 Guerran, R.-H. (1986), *Les lieux, histoire des commodités*, Paris, Éditions de la Découverte.

Il ne s'agit pas non plus de pêcher dans l'angélisme : les enfants ont une part de responsabilité dans l'aspect repoussant des toilettes. Si certains d'entre eux salissent certainement malencontreusement les planches car leur taille ne correspond pas à la hauteur des cuvettes et s'ils ont rarement à leur disposition des brosses qui leur permettraient de nettoyer ce qu'ils ont sali (mais le feraient-ils pour autant), en revanche, un certain nombre d'entre eux expriment leur malaise, leur colère, leur souffrance en se soulageant dans les toilettes directement contre l'école. Les apprentissages ne sont pas toujours une partie de plaisir ! Les matières sont parfois difficiles, rebutantes ; les enfants ont souvent peur de passer pour ridicules aux yeux de leurs pairs, les enseignants sont parfois maladroits et les sentiments d'humiliation, d'injustice, de mépris facilement ressentis. Les malentendus sont fréquents dans les relations humaines et, dans la mesure où les toilettes constituent le seul endroit de l'école qui échappe au contrôle social, il est tentant d'y exprimer l'inexprimable !

Et pour le dire moins élégamment et plus crûment, certains élèves « chient sur l'école » aux toilettes.

On m'a très souvent demandé quelle avait été l'origine de mon intérêt, de mon questionnement sur le sujet. Pendant longtemps, j'avais répondu que ce n'était pas en tant qu'enseignante que cette question était survenue mais en tant que mère d'enfants qui se précipitaient aux toilettes en rentrant de l'école et se disputaient la priorité au plus pressé. Comme institutrice, je pense avoir été, comme beaucoup de mes collègues, sourde et aveugle à cette problématique. En réalité, c'est le souvenir de mon père, d'autant de ma petite enfance, qui racontait combien les W.C. de l'école maternelle avaient été un véritable traumatisme pour lui. À la veille de sa mort, il évoquait encore la prière qu'il prononçait tous les jours sur le chemin de l'école maternelle : **« Dieu faites que tout se passe bien, que je ne doive pas demander à aller aux toilettes ! »** Je pense que ce témoignage dramatique a creusé inconsciemment un sillon en moi et a émergé au moment où je m'y attendais le moins : lors du choix d'un thème de recherche universitaire, quelque quarante ans plus tard.

Bref, actuellement, la valorisation du corps occulte, en réalité, le contraire de ce qu'elle affirme en apparence. Les images d'un corps jeune, en forme et dynamique sont plutôt l'antidote d'un mal-être physique. À force d'être affiché partout, c'est à un processus d'élimination auquel on assiste. Le modèle d'un corps en permanence exhibé signifie qu'il n'est pas vécu : plus on le montre, plus on en parle et plus on manifeste son incapacité à cohabiter avec lui. Il est devenu un produit de consommation et de performances de toutes sortes, un objet à dominer, à conquérir, à dresser.

Pilier de la société, l'école n'échappe pas aux injonctions judéo-chrétiennes et à cette difficulté d'habiter son corps. Dans l'univers scolaire, le corps est ignoré et les textes pédagogiques en font rarement mention. Au sein du « Temple du Savoir », on observe une véritable incapacité à concevoir le corps comme instrument de connaissance de soi, comme outil à connaître pour mieux connaître et à faire de la conscience du corps une permanence.

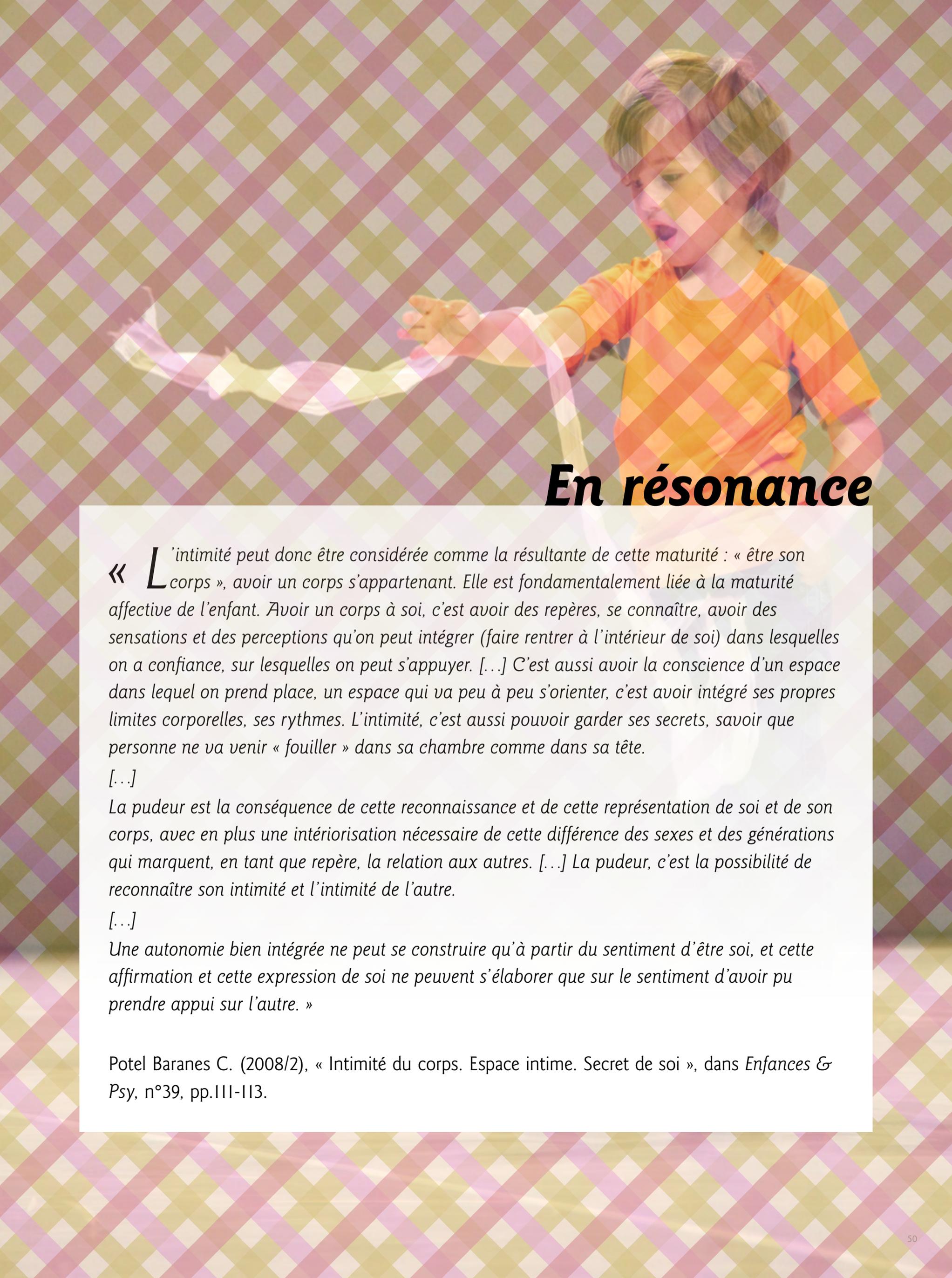
En conclusion, l'éducation ne tient pas en une définition unique mais résulte des mouvements sociaux, politiques, philosophiques qui structurent chaque époque. Quand on tente de comprendre l'histoire des pratiques physiques, on ne peut ignorer l'histoire de l'éducation et de l'école. **Éduquer le corps, c'est tendre vers un but, c'est transmettre une éthique, des valeurs, un patrimoine intellectuel.** Dès lors, l'éducation physique ne concerne pas seulement le corps : elle nous concerne tous, enfants, parents, éducateurs, enseignants, artistes et responsables politiques !



Sophie Liebman



Issue d'un milieu intellectuel peu conformiste, **Sophie Liebman** a été amenée très jeune à poser des questions qui ne tombent pas sous le sens. Institutrice durant une vingtaine d'années dans l'enseignement primaire spécialisé pour enfants présentant des difficultés d'apprentissage et des troubles instrumentaux, elle a entrepris des études en sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles. C'est dans ce cadre qu'elle a effectué une recherche socio-pédagogique sur la place du corps à l'école, envisageant les toilettes comme grille de lecture.

A young child with short brown hair, wearing an orange t-shirt, is shown from the chest up. They are holding a long, thin, multi-colored fabric strip (yellow, pink, purple) that extends across the frame. The child's mouth is open as if they are speaking or playing. The background is a soft-focus indoor setting. The entire image is overlaid with a semi-transparent grid pattern in shades of purple, pink, and yellow.

En résonance

« **L'**intimité peut donc être considérée comme la résultante de cette maturité : « être son corps », avoir un corps s'appartenant. Elle est fondamentalement liée à la maturité affective de l'enfant. Avoir un corps à soi, c'est avoir des repères, se connaître, avoir des sensations et des perceptions qu'on peut intégrer (faire rentrer à l'intérieur de soi) dans lesquelles on a confiance, sur lesquelles on peut s'appuyer. [...] C'est aussi avoir la conscience d'un espace dans lequel on prend place, un espace qui va peu à peu s'orienter, c'est avoir intégré ses propres limites corporelles, ses rythmes. L'intimité, c'est aussi pouvoir garder ses secrets, savoir que personne ne va venir « fouiller » dans sa chambre comme dans sa tête.

[...]

La pudeur est la conséquence de cette reconnaissance et de cette représentation de soi et de son corps, avec en plus une intériorisation nécessaire de cette différence des sexes et des générations qui marquent, en tant que repère, la relation aux autres. [...] La pudeur, c'est la possibilité de reconnaître son intimité et l'intimité de l'autre.

[...]

Une autonomie bien intégrée ne peut se construire qu'à partir du sentiment d'être soi, et cette affirmation et cette expression de soi ne peuvent s'élaborer que sur le sentiment d'avoir pu prendre appui sur l'autre. »

Potel Baranes C. (2008/2), « Intimité du corps. Espace intime. Secret de soi », dans *Enfances & Psy*, n°39, pp.111-113.

Qu'en est-il du corps

Claire Jenny



de nos enfants à l'école ?

En novembre 2012, mars, mai, juin et octobre 2013, la compagnie Point Virgule a mené divers temps de résidence au sein d'une école élémentaire d'Île-de-France (quatre sessions de huit jours d'école et une session de trois jours en juin). Les artistes se sont nourris de cette expérience pour explorer les matériaux chorégraphiques de la future création « jeune public » de la compagnie : *Tiens-toi droit !!!* Cette pièce propose le partage de saveurs d'un corps qui construit son aplomb et qui risque le plaisir d'être emporté physiquement. Elle se nourrit des jeux et des sensations propres à l'enfance : des tourbillons qui tournent la tête jusqu'à en perdre l'équilibre, des chutes de bonheur, des courses effrénées, des appels d'air dans l'espace, des équilibres sur une jambe, le plus longtemps possible, des immobilités pour rire...

Au cours de son intervention étayée d'extraits vidéo (documentaire *Corps ordinaire, corps extraordinaire* réalisé par Anna Guland), Claire Jenny a exposé cette expérience singulière : à la manière d'ethnologues, les danseurs ont traqué des gestuelles et des comportements enfantins pour les immiscer dans leur langage chorégraphique. Dans cet échange, élèves, enseignants, parents et danseurs se sont reposés la question de l'équilibre, des postures et des mobilités du corps des enfants.

Contexte de l'expérience

UN UNIVERS CHORÉGRAPHIQUE SINGULIER : LA DANSE, UN OUTIL INSOLITE DE LA CONSTRUCTION DE SOI

Depuis plus de 20 ans, je voyage dans toutes sortes de contrées où la quiétude et la mobilité humaines sont malmenées pour initier des projets de création dansée partagée. Ces derniers impliquent toutes les personnes d'un groupe dans une aventure commune (groupe de détenu[e]s, enfants et enseignants d'une classe d'école, enfants d'un camp de réfugiés en Palestine...). Ces expériences ont amplement façonné ma démarche artistique et mes fondamentaux sur le corps. Bien souvent, elles mettent en jeu des matières du corps qui explorent les phénomènes de l'équilibre : notre capacité à construire un axe serein de l'appui des pieds au sol à l'alignement des jambes, du torse et de la tête jusqu'à la projection du regard dans l'horizontalité. L'équilibre, c'est la liberté d'aller au-delà de l'équilibre, dans une projection et un déplacement dans l'espace et dans la rencontre avec l'autre.





Les fondamentaux de ma démarche artistique traversent aujourd'hui tous les projets que je mène : les pièces que je crée, les ateliers de pratique avec les amateurs et les différents temps de rencontres avec les publics (répétitions publiques, conférences, débats...). Car, malheureusement, je constate que les capacités propres et intrinsèques du corps à ressentir, à concevoir, à s'exprimer et à rebondir sont de plus en plus souvent brimées, quels que soient les contextes. La relation au monde par le corps s'altère. La transformation de nos existences, la manière dont elles sollicitent autrement les actes du corps s'accélère. Selon Virilio¹ : « L'humanité urbanisée devient une humanité assise. »

« *Le corps est le lieu où est questionné le monde, il est scannérisé, purifié, géré, remanié, renaturé, artificialisé, recodé génétiquement, décomposé, reconstruit ou éliminé, stigmatisé au nom de l'esprit ou du mauvais 'gène'. Sa fragmentation est la conséquence de celle du sujet. Le corps est aujourd'hui un enjeu politique majeur, il est l'analyseur fondamental de nos sociétés contemporaines.* »² David Le Breton

Par l'art de la danse, attester que mon corps est ma personne, qu'il n'est pas mon objet mais mon sujet, qu'il n'est pas accessoire, sous-employé, encombrant, inutile.

En 2009, Sylvie Frigon (chercheuse à l'Université de criminologie d'Ottawa) et Claire Jenny ont publié *Chairs incarcérées : une exploration de la danse en prison*, Éditions du Remue-ménage.

¹ Virilio P. (1976), *L'insécurité du territoire*, Paris, Stock, p. 269.

² Lebreton D. (2013), *L'adieu au corps*, Paris, Métailié, p. 21.

LA DANSE À L'ÉCOLE EN FRANCE : DÉMARCHE FONDAMENTALE

Le partenariat — travailler aux objectifs de l'autre sans perdre les siens — est une notion fondamentale à la réalisation de tout projet de « danse à l'école » : les enjeux des artistes, des partenaires culturels et les objectifs des enseignants ne se rencontrent pas toujours de façon évidente. Nos univers respectifs ne nous invitent pas forcément à l'intime connaissance de nos pratiques professionnelles. C'est pourquoi, nous avons besoin de nous rencontrer, de nous éduquer aux impératifs de l'autre afin d'aiguiser notre identité et de définir nos rôles dans l'ajustement du projet commun. L'éducation artistique par **la relation aux œuvres** : tout projet de « danse à l'école » nécessite l'implication partenariale d'un artiste en création, d'une classe et d'une structure culturelle de proximité réunis autour de cet objectif fondamental. Souvent, on constate que les temps de rencontre entre une classe et des œuvres « vivantes » de l'art chorégraphique ne sont pas opérés. Comme s'il suffisait d'éprouver le « faire » de la danse.

D'une écriture, l'autre... : **la danse est un langage**. Elle n'existerait pas en dehors de l'ambition de s'adresser à... d'être reçue par... Cet art s'explore, se compose et se montre. Dans le cadre d'un projet « danse à l'école », l'enfant éprouve tous les rôles du processus de l'acte de création même si la forme choisie de la restitution finale n'est pas « spectaculaire » (exposition pho-



LA DANSE À L'ÉCOLE : TERRITOIRES D'EXPÉRIMENTATION

Comme d'autres, j'ai toujours poursuivi l'objectif de questionner, de renouveler, voire de réinventer les modalités des projets de création partagée avec les amateurs, en général, et avec les élèves et les enseignants, en particulier. Mon rôle de personne ressource au niveau national et de coordinatrice pour un certain nombre de projets « danse à l'école » en France m'amène à m'interroger en permanence sur la transmission de la saveur, des valeurs, de la pensée, de la pratique et des œuvres de l'art de la danse.

Depuis 2010, je partage l'ensemble de ces objectifs et de ces questionnements avec Sabine Cossin et Séverine Magry, respectivement directrice et chargée du développement de la danse au Prisme, Centre de développement artistique de Saint-Quentin-en-Yvelines. Ensemble, nous tentons, à chaque nouvelle saison, d'œuvrer pour l'invention de nouvelles modalités d'expériences artistiques au sein des établissements scolaires de ce territoire qui développe un projet « danse à l'école » ambitieux depuis près de 15 ans. Dans le cadre de la résidence territoriale de la compagnie Point Virgule au sein de l'Agglomération de Saint-Quentin-en-Yvelines, nous avons mis en œuvre une résidence territoriale d'artistes en milieu scolaire à l'école élémentaire Jean de la Fontaine à Élancourt de novembre 2012 à octobre 2013. Ce projet a également reçu le soutien de la Direction Régionale des Affaires Culturelles d'Île-de-France.

tos, témoignage vidéo, poèmes... du cheminement créatif traversé).

Bien souvent, on ne questionne pas assez la singularité de l'art chorégraphique. La façon dont la danse propose d'autres perceptions, appréhensions et compréhensions des autres et du monde. Cet art met en jeu l'être dans sa globalité et il sollicite, travaille, voire réhabilite la place du corps dans l'existence de chacun. En dialoguant avec les autres langages, voire en les incorporant, la danse s'oppose au vécu parcellaire des apprentissages et, plus généralement, à l'éclatement de la notion du corps dans un grand nombre de nos sociétés.

Mise en œuvre de l'expérience

EN GUISE DE PRÉAMBULE

Ensemble, artistes, enseignants, responsables de l'Éducation nationale et partenaires du Prisme ont imaginé les contenus de la résidence d'artistes en milieu scolaire en lien avec la création de la compagnie Point Virgule : *Tiens-toi droit !!!* Dans ce cadre, chaque enseignant de l'école élémentaire Jean de la Fontaine (six classes du CP au CM2) a proposé de mener un projet de classe en lien avec les enjeux artistiques de cette pièce chorégraphique en devenir : poésie, cirque, musique, arts visuels, codage du mouvement et danse. De plus, tous ont initié un travail de recherche et de réflexion sur la danse avec les élèves avant notre première venue. Lors de notre arrivée à l'école, les murs de l'espace dédié à la danse au sein de l'établissement scolaire étaient décorés de dessins, de réflexions ou de questions sur la danse.

Avec *Tiens-toi droit !!!*, nous ne cherchons en aucun cas à stigmatiser l'école. Nous avons choisi ce contexte car, d'une part, l'enfant y passe une bonne partie de son temps de vie et, d'autre part, il n'aurait pas été si aisé de partager le temps de vie au quotidien d'une famille avec cinq danseurs.

UNE JOURNÉE DES ARTISTES À L'ÉCOLE

Voici l'organisation d'une de nos journées à l'école. Celle-ci a été proposée lors de notre première session en novembre 2012. Pour les autres sessions, le programme a un peu varié mais il comportait quasiment les mêmes contenus.

- À 8h30 : chaque artiste « entre en classe » avec les élèves et il propose aux enfants et aux enseignants un court temps de « mise en corps » in situ. Ce temps a été rapidement appelé par les élèves : « l'entretlement en classe ».
- De 8h45 à 11h30 : recherches et expérimentations des artistes de la compagnie. Des temps d'exploration dansée des artistes « poreux » : durant les récréations et/ou des temps banalisés, certains groupes d'enfants assistent ou participent en autonomie aux recherches de la compagnie (munis de leur « Pass danse », ils tentent de deviner « le mode d'emploi de la danse » — selon leurs propres mots — puis, en fonction de ce dernier, ils s'engagent, s'ils le souhaitent, dans la recherche dansée en cours avec les danseurs).
- Durant le temps du repas : les artistes déjeunent et échangent avec les enseignants de l'école ; puis, ils observent les enfants dans leur quotidien hors des classes.
- De 13h30 jusqu'à la récréation : les artistes de la compagnie et une classe de l'école partagent un atelier d'exploration artistique. Tous les enfants de l'école expérimentent des processus de création dansée en devenir. Et, en fonction des entrées artistiques choisies par les enseignants de l'école, les classes approfondissent d'autres vécus et appréhensions du corps en mouvement : le corps dansant, le corps musicien, le corps dans les arts visuels, le corps dans la littérature.
- Durant le dernier temps de la journée d'école : les artistes de la compagnie observent les enfants au sein des classes. À la manière d'ethnologues, les danseurs traquent des gestuelles et des comportements enfantins. Dans ce cadre, ils participent régulièrement aux apprentissages en cours avec leur langage dansé (danse de « t » et de « k » lors d'une séance d'apprentissage de la lecture, improvisation en duo sur la notion de solide et de liquide en cours de sciences, improvisation pendant la lecture d'un album jeunesse...).



Au cours de leurs recherches et expérimentations artistiques, les interprètes de la compagnie ont exploré des matières chorégraphiques en lien avec leurs constats sur l'évolution des postures et mobilités des enfants dans leur quotidien scolaire. Au départ, ces constats concernaient le fonctionnement corporel des enfants dans le cadre particulier de projets « danse à l'école » menés par certains d'entre nous depuis plus de 20 ans. Après quelques jours au sein de l'école Jean de la Fontaine, le vécu in situ du quotidien des enfants par les artistes a confirmé une instabilité permanente, une difficulté à la sérénité, à la patience (nom donné par les artistes de la compagnie pour les temps d'interruption des mouvements du corps), des situations d'apnées fréquentes, des déséquilibres non maîtrisés, des perceptions et constructions difficiles d'équilibres et d'axes du corps, de leurs déploiements. Nous avons alors décidé d'explorer les matières chorégraphiques suivantes :

- Des danses d'appuis sur le sol, sur l'air, sur l'autre, proposant différentes nuances de quantité de poids déposé ou mettant en jeu des qualités respiratoires variées : glisser, soulever, déplacer, poser, presser, flotter, gonfler, dégonfler.
- Des patiences (temps de perception des fonctions vitales toujours actives, temps d'écoute des autres).
- Des constructions d'axe du corps dans l'horizontalité, la verticalité (ce que nous avons appelé des points zéro) ou l'oblique.
- Des déplacements simples, impulsés par l'élan et par le déséquilibre maîtrisé que nous avons appelés des appels d'air.

Par ailleurs, nous avons aussi tenté d'éprouver les vécus physiques des enfants dans nos corps.

QUELQUES TEMPS SINGULIERS

À chacune de nos arrivées pour une nouvelle session, l'ensemble des élèves et des enseignants nous avaient préparé une surprise et, bien souvent, nous leur avons aussi concocté la nôtre. À titre d'exemple, lors de notre entrée dans l'école pour la deuxième session, il nous a été sommé de lire un parchemin avant que nous pénétrions dans les locaux. Ce dernier nous indiquait qu'un mauvais sort s'était abattu sur l'école plongeant l'ensemble des élèves et des enseignants dans un profond sommeil. Munis de baguettes et de chapeaux de fées (fournis avec le parchemin), nous avons dû réveiller tout ce beau petit monde effectivement complètement inanimé dans tous les recoins de l'école en quinze minutes... Quel bonheur!!!

La plus petite tournée du monde : lors d'une matinée banalisée au sein de l'école consacrée à la création plastique ayant pour thème « Traits, points, lignes », nous avons improvisé environ cinq minutes dans chacune des classes sur ce thème, au milieu des enfants en train de dessiner, de peindre, de colorier...

La journée de la perspective : en début de journée, l'enseignante de la classe de CM2 a mené une séance sur les volumes en mathématiques. Puis, la matinée s'est poursuivie par un cours sur la perspective mené par Anna Guland, stagiaire de la compagnie Point Virgule dans le cadre de ses études aux Beaux-Arts de Bourges. L'après-midi, les élèves de cette classe ont été invités dans l'espace de danse. Dans un premier temps, ils l'ont dessiné en perspective en choisissant leur point de vue. Puis, ils ont placé les danseurs de la compagnie dans l'espace de danse en leur proposant une forme du corps axée, une architecture des corps les uns par rapport aux autres. Enfin, ils ont dessiné les danseurs dans les formes choisies au sein de leurs dessins de l'espace.

DE L'IMPRÉGNATION À LA COMPRÉHENSION, À L'APPROPRIATION

À l'issue de la première session, en novembre 2012, nous avons fait le constat que les enfants de l'école s'étaient facilement emparés des matières chorégraphiques explorées de la compagnie. Par contre, ils avaient des difficultés à parler de leurs ressentis, des phénomènes de la danse en train de se créer. Nous avons alors décidé de travailler avec eux cette capacité à discuter les sens de la danse. Dans un premier temps, nous leur avons adressé un questionnaire auquel chaque classe a répondu avant notre retour à l'école.

Voici quelques-unes de leurs réponses :

Qu'est-ce que ça change pour toi quand les danseurs sont dans l'école ?

L'ambiance est différente, elle est meilleure. C'est amusant quand ils viennent nous surprendre dans la classe. Nous voyons de vrais artistes en chair et en os. Il y a de l'art dans l'air.

Quelles sensations as-tu en dansant ?

Je me sens léger. / Je ne pense plus à rien. / Je suis timide et gêné mais après ça va mieux. / Je sens de la chaleur, je transpire, je suis plein d'énergie. / Je sens bien tout mon corps.

Quelles sensations as-tu en regardant danser les autres ?

Je trouve que c'est beau. / Je suis ébloui. / Je prends des idées. / Je me mets à leur place. / J'ai des étoiles dans les yeux.

Quand tu te sens bien dans ton corps, tu ressens quoi ?

Des vibrations, des frissons, de l'énergie, le vide, l'envie de continuer, du bien-être. / Je ressens... de la douceur, de la beauté. / Je sens mon cœur. / Le calme. / Mon cœur bat fort. / Ma respiration. / De l'air qui me fait sourire.

Depuis notre temps partagé avec vous dans l'école, comment définis-tu la danse ?

C'est un art qui libère mon corps et mon esprit.

Comment expliques-tu, avec des mots, les expressions suivantes : « Tiens-toi droit » et « Avoir la colonne allongée » ?

Ne pas se tenir droit comme une règle ou un bâton, c'est plutôt regarder devant soi, avoir conscience de sa verticalité. C'est avoir confiance en soi et être vivant. La colonne est souple.

Que signifient « les appuis » en danse ? Dans la vie ?

En danse, c'est ce qui me permet de ne pas tomber, c'est le contact d'une partie de mon corps avec un autre objet. Dans la vie ce sont les amis, les parents, la famille.

« La classe a bien su définir les appuis en danse, appuyer une partie de son corps sur le sol, ou sur d'autres parties du corps des camarades. Ils n'ont pas su répondre aux appuis dans la vie mais cela a permis un débat "philo" à l'oral, les enfants ont pu dire que leurs loisirs, leurs jeux et, parfois, leurs parents étaient des appuis dans la vie! » selon l'enseignante de la classe.



Lors de cette deuxième session du mois de mars 2013, nous avons aussi déployé différents temps de paroles. Les élèves et leur enseignante ont assisté à des temps de répétition de la compagnie. Ils regardaient la danse se chercher. Ils écoutaient les échanges oraux des artistes. Puis, ils nous questionnaient sur tout ce qu'ils n'avaient pas compris dans le faire de la danse, dans les mots que nous avons employés et nous relataient ce qui les avait séduits, surpris, dérangés, déstabilisés... De belles discussions se sont engagées, notamment avec la classe de CM2. Suite à quelques réactions de gênes d'élèves dans le fou-rire lors d'un contact entre la tête d'un danseur et le ventre d'une danseuse, nous avons abordé ensemble des notions d'intimité, voire de sexualité, des phénomènes liés à la danse des filles et à celle des garçons, aux relations très diversifiées entre les femmes et les hommes dans la danse. Nous avons aussi pu évoquer le fait que le sens de la danse appartient tout autant à celui qui la fait qu'à celui qui la reçoit. Car, face au même instant de danse, tous n'avaient pas eu la même perception et la même réaction. En écoutant les échanges des danseurs, leurs discussions pour définir de plus en plus précisément les qualités et matières de danse recherchées, les enfants ont à la fois fait des progrès notoires en vocabulaire et ils ont travaillé leurs conceptions du sens de la danse. Ce cheminement aurait été très certainement bien différent si la résidence s'était appuyée sur des œuvres de l'art de la danse déjà existantes.

Au cours des sessions suivantes, il était évident que les enfants s'étaient approprié le projet, la démarche de création de la compagnie. Certains d'entre eux sont même devenus des auteurs. Et nous avons fait le choix d'intégrer quelques-unes de leurs propositions dansées dans *Tiens-toi droit !!!*

LES TEMPS PARTAGÉS AVEC LES FAMILLES

À l'issue de chaque session, les enseignants de l'école et les artistes de la compagnie ont mis en œuvre des parcours dansés à destination des familles au sein de l'école, hors temps scolaire. Ensemble, ils ont imaginé différents temps mêlant des ateliers de pratique (danse, musique, arts visuels) et des restitutions du cheminement artistique mené durant la session interprétées par des enfants de l'école et par les artistes de la compagnie. Cette expérience a été très bien reçue.

Voici quelques retours de parents :

Nous avons apprécié partager avec notre enfant les ateliers de danse. J'aimerais être élève dans cette école. C'était une bonne expérience pour nous ; ça nous a fait découvrir que la danse joue un rôle très important dans le développement physique et physiologique de notre enfant. Je pense que tout atelier artistique partagé avec ma fille est toujours un moment de plaisir et, en plus, on a pu partager avec les autres parents. On vous remercie d'avoir aussi bien réussi à sortir la veine artistique de chaque enfant. On a été positivement très surpris du résultat. Notre fille a aussi apprécié notre présence à côté d'elle.

J'ai trouvé le parcours très sympathique et riche par ses variétés. Excellent moment de complicité et de partage avec mon enfant. C'était une très bonne expérience car les rôles étaient inversés. Les enfants (acteurs) amenaient les parents (spectateurs) dans leur univers scolaire avec toute son équipe. Alors, merci à tous.

Très bon moment d'échange qui m'a permis de mieux comprendre le travail fait en classe avec les danseurs. C'était très ludique et intéressant. Ma fille était fière de présenter son travail.

Excellente idée des ateliers en petits groupes qui montrent vraiment ce que nos enfants vivent durant cette année. C'était très ludique, je me suis vraiment amusée. J'avais un peu d'appréhension et, grâce à l'enthousiasme des enfants, je me suis vite « lâchée ». On sent vraiment l'implication du corps enseignant dans le projet et c'est très agréable. C'est un excellent moyen de faire découvrir d'autres modes d'expression corporelle aux enfants. J'adhère ! Enfin, durant les ateliers, mon fils était trop excité pour partager avec moi, il avait surtout envie de faire le rigolo avec les copains. Par contre, le débriefing à la maison avec le papa était drôle. On pense même faire des pulsations avec les frères et les sœurs.

J'ai beaucoup apprécié ce moment qui permet d'avoir un échange avec les enseignants « en dehors » du cadre scolaire. Ce parcours dansé ainsi que la chorégraphie présentée m'ont permis de découvrir une approche de la danse que je ne connaissais pas. C'est également une autre manière de partager quelque chose avec son enfant en dehors du cadre familial et de le découvrir autrement, également. Merci à l'équipe enseignante ainsi qu'aux danseurs et à l'équipe du Prisme d'avoir mis en place ces ateliers parents/enfants.

Ce fut un magnifique spectacle avec beaucoup de joie et d'émotions ! J'ai trouvé intéressant qu'une école comme celle-ci puisse proposer de tels projets notamment un atelier artistique. En effet, j'ai ressenti les enfants très motivés et impliqués dans leur danse. Je remercie les artistes d'avoir partagé leurs savoirs, leurs expériences et, surtout, leur temps ainsi que les professeurs !



Pour conclure

Avant tout, nous sommes persuadés que cette expérience, pour le moins déroutante pour le monde de l'institution scolaire, n'aurait pas trouvé un accueil aussi sensible au sein de l'école Jean de la Fontaine sans l'irrigation de la « danse à l'école » dans ce territoire depuis de nombreuses années. Un autre gage de succès du cheminement singulier de cette résidence territoriale d'artistes en milieu scolaire réside dans la confiance et dans les qualités d'adaptation dont ont fait preuve les enseignants de l'école.

En impliquant les élèves et les enseignants dans leur démarche de création de *Tiens-toi droit!!!* et en impliquant le langage de la danse dans les apprentissages, cette expérience a proposé d'autres conceptions et actes du corps à l'école et au-delà : « À la maison, quand mon papa est de bonne humeur, on fait la danse des appuis ». Chacun a traversé l'expérience de la poétisation d'un geste, d'un espace, d'une temporalité, d'une relation. Lors de notre avant-dernière soirée à l'école Jean de la Fontaine, les artistes de la compagnie ont partagé un atelier avec les enseignants de l'école. Le lendemain matin, ils ont débarqué dans les classes et ils ont entraîné chaque enseignant dans une courte danse improvisée au milieu des élèves interloqués : « Et bien, même la maîtresse s'y met!!! » À présent, dans cette école, on ne dit plus « Tiens-toi droit! » mais « Allonge ta colonne, respire ou cherche une patiente... ».

Aujourd'hui, la compagnie continue de déployer cette démarche de résidence au sein d'autres écoles, notamment à l'école Alain Cavallier à Zlan-court. Cette nouvelle résidence de « transmission » continue à concerner les enseignants et les élèves de l'école voisine Jean de la Fontaine, qui sont ainsi invités à faire œuvre de passeurs de l'expérience vécue. Une autre histoire commence.

Claire Jenny



Claire Jenny, chorégraphe, mène des projets reliant sa démarche artistique et les enjeux de l'éducation de l'enfant, de la construction/reconstruction de l'individu dans divers contextes : des banlieues françaises, des territoires palestiniens, des prisons françaises et québécoises. Aujourd'hui, elle initie un processus de création singulier au sein d'écoles pour la création de *Tiens-toi droit !!!*

L'enjeu de ce projet est de questionner comment l'enfant se développe dans ce contexte versus, comment l'école véhicule des normes liées aux fonctionnements du corps de l'enfant.

Pour découvrir le travail de sa compagnie :

www.ciepointvirgule.com



de la complexité

Sous ce titre emphatique, nous entendons évoquer deux expériences personnelles : la première touchant à la programmation culturelle, la seconde à l'éducation artistique.

Selon un angle propre, l'une et l'autre appréhendent certains rapports entre art, corps, éducation et société — augurant une ouverture sur la complexité.

« Un seul corps pour toute la vie »

Inspiré par la simultanéité de la naissance de la tragédie et de celle de la démocratie attique, nous avons cherché — dans nos directions de théâtre successives, en Suisse — à concevoir les institutions culturelles publiques comme des *agoras* artistiques, des espaces usant de moyens sensibles pour interroger notre présence existentielle et citoyenne au monde.

Aussi organisons-nous, chaque saison, des sortes de festivals thématiques illustrant une question de société par le prisme de spectacles (théâtre, musique, danse), de films, d'expositions plastiques ou interactives, de conférences, de débats, de vitrines bibliographiques et de projets artistiques collaboratifs.

Non seulement la démultiplication des perspectives rendait-elle palpable la complexité des sujets élus, mais elle avait, en outre, la vertu de rendre patentes les potentialités des différents médiums sollicités.

C'est donc selon cette modalité programmatique, susceptible de toucher au-delà du cercle des seuls férus de culture, que nous abordâmes, au printemps 2010, au Théâtre Forum Meyrin¹, **la relation du corps et du temps**.

Depuis le dualisme platonicien, l'apparaître est synonyme de fugacité et d'ambiguïté et notre enveloppe charnelle d'obstacle dans la quête de l'universel. Le retour du religieux qui semble devoir imprégner notre siècle ne manque pas, lui aussi, d'incriminer la chair.

Sans discours, le développement technique participe de la même dévaluation : pourvues de prothèses variées permettant une intersubjectivité sans corps et sans visage, nos existences se voient « dématérialisées » (Jean-François Lyotard).

Sur la scène artistique, le corps s'impose au contraire, mais selon des desseins flottants : citons, par exemple, Maguy Marin donnant à voir des corps dégagés de tout signifié, Jan Fabre mêlant sang et sperme dans des performances aliénant toute réception esthétique désintéressée et, enfin, Angélica Liddell faisant de l'épuisement du corps et de scarifications exhibitionnistes l'actualisation d'un dolorisme masochiste pour certains, christique pour d'autres.

.....
1 Dans la banlieue de Genève

Sous le double titre suivant : *Avec le temps ou la force du grand âge*², notre théâtre apporta ses propres pièces à ce dossier délicat : il accueillit des œuvres, des événements traitant d'amours intergénérationnelles (Molière, *L'école des femmes*; Ashby, *Harold et Maude*), du temps comme facteur d'épanouissement ou de corruption (Shakespeare, *Love is my sin*; Halimi, *Ne vous résignez jamais !*), de la vieillesse (Schönbein, *La vieille et la bête*), d'une société mûrissante mais isolant ses vieux (Café des sciences, *L'âge des défis*), de la mort à hauteur d'enfant (Mouawad, *Pacamambo*), etc.

.....
 2 On notera la réminiscence d'une chanson inoubliable de Léo Ferré et, légèrement gauchie, celle d'un ouvrage de Simone de Beauvoir.

À cette « offre », nous ajoutâmes un projet artistique collaboratif intitulé *Un seul corps pour toute la vie*. L'idée consista à travailler pendant une dizaine de mois, à raison d'un rendez-vous hebdomadaire, avec deux groupes parallèlement, puis de les réunir au moment de la théma : d'un côté, deux classes du premier degré — « captives »; de l'autre, une douzaine d'aînés ayant choisi librement d'adhérer à notre projet³. Sous la houlette d'une chorégraphe contemporaine, les écoliers s'exercèrent à prendre conscience de leur corps, à la coïncidence avec eux-mêmes qu'exigent les jeux improvisés et ils éprouvèrent aussi leur expressivité, la spatialisation et la mémorisation de leurs mouvements.

.....
 3 En réponse à nos annonces et à celles de la municipalité ; notons qu'il ne s'agissait très majoritairement pas d'habitues du théâtre.

Plus âgé, le second groupe intégra un programme non seulement corporel, mais également plastique et filmique autour d'une réflexion sur le temps, la mémoire du corps, ses souffrances et ses virtualités.

Au terme de ce procès, les deux entités se retrouvèrent, donc, sur la scène du théâtre, pour y interpréter *Les Quatre saisons* d'Antonio Vivaldi lors de représentations scolaire et publique.

L'expérience nous instruisit sur plusieurs plans :

- Sur un premier point, par exemple, que les politiques formelles de prise en charge des anciens négligent souvent : l'isolement physique, partant affectif, de la vieillesse. *Un seul corps pour toute la vie* révéla ainsi **l'importance du toucher entre les êtres**.
- Deuxième point — apparu à l'occasion de la rencontre des groupes : tandis que la conscience établit une discordance temporelle entre jeunes (tournés vers l'avenir) et vieux (s'évadant dans la mémoire), **le corps**, site de notre « ancrage dans le monde » selon la formule de Merleau-Ponty, les rassemblait, **les inscrivait dans une même communauté au présent** — un présent soulagé des inhibitions juvéniles comme des souffrances de l'âge grâce à la stimulation, au rehaussement de la danse.
- Troisième point : le croisement de collectifs si distincts nous invita à considérer la *personne* dans le vieux et l'enfant et non un *inférieur* eu égard à une norme sociale — validant ainsi **une éthique de la différence**.
- Dernier point, qui voit le politique s'agréger à des considérations psychologiques et morales : notre rapport subjectif au corps étant largement déterminé par le monde social, sa libération se joue à un **niveau symbolique et sociopolitique**.

Les ateliers « indisciplinaires »

Quasiment contemporaine de la première, développée dans le même cadre, la seconde expérience a l'éducation artistique pour objet.

Lieu pluridisciplinaire, notre théâtre était aux premières loges pour apprécier l'effrangement actuel des genres artistiques. Aussi, nous décidâmes, en 2009, d'abandonner les cours divers, mais dissociés que nous proposons jusqu'alors (théâtre, danse, éveil musical et écriture), pour monter des ateliers transdisciplinaires à l'attention d'enfants de 4 à 15 ans, répartis par catégories d'âges. Ces ateliers étaient préparés et animés par six intervenants, tous artistes et pédagogues professionnels — de danse, de musique, d'art plastique, de théâtre, d'écriture, de didactique et de rythmique — intervenant en binômes, parfois en trinômes en s'attachant à varier la composition de ceux-ci.

Une deuxième idée a présidé à la naissance de nos ateliers : la volonté de coupler pratique artistique et réception esthétique⁴. Aussi, certains ateliers étaient-ils l'occasion d'analyses de spectacles, d'expositions, de films ou de rencontres avec des créateurs.

.....
4 On rapprochera volontiers ce couple d'autres, analogues : expérience et perception du monde ; médiation et médiation ; démocratie et démocratisation culturelles.

La transdisciplinarité, elle, nous conduisit vers des productions peu ordinaires comme cette exécution instrumentale d'une partition peinte (on pense à Scriabine désirant qu'à sa musique s'adjoignent des projections de couleurs) ou à ce film d'animation dont le décor, l'environnement sonore et les figurines furent réalisés en atelier.

Outre cette liberté, le passage d'une discipline à une autre assurait un certain équilibre énergétique entre des investissements groupaux et des moments d'introspection, des actions d'ampleur et l'exercice de la motricité fine.

Nulle intention de rendre les enfants maîtres d'une technique artistique particulière ou même transdisciplinaire dans ce parcours, celle moins nette, plus haute d'éveiller leur sensibilité — les satisfactions qu'elle apporte —, d'interroger leurs sentiments et d'affiner leur jugement. Il n'est pas d'emploi plus noble que celui d'Homme disait Rousseau ; une si haute ambition se cultive parfois dans les activités les plus anodines : frapper avec une spatule sur la porte des toilettes pour en observer la résonance, écouter les palpitations d'une horloge, murmurer contre les cordes d'un piano pour entendre l'écho diffracté de sa voix.

La première saison, un sujet : « la peur » (inspiré de l'une de nos thémas — lire plus haut) relia les séances — évitant aux enfants le sentiment de zapper d'une activité à l'autre.

Un exemple : préparant une sortie relative à une pièce de théâtre d'ombre, les enfants fabriquèrent un dispositif avec un drap, une source lumineuse et des instruments de musique : ils jouèrent ainsi à démultiplier les silhouettes — des plus figuratives aux plus fantaisistes — en suivant une atmosphère sonore par eux créée ou en étant suivis d'elle.

D'une manière ludique, le groupe sonda ainsi les ressorts de ses émotions : l'effroi étant produit, ici, par tel gros plan, là, par telle percussion graduée. Il prépara ainsi sa sortie en ayant avivé préventivement son acuité perceptive et sa conscience des subtilités de « l'ombre ».

Se joue, ici, une profonde attention à la « présence » (Hans Ulrich Gumbrecht) : on ne saurait déchiffrer le monde sans le vivre, détacher l'esprit du corps. De même, on ne saurait ramener les mouvements de celui-ci à la seule dimension pragmatique, omettre ses virtualités affective et expressive si nécessaires à la vie sociale, au façonnement de soi ainsi qu'au geste émancipé de l'art — image de l'accomplissement de notre humanité.

Le site de la complexité sensible et démocratique

Faire du regardeur un acteur, l'informer sensiblement et intellectuellement, tels furent les enjeux des deux expériences, ici, rapportées.

Par l'exercice de la concentration, de la confiance en soi, de l'aptitude à vivre le groupe, nos ateliers pour enfants procédèrent d'une vertu intégrative; de même le projet *Un seul corps pour toute la vie* — avec des aînés esseulés.

Dans une époque qui valorise la communication à distance entre les êtres, l'institution théâtrale paraît anachronique. Elle doit, selon nous, revendiquer cette inactualité car, en convoquant les corps des citoyens, elle demeure le site d'une exigence démocratique essentielle.

Face à la mutilation existentielle qu'opère la division sociale du travail, « intégrer », pourtant, ne saurait être l'unique motivation de la culture.

En élargissant la palette sensible et spirituelle de la population, en instillant en elle le culte libertaire de la gratuité, notre théâtre se donna, certains jours, des airs d'« Abbaye de Thélème » (François Rabelais) — nichant au cœur des êtres un insatiable désir et, par-là, les germes d'une salubre subversion.



Mathieu Menghini



Historien, ancien directeur du Centre culturel neuchâtelois, des théâtres du Crochetan et Forum Meyrin, conseiller de la Fondation suisse pour la culture Pro Helvetia, chroniqueur dans les « Matinales » (Espace 2), **Mathieu Menghini** a conçu et organisé les festivals *Poétiser la Cité* (Neuchâtel, 2002) et *Poétiser Monthey* (2003). Il a coécrit le concert poétique et visuel *La scène révoltée* (2012). Professeur de la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale, il est chargé d'enseignement en histoire et pratiques de l'action culturelle et titulaire de plusieurs mandats dans le domaine des politiques publiques de la culture. Basé à la Haute École de Travail Social de Genève, il collabore notamment avec *la Manufacture* (HETSR) et avec l'École nationale des Beaux-Arts. Il est enfin chroniqueur au quotidien suisse romand *Le Courrier*.



Développez votre étrangeté Légitime.¹

René CHAR

¹ Char R. (1948), *Fureur et mystère*, Paris, Gallimard, coll. Poésie, p. 71.

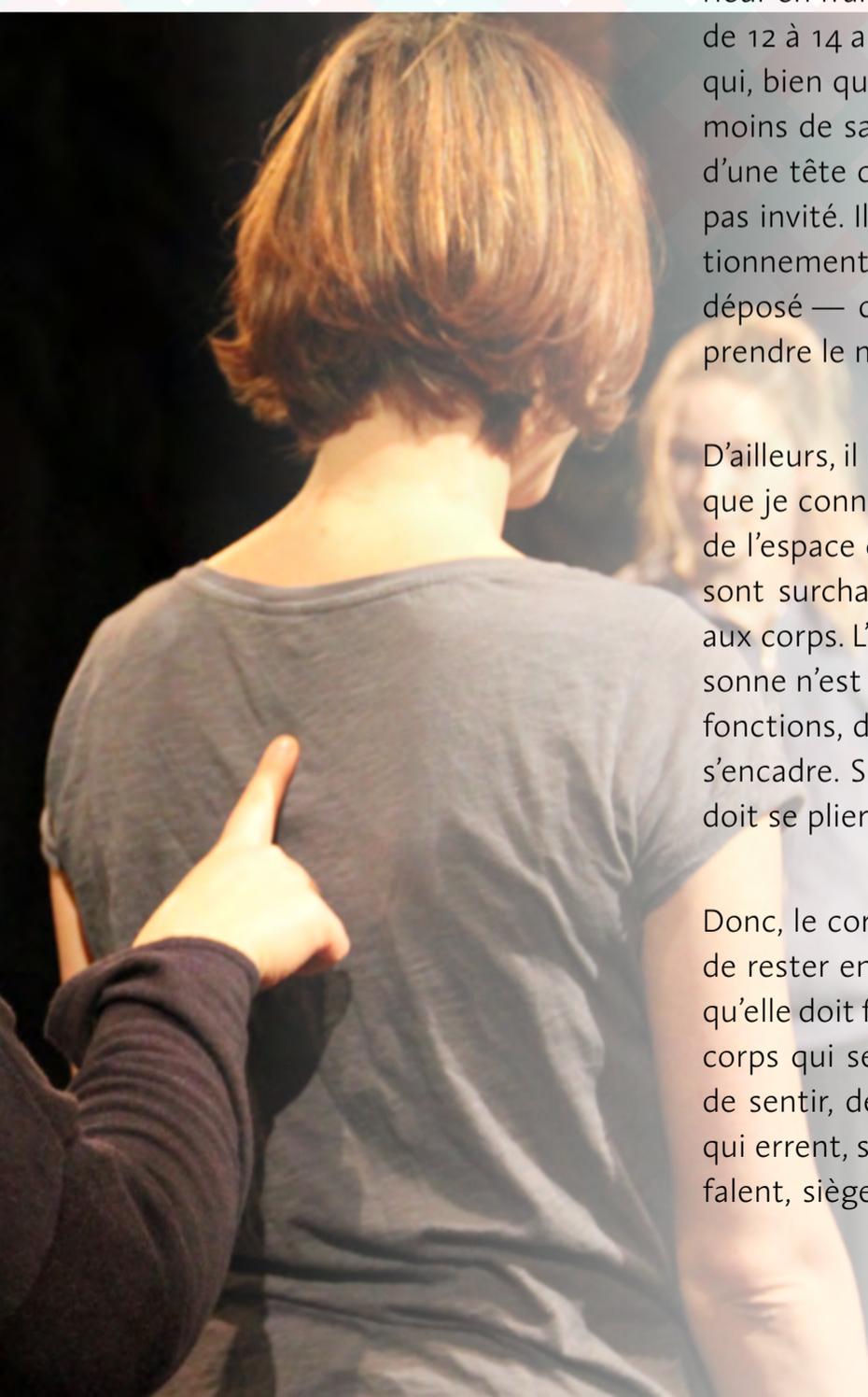
L'institution scolaire concentre les attentes, les espérances et les paradoxes de ses acteurs — enseignants, parents et enfants. « L'école » doit répondre à cette exigence absolue d'éduquer l'enfant de manière globale. Elle doit tout lui apprendre et le rendre performant pour qu'il puisse répondre aux règles de la société. L'école, censée maîtriser tous les arcanes de la pédagogie, doit s'appuyer sur l'émergence et la potentialisation des diverses intelligences de l'enfant. Dûment mandatée pour poursuivre cet objectif, l'école ne peut pas toujours tenir ses engagements. Ainsi, le corps à l'école et le sensible dans notre société exigent une attention particulière et une volonté de les y inviter.

Inviter le corps pour s'inventer

Enseignante depuis plus de vingt ans dans l'enseignement secondaire supérieur en français et en arts d'expression, animatrice théâtre avec les jeunes de 12 à 14 ans, je vis cette contradiction d'un enseignement dichotomique qui, bien qu'il tende à former un adulte de manière globale, le prive néanmoins de sa partie sensible. Le corps à l'école est comme le support vital d'une tête convoquée à penser, mais le corps est hors de l'école, il n'y est pas invité. Il est toléré, indispensable socle de l'esprit, mais dans des fonctionnements ambigument établis. Le corps doit être sage, calme, posé — déposé — désensibilisé — voire étranger à son propriétaire. Le corps doit prendre le moins de place possible, le moins d'espace possible.

D'ailleurs, il n'y a pas d'espace dans l'école — dans celles que j'ai connues et que je connais. Tout est confiné, enfermé. Des corps se posent aux limites de l'espace de l'autre sans — une fois encore — y être invités. Les classes sont surchargées, la cour bondée. L'espace donné ne laisse pas de place aux corps. L'école enserme, enclot, circonscrit des corps et des pensées. Personne n'est dupe, le corps est désaccordé de ses sens, de ses forces, de ses fonctions, de lui-même. Il obéit à l'exiguïté des lieux ; il s'insère, s'enclave, s'encadre. Si le corps, a priori, est invité à l'aventure de la connaissance, il doit se plier à se tenir calme, coi, assis et assidu.

Donc, le corps n'est pas invité à l'école. Il est prié, d'une certaine manière, de rester en dehors de la tête pour que la tête se concentre mieux sur ce qu'elle doit faire. La tête est donc hors du corps ou plutôt c'est une tête sans corps qui se présente à l'école. Ainsi, le corps git sans conscience d'être, de sentir, de ressentir. Quand on parcourt l'école, on voit tous ces corps qui errent, stationnent, arpentent les couloirs, s'appuient sur les murs, s'affalent, siègent où ils peuvent. Le corps n'est pas invité à l'école, alors les

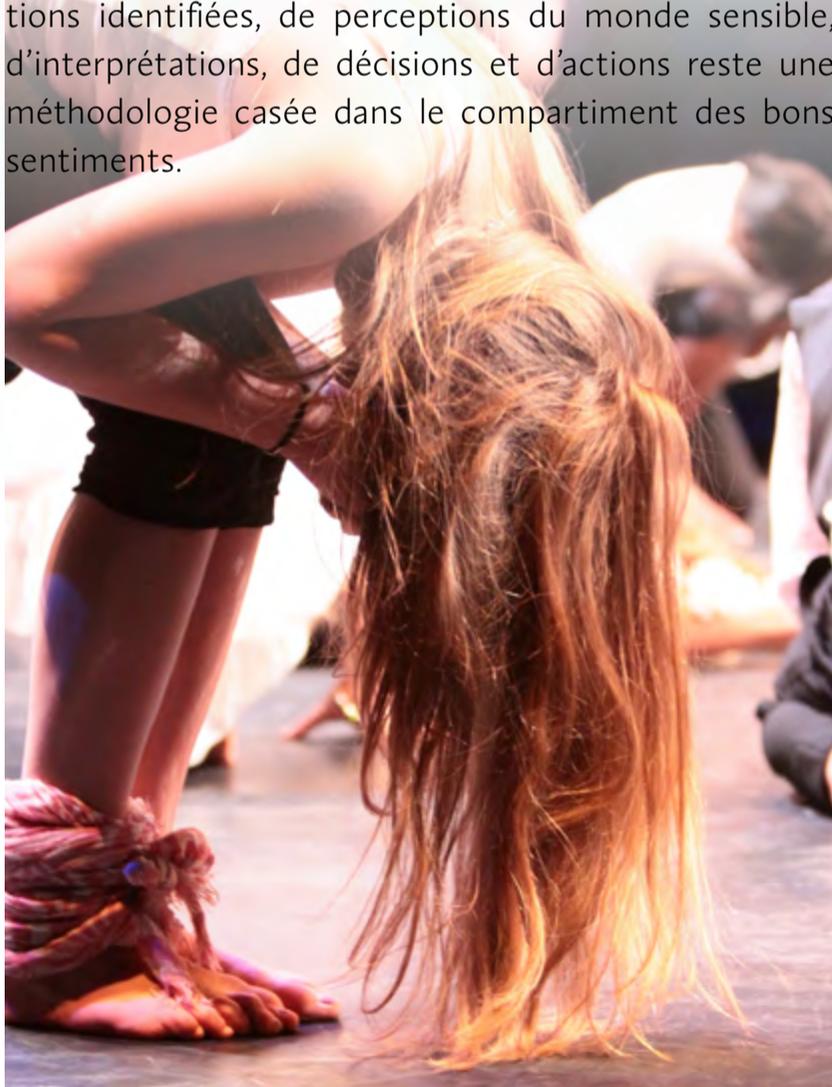


corps se tordent, se ramassent, s'écrasent, s'entassent jusqu'à étouffer. Peut-être que tous ces corps fondent-ils un corps plus grand, un amas de corps pour exister, pour prendre place ? In fine, l'école manque de corps conscients, de pensées conscientes.

Il y a peu de place pour le corps à l'école et c'est un paradoxe. Paradoxe car nous, enseignants, savons combien le « comment » habiter notre corps multiplie les portes d'entrée des savoirs. Nous connaissons les interactions entre l'expérience sensible et le développement cognitif et nous sommes persuadés du cheminement entre la manipulation et l'abstraction. Mais l'école, si elle approuve le processus, n'arrive pas à l'intégrer dans son corps à elle.

Pourtant, à cet âge adolescent, le corps du jeune entre en pleine tempête. Ce corps grandissant, changeant, excitant, bouleversant se cherche. Il est impératif de le sensibiliser. Ce corps qui met tout en désordre, qui déplace, qui dérègle, qui déséquilibre, ce corps devrait être invité à l'école, devrait être convié à ne former qu'un avec la tête, invité à se relier. L'école devrait apprendre à mettre en accord cette entité, là où elle dépossède le jeune de son corps, le dessaisit de ses sens en les rangeant sous un banc.

Penser le corps à l'école comme partie prenante de l'apprentissage n'est pas une donnée sensible qui a pénétré les écoles secondaires. Prendre en compte l'expérience sensible comme processus de découvertes, de sensations identifiées, de perceptions du monde sensible, d'interprétations, de décisions et d'actions reste une méthodologie casée dans le compartiment des bons sentiments.



Néanmoins, il me semble que, peu à peu, l'école secondaire frémit, renouant aussi avec son sensible. Certains professeurs conscients de cette dichotomie tendent à repenser le corps, à l'intégrer dans leur cours. Souvent, cela correspond à une prise de conscience que nos élèves sont stressés, stressables, qu'ils subissent les pressions, les exigences, le rythme du système et qu'ils n'ont pas les moyens de mettre en corps toutes ces stimulations dont on croit abusivement qu'elles ne sont que cérébrales.

Sans corps, le jeune se disperse. Il n'a pas mesuré la limite, sa limite et il ne peut cadrer sa pensée. Finalement, l'effet escompté est inversé. En n'invitant pas le corps à l'école, on rend la tête folle. En n'invitant pas le corps à rester avec la tête, le corps se désaccorde. L'école se retrouve avec un jeune qui ne peut pas donner sens à son projet d'apprentissage, dénué qu'il est de ses propres sens et de l'expérience sensible.

Certains cours privilégient cette relation au corps et à la tête. La stimulation des sens construit les prémices de certains cours. Par ailleurs, les cours d'éducation physique et d'arts d'expression disent déjà dans leur libellé le programme poursuivi. Ce sont — à ma connaissance — les seuls cours qui convoquent le corps à l'école et qui cherchent à globaliser les expériences pour en faire un projet d'apprentissage. Cette approche holistique veut rendre une place à l'individu conscient.

L'art de s'exprimer ou s'exprimer dans les arts

Dans le cadre de ce questionnement autour du corps dans l'école et de la place de l'intelligence sensible, je peux rendre compte de ce qui se vit dans le cours d'arts d'expression à l'École Sainte-Marie de Namur. Cette option, créée il y a tout juste trente ans, à l'initiative d'un collectif de professeurs, allie les arts plastiques et les arts de la scène. Maud Delcourt et moi-même, en charge de ce cours depuis une dizaine d'années, avons affiné notre projet d'exploration de soi, de l'autre et du monde à travers plusieurs langages artistiques : le voici consigné dans le fascicule de l'option.

confiance, communication, créativité, autonomie, socialisation, évolution

Apprendre par le jeu donne énormément de liberté. Jouer, c'est accepter paradoxalement la contrainte de la règle du jeu. Il faut donc poser des choix et les assumer. Appréhender les arts d'expression, c'est créer, tracer, s'essayer, jouer mais c'est aussi se préparer au passage. Ce changement d'état émotionnel et cognitif nous ouvre les voies de l'imagination, de la communication et nous sensibilise au sens du beau. Il faut entreprendre ce parcours dans les arts d'expression comme des possibilités d'expression.



Nous tentons d'explorer ces multiples objectifs en faisant la part belle aux collaborations avec d'autres acteurs culturels : artistes plasticiens, comédiens, scénographes, danseurs, chorégraphes, (collaboration avec le CDWEJ), mais aussi par un constant dialogue entre des langages artistiques et nos élèves.

Ce cours (4 heures/semaine) nous plonge dans ce questionnement sur la place de l'intelligence sensible à l'école.



Le cours d'arts d'expression est un lieu et un moment d'expériences sensibles. Il cultive une éducation au sensible. Les élèves choisissent de vivre cette option en considérant les objectifs du cours et en voulant apprendre autrement. Que cela soit pour la pratique artistique ou scénique, il est question d'expérimenter, de s'ouvrir aux découvertes à partir d'expériences physiques. L'élève prend le risque de mettre à nu ses représentations et repart de lui pour se construire. Il s'engage dans une pratique. On y fabrique en s'élevant, on s'entraîne et on se fonde, on pétrit et on se nourrit. C'est une manière de convoquer le corps à dialoguer avec lui-même, une rencontre intra-personnelle, une exploration en spirale, une révolution, une naissance à soi. L'élève va explorer à partir de ses sensations, de ses perceptions et il va construire un système qui fait sens. Ce faisant, la relation à soi ouvre forcément la relation à l'autre, à ses limites et c'est, enfin, une rencontre du monde dans toutes ses dimensions.

SOI ou apprendre à être

L'élève est invité à changer de peau pour suivre le cours. Il se défait de son masque social et il peut revenir à une espèce de matière brute. Les vêtements « neutres » permettent de sortir d'une forme de représentation de soi, pour devenir une multitude de possibles. Ainsi, l'élève peut entreprendre, nettoyé de son « extériorité », un cheminement vers l'intériorité. Expérimenter le schéma corporel, l'ancrage, les points de son corps, la respiration, les espaces, le plein, le vide, c'est manipuler son corps; c'est lui donner la possibilité de construire des phrases corporelles et d'imaginer un récit qui fait sens. Souvent, l'adolescent méconnaît ce corps déraciné, trop vite transformé, sexué, oublié, maltraité, exilé. En explorant ce corps, en l'examinant à travers des jeux sensitifs, il peut identifier sa propre limite et reconnaître ce territoire qui est sien. Il peut prendre corps. Il peut, de manière très singulière, faire l'expérience de sa corporéité. Toute exploration du sensible associe de facto les émotions aux sensations, les sensations aux idées. Au-delà de cette expérience sensible, le jeune peut prendre conscience des fonctionnements mentaux qu'il associe à cet apprentissage. De son corps, il fait une expérience totale. Je le sens, je le perçois, je le comprends, je pense, j'agis et je donne du sens.

La préhension que le jeune a de lui-même donne accès à une construction du corps, à une image de soi et à sa conscience. L'espace du corps devient espace de pensées, d'actions et espace de beauté.

AUTRE ou apprendre à être avec

Quand il explore l'espace — les déplacements et les orientations —, le jeune développe ses dimensions spatiales et temporelles. Cela lui donne accès à un développement cognitif où des opérations complexes peuvent se résoudre. Anticipation, projection, imagination, comparaison... Il y a aussi une rencontre essentielle qui dépasse son corps, c'est celle de l'autre. Apprendre à toucher l'autre, à prendre appui avec son corps sur l'autre et à devenir partenaire, c'est construire une histoire. Rencontrer avec ce que l'on est permet la socialisation, l'audace et la créativité. D'un coup, le bien-être et la confiance deviennent plus que des mots. C'est un moment d'être à soi et d'être à l'autre. D'un coup, on peut s'inventer et créer des nouvelles relations, des nouveaux systèmes sociaux.

Expérimenter le rythme, le regard, l'écoute, toutes ces informations vécues d'abord dans l'expérience corporelle propre amènent à se conjuguer au partenaire. Comprendre par l'expérience la peur, l'angoisse, le plaisir, le calme, la concentration, vivre le corps et apprendre à le découvrir permettent de le penser dans sa relation à un autre corps, à une autre personne. Accepter son ressenti dans la relation et l'assumer permettent d'échanger et de verbaliser l'expérience vécue. C'est le passage de la participation active à une parole active. Le jeune passe d'un langage à un autre et son savoir est ancré, assumé. Il est prêt à exercer son esprit critique et à accéder à d'autres savoirs.

MONDE(s) ou apprendre à apprécier les cultures

En jouant avec ses sens, le jeune crée son être et il peut prendre le risque de sortir des murs de l'école dans un corps appréhendé. Après les échauffements, les exercices, les improvisations, les créations, tout ce processus de soi en laboratoire, le jeune peut sortir du cadre qu'il s'est fixé pour s'explorer dans l'extérieur. Paradoxalement, sortir de l'espace scolaire pour expérimenter corporellement les apprentissages n'est pas intégré. Pourtant, c'est le moment de tester la curiosité, l'audace, l'esprit critique, la rencontre physique avec d'autres cultures, d'autres univers artistiques, d'autres mondes hors du champ scolaire.

En participant activement à des manifestations artistiques extérieures — corps prenant, le jeune s'insère dans une expérience artistique et esthétique. Mais, surtout, il participe pleinement à sa propre culture et à son savoir. Il découvre ce qu'il aime, il sait ce qu'il veut et il est autonome dans ses choix. Il peut s'insérer en confiance dans la société.

L'école reste l'institution par excellence où l'on apprend mais, trop souvent, elle annihile la présence du corps tout en étant saturée de corps. La société, dans un même temps, nie l'intelligence sensible et ne cesse de prétendre s'en occuper. Le corps à l'école fait peur car le corps a sa vie propre. Son exploration rend curieux, coquin, sincère, frondeur, drôle, subversif, savant, heureux, autonome, libre. Dans le même temps, cette intelligence vive devient une force active. L'école doit se soucier du corps à l'école. Elle a un intérêt à se mettre en mouvement pour ne pas incarner inertie et immobilisme. Le défi de l'école, c'est de convier le corps, de le provoquer, d'animer les sensations, les perceptions, les idées mobiles et l'innovation.



Béatrice Basieux

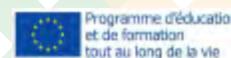


Béatrice Basieux naît à Naninne, un village aux courbes, aux vallons, aux forêts et aux champs qui nourrit l'imaginaire d'une enfant rêveuse. De belles années de complicité et de liberté, de rire et d'amitié. Viennent un master en philologie romane et un master en agrégation nourris de multiples formations. Jusqu'à maintenant, 48 années de curiosité gourmande, 4 enfants (des grandes, un petit), 25 ans d'enseignement, 10 ans dans un Centre d'Expression et de Créativité, 10 de parascolaire. Pour le reste, des fêtes, des amis, de la complicité, de la lecture — beaucoup — de la contemplation, des promenades, des photos, des dessins, des projets, la vie.

cARTable d'Europe

cARTable d'Europe est un projet européen Comenius Regio (Programme d'Éducation et de Formation tout au long de la vie de l'Union européenne) qui unit les Villes de Lyon et de La Louvière depuis 2011.

cartabledeurope.over-blog.com



cARTable d'Europe 2 réunit différents partenaires :

À La Louvière : Ville, CDWEJ, Cellule Culture-Enseignement, École libre fondamentale de Besonrieux, École communale mixte Robert François d'Haine-Saint-Pierre, Florence Klein et Milton Paulo Nascimento de Oliveira (artistes)



À Lyon : Ville, Enfance, Art et Langages, Université Claude Bernard Lyon 1 – ESPE, Direction des Services Départementaux de l'Éducation nationale du Rhône, École maternelle Les Dahlias (Lyon 9e), École maternelle Les Fougères (Lyon 9e), École maternelle Louis Pasteur (Lyon 8e), École maternelle Gilbert Dru (Lyon 7e), École nationale supérieure des Beaux-Arts, Rémy Dal Negro, Najib Guerfi, Xavier Kim et Julie Lefebvre (artistes)



Ces deux villes ont un point commun ; elles accueillent sur leur territoire une structure qui développe un dispositif de résidences d'artistes dans les écoles : Enfance, Art et Langages (EAL) à Lyon et le Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse (CDWEJ) à La Louvière.

De 2011 à 2013, les partenaires ont mené une réflexion sur l'évaluation en éducation artistique et culturelle. De 2013 à 2015, ils poursuivent leurs recherches sur le sensible et sur les langages dans les apprentissages avec une attention particulière à la parole des enfants.

Deux dispositifs en dialogue

RÉSIDENCES D'ARTISTES EN MATERNELLE — ENFANCE, ART ET LANGAGES

Des artistes résident au sein d'écoles maternelles prioritairement situées dans des quartiers fragilisés.

Les artistes s'installent au cœur d'une école pour une longue période : 9 ou 12 heures hebdomadaires durant vingt semaines de l'année scolaire et ce, pendant deux ou trois ans.

Artistes, enseignants, ATSEM (Agents Territoriaux Spécialisés en École Maternelle) travaillent ensemble, en lien permanent avec les inspecteurs de circonscription, les conseillers pédagogiques et les équipements culturels de Lyon.

La résidence prend place au cœur des apprentissages pour :

- Initier les enfants à l'art et à la culture à travers la démarche de création d'un artiste
- Inviter les enfants à expérimenter des dispositifs, à vivre des expériences... Pour ce faire, l'artiste introduit dans l'école sa démarche artistique et partage son univers avec les enfants, les enseignants, les ATSEM et les parents
- Offrir une alternative aux formes traditionnelles d'apprentissage, en stimulant l'intelligence sensible, en favorisant des qualités telles que l'imagination, la curiosité et la créativité
- Travailler en classe les autres domaines d'apprentissage et, tout spécialement, le langage à partir des travaux d'atelier avec l'artiste

Ce programme est aussi un espace de ressources professionnelles et un lieu d'interrogation des pratiques. De nombreuses ressources sont proposées :

- Un fond documentaire spécialisé sur l'éducation artistique et culturelle
- Des formations, des stages, des séminaires
- Des colloques et des publications...

Une grande richesse d'EAL est d'ailleurs d'être accompagné d'un pôle scientifique (chercheurs de l'Université Lyon 1 – ESPE) qui observe et analyse ces pratiques.

En dix ans, une quarantaine de résidences d'artistes ont ainsi vu le jour. Elles concernent environ 1.200 enfants par an.

OPÉRATION « ART À L'ÉCOLE » —

CENTRE DRAMATIQUE DE WALLONIE POUR L'ENFANCE ET LA JEUNESSE

L'opération « Art à l'École » du CDWEJ s'articule autour d'une circulation entre ateliers dans les classes, formation des partenaires — artistes, enseignants et médiateurs culturels — et « Rencontres Art à l'École ».

Les ateliers ont lieu dans les crèches et dans des classes de maternelle, primaire et secondaire, ordinaire et spécialisé, ainsi que dans l'enseignement supérieur. Le CDWEJ œuvre sur toute la Wallonie. Pour répondre au mieux à la réalité de chacun, le CDWEJ s'organise en structure plateforme nouant des collaborations avec des centres culturels locaux et régionaux. Le CDWEJ compte actuellement une vingtaine de Partenaires culturels-Points de chute pour l'opération « Art à l'École ».

Les projets prennent cours sur une année scolaire durant laquelle les élèves d'une classe sont invités à une traversée artistique qui repose sur des ateliers de création, menés en partenariat avec un artiste (metteur en scène, comédien, danseur, chorégraphe, marionnettiste, auteur...) et un enseignant.

L'enseignant et l'artiste collaborent en partenaires égaux. Entre les différentes séances d'atelier, l'enseignant tisse le lien entre l'artiste et les élèves et les guide dans la découverte et l'appropriation de l'activité.

Situé à l'entre-deux de ces univers, le médiateur culturel veille à créer les conditions de la rencontre. Passeur culturel, il contribue à renforcer la découverte de la création contemporaine auprès des classes partenaires. Pour faire rayonner le travail en atelier et tisser du lien parents/école/société, il organise des rencontres (rencontres régionales d'ateliers, atelier parents/enfants...).

Le partenariat entre l'artiste et l'enseignant se déroule généralement sur deux ans. Ensuite, l'enseignant peut demander la poursuite de l'atelier.

Par an, le CDWEJ met en place une soixantaine d'ateliers et touche 2.000 personnes.



cARTable d'Europe 1 : évaluer l'art à l'école

cARTable d'Europe a été une aubaine pour les partenaires car il a offert ce qui manque le plus dans notre société : le temps de la découverte, de l'étonnement, de la confrontation des idées/des regards et de la réflexion... Deux années pour approcher des questions difficiles, complexes mais essentielles : peut-on évaluer l'apport de la présence d'un artiste dans une classe ou une école et comment ? ; peut-on évaluer les impacts d'un projet d'éducation artistique et culturelle sur les élèves et sur les adultes qui les encadrent ?

Bien souvent, on résiste à l'injonction d'évaluer l'éducation artistique et culturelle mais objectiver ses particularités permet de mieux la défendre, d'accroître sa qualité et, peut-être, un jour, de la rendre accessible à tous les enfants/les jeunes.

Pour répondre à ces questions difficiles se sont articulés des phases de recherches théoriques et appliquées, des temps d'échanges sur la pratique et sur l'élaboration méthodologique, des conférences, des visites...

Loin de vouloir construire une grille de critères ad hoc, les partenaires se sont approprié la question et ce, dans la multiplicité des regards qu'offre la diversité des fonctions des acteurs du projet : enseignants, artistes, ATSEM/puériculteurs, médiateurs culturels, inspecteurs de l'Éducation nationale, agents de collectivité et de ministère, chercheurs-universitaires.

Aborder la question de l'évaluation n'est pas une démarche aisée. En effet, évaluer impose de définir de nombreux paramètres (objets de l'évaluation, acteurs, modalités, moment, destinataire, niveau d'observation, degré d'évaluation, usages de l'évaluation, finalités...). Chacun de ces paramètres influe sur le sens, le contenu, la pertinence, la procédure de l'évaluation. Il n'y a donc pas une évaluation, mais des évaluations !

L'évaluation n'est pas une démarche a posteriori; elle est intrinsèque à toute action. C'est une pratique permanente de l'esprit et du corps interagissant. Les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition. L'évaluation devient alors attention, état de conscience, état de présence, adaptabilité. Des compétences essentielles dans le développement social de l'être, qui sont développées par la pratique artistique et culturelle !

Au terme de ce premier projet ont été identifiées des valeurs, des compétences spécifiques de l'éducation artistique et culturelle, des particularités pédagogiques des résidences d'artistes et des modifications des pratiques professionnelles que ces résidences engendrent.

Cette matière est consignée dans les ouvrages suivants :

Documentaire *Évaluer l'art à l'école*

Publication *Approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir de résidences d'artistes à l'école*

Article scientifique « Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique » de Jean Paul Filiod et de Sophie Necker, article publié dans la *Revue Staps* (n°103)



cARTable d'Europe 2 : le sensible et la parole des enfants

SES THÉMATIQUES

Le projet se poursuit, deux ans durant, en ciblant les recherches sur le sensible et sur les langages dans les apprentissages.

Lors de la première collaboration, la réflexion sur l'évaluation a fait émerger le concept du « sensible » et ce, dans les acceptions diverses du mot « sens » : perception, signification, orientation, émotions... Les partenaires s'attèlent donc à de nouvelles questions. *Qu'est-ce que le sensible ? Y a-t-il plusieurs formes de sensible ? Comment observer et analyser le sensible et les différents langages (verbal, non verbal, artistiques) ? Que révèle cette étude sur les compétences acquises par l'enfant lors de pratiques artistiques ?*

En outre, au sein d'un atelier, l'enfant est souvent amené à osciller du rôle d'acteur à celui de spectateur. L'œuvre est, par ailleurs, construite tant par le créateur que par l'imagination et la perception du spectateur. C'est pourquoi, les partenaires ont souhaité placer la parole et la réflexion des enfants au cœur d'un pan de leur analyse : inviter les enfants à témoigner de ce qu'ils perçoivent, de ce qu'ils ressentent, de ce qu'ils vivent au sein de cette expérience, inviter les enfants acteurs et les enfants spectateurs à confronter leurs perceptions d'une proposition artistique.

Que nous disent les enfants des pratiques artistiques ? Avec quelle parole évoquent-ils le sensible (perceptions, sensations, émotions, imagination, esthétique...) ? Comment entendre et/ou glaner cette parole d'enfant ? Quels dispositifs et quelles traces possibles ?

Enfin, le projet identifie les modifications des regards et des pratiques des professionnels consécutives à ces observations.

SA MÉTHODOLOGIE

Trois recherches complémentaires

cARTable d'Europe réunit des partenaires d'horizons différents. Les personnes mobilisées exercent des métiers différents : artistes, enseignants, ATSEM/puériculteurs, directeurs d'école, médiateurs culturels, inspecteurs de l'Éducation nationale, agents de collectivité et de ministère, universitaires-chercheurs. Ce sont la parole, le point de vue, les observations et les analyses de tous ces acteurs qui alimentent les recherches.

Dans le cadre de ce projet, les partenaires ont élaboré trois recherches complémentaires.

- **La recherche documentaire** — alimentée de l'expertise de conférenciers et de l'abondante littérature diffusée par des maisons d'édition et des revues spécialisées ainsi que de la littérature grise — nourrit les autres recherches et trouve trace dans une bibliographie sélective évolutive publiée sur [le blog du projet](#).

Elle vise aussi à identifier et à répertorier d'autres structures compétentes en matière d'art à l'école en vue de constituer un réseau européen.

- **La recherche-action** est basée sur une démarche métacognitive des acteurs de terrain (artistes, enseignants, ATSEM/puériculteurs, directeurs d'écoles, médiateurs culturels) et elle est alimentée par leurs réflexions sur les expériences menées et, plus particulièrement, sur leurs observations, leurs analyses et la confrontation de leurs points de vue quant aux problématiques abordées. Cette recherche est menée parallèlement dans les deux villes avec des méthodologies concertées même si spécifiques à chaque dispositif. La réflexion ou les « outils » développés dans chaque région se partagent au fur et à mesure de leur élaboration.

- **La recherche-développement** est menée par deux chercheurs-sociologues, Jean Paul Filiod (Lyon) et Sophie Necker (La Louvière). Elle est basée sur l'idée d'une « coproduction des connaissances » faisant confiance aux connaissances et aux savoirs portés par les acteurs de terrain. Le travail consiste à mettre en valeur ces connaissances et savoirs, à les restituer dans un dialogue à la fois constructif et critique (cela signifie que ce dialogue intègre les connaissances scientifiques dont sont porteurs les chercheurs). Pour organiser la confrontation des points de vue, la méthode se fonde sur l'enregistrement vidéo d'une séance d'atelier, des entretiens individuels et collectifs portant sur les mêmes séquences filmées. L'évaluation des pratiques est ainsi fondée sur la mise en commun et sur la mise en débat des appréciations subjectives.

Les grands temps transnationaux

Trois grands temps transnationaux permettent la rencontre et les échanges des équipes française et belge, la confrontation à la pensée de spécialistes, la coconstruction de la réflexion, le croisement des matières glanées au sein des trois recherches et l'ouverture vers un public plus large et le rayonnement du projet *cARTable d'Europe*.

- Colloque inaugural : « Le corps dans la société, le corps à l'école », le 6 décembre 2013 au Centre culturel d'Ottignies-LLN
- Séminaire transnational de mi-parcours, du 10 au 12 juin 2014 à Lyon
- Exposition, reflet sensible du projet, du 22 juin au 4 juillet 2015 à Lyon

Les brèves mobilités transnationales

Un « voyage d'immersion et de réflexion » permet à une délégation de trois personnes de découvrir organiquement une école, le dispositif d'éducation artistique et culturelle du partenaire, un atelier/une résidence... Le voyage est aussi l'occasion de participer à une réunion de la recherche-action du partenaire. Une façon pour chaque région d'offrir à l'autre ses ressources propres et sa méthodologie.

Conférences régionales

EAL et le CDWEJ organisent, dans leur région et au sein de leur dispositif, un moment d'ouverture et de partage avec leur réseau. Cet espace est aussi l'occasion d'enrichir le projet en invitant un conférencier et en recueillant les réactions, réflexions, points de vue de ce large public.

SES PERSPECTIVES

Événement exposition

cARTable d'Europe 2 se clôturera par une exposition qui témoignera du sensible, de la parole des enfants sur le sensible, des dispositifs « Résidences d'artistes »/l'opération « Art à l'École » ainsi que de la pluralité des pensées/réflexions que le partenariat et la découverte de l'autre ont suscités depuis 2011.

Cet événement sera protéiforme : un temps de restitution alternatif associant à une exposition traditionnelle une dimension sensorielle forte, des temps d'échanges et d'expérimentations.

En outre, une version nomade et ludique de l'exposition sera conçue pour diffuser, plus largement, cette approche sensible de nos réflexions. Un catalogue accompagnera cet événement.

Bilan

En complémentarité de l'exposition, les fruits des recherches seront consignés dans un bilan, revue numérique.

Article scientifique

Jean Paul Filiod et Sophie Necker présenteront les résultats de la recherche-développement dans un article cosigné.



En résonance

« **V**oici ce qu'il y a de stimulant avec le sensible, qui est un autre nom pour désigner le corps dans tous ses états et ses multiples métamorphoses. Il résiste à être arrêté, fixé, enfermé, stabilisé, généralisé. Il fait éclater l'imposture, ou du moins le caractère fictif, d'une adéquation du réel et du rationnel. Il n'est nullement la valeur ajoutée, l'habit, le vêtement, l'écorce, encore moins le véhicule et l'instrument servant à "exprimer" ou à transporter des idées. Il est la sève vivante de la pensée et du langage. Il n'est nullement la forme soumise à variation d'un sens qui, lui, serait doté d'un contenu immuable. Cette opération de déshistoricisation — mais aussi de dépolitisation dans laquelle le sujet se trouve congédié ou du moins soumis — appelle une critique radicale : le sens est relatif au sensible et non l'inverse, la politique n'acquiert vraiment de sens que dans le sensible en acte. »

Laplantine F. (2005), *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*, Paris, Téraèdre, p. 154.