

Les corps à l'école

Introduction

Écoles et cultures au prisme des corps

Séverine Parayre

Institut catholique de Paris

Maroussia Raveaud

Chercheuse et éducatrice

Yannick Tenne

Inspecteur général de l'éducation honoraire

Si l'école accueille un jeune enfant remuant, joueur, bruyant, puis un adolescent en pleine transformation, découvrant des émotions et sensations nouvelles, au corps porteur d'identités, qui se met en scène et se projette dans un avenir d'adulte, ce corps omniprésent n'est pourtant pas souvent au cœur des questionnements éducatifs. Ce dossier propose un éclairage sur le cheminement progressif qui s'opère entre le corps intime (« je suis mon corps »), le corps social (intégrer les normes familiales et sociales) et un corps en relation avec les autres.

Au fil du dossier, onze articles présentent des réflexions adossées à des études de cas issues de douze pays (des monographies portant sur l'Australie, le Japon, le Canada, la Bulgarie, l'Inde, le Maroc, le Cameroun, le Brésil et l'Iran, ainsi que des comparaisons Nouvelle-Zélande et Japon, France et Allemagne). Il en ressort qu'il existe bel et bien, dans chaque pays et dans chaque enceinte scolaire, des corps qui, selon les caractéristiques géographiques, idéologiques et culturelles, mais aussi les choix éducatifs et pédagogiques qui en découlent, sont « fabriqués » par les politiques publiques et les interactions quotidiennes à l'école.

Il n'a pas été aisé de construire le sommaire de ce dossier, ni d'identifier des auteurs au niveau international. Nous souhaitons rendre compte du vécu des acteurs, enfants, adolescents et enseignants, par des études de cas permettant de ressentir les usages et les mobilisations du corps au quotidien, le degré de liberté auquel ce dernier est soumis et les contraintes qui s'y appliquent, dans les divers contextes étudiés. C'est pourquoi, parmi les nombreuses entrées possibles sur la question des corps à l'école, nous avons privilégié les interactions quotidiennes qui éclairent le vécu des acteurs plutôt que de nous tourner vers les disciplines où le corps est attendu, par exemple la musique, les arts plastiques, le théâtre ou l'éducation physique et sportive¹ (EPS). Nous avons choisi de ne pas porter un regard

1. La rubrique « Ressources en ligne » rédigée par Sophie Condat dans ce numéro est consacrée à « L'éducation physique et sportive au service de la santé et de l'inclusion sociale dans le monde ». Elle se penche sur la contribution de l'EPS à la santé, au bien-être ou encore à la lutte contre les inégalités.

médical, psychologique, politique ou médiatique, pour favoriser une dimension sociale et replacer les pratiques de terrain dans un faisceau de relations et de représentations afin d'aborder la question du sens. Car la place du corps à l'école renvoie, dans chaque pays, à une histoire éducative particulière, en référence à un projet de société et à des normes familiales, culturelles et sociales spécifiques qui peuvent ou non entrer en tension avec l'institution scolaire. Les auteurs ont été invités à se pencher sur trois axes majeurs : la place du corps dans les apprentissages ; le corps dans les relations à soi et aux autres ; et les représentations du corps à l'œuvre. Ces axes guident également la bibliographie commentée de Marion Latour et Anna Polewka, ressource précieuse recensant des travaux récents issus de contextes géographiques variés.

Nous avons évité de revisiter des aspects traités lors de numéros précédents de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Si le corps a rarement été abordé de façon directe, à l'exception du numéro 89 (*La santé à l'école*) qui traite de l'hygiène, de la propreté et de la prophylaxie, il figure en filigrane, voire en creux, dans de nombreux numéros. Le corps est bien évidemment au centre des enseignements sportifs (EPS) tout comme il peut être à l'honneur dans *L'éducation artistique* (n° 42), en *Musique et éducation* (n° 75) et dans *L'oral en éducation* (n° 86). Il prend place dans *Les espaces scolaires* (n° 64), qui tiennent compte de ses besoins à des degrés divers, et peuvent participer de *L'émergence d'une autre école* (n° 46). Le numéro 92 (*L'expérience du handicap à l'école*) pose la question de l'accueil de corps, de mouvements et de comportements hors normes, rejoignant des enjeux explorés dans les numéros 78 (*Accueillir tous les enfants à l'école : la question de l'inclusion*), 53 (*Qualité, équité et diversité dans le préscolaire*) et 63 (*L'école et la diversité des cultures*). Les châtiments peuvent laisser des marques corporelles (n° 81, *La sanction en éducation*), reflétant des choix éducatifs en matière de *Confiance, éducation et autorité* (n° 72) et des rapports au *Plaisir et l'ennui à l'école* (n° 57). Dans la salle de classe, le corps peut être mobilisé au service des apprentissages (n° 50, *En classe : pratiques pédagogiques et valeurs culturelles* ; n° 29, *L'élève aujourd'hui, façons d'apprendre*) suivant les *Croyances et pratiques professionnelles des enseignants* (n° 84).

Les articles du présent dossier s'intéressent aux transformations qui font évoluer l'enfant vers un adulte en devenir, et témoignent de la multiplicité des espaces et des environnements culturels dans lesquels les corps se meuvent, se développent, s'organisent. Ils nous font entrer dans l'école pour comprendre comment on passe de corps qui échappent aux règles à des corps réceptifs aux apprentissages scolaires, respectueux des autres et conscients des besoins de la vie en collectivité. Depuis la petite enfance jusqu'à l'enseignement secondaire, les auteurs appréhendent les réalités de terrain par l'observation ethnographique (Maroc, Canada, comparaison Nouvelle-Zélande et Japon), par la recherche-action (Bulgarie), par des interventions auprès d'enseignants en poste ou en formation (Australie, Inde), par les manuels scolaires (Iran, comparaison France et Allemagne), par l'histoire (Japon) ou encore par des entretiens thématiques (Brésil, Cameroun). Les analyses font ressortir la diversité des philosophies du corps qui sous-tendent les pratiques et la complexité de l'univers scolaire, où les attentes varient selon les interlocuteurs, les temps et les lieux.



APPRENDRE EN ÉTANT CORPS

Tour à tour, l'école fait taire, tolère ou mobilise une multitude de manifestations corporelles, et ce à des fins diverses. Un élément central dans ce numéro concerne la manière dont le corps est mobilisé lors des apprentissages et dont l'enfant apprend *avec* et *par* son corps.

Des corps occultés, un paradigme dominant et tenace

Les pays étudiés dans ce numéro relèvent de traditions éducatives et philosophiques plurielles concernant la manière d'appréhender la relation corps-esprit. Cependant, les auteurs s'accordent largement sur l'existence d'un modèle éducatif de référence, caractérisé par la séparation du corps et de l'esprit, qu'ils attribuent à la pensée de Descartes : sept articles renvoient explicitement au « dualisme cartésien » ou au colonialisme qui a propagé ce modèle au-delà de l'Europe. Il s'agit moins de proposer une analyse fine de la contribution de Descartes² que d'un raccourci commode et universellement compréhensible qui sert de repoussoir.

Réfutant un enseignement abstrait et désincarné, la notion d'*embodiment*, littéralement « incarnation » ou « incorporation », affirme au contraire la place centrale du corps dans l'expérience humaine : la cognition n'est pas considérée comme étant localisée uniquement dans le cerveau, mais comme un processus dynamique qui engage le corps et les émotions, qui s'ancre dans un environnement social et culturel, et qui est indissociable des relations interpersonnelles³. Le terme est employé dans les articles issus du monde anglophone (Australie, Inde, Canada et Nouvelle-Zélande). Conformément aux recherches en sciences sociales, nous avons le plus souvent traduit *embodiment/embodied* par « apprentissage incarné » ou « pédagogie incarnée ». Notons aussi les formulations « apprendre avec le corps » et « apprendre en étant corps » des auteurs canadiens Nathalie Sinclair et Antoine Lachance, ou encore « apprendre par le corps » (Horwitz et Clavier, 2025).

Le paradigme dominant de l'école reste souvent celui d'un corps contraint de rester muet, assis et de faire silence pour mieux apprendre et ne pas déranger la classe. C'est avec fierté qu'un directeur d'école dite moderne, au Maroc, déclare à Khalid Mouna qu'en classe « pas une mouche ne bouge ». Peu de cas dépeints dans le dossier échappent à la conception ancienne et tenace d'un corps occulté dans les apprentissages, deux exceptions étant le Japon et l'école coranique. Au Maroc, à l'école traditionnelle cette fois, la mémorisation du Coran engage un corps qui se balance au rythme de la récitation, dans une dynamique collective et symbolique liée à la foi, à la tradition et à l'identité communautaire. Le Japon se démarque, pour

2. L'idée de rupture cartésienne est contestée par certains historiens et philosophes : voir par exemple Jérôme Baschet (2016). La nature de la relation entre corps et esprit chez René Descartes est plus nuancée et complexe que ne le suggère le dualisme corps-esprit. Baschet montre qu'il n'y a pas vraiment eu de pensée dualiste entre corps et esprit, mais bien plutôt une pensée positive du lien entre les deux qui a permis de penser l'être humain et l'ordre social.

3. Voir l'aperçu des approches historiques et théoriques de la question proposé dans la bibliographie commentée qui accompagne ce dossier.

des raisons très différentes, et dans l'enseignement préscolaire seulement, par sa représentation du corps fondée sur la confiance en l'enfant et la liberté⁴.

Perdre le contrôle : une appréhension des enseignants

Le dualisme corps-esprit relevé par les auteurs est souvent qualifié de tradition ou d'héritage. Ses racines sont distantes, et si ses effets se font encore ressentir, parfois pesamment, à l'heure actuelle, une longue et féconde contribution des pédagogies actives a progressivement conduit à la valorisation du corps actif. Un certain consensus émerge du dossier quant aux aspirations : les auteurs, qui manifestent un désir profond d'améliorer l'éducation des jeunes, s'accordent largement pour considérer que la participation du corps est souhaitable et qu'elle contribue aux apprentissages et au bien-être. Quand il s'agit de passer à la mise en œuvre, en revanche, l'aboutissement des uns est le point de départ des autres. Parfois, l'enjeu pour les éducateurs est de rompre avec l'enseignement frontal, où le maître s'adresse à la classe entière, à un collectif qu'il s'agit de faire avancer simultanément. Ailleurs, des approches différenciées ambitionnent de s'adapter au rythme et aux styles d'apprentissage de chacun, dans une démarche sensible à la personne sous toutes ses facettes, tenant compte des origines, des personnalités et des fragilités des enfants.

Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi la mise en mouvement des corps n'est pas aisée à intégrer en classe. Le cas bulgare, présenté par Darina Kostova, témoigne d'une transition à l'œuvre avec les incertitudes, inquiétudes, mais aussi possibilités nouvelles dont se saisissent les enseignants. La chute du communisme a délégitimé un héritage disciplinaire strict et créé un vide pédagogique. En réponse au relâchement observé dans les comportements d'élèves, l'établissement où enseigne l'autrice a mis en place le coenseignement, où des collègues de disciplines différentes sont présentes dans la salle de classe. Cette démarche permet d'introduire des projets en petits groupes, avec des corps qui se déplacent, des jeunes qui prennent des initiatives dans leurs apprentissages et sont autorisés à parler entre eux. Après le modèle soviétique de l'excellence, de l'émulation et de l'enseignant au centre, voir des élèves prendre la parole depuis l'avant de la classe constitue un grand virage pédagogique.

L'introduction de l'apprentissage faisant intervenir le corps peut initialement susciter l'inquiétude quant au désordre potentiellement engendré et donner l'impression que l'enseignant perd le contrôle de sa classe, ce qu'expriment très bien les jeunes enseignants formés en Inde par Shabari Rao et Mythili Ramchand. Dans cet article dédié à la formation aux pédagogies par le corps en mathématiques, les participants racontent leur cheminement, les résistances, les appréhensions, voire les peurs qu'ils ont dû surmonter pour prendre le risque de s'ouvrir à une autre façon de faire classe. Or les autrices montrent que les enseignants ne peuvent, seuls, modifier

4. Voir Hoshi-Watanabe, M. (2010). Culture préscolaire et nouveaux défis au Japon, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 55-63. <https://doi.org/10.4000/ries.899>. Cette liberté ne se retrouve pas dans la suite de la scolarité au Japon, où le corps est plus contraint, comme en témoigne l'article de Hiroshi Nakada dans ce dossier.



leurs pratiques pédagogiques. Ils ont besoin de repères, de modèles, d'opportunités pour tester ou échanger avec leurs pairs et explorer leur propre corps comme ressource pédagogique. Intégrer le corps dans les apprentissages peut en effet aller à l'encontre des habitudes éducatives et des conceptions dominantes du métier. C'est un changement de paradigme qui nécessite de faire évoluer les mentalités des enseignants sur leur propre corps et celui des autres, sur le corps à l'école et sa place dans les apprentissages. Cela implique de repenser leur formation professionnelle, et les auteurs déplorent la maigre offre dans ce domaine.

Comment (ré)introduire le corps dans les apprentissages

L'ensemble des auteurs de ce numéro cherche à comprendre cette appréhension à l'égard du corps en action et à montrer comment contrer cet habitus corporel par des approches didactiques et pédagogiques mettant en évidence l'apport significatif du corps.

C'est dans des disciplines artistiques et physiques que l'on s'attend le plus souvent à trouver de telles approches, et on pourrait penser que les mathématiques, en tant que matière abstraite et rationnelle par excellence, ne s'y prêtent guère. Or une originalité de ce dossier est justement d'illustrer les pédagogies incarnées par les mathématiques. Ainsi, la comparaison France et Allemagne proposée par Géraldine Suau, Florence Soriano-Gafiuk et Jean-Michel Perez montre que cette discipline n'est pas culturellement neutre. Tandis que les écoliers allemands apprennent les ordres de grandeur par référence à leur propre corps, en arpentant la cour d'école pour la mesurer, par exemple, les écoliers français doivent se contenter de manuels qui leur proposent de faire des pas imaginaires dans une cour imaginaire. L'enseignement des ordres de grandeur, en France, est purement abstrait; il hérite des ambitions unificatrices de la Révolution française, qui reposent sur des savoirs universels et ne permettent pas de telles références non standardisées, personnelles ou locales⁵.

Trois autres articles abordent l'apprentissage des mathématiques par le corps: vivre les mathématiques, c'est les incorporer, c'est apprendre par les sens en formant un triangle avec son corps (Inde), en posant ses doigts sur un écran tactile pour multiplier (Canada) ou en maniant les coordonnées en lien avec les repères naturels et spirituels des Premières Nations (Australie).

La participation corporelle à la création de savoirs se produit à divers niveaux. Le corps peut être mobilisé comme outil cognitif, par l'introduction d'une dimension tactile et sensorielle (mesurer avec sa paume en Allemagne, par exemple). Il peut s'y ajouter la dimension relationnelle de corps en interaction au service de l'apprentissage (balancement collectif lors de la récitation du Coran, au Maroc). Des approches holistes, enfin, portent sur l'émotion et l'affect autant que sur la cognition. C'est le cas de la pédagogie alternative développée par Robyne Garrett pour l'école primaire en Australie, une démarche fondée sur la créativité, la mobilisation du

5. À partir de la Révolution française, l'apparition du système métrique (Condorcet) a permis de mettre fin au système des poids et mesures hérité des Romains, qui, certes, se fondait sur des approches corporelles et physiques (coudée, toise, aune, pied, lieue, pinte, etc.), mais avait l'inconvénient d'avoir créé plus de 800 unités de mesure différentes.

corps et l'intégration de la dimension affective. Dans une série de portraits narratifs, des enseignants formés à cette approche décrivent les initiatives qu'ils ont mises en place auprès d'élèves issus de milieux défavorisés. Ils constatent la métamorphose de la relation maître-élève et décrivent avec émotion des enfants aborigènes ou porteurs de traumatismes mieux à même de gérer leur colère ou leur anxiété et d'entrer dans les apprentissages.

Les bénéfices d'une telle pédagogie affective et corporelle dépassent le cadre des disciplines et peuvent contribuer à des apprentissages transversaux, comme au Brésil, où la capoeira permet de développer la socialisation, l'intégration, l'expression, la communication, construisant ainsi des compétences psychosociales essentielles au développement de l'enfant⁶. Plus fondamentalement, le corps est une ressource qui aide non seulement à réfléchir mais aussi à se sentir mieux à l'école et à prendre plaisir à apprendre. Des pratiques introduisant une dimension sensorielle et émotionnelle aident à raccrocher et à inclure des jeunes vulnérables. Chacun peut alors mieux s'épanouir, enfant comme adulte.

LES CORPS EN RELATION : DES ZONES D'OMBRE

Le corps est une composante centrale des relations que chacun établit avec ceux qui l'entourent, tant enfants qu'adultes, y compris dans le monde virtuel des réseaux sociaux – même si le corps n'y est pas directement présent. Le corps permet d'affirmer son identité, notamment de genre, et de se positionner par rapport aux autres dans un jeu complexe de normes sociales, d'interdits et de tabous. Pour le jeune enfant qui fait sa première expérience de la vie en collectivité dans un cadre (pré)scolaire, le regard de l'autre peut être un révélateur, brutal parfois, de hiérarchies et de normes qui renvoient à certains qu'ils ou elles sont jugés défailants ou non conformes. En Afrique centrale, Simplicie Ayangma Bonoho montre que les enfants albinos doivent faire face aux moqueries, voire à des préjugés plus sinistres, de la part de leurs camarades mais aussi des enseignants. Il n'est pas acquis que leur handicap en tant qu'enfants souvent malvoyants soit compensé par une paire de lunettes ou par le fait d'être placés au premier rang.

Tout comme le handicap, la différence sexuée et le genre se construisent par les interactions quotidiennes à l'école. La sensibilité à la notion de genre varie fortement selon les ères et les aires culturelles. L'étude sur l'Iran de Saeed Paivandi est un cas emblématique de négation de la sexualité et du sexe féminin : dans les manuels scolaires du régime islamique, la représentation du corps féminin fait l'objet d'un travail systématique d'inculcation de codes de comportement et de moralité fondés sur la ségrégation, la censure et le contrôle. Il n'est pas étonnant

6. Signalons également le travail d'Omar Zanna (2024) sur le rôle du corps au service du lien social, de la prévention de la violence et de l'empathie. Voir la note de lecture de Maroussia Raveaud (2025). Omar Zanna, Éduquer par le corps à l'empathie : favoriser le bien-être et les apprentissages contre la violence et le harcèlement, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 98, 49-51. <https://doi.org/10.4000/13wiiu>



alors de constater que la notion de genre y est inadmissible ou taboue et les termes « sexe » et « genre » sont employés de façon interchangeable⁷.

Les représentations de genre importent car elles ont une incidence sur les attentes et les comportements des enseignants. Ceux-ci ont une conscience variable des représentations genrées qu'ils portent sur leurs élèves. À l'école dite moderne au Maroc, les enseignants peuvent avoir une représentation des filles comme étant par nature plus dociles que les garçons, perçus comme plus remuants, ce qui les conduit à adapter leur pédagogie et leurs interventions disciplinaires en fonction de ces représentations, sans même s'en rendre compte.

L'adolescence produit des revendications nouvelles et des contraintes subies. C'est le moment des interrogations sur les limites sociales, scolaires, culturelles qui échappent à la volonté individuelle, le moment aussi de la découverte du corps des autres, avec ses interdits, ses possibilités, son retour sur soi. C'est une période vitale, majeure, peut-être inquiétante et délicate pour l'adolescent et ceux qui l'entourent. Pourtant, la sexualité et les transformations qui en découlent sont souvent occultées dans l'espace scolaire. Elles figurent également peu dans le dossier. Les auteurs étaient invités à se saisir de la question des corps en relation, des ruptures psychologiques et physiques majeures au moment de l'adolescence, de la manière dont les institutions se représentent cette évolution et comment elles adaptent leurs approches éducatives selon l'âge des enfants et des jeunes. De même, s'ils abordent le corps des maîtres dans l'apprentissage-enseignement, ils ne considèrent guère ce que le corps de l'enseignant provoque ou inspire. Ces questions mériteraient certainement une approche plus réflexive.

Or l'enseignant est partie prenante du processus de transformation des jeunes à l'adolescence et, au-delà des paroles, ses postures peuvent exprimer la compréhension, l'encouragement ou une contrainte. Dans le monde médiatisé des enfants et des jeunes adultes, l'invitation à se mettre en scène et à s'exposer en ligne crée des risques nouveaux et soulève des questions épineuses, liées aux images et imaginaires des corps, à l'intimité et à la protection de soi (Guéguen, 2025). Les enseignants se sentent souvent démunis face à ces questions, tout en soulignant l'enjeu majeur que constituent les réseaux sociaux et la construction d'une image de soi acceptée et valorisée par les adolescents et jeunes adultes.

DES REPRÉSENTATIONS DU CORPS EN TENSION

La démarche de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* consiste à rassembler des études de cas présentant une diversité de réflexions issues d'histoires singulières et d'aires géographiques et culturelles contrastées sur un sujet commun. Une originalité de ce dossier est d'intégrer trois articles explicitement comparatifs

7. La sensibilité au genre peut s'exprimer dans l'écriture, comme chez N. Sinclair et A. Lachance pour le Canada, qui ont évité un masculin supposé universel en employant la notation « enseignant-e-s », dans la soumission envoyée à la revue. Toutefois, si notre revue pratique l'écriture inclusive (« enseignants et enseignantes »), elle n'emploie pas le point médian, pour faciliter la lecture aux personnes malvoyantes et non francophones de naissance.

(France et Allemagne, Japon et Nouvelle-Zélande, école moderne et école coranique au Maroc), ainsi qu'un double regard sur le Japon (ethnologie de l'éducation préscolaire et historique des pratiques corporelles dans l'enseignement obligatoire). La comparaison est particulièrement féconde pour mettre en lumière le caractère socialement construit des pratiques éducatives et rappelle, au besoin, que des approches qui peuvent sembler « naturelles » ou universelles sont en réalité des constructions sociales et culturelles. Rachael Burke et Atsushi Nanakida, comparant l'univers de la petite enfance en Nouvelle-Zélande et au Japon, montrent la mise en ordre des corps dans ces deux pays à travers des situations quotidiennes banales, telles que les activités de groupe, le jeu ou le repas. Il en ressort que la notion de comportement « acceptable » est en fait une norme spécifique à un contexte donné. S'agissant par exemple de la gestion des relations interpersonnelles, si les conflits doivent être résolus « avec des mots » en Nouvelle-Zélande, les bagarres sont admises dans la cour de récréation japonaise et considérées comme une étape indispensable de la régulation de soi, des interactions et de la formation du caractère. Vue par des yeux japonais, l'insistance néo-zélandaise sur la communication verbale est *a contrario* perçue comme une répression de l'expression émotionnelle et corporelle.

Ce n'est pas seulement en passant les frontières que les représentations du corps varient, car des cultures rivales du corps peuvent coexister au sein d'un même pays, pour des raisons multiples. L'article indien évoque la complexité d'envisager des pédagogies corporelles dans un contexte de divisions sociales profondes, comme celles des castes, mettant en jeu le toucher et la notion de pureté. Au Maroc, K. Mouna note les vocations et méthodes divergentes de l'école coranique et de l'école moderne. Mais une distinction plus fondamentale encore tient, selon lui, à l'existence ou non d'un « pacte moral » par lequel les pratiques et les finalités de l'école sont adossées aux valeurs de la société. Lorsque ce pacte est rompu, l'institution scolaire opère dans un vide de valeurs et se trouve plongée en situation de crise.

Bien souvent, des facteurs historiques conduisent à la multiplicité des modèles corporels en présence. En Inde, en Australie, au Cameroun et au Brésil, la colonisation a produit un décalage entre les pratiques scolaires et des traditions philosophiques, culturelles et religieuses qui ne séparent pas le corps et l'esprit. S. Ayangma Bonoho note, par exemple, l'efficacité symbolique du corps africain, qui s'exprime à travers des mythes, des croyances et des rituels thérapeutiques.

Même dans un pays n'ayant jamais subi la colonisation, comme le Japon, Hiroshi Nakada souligne une forte influence occidentale sur le corps discipliné, aux côtés des ambitions militaires impériales. Historiquement, les rituels scolaires visaient à former les esprits à des valeurs et à une identité nationales. En notre époque démocratique d'après-guerre, nombre de ces pratiques perdurent, mais leur signification s'est transformée.

Le poids de l'histoire sur la représentation des corps se fait également ressentir dans la réticence française vis-à-vis des particularismes, dans la transition postcommuniste en Bulgarie et, de façon plus aiguë, dans le travail idéologique mené par la République islamique en Iran à l'encontre du corps féminin. La gestion politique des représentations des corps est manifeste, tantôt dans des positionnements idéologiques explicites, tantôt par des biais moins visibles, mais non moins réels, dans les démocraties occidentales.



FAÇONNER SON CORPS

De la gestion politique des corps à l'imprégnation culturelle d'habitus corporels, nous voyons, à la lecture des articles de ce dossier, comment les corps ont été façonnés et ont incorporé des représentations, des attitudes, des exigences. Le travail sur les corps à l'école a permis et permet toujours, dans de nombreux pays, de contrôler les individus, de les rendre dociles, et peut entraîner le développement d'une autodiscipline sur son propre corps qui s'observe au quotidien, en dehors de l'enceinte scolaire. Par le corps se transmettent les normes scolaires, culturelles et sociales : ainsi, au Japon, les valeurs incarnées dans des rituels corporels à l'école reflètent et renforcent l'identité culturelle. Car le corps scolaire est normé à bien des égards.

Façonné par l'école, l'individu peut se réduire lui-même à cet habitus qui l'imprègne sans qu'il en ait conscience, comme l'a bien montré Michel Foucault (1975, 2004). La culture scolaire l'incite à l'habitude du silence, cette exigence de faire taire le corps, depuis son plus jeune âge. Au Brésil, Karina Limonta Vieira montre que, dans la salle de classe, les représentations coloniales régissent des corps occultés, effaçant des héritages multiples liés à l'esclavage et à la colonisation pour ne laisser place qu'à un seul type de corps dominant. Le travail pédagogique qui consiste à rétablir l'existence du corps noir à l'école grâce à la pratique de la capoeira permet, d'une part, de réhabiliter ce corps longtemps nié par la culture dominante, et d'autre part, aux individus de se réappropriier leur corps. La capoeira participe d'une affirmation identitaire, culturelle et esthétique autant que d'une revendication politique.

Le pouvoir pédagogique sur les corps (Vigarello, 1978) a un impact non négligeable, qu'il ait vocation à les contraindre et à les redresser pour les rendre plus dociles, ou au contraire à leur redonner plus de liberté pour leur bien-être et leur émancipation (Guillot, Olivier et Parayre, à paraître). Le matériel et les méthodes pédagogiques peuvent être utilisés à bon ou à mauvais escient, et l'étude des manuels scolaires iraniens par S. Paivandi est éloquent, s'agissant de l'occultation des corps féminins et de leur assignation à la sphère privée. Les enjeux vont bien au-delà de la pédagogie ou de l'éducation, comme en témoigne le cas des réseaux d'établissements secondaires des "*no-excuses*" charter schools aux États-Unis (Golann, 2021). Fondés pour améliorer les résultats scolaires des jeunes noirs ou d'origine hispanique, ils appliquent des méthodes reposant sur la discipline et le micro-contrôle des corps : silence, mains croisées, regards baissés, avec des sanctions pour la moindre infraction aux règles. Or la recherche souligne que si ces pratiques disciplinaires contribuent effectivement à une amélioration des résultats, elles sont incompatibles avec le développement de qualités telles que l'autonomie et l'initiative, et ne reconnaissent pas les causes des difficultés (la pauvreté ou le traumatisme, par exemple). En outre, elles sont discriminantes en ce qu'elles véhiculent l'idée que les corps minoritaires sont des menaces qu'il convient de maîtriser.

Qu'il s'agisse des filles en Iran, des pauvres en Australie, des enfants albinos en Afrique ou encore des minorités et populations autochtones au Brésil et

en Australie, ces corps représentent un enjeu politique et social important, ce qui permet de construire une société avec un modèle, un ordre, des normes précises où les corps ont des traitements différents.



À la lecture du dossier, un constat s'impose : aujourd'hui, le dualisme corps-esprit domine largement les pratiques scolaires dans un monde de plus en plus numérisé et sédentaire. Toutefois, des initiatives nombreuses et créatives émergent pour repenser le rapport au corps à l'école, parfois en renouant avec des traditions philosophiques, culturelles ou spirituelles ancestrales. La coexistence de cultures rivales du corps à l'école peut générer des tensions, mais aussi inciter à l'expérimentation et à l'innovation. Ce dossier met en lumière des acteurs de terrain et des chercheurs qui proposent des pistes pour faire preuve de créativité et repenser l'apprentissage-enseignement comme un processus collectif, collaboratif et incorporé, faisant appel à la sensibilité, à l'émotion, à l'affect, à l'identité, à l'expression de soi, ou encore à la communication. Les questions posées et les solutions envisagées évoluent au fil de mutations politiques, sociales et éducatives.

Notre parcours à travers les différents continents confirme la fécondité du corps comme moyen, outil ou ressource au service de l'éducation. Pour favoriser des fins aussi diverses que les apprentissages, mais aussi le lien social, le bien-être ou encore la moralité, le corps de l'élève est conduit à se balancer, à danser, à manier, à toucher, à entrer en dialogue, à participer à la réflexion et à la pensée, à construire l'individu. L'enseignant, lui aussi, est invité à prendre conscience de sa voix, de ses gestes, ainsi que des rapports d'autorité et de pouvoir qui se nouent par son corps. Le corps est ainsi au carrefour d'enjeux multiples : pédagogiques, identitaires, civiques, moraux, éthiques, religieux et politiques. Dans ce dossier, mais aussi dans la recherche, des zones d'ombre demeurent, notamment sur le genre, la sexualité, ou encore la place des médias et des réseaux sociaux.

S'interroger sur la place des corps à l'école conduit au fond à poser la question du domaine d'intervention légitime de l'école. Les réponses sont aussi variées que les finalités scolaires et les sociétés qui les définissent. Le collectivisme soviétique, l'islamisme iranien ou encore les rigidités républicaines françaises s'incorporent, littéralement, par des pratiques qui, au-delà des corps, visent les allégeances et les croyances, et façonnent le regard sur soi et le rapport à autrui. Le corps agit ainsi comme un prisme pour mettre en lumière un projet éducatif, voire un projet de société, avec ses clivages et ses fractures, ses normes et ses hiérarchies, ses espoirs et ses aspirations. C'est grâce à un décentrage du regard, comme celui auquel ce dossier invite ses lecteurs et lectrices, que ces normes deviennent apparentes, qu'elles peuvent être remises en question, et que l'école peut s'ouvrir davantage à ce bousculement interne et collectif qu'offre une réelle appréhension des corps dans l'éducation des jeunes.

RÉFÉRENCES

- Baschet, J. (2016). *Corps et âmes : une histoire de la personne au Moyen Âge*. Flammarion.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique : cours au Collège de France (1978-1979)*. EHESS/Gallimard/Seuil.
- Golann, J. W. (2021). *Scripting the Moves: Culture and Control in a "No-Excuses" Charter School*. Princeton University Press.
- Guéguen, N. (2025) *Corps, apparence et image : perception, jugement et normes sociales*. Dunod.
- Guillot, C., Olivier, A. et Parayre, S. (à paraître). *Le corps en éducation : inclusion, bien-être et expression*. L'Harmattan.
- Horwitz, M. et Clavier, É. (coord.) (2025). Apprendre par le corps. *Cahiers pédagogiques*, 597. <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2025-1>
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique*. Delarge.
- Zanna, O. (2024). *Éduquer par le corps à l'empathie : favoriser le bien-être et les apprentissages contre la violence et le harcèlement*. Dunod.