

Le corps à l'école : une place difficile à trouver

Mélanie Horwitz

DANS **CAHIERS PÉDAGOGIQUES** 2025/1 n° 597, PAGES 19 À 20

ÉDITIONS **CRAP - CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

ISSN 0008-042X

DOI 10.3917/cape.597.0019

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2025-1-page-19?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour CRAP - Cahiers pédagogiques.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2025-1-page-19?lang=fr).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

autant que possible tous les élèves et ainsi de limiter les remédiations secondaires pour quelques-uns. Elle propose notamment de multiplier les approches (visuelle, auditive, kinesthésique, etc.) pour permettre à chacun de trouver ce qui lui

convient le mieux, mais aussi de renforcer la mémorisation, la compréhension, la conceptualisation en diversifiant les canaux d'entrée (apprentissage) que de sortie (restitution et évaluation). ■

Le corps à l'école : une place difficile à trouver

Mélanie Horwitz*

À l'origine, corps et école ne faisaient qu'un. Il était évident que les élèves avaient besoin de bouger pour apprendre. Mais cette conception pédagogique a progressivement laissé place à une distinction entre corps et esprit. Explications.

Les discussions stimulant l'esprit se faisaient en marchant.

Les Grecs de l'Antiquité ont construit leurs écoles autour des gymnases, que ce soit l'Académie de Platon ou le Lycée d'Aristote : remémorons-nous les « enseignements » socratiques dont les discussions stimulant l'esprit se faisaient en marchant, et souvenons-nous que le mot qui traduit le français « lycée » est en allemand, par exemple, directement l'héritier de cette histoire, le *Gymnasium*. Qu'il faille un équilibre entre des activités corporelles et des tâches de l'esprit était le principe à la base de l'éducation de tout jeune citoyen, et c'est peut-être également ce que l'on entend chez les Romains, dans la fameuse prière de la Satire de Juvénal : « *mens sana in corpore sano* », autrement dit « un esprit en bonne santé dans un corps en bonne santé ».

UN HÉRITAGE FÉCOND

En France, que ce soit au XVI^e siècle ou plus tard, cet héritage se perpétue. On en trouve une trace par exemple dans l'idéal éducatif rabelaisien, où le programme de l'abbaye de Thélème mentionne des activités physiques – la chasse et les combats – comme manuelles – la couture, évidemment réservée aux femmes ! L'élève de Montaigne doit, quant à lui, avoir une « tête bien faite » et non « bien pleine », et pour cela comprendre et non apprendre par cœur, découvrir et non réciter. Le pédagogue est celui qui va créer des situations d'apprentissage, le « *mettre sur la piste en faisant goûter les choses* ». « *Goûter* » : l'apprentissage sensoriel et affectif est donc premier.

Voilà des idées tout à fait annonciatrices de ce que seront celles de Rousseau, pour qui l'éducation devait faire une large part aux découvertes de l'enfant par lui-même, par ses sensations et à partir de sa sensibilité. Et ce sont ces conceptions qui sont en quelque sorte reprises et prolongées par les éducations dites nouvelles de Dewey à Freinet en passant par Montessori. Dewey va par exemple considérer l'expérience d'apprentissage comme une expérience de vie et transformer l'école en laboratoire, où l'enfant va faire pour apprendre, le fameux *learning by doing*.

Certains philosophes du début du XX^e siècle vont dans le même sens. Pour Bergson, par exemple, « *l'intelligence remonte de la main à la tête*¹ ». L'abstraction serait desséchante et notre enseignement est « *resté trop verbal* » d'après lui : « *un savoir tout de suite livresque comprime et supprime des activités qui ne demandaient qu'à prendre leur essor* ». L'apprentissage par le corps a une dimension non seulement éducative et morale, mais également créatrice : c'est elle qui favorise l'intuition et l'acte d'invention. Et c'est essentiel car « *on ne comprend bien que ce que l'on peut en quelque mesure réinventer* », ajoute-t-il dans *La pensée et le mouvant*.

La voie est dès lors ouverte aux neuroscientifiques. Parmi eux, on notera par exemple l'influence d'Antonio Damasio, qui remet en cause le dualisme cartésien. Ses travaux, comme ceux de Giacomo Rizzolatti sur les neurones miroirs, donnent lieu aux théories de la *cognition incarnée*, qui montrent

* Mélanie Horwitz est formatrice de lettres à l'Inspé de Créteil.

¹ Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, PUF, 1938.

le lien entre la cognition et le système sensorimoteur, le corps et ses interactions avec son environnement. C'est aussi le cas avec la théorie de l'énaction de Francisco Varela². Apprendre, c'est donc d'abord percevoir, ressentir, agir.

UN HÉRITAGE DÉLAISSÉ

Forts de cet héritage, on pourrait alors se demander d'où vient que notre système se montre si résistant à la prise en compte des corps apprenants dans l'acte pédagogique. Certains invoqueront la tradition médiévale ou jésuistique, pour qui la séparation entre corps et esprit est de rigueur : le corps serait du côté de l'animal, du désir et des pulsions, le « côté obscur » de l'Homme, celui qu'il faut maîtriser ; par opposition à l'esprit, qui élèverait. D'autres évoquent le poids hérité d'un système de distinctions qui participerait de la (re)production de normes et de valeurs corporelles, sociales,

Le corps serait du côté de l'animal, du désir et des pulsions, le « côté obscur » de l'Homme.

excluantes. Certains enfin font référence à la nécessité de contenir la « masse » d'une éducation désormais ouverte à tous : des corps mouvants prennent plus de place que des corps bien sagement assis.

Mais cette méfiance vis-à-vis du corps pourrait également être due à la volonté universaliste de notre système : aveugle au corps de ses élèves, l'enseignant masquerait les différences et, ce faisant, se donnerait l'illusion d'une éducation plus égalitaire. Se laissant moins affecter par l'inquiétante étrangeté de la diversité des corps, l'enseignant pourrait éviter les aprioris et garantir à son enseignement une certaine objectivité. Dans les faits, il creuse à coup sûr davantage les écarts qu'en prenant en compte les différences pour en faire un levier vers une plus grande inclusion de chacun.

C'est donc d'un point de vue tant pédagogique qu'éthique qu'il serait urgent de faire nôtre l'héritage d'une implication accrue des corps dans les méthodes d'enseignement. ■

² Voir notre entretien avec Alexandra Arnaud-Bestieu p. 44.

Des microviolences sur les corps

Jean-Michel Perez, Laurent Muller, Géraldine Suau*

Une étude de cas montre comment le corps des élèves peut être un objet de contrôle au sein d'une classe. Cette recherche, par les adultes, d'une forme d'immobilité, serait de l'ordre de microviolences dont les enfants seraient les victimes.

* Jean-Michel Perez est professeur des universités, directeur du Pôle scientifique Connaissance, langage, communication, sociétés (CLCS) de l'université de Lorraine.

Laurent Muller est maître de conférences à l'université de Lorraine.

Géraldine Suau est maîtresse de conférences à l'université de Lorraine.

Bien que l'école de la République prône, dans les lois d'orientation, des valeurs de confiance et de bienveillance, cela ne garantit pas qu'elle assure effectivement un accueil inconditionnel de tous les élèves, en commençant simplement par répondre aux besoins fondamentaux de leur corps. Pour étayer ce soupçon, on peut observer les petits manquements anodins que les pratiques enseignantes ordinaires imposent au corps des élèves. Il ne s'agit pas là de maltraitances caractérisées, mais de petites atteintes au corps, des microviolences qui, si elles ne sont pas reconsidérées, risquent de contribuer à ce que le Défenseur des droits constatait en 2019 – à savoir un fonctionnement des institutions publiques « susceptible en lui-même d'induire ou d'amplifier les violences faites aux enfants dont elles ont la charge ».

Commençons par définir la notion de microviolence¹, qui, dans le champ scolaire, ne saurait être réduite au harcèlement entre pairs. Il s'agit en effet, de discours et d'attitudes banalisées, des « presque rien » qui ne sont pas rien, et qui, cumulés, exercent une pression « sourde » sur le sujet, l'incitant à adopter certains comportements, certains discours et, à terme, à le faire penser d'une certaine manière.

Une étude réalisée à l'Inspé de Lorraine a révélé que, pour les stagiaires se destinant aux métiers du professorat, 80 % des microviolences subies en

¹ Laurent Muller, Jean-Michel Perez, *Comprendre les microviolences en éducation : un impensé de l'institution scolaire*, éditions du Champ social, 2024.