

- Page 4 : Des corps à l'école
- Page 11 : Interactions et interrelations corporelles
- Page 18 : (Re)Connaitre le statut du corps à l'école
- Page 20 : Bibliographie

QUE FAIT LE CORPS À L'ÉCOLE ?

La question du corps à l'école paraît souvent négligée dans la littérature de recherche. Corps des élèves et corps des enseignant.e.s sont pourtant indissociables des personnes qu'ils incarnent : les « esprits » ne se promènent pas tous seuls dans la cour de récréation ni dans la salle des professeur.e.s. Pourquoi dès lors, le corps, malgré toutes évidences, ne semble-t-il pas plus central dans les préoccupations scolaires et didactiques ? C'est à cette question que nous consacrons ce Dossier de veille à partir d'une sélection de ressources récentes relativement peu nombreuses à notre disposition. Cette absence de questionnement sur la place du corps à l'école est en elle-même une information significative qui pointe les paradoxes actuels de cet objet de recherche : le corps, ses fonctions, ses attributs sont à la fois omniprésents dans les médias contemporains mais semblent être un impensé des réflexions menées sur les lieux d'éducation et de formation, autres que dans les matières scolaires attendues, comme les sciences de la vie et de la terre (SVT) ou l'éducation physique et sportive (EPS). Que ce soit sous l'angle de l'accueil des élèves, et donc de leur corps physique dans l'enceinte scolaire, sous l'angle des représentations sociales liées au corps ou sous l'angle de l'éducation du corps, nous verrons que ce sujet paraît plus problématique que le faible nombre de recherches lui étant consacré ne le laisse en-



Par Marie Gausse

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

tendre. Nous ne reviendrons que brièvement sur les questions liées au genre déjà abordées dans un précédent Dossier de veille (Gausse, 2016) ●. Nous excluons également les problématiques liées à l'école inclusive, qui feront l'objet d'un prochain Dossier. Enfin, les questions associées au développement moteur se déroulant lors de la petite enfance seront laissées de côté, afin de mettre en avant les problématiques liées à la période adolescente et de la transformation des corps, rencontrées au niveau secondaire de l'enseignement, principalement au collège.

Après un préambule sur les concepts et usages sociaux du corps, trois parties nous permettront d'exposer une littérature de recherche issue de différents champs disciplinaires qui s'intéressent d'abord à la place ou « non-place » du corps dans l'espace scolaire, qui touchent en-

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).



suite aux questions de l'apprentissage du et sur le corps et enfin questionnent les mises en scène des corps dans le ballet incessant des interactions et interrelations corporelles au sein de la classe.

NATURE VS CULTURE

Les approches consacrées aux différents statuts occupés par le corps dans les sciences sociales françaises permettent de situer l'objet de ce Dossier au sein d'un champ où, par tradition intellectuelle tout à fait spécifique, « *les causes biologiques semblent fermement tenues à distance de l'explication des comportements sociaux* » (Beauchez, 2011). Principalement apportés par la sociologie, l'ethnologie, l'anthropologie, la philosophie et l'histoire, ces regards croisés offrent des réflexions autour d'un corps qui est à la fois soumis aux lois de sa biologie et de sa physiologie, elles-mêmes soumises aux interactions sociales et aux représentations symboliques qu'elles véhiculent (Berger, 2009). Ces distinctions préalables entre corps vivant et corps vécu tout comme la notion de corporéité ● nous semblent centrales dans le questionnement sur les usages du corps en contexte scolaire.

Corps et esprit : une dualité supposée

Que les humains se définissent par une existence charnelle ou par une conscience désincarnée, l'articulation entre corps et esprit reste une notion difficile à penser et à aborder comme le montre l'évitement de la question de la matérialité des corps dans la littérature de recherche. Henry, questionnant la philosophie de l'existence, confirme en indiquant que « *l'ensemble des problèmes relatifs à la vie corporelle et au phénomène de l'incarnation n'ont jamais été portés à la clarté du concept ni soumis à la juridiction de l'ontologie* ● » (Henry, 2011). Selon Fournier et Raveneau (2008), il faut attendre les années 1970 pour que les sciences sociales se préoccupent véritablement du corps. L'opposition corps/esprit dans les recherches a été historiquement construite en occident en séparant la chair et le sexe d'un côté (corps trivial, renvoyant à l'animalité des humains) et l'âme et la conscience

de l'autre, division qui fonde alors le mode dualiste mettant l'esprit en valeur et rejetant le corps. Au contraire, selon les concepts portés par la sociologie des corps et la philosophie (Mauss, 1936 ; Merleau-Ponty, 1945 ; Bourdieu, 1979), il convient d'aborder l'être humain comme une entité totale, et non pas divisée en compartiments, symbolisant la somme des connaissances biologiques, sociologiques et psychologiques qui forment la construction des individus.

« À l'affirmation "j'ai un corps" il convient donc d'opposer cette affirmation plus originale : "je suis mon corps" » (Henry, 2011).

L'objet corps apparaît encore comme un impensé des théories sociales pour mieux être analysé du côté de la nature et de la biologie ou du côté des représentations symboliques et de l'imaginaire. Si le corps est peu étudié selon Fournier et Raveneau (2008), c'est que son analyse pose de nombreux problèmes épistémologiques dans la mise en perspective de la diversité des variétés et des formes et dans la prise en compte de l'hétérogénéité des usages sociaux et culturels du corps.

Un corps culturalisé par delà ses apparences trompeuses de naturalité

L'évidence d'un corps naturel et biologique inaliénable est aujourd'hui déconstruite par la sociologie, l'anthropologie ou l'ethnologie : pour Mauss, dont les travaux déjà anciens (1936, 1950) constituent une référence incontournable, il n'existe pas de façon naturelle chez l'humain adulte, le corps étant à considérer comme un construit social, un matériau dans lequel les sociétés et les cultures impriment des marques et laissent des traces. Ainsi, des gestes ordinaires, comme la marche, la course, la nage ou le portage d'objets, apparaissent comme différents selon les moments de l'histoire et les contextes culturels où ils sont observés. Ils sont « *le résultat d'une éducation qui institue les façons dont, société par société, les femmes et les hommes apprennent à se servir de leur corps* » (Beauchez, 2011).

● Merleau-Ponty, en employant le terme de « corporéité », est l'un des premiers à insister sur l'« être-corps » et à mettre à jour l'idée d'une pensée corporelle (1945). Dans sa lignée, Louppe développe l'idée du corps comme « matière de soi » (1997).

● Ontologie : étude de l'être dans ses propriétés générales et dans ce qu'il peut avoir d'absolu ; c'est l'étude de ce que sont les choses en elles-mêmes, dans leur nature intime et profonde, par opposition à la seule considération de leurs apparences ou de leurs attributs séparés.

Malgré leur apparence naturelle et spontanée, ces schèmes moteurs sont en réalité le produit d'une véritable socialisation du corps. Les *techniques du corps* sont constituées d'habitudes motrices, et non d'une adaptation naturelle aux sollicitations d'un milieu, établies au sein des sociétés pour des raisons d'efficacité pratiques.

« Mauss arrache la dimension corporelle à la pure sphère physiologique pour en faire une matière socialisée et imprégnée de sens » (Le Breton, 2010).

Mauss désigne ces concepts par le terme d'*habitus*, concept développé par la suite dans les travaux de Bourdieu (1979), en déterminant qu'une forme de culture somatique ● est à la base des comportements physiques. Cette culture somatique ne serait pas réductible à un ensemble de règles consignées dans des textes prescriptifs à appliquer par l'ensemble du groupe mais serait plutôt un canevas de pensées intériorisées par les individus, parfois incorporées sous forme de dispositions organiques et physiologiques, qui s'exercent de manière inconsciente et façonnent leurs goûts et leurs envies. Bourdieu évoque un système socialement construit qui reproduit des comportements symboliques ou pratiques propres à chaque groupe et se manifestant dans le domaine de la sexualité, de la santé, des soins corporels, du sport, de l'alimentation ou même de l'esthétique corporelle (cosmétique, vêtement, etc., voir Boltanski, 2018).

« Sur un supposé donné biologique stable s'opèrent des modifications sociales et culturelles différentes, selon la place occupée dans une société particulière à une époque donnée [...] Les savoirs sur le corps ne sont jamais neutres. Ils masquent trop souvent l'ethnocentrisme des frontières culturelles, de classes sociales, d'âge ou de sexe » (Fournier & Raveneau, 2008).

Le concept d'incorporation, dans son acception littérale, rejoint le principe de l'*habitus* selon lequel le social s'inscrit dans le corps, en ce qu'il désigne le processus par lequel le corps physique des femmes et des hommes se transforme en acquérant des caractéristiques corporelles morphologiques, gestuelles et motrices propres à leur âge, leur sexe, leur culture et classe sociale. « Les expériences que vivent les individus en tant qu'êtres sociaux modifient concrètement leur corps, dans sa matérialité, son allure, ses potentialités » (Court, 2016). Selon une acception plus symbolique, les goûts, les schèmes de perception, les catégories mentales, les manières de voir le monde sont également intériorisés par l'être humain ●. Dans les pays anglo-saxons, cette notion est discutée en sciences sociales sous le terme *embodiment* qui pose les liens entre corps et conscience comme indissociables : toute expérience est vécue par le corps, corps qui est donc la condition préalable au développement de la conscience (Gieser, 2008). Au-delà de cette question de la dualité, la notion de corporéité permet de distinguer dans certains travaux (Héritier, 2006 par exemple) le corps vivant du corps vécu ou corps sensible sur lequel les expériences quotidiennes marquées par la culture prennent le pas sur la naturalité de l'organisme (Beauchez, 2011).

En ce sens, l'étude de la corporéité que propose Françoise Héritier est bien une *anthropologie symbolique du corps*, adossée à sa nature mais distincte de toute forme de naturalisme (Beauchez, 2011).

Les obstacles à la compréhension de ce qu'est le corps sont dus à la nature même du corps, instance à la fois observante, observée et auto-observée. Le corps ressenti est enfoui, immergé dans l'organique corporel (Vigarellò, interviewé par Andrieu, 2006).

Comment prendre en compte ces travaux au sein de l'école ? Comment intégrer les corps, indissociables de la pensée, ne pouvant être exclus d'aucun proces-

Somatique : qui concerne le corps, qui est organique, qui provient de causes physiques.

Court (2016) développe plus précisément l'incorporation du genre comme transformation physique des corps par l'acquisition d'habitudes corporelles sexuellement différenciées et différenciantes.



sus d'apprentissage, d'aucun processus relationnel, au sein de l'espace scolaire ? Pour commencer, comment le corps des élèves est-il perçu et accueilli dans les établissements ?

DES CORPS À L'ÉCOLE

Les études centrées sur le corps des élèves en lien avec les conditions de leur accueil dans les établissements du secondaire ● relèvent principalement de la place du corps dans les espaces scolaires, du développement du corps à l'adolescence et de l'accès à la sexualité. D'autres études abordent la notion de corps en rapport avec le bien-être et le climat scolaire.

DES ESPACES SCOLAIRES QUI ASSUJETTISSENT PLUS QU'ILS N'ACCUEILLENENT LES ÉLÈVES

Depuis Jules Ferry (1882), les locaux scolaires répondent à des normes nationales censées prendre en compte les conditions matérielles de l'accueil du public scolaire, mais s'avèrent en réalité finalement plus guidées par les préoccupations rationalistes des concepteurs que vers celles des utilisateurs premiers : les élèves. Ce sont des préoccupations hygiénistes (aération des locaux, ouvertures sur l'extérieur) qui orientent la construction des locaux scolaires jusqu'à l'Entre-deux guerres. Lors de la mise en place du collège unique, l'accent est mis sur la capacité d'accueil des locaux d'enseignement (Lenoir, 2012) ●. Au cours des années 2000, lorsque le concept de bien-être fait son apparition, des améliorations sont apportées et l'attention se porte sur la qualité de vie et son impact sur la motivation et les performances scolaires. Selon Mazalto (2017), le bien-être est une sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques et l'absence de tension psychologique. Il concerne donc directement les élèves, usagers des espaces scolaires. Les principales représentations réduites au point de vue des équipes éducatives sur la question, semblent là encore être plutôt orientées vers des questions hygiénistes et de santé que vers des questions de bien-être relationnel : une bonne santé physique semble être garante

d'un bien-être physique. La santé est perçue comme une valeur et la représentation sociale dominante du corps. L'incitation à prendre soin de soi est visible *via* tous les canaux médiatiques publicitaires et d'information (Queval, 2011). Si l'élève à un corps en « bon état de marche », alors la transmission des connaissances est facilitée ●. Cette définition hygiéniste dessine le portrait d'un.e bon.ne élève, un.e élève en bonne santé c'est à dire « organisé, motivé, sans problème psychologique venant le parasiter dans ses acquisitions. Dans cette approche de la santé, le corps qui fonctionne bien est mis en avant avec comme arrière-pensée que ce corps idéal acquiert bien les connaissances » (Lenoir & Berger, 2007).

Un corps tabou

Dans une société où le corps est exalté, et alors que les recherches corrélaient le bien-être des élèves à l'amélioration des apprentissages (Hubert, 2015, Guimard *et al.*, 2015, Bacro *et al.*, 2017), l'institution scolaire n'est toujours pas capable de lui reconnaître ni d'accepter ses fonctions physiologiques de base. De façon ambivalente, le corps est un objet d'admiration, valorisé dans nos sociétés occidentales ; dans le même temps sa matérialité est dépréciée. C'est ce paradoxe que Fournier et Raveneau (2008) pointent en montrant comment l'esthétique, l'alimentation, le sport façonnent notre identité, mais de façon aseptisée. Les réalités physiques des corps, en particulier la sueur, les odeurs, les sécrétions impossibles à maîtriser (par exemple lors de l'activité physique) font figure de désordre et d'incontrôlé.

« L'épilation, le rasage, le recours au déodorant ou au parfum doivent témoigner la bonne temporalité du grandir et de la concordance entre âge calendaire, physiologique et social. Ils constituent également une manière d'apprivoiser un corps, qui semble tout d'un coup se manifester avec plus de vigueur » (Diasio, 2015).

Si nous avons choisi d'observer l'accueil du corps dans le second degré c'est que, « au collège, on peut pas parler, on peut pas bouger, on peut plus jouer... » (Dizerbo, 2016).

Lire aussi le Dossier d'actualité De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? (Musset, 2012).

« Dans l'étude exploratoire les professeurs évoquaient comme facteurs de bonne santé le fait de ne pas se rendre à l'infirmerie, de prendre soin de son hygiène personnelle, être propre, bien se nourrir, manger équilibré, dormir suffisamment. Cette prise en compte biomédicale de l'élève entraîne au niveau de son bien-être des améliorations essentiellement matérielles ou organisationnelles » (Lenoir & Berger, 2007).

Les problèmes liés à l'utilisation des sanitaires illustrent la question de l'invisibilité des besoins physiologiques des élèves et des tensions que la non prise en compte du corps met en jeu. Les élèves portent le plus souvent (près de 75 % selon Schléret & Chapuis, 2013) un jugement très négatif sur les sanitaires de leur établissement avec des critiques portant sur trois catégories directement liées au bien-être des corps :

- l'hygiène (problème d'approvisionnement en savon et en papier) ;
- l'intimité (pas d'isolement phonique, portes et cloisons ne s'étendent ni jusqu'au sol ni jusqu'au plafond) ;
- la sécurité (lieu peu surveillé pouvant conduire à des situations de voyeurisme ou d'harcèlement).

Ces perceptions négatives incitent les élèves à se retenir (un tiers des élèves évitent d'aller aux toilettes de leur école, voir Guimard, 2017), provoquent des problèmes de santé d'ordre physiologique (maux de ventre, incontinence diurne, infections urinaires) et un sentiment de mal-être. Par ailleurs, pour les élèves adolescent.e.s, le fait de demander l'autorisation et de faire face à l'éventuelle interdiction d'aller aux toilettes est à la fois une cause de rétention, menant aux troubles cités plus haut, et d'exacerbation d'un sentiment d'infantilisation et d'humiliation (Pujade-Renaud, 1983). Cette question d'insalubrité des sanitaires à l'école soulève deux points importants au regard de la place accordée aux corps : l'incapacité récurrente de l'institution et des collectivités à reconnaître que les élèves sont des enfants qui viennent à l'école avec leur corps et le tabou qui règne sur la gestion des toilettes en termes de propreté et de sécurité ●.

Corps contraints, corps immobiles : une ritualisation scolaire

Alors même que le corps peine à être considéré, son contrôle - voire son dressage - représentent des enjeux centraux pour l'institution scolaire qui « *s'approprié et discipline le corps, envisagé comme dissocié de l'esprit et contraint à se faire oublier* » (Dizerbo, 2016). L'obligation

d'autonomie et la responsabilisation progressive de l'élève accentuent les pressions exercées sur leur corps. Comment l'élève s'éprouve-t-elle ou il corporellement ? C'est la question que pose Pujade-Renaud (1983) dans un ouvrage de référence sur le corps de l'élève dans la classe. Elle compare le corps de l'élève à celui d'un *zombie*, plutôt passif, dont le corps est à la fois présent et absent (ou non habité). L'élève ne doit pas bouger. Il ne peut s'exprimer oralement sans permission ni physiquement. Son corps est éduqué à la norme scolaire où seul l'intellect est valorisé. Toute pulsion corporelle, parfois source d'embarras ou de punition, doit être prohibée et maîtrisée. Le corps doit être discipliné, réglé au rythme des cours et des injonctions éducatives (Garcia, 2000). Voléry évoque un enfant laissé pour partie aux portes de l'école ou renvoyé dans la sphère privée de sa famille. En parallèle, l'école accueille et fabrique un second type de corps, celui de l'élève, un corps public qui écrit, compte, raisonne et est astreint à l'organisation spatiotemporelle de la salle de classe (Voléry, 2015). La structuration de l'espace scolaire est d'ailleurs emblématique d'un ordre institutionnel qui place d'un côté des adultes, se tenant debout, en surplomb, et face à tou.te.s, et de l'autre des élèves en position assise, arrimé.e.s à un bureau, assigné.e.s aux regards, aux gestes et à la mobilité professorale. L'ordonnancement spatial et la répartition inégale de la motricité délimitent les statuts et les rôles de chacun.e. Cet espace, Pujade-Renaud le conçoit « *comme un champ de bataille avec ses places fortes à occuper et tenir, ses territoires à défendre, ses zones de clivage et ses lignes de tension* » (Pujade-Renaud, 1983). Bien qu'immobile, fixé.e à sa chaise, l'élève peut parfois compenser son manque de mobilité corporelle par une mobilité fictive, en faisant usage de son regard panoptique ● et décentré sur l'espace de la classe et en pouvant observer plusieurs micro-univers qui échapperaient à l'œil de l'enseignant.e. Ces épisodes restent en général éphémères, l'élève retournant régulièrement dans le cadre rigide et pétrifié du modèle dominant/dominé. L'élève se sent « persécuté.e » par la

● Lire à ce propos [l'article de blog](#) de Touret.

● Le panoptique est un type d'architecture carcérale imaginée par le philosophe utilitariste Jeremy Bentham et son frère, Samuel Bentham, à la fin du XVIII^e siècle.



présence, la mobilité et la gestualité de l'enseignant.e. qui ressent de son côté le bruit, l'agitation, l'apathie manifestés par les élèves comme une forme de violence. La question de la mixité introduit une autre source de mal-être, la notion de sexualité dans l'espace classe et dans la relation pédagogique. Le savoir est censé rester neutre, passer uniquement par le langage, sans rapport avec le sexe des un.e.s ou des autres. Et pourtant, les tentatives de dénégation des différences sexuées entraînent des problèmes de représentations des altérités en général et de prise en compte des différences entre individus.

*« Influencés par un "construit politique", garçons et filles n'incorporent pas les mêmes catégories de pensée et d'action. Ils témoignent alors du fait que l'ordre moral sexué du monde est d'abord une question de contrainte du corps »
(Fournier & Aveneau, 2008).*

De nombreux sens sont mobilisés dans la classe, pas seulement pour acquérir de nouvelles connaissances, mais aussi pour respecter les rituels scolaires et maintenir les pressions exercées sur le corps. Les enseignant.e.s disent passer leur temps à « tenir les corps » (Dizerbo, 2016) sans pour autant pouvoir affirmer que cette discipline du corps soit garante d'un apprentissage de qualité. Pourtant, tout ce qui touche aux corps semble spontanément placé en dehors du champ de compétences des enseignant.e.s, peu débattu entre collègues, peu théorisé par l'institution. La question de la mixité introduit une autre source de mal-être, qui passe par la mise en avant de la notion de sexualité dans l'espace de la classe et dans la relation pédagogique. Le savoir est censé rester neutre, passer uniquement par le langage, sans rapport avec le sexe des un.e.s ou des autres. Et pourtant, les tentatives de dénégation des différences sexuées entraînent des difficultés à se représenter diverses figures de l'altérité en

général et à prendre en compte les différences interindividuelles.

Le rapport au corps au sein de l'espace scolaire reste ambigu et paradoxal. L'école est amenée à accompagner, voire à prendre en charge, la transformation des élèves de façon à former des citoyens, des adultes autonomes, mais dans certains domaines et jusqu'à un certain point seulement.

LA PLACE DU CORPS DANS LES APPRENTISSAGES

Quels sont les objectifs de l'éducation du et sur le corps ? S'agit-il de mieux connaître son corps et son fonctionnement ? Apprendre le mouvement ou l'immobilité est-il possible ? Doit-on demander à l'école d'accompagner les élèves dans l'appropriation de leur propre corps et les responsabiliser aux questions de santé ? Peut-on définir des modèles, des normes corporelles ? Faut-il aborder les représentations du corps et de la place du corps dans les relations aux autres ? Faure et Garcia (2003) considèrent que toutes les « politiques du corps » reflètent une forme de relation pédagogique. « Aussi s'agit-il de réfléchir aux modèles de comportements, physiques et cognitifs, empreints de stéréotypes sociaux et sexués, que ces dernières véhiculent tacitement ».

L'éducation à la santé, les pédagogies corporelles, l'éducation physique scolaire ne peuvent occulter la « sportivisation des mœurs et des corps ». Les élèves se doivent de maîtriser leurs postures et développer leurs habiletés motrices (Queval, 2011). Ces questions sont transversales dans la littérature de recherche se rapportant à l'éducation du et au corps. Nous présentons ici quelques exemples de problématiques questionnant la place du corps dans les apprentissages et enseignements.

Le dressage des corps

Le corps fait-il partie de l'être à éduquer ou en est-il un accessoire qui l'accompagne ? La normalisation des conduites

Outre les résultats présentés par Raveaud (2006) pour la tenue des élèves de primaire, on peut fréquemment lire dans les règlements scolaires l'exigence d'une tenue correcte, sans spécifications supplémentaires : aux élèves et leur parents de comprendre ce que « correcte » signifie.

et postures semble en partie apprise à l'école qui dicte des conduites et sanctionne les écarts. Ici, le corps ne doit pas vivre, il doit savoir vivre, apprendre à se tenir et à se retenir (Jaquet, 2001). L'élève possède-t-il un corps ou est-il son corps ? C'est aussi la question que pose Raveaud (2006) dans sa comparaison de la mise en ordre des corps à l'école primaire française et à l'école anglaise. L'apparence vestimentaire des élèves constitue par exemple un enjeu majeur. Si elle est plus cadrée en Grande Bretagne (uniformes ou couleurs sombres, vêtements « appropriés » de rigueur), en France, les enseignant.e.s se gardent d'émettre des remarques autres que de praticité. L'école agit sur les comportements dans les deux pays en dictant des codes spécifiques à l'espace classe, qui peuvent être différents des codes familiaux. Pour ce qui est des codes de pudeur ou de mixité lors des séquences d'activité physique comme la natation par exemple, le code anglais ne tolère aucune mixité de corps nus, quel que soit le sexe : la cabine individuelle est de rigueur. Le vestiaire collectif à la française est une norme nationale qui déplaît fortement aux élèves.

Le dressage du corps à l'école : une tradition historique

« L'école n'a jamais ignoré le corps mais elle l'a toujours considéré avec méfiance. L'enfant est envisagé comme un objet à redresser, à modeler, à former. L'école, imprégnée de cette vision, est convaincue de la nécessité d'une maîtrise du corps pour accéder aux choses de l'esprit. Elle a donc souvent mis en œuvre une pédagogie autoritaire, voire répressive à l'égard du corps, dès son développement pendant l'Ancien Régime » (Dizerbo, 2016).

Certain.e.s élèves se positionnent spontanément dans l'acceptation des règles qui administrent les comportements tolérés des corps dans l'enceinte scolaire, à la

satisfaction de leurs enseignant.e.s et de leur famille. Elles et ils doivent néanmoins composer et adapter leurs postures en fonction des attentes non convergentes des adultes et de leur entourage, du groupe auquel elles et ils appartiennent. Parfois, quand leur sentiment d'identité est mis en péril, la résistance aux rituels prescrits est plus forte et peut mener à des sanctions plus ou moins lourdes. Le rejet de l'ordre disciplinaire et la non soumission au contrôle des corps peut lourdement pénaliser les élèves « rebelles » (Dizerbo, 2016).

Des corps en cours : de la biologie à la santé

Dans l'enseignement secondaire, le corps est un thème largement exploré dans les programmes de sciences. Les dimensions abordées rejoignent en général les apprentissages liés aux fonctions vitales. D'un côté, les enseignements dispensés en sciences de la vie et de la terre présentent un corps organique, organisé en plusieurs niveaux d'intégration, à partir de thèmes comme la digestion, la respiration, la locomotion (Jourdan, 2006). De l'autre, la philosophie nous dit que « *notre corps ne se confond ni avec sa réalité biologique, en tant qu'organisme vivant, ni avec sa réalité imaginaire, en tant que fantôme, ni avec sa réalité sociale en tant que configuration et pratique sociale. Il est l'assemblage des trois* » (Bernard, 1995). Il s'agit donc de travailler explicitement et simultanément sur le fait que le corps ne soit pas qu'un organisme, mais une organisation socialement construite à destination d'autrui et de soi-même (Rochex, 1996).

Dans une approche pensée comme plus globale, l'éducation à la santé prend en compte trois dimensions :

- celle de l'individu dans sa propre sphère ;
- celle du sujet inséré dans une culture qui le modèle et le contraint ;
- celle du sujet politique à la fois responsable et dépossédé des choix qui ont été pris pour elle et lui par la société au nom de la qualité de la vie (Marzin, 2006).



Pour Marzin, l'éducation scientifique peut prendre en compte la dimension individuelle en amenant les élèves à construire des connaissances sur le corps, son anatomie et son fonctionnement, ne serait-ce que pour construire une vision réaliste du corps et prendre conscience d'une exigence en matière de santé et de prévention, parfois utopique ●.

Du primaire au secondaire, une approche du corps s'effectue de façon globale dans le cadre de l'étude du vivant, par le biais des mouvements corporels, des fonctions de nutrition, de reproduction et de santé. Des notions de génétique, d'immunologie et d'éthique sont également abordées au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité. La conception selon laquelle l'expérience du corps (corps ressenti) serait la matérialisation de nos intentions, de nos expériences par un processus d'appropriation qui s'étend sur toute la vie est plus ou moins laissée de côté (Marzin, 2006). Terrisse (2001) propose quatre références scientifiques au sujet du corps à chacune desquelles correspond un modèle de corps :

- la référence anatomique (un corps anatomique) ;
- la référence physiologique (un corps énergétique) ;
- la référence cognitive (un corps informationnel et fonctionnel) ;
- et la référence psychanalytique (un corps bioaffectif ou relationnel).

Dans ce cadre, les enseignements des sciences de la vie et de la terre ne seraient plus à relier qu'aux seules références anatomique et physiologique.

Éducation à la sexualité : entre sphère scolaire et sphère intime de l'élève

Bien qu'obligatoire de la maternelle à l'université, l'éducation à la sexualité, inscrite dans les programmes scolaires, est peu mise en œuvre dans les établissements scolaires. Renforcée en 2018 par une nouvelle circulaire, elle comporte selon [l'infographie du ministère](#) trois champs de connaissances et de compétences : biologique, psychoaffectif et social. C'est donc une approche globale qui est privilégiée,

qui présente le corps de l'élève comme un tout, nécessitant des connaissances en anatomie, en physiologie, en reproduction et contraception, mais aussi sur les relations aux autres, l'estime de soi, l'identité sexuée et l'orientation sexuelle. La circulaire préconise également d'éduquer les élèves aux images et informations relatives à la sexualité comme la pornographie, le cyberharcèlement et les stéréotypes de genre.

L'éducation à la sexualité
« vise à permettre aux élèves, à différentes périodes de leur développement psychosexuel, de respecter leur corps, celui des autres, de comprendre les transformations qui s'opèrent en eux, de répondre à leurs inquiétudes sur la 'normalité' ; elle est aussi l'éducation aux médias, à l'esprit critique, à faire des choix éclairés ; elle permet également d'acquérir des connaissances sur les moyens d'éviter les infections sexuellement transmissibles comme les grossesses non désirées. Ainsi réalisée, cette éducation à la sexualité est un des axes de l'égalité filles/garçons, elle vise à apprendre, à déconstruire les stéréotypes, ceux-là même qui nous assignent dans des postures et des orientations subis et non choisis. Elle est aussi un des piliers de la prévention de la violence et s'inscrit dans les actions en faveur d'un climat scolaire favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves » (Bourven & Hoppenot, 2018).

Comme l'ensemble des éducations à, l'éducation à la sexualité ne constitue pas une nouvelle discipline mais concerne tous les personnels et peut s'intégrer dans tous les enseignements, en particulier les sciences de la vie et de la terre, l'enseignement moral et civique, l'histoire-géographie et le français. Il est précisé

Pour Vigarello, « la recherche de la santé est devenue le facteur pathogène prédominant, car la quête désespérée de la santé ne crée que la maladie » (Vigarello, 1999).

que cette éducation ne doit pas se limiter au champ scientifique ou citoyen, mais très peu d'indications sont apportées pour aider les enseignant.e.s à sortir de ces angles disciplinaires ou à aborder d'autres aspects que le développement des compétences psychosociales (Gaussel, 2018).

Toute démarche d'éducation à la sexualité nécessite de prendre en compte l'importance de la connaissance du corps et du respect de celui-ci. Les représentations de la sexualité portées par les familles, les élèves et les enseignant.e.s freinent cependant une véritable mise en œuvre de la loi (Bourven & Hoppenot, 2018), l'éducation à la sexualité se situant plus que d'autres objets entre l'espace classe et l'espace privé des élèves et de leur famille. Le travail sur l'égalité des sexes et des sexualités notamment nécessite une forme de porosité entre ces deux espaces, parfois mal vécue. Ce travail révèle également une ligne de partage plus ou moins clivante entre les valeurs de l'école et de l'institution et celles de certaines familles (Pasquier, 2016).

L'éducation physique et sportive ou la maîtrise de son corps

L'étude de la place du corps à l'école conduit naturellement vers l'éducation physique et sportive, discipline obligatoire, et la seule qui place explicitement le corps au cœur de son enseignement. Cette discipline, affiche plusieurs objectifs. Des objectifs strictement moteurs (sauter, courir, attraper un ballon) coexistent avec des objectifs plus cognitifs, comme se repérer dans l'espace, ou créatifs (expression corporelle libre). La socialisation, l'hygiène de vie et la santé sont également des visées transversales de cette discipline qui s'insère dans un projet d'éducation global de l'enfant au sein de l'univers scolaire (Raveaud, 2006).

Déjà pour Rousseau, la libération du corps des enfants est indispensable si l'on veut construire un corps robuste, prélude à la maîtrise de soi : « Plus le corps est faible, plus il commande, plus il est fort, plus il obéit » (Rousseau, 2009). Ainsi, l'édu-

cation physique vient renforcer le corps et lui apprend à se plier à la volonté de l'esprit. Loin de libérer le corps de l'élève, l'EPS vise aussi le maîtriser. Chez les philosophes, le corps est la fois la « cause principale de l'attachement de l'âme au monde sensible » tout en étant perçu positivement lorsqu'il est le reflet du beau menant à la contemplation. Platon par exemple donne une place importante à l'éducation physique ayant comme unique objectif le soin du corps et la formation du citoyen. Selon lui, le soin du corps combiné au soin de l'âme mène les humains vers les vertus d'une vigueur morale et physique liée au courage, à la maîtrise de soi et à la performance. Chez Aristote, l'éducation physique doit être modérée car son excès peut mener à la sauvagerie alors qu'une pratique tempérée rend l'âme forte et vertueuse (Goarzin, 2016).

« Philosophes et médecins fixent les principes, diététique, ablutions, jeux et gymnastiques érigent une culture du corps. La sculpture de soi prend valeur esthétique et morale » (Queval, 2011).

Pour Court, supporter l'effort physique ou persévérer dans l'exercice permet aux élèves d'entraîner leurs facultés morales. « Les bénéfiques corporels externes de l'activité physique se conjuguent avec le développement d'un ensemble de dispositions mentales. L'acquisition d'une certaine rigueur, d'un goût de l'effort et d'une discipline de travail constitue la finalité principale de la participation sportive » (Court, 2010).

Si l'EPS est la discipline d'enseignement ayant pour objet le corps en mouvement, le corps à l'arrêt ou immobile n'est pas ou rarement mentionné. « Le non-mouvement fait figure d'impensé et constitue une sorte de point aveugle des pédagogies corporelles » (Bordes, 2010). Quelle place pour le non mouvement en EPS ? C'est autour du concept de conduite motrice que doit être envisagée l'enseignement de l'EPS selon Bordes, pour qui le



mouvement et le non-mouvement relèvent d'une profonde unité. Aujourd'hui, le corps est évalué en fonction de sa performance dans le mouvement, de sa motricité efficiente. À l'inverse, le non-mouvement tend à revaloriser le corps sensation, l'écoute de soi, la sensibilité posturale. Certain.e.s enseignant.e.s envisagent ainsi de revaloriser le corps via une pédagogie active

de l'immobilité destinée à compléter ou rééquilibrer le travail corporel en mouvement. « *En tant que telle, l'immobilité ne s'apprend pas, ou marginalement. En revanche, apprendre à l'élève à repérer à quel moment, pourquoi et comment une conduite d'immobilité peut être efficace fait partie des attributions de tout enseignant d'EPS* » (Bordes, 2010).

Qu'est-ce que la conduite motrice ?

La conduite motrice rend compte des caractéristiques subjectives de l'individu et peut être définie comme l'organisation du comportement moteur. La pédagogie des conduites motrices permet de considérer l'élève comme une personne agissante qui mobilise des conduites corporelles en sollicitant ses ressources cognitives, émotionnelles et affectives.

Les enseignant.e.s d'EPS visent à influencer voire transformer les conduites motrices des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage fixés. Les comportements des élèves évoluent continuellement selon une succession de transformations qui impactent les conduites motrices et le corps. Étudier le transfert d'apprentissage revient à étudier l'évolution des conduites motrices au cours du temps. Différentes recherches expérimentales ont permis de distinguer deux grands domaines d'actions motrices largement différenciés : les pratiques sociomotrices et les pratiques psychomotrices (Parlebas & Dugas, 2005).

Si l'EPS éduque le corps, le regard porté sur ce corps et ce vers quoi chacun.e doit tendre est différent selon les pays, les cultures et les époques. Les élèves se forgent l'idée d'un corps idéal, d'un objectif à atteindre ou au contraire d'une version parfaite à laquelle elles et ils ne parviendront jamais. La peur de leur propre corps, la volonté de normalité, la nécessité de ressembler aux canons de beauté du moment, la différence entre réalité biologique et corps idéalisé et normé par la

société peuvent être motivantes ou traumatisantes selon le vécu de chacun.e. Les activités en EPS peuvent donc être soit facteur d'intégration dans un groupe soit source de pression pour ne pas décevoir ou faire défaut. La « sportivisation » de l'EPS intègre dans une matière d'éducation des critères sociaux de performance qui deviennent vite problématiques pour des nombreux élèves, d'autant plus qu'ils sont teintés de stéréotypes sociaux et sexuels (Garcia, 2000).

Visioli & Petiot (2018) présentent cinq formes de communication corporelle d'enseignant.e.s en éducation musicale (Éduscol, 2016) :

Toute activité musicale engage le corps, à la fois transmetteur et récepteur de musique. Le geste, vecteur de l'expression sensible, est mobilisé en permanence, qu'il s'agisse d'investir le champ de la production ou celui de la perception... Associant sensibilité, sensation et motricité, la mobilisation du corps est indissociable des pratiques musicales et, par conséquent, de la construction des connaissances et des compétences propres à ce domaine artistique... Toute situation d'éducation musicale doit ainsi privilégier l'engagement du corps, lequel participe en outre à la construction globale de l'enfant.

Au centre de certaines pratiques physiques en EPS, les interactions corporelles entre élèves ne représentent qu'une partie de celles qui se déploient dans l'univers scolaire.

INTERACTIONS ET INTERRELATIONS CORPORELLES

Selon Andrieu (2004), les relations corporelles au sein du milieu scolaire se montrent complexes puisqu'elles concernent le corps de l'enseignant.e, le corps de l'enseigné.e, le corps dans l'enseignement, le corps vécu et les mouvements du corps. Les transformations corporelles des adolescent.e.s survenant à des rythmes variables selon les enfants rendent encore plus compliquées la tâche des enseignant.e.s au regard de la prise en compte du corps dans l'espace classe et dans les interactions pédagogiques (Visioli & Petiot, 2018). Prendre conscience des représentations et des émotions liées à son propre corps est une première étape ; apprendre à jouer de ce corps et construire une relation pédagogique équilibrée avec les élèves est une des conditions des interactions scolaires (Obin, 2012).

LES DIMENSIONS CORPORELLES DE L'ENSEIGNEMENT

Les acteurs du système scolaire s'accordent sur l'importance du corps de l'enseignant.e, mais paradoxalement peu d'études existent à ce sujet, à l'exception de quelques recherches en sciences de l'éducation sur la communication corporelle entre enseignant.e et élèves. L'élève élabore des représentations multiples autour de la personne enseignante et bute sur la façon de séparer le sujet de son rôle institué, l'individu de la figure magistrale : l'image du corps ne se réduit pas à une simple image visuelle, le corps de l'enseignant.e relève autant de l'imaginaire et du symbolique que du corps physique présent dans

la classe. L'enseignant.e se présente comme un personnage de théâtre, dont la véritable personnalité est dissimulée derrière un masque (Pujade-Renaud, 1983).

Le corps de l'enseignant.e. : un médiateur

Si Andrieu se félicite de la disparition des punitions corporelles, la désincarnation tactile de la transmission scolaire le questionne. Selon lui, la peur de toucher relève d'une culture haptophobique dans laquelle seules les professions de la santé sont autorisées à toucher les individus. Le corps de l'élève est intouchable, virtuel. Pourtant, l'accompagnement, l'aide et le soutien dans l'espace scolaire relèvent de la métaphore d'expérience tactile. Dès lors, un triple rapport d'évaluation fonde la relation pédagogique : le rapport au corps, le rapport à la parole et le rapport au savoir. Le corps doit être contenu afin d'évaluer les fonctions cognitives de l'élève, on lui demande de rester assis.e, de se concentrer, de faire silence, d'écouter avec attention. « *Un nouveau régime de visibilité s'instaure à travers la surveillance et le contrôle des apprentissages que doivent traduire de bons résultats scolaires. Engagée depuis le XVII^e siècle, la relation entre discipline et didactique est interne. Cet art de mieux punir, mais en sollicitant l'incorporation du savoir, place le corps de l'élève dans une aspiration au progrès* » (Andrieu, 2004).

Canvel (2016) affirme que la médiation par le corps a un impact certain sur la relation entre climat et réussite scolaire. Les usages du corps en classe proposent-ils un climat efficace pour favoriser la réussite des élèves ? Des concepts tels que les stratégies collaboratives, la coopération, la prise en compte des différences, la prise en compte de l'autre pour apprendre font que le corps peut être considéré comme un moteur d'inférence dans cette relation. Il estime que cette interaction exige simultanément une triple signification phénoménologique faisant du corps un médium pour les conditions d'expression de la réussite scolaire :



- le corps comme dépositaire d'un savoir-faire (en soi) ;
- le corps comme engagement de soi (pour soi) ;
- le corps comme ciment social (pour et avec les autres).

Prendre conscience de l'importance de l'image que son propre corps projette est primordiale pour les enseignant.e.s. Dans cette perspective, Jourdan souhaite les amener à construire leur voix et leur corps professionnels de façon la plus éloignée possible de leurs voix et corps personnels. Les dimensions vocales et corporelles de l'apprentissage sont rarement abordées dans les recherches et apparaissent souvent secondaires par rapport à d'autres éléments didactiques, d'autant plus que les enseignant.e.s ne semblent pas à l'aise avec ces deux dimensions. Le manque d'expertise et de formation de type ar-

tistique sont deux freins fréquemment cités (Gagnon & Doltz, 2017).

L'efficacité du discours didactique peut-elle être renforcée ou au contraire diminuée par les dimensions corporelles liées à l'enseignant.e ? Moulin se propose d'étudier les signes non verbaux émis par l'enseignant.e. et de mettre en évidence les éléments du langage corporel qui jouent un rôle dans la communication et les interactions avec les élèves. Il identifie une dimension gestuelle présente dans une large variété d'actions : gestes de menace, de répression, d'encouragement ou de connivence exprimés simplement par une gestuelle de communication à distance (le regard) ou une gestualité de toucher (contact). Selon Kammoun et Amade-Escot (2007), chaque catégorie gestuelle peut enclencher un ou plusieurs processus didactiques.

Visioli & Petiot (2018) présentent cinq formes de communication corporelle d'enseignant.e.s en EPS mises en évidence par Mahut *et al.* (2005) :

- les gestes spatio-indiciels (par exemple, désignation d'un geste de la main l'élève qui doit travailler) ;
- la catégorie gestuelle illustrative et substitutionnelle (par exemple, utilisation du corps pour se substituer à un dispositif matériel ou humain) ;
- la catégorie représentationnelle (par exemple, utilisation d'une partie du corps pour représenter l'action d'une autre partie du corps) ;
- la catégorie gestuelle manipulation (par exemple, lorsque le professeur entre en relation kinesthésique avec l'élève pour le placer) ;
- la catégorie des gestes symboliques (par exemple, les gestes conventionnels reconnus par la classe).

D'autres formes de communications corporelles viennent renforcer les propos didactiques ou au contraire les contredire ; la tenue vestimentaire ou la position du corps sont ainsi révélateurs de la façon dont les personnes gèrent ou manifestent les dimensions intra et extra personnelles (Moulin, 2004). Une recherche montre que 96 % des enseignant.e.s. d'EPS considèrent que leur corps est leur outil de travail, 60 % d'entre eux estimant que leur métier nécessite des qualités de comédien. La mise en scène des corps à visée théâ-

trale représente bien une caractéristique du métier d'enseignant (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2012). Visioli et Petiot conçoivent quant à eux la mise en scène des corps comme une conception orchestrale de la communication corporelle (2018).

Andrieu (2004) questionne cette approche en stipulant que la médiation par les corps ne saurait se réduire à une succession d'attitudes stéréotypées. Il ne suffirait pas que l'enseignant.e utilise son corps à la façon d'un.e comédien.ne sans se lais-

ser une sorte de liberté d'improvisation, de manière à rendre les séquences plus vivantes. Rien ne peut garantir le succès de la transmission car chaque élève perçoit l'enseignant.e à partir d'elle et lui-même. Les postures du corps de l'enseignant.e reflètent son statut et établissent un clivage dans l'espace-classe entre des gestes symboliques associés à l'enseignant.e et la perception des enseigné.e.s.

Quels sont les effets générés par cette communication corporelle ? Selon Visioli et Petiot (2018), les recherches mettent en évidence un lien entre communication corporelle et efficacité de l'enseignant.e dans les domaines des apprentissages affectifs et cognitifs, de la motivation et de l'attention, par le biais de certaines postures, de déplacements dans l'espace et de positionnement face aux élèves.

Extrait de la circulaire n° 2004-138 (2004) : « *En éducation physique et sportive, les contacts corporels entre les élèves ainsi qu'entre eux et l'enseignant sont une constante... L'enseignant, par la précision de ses consignes d'organisation et de réalisation mais aussi par sa capacité à observer et à comprendre l'activité des élèves, est le premier artisan de leur sécurité. L'organisation des activités physiques nécessite, dans certains cas, son intervention directe pour aider ou protéger les élèves dont il a la responsabilité. Ces contacts sont nécessaires et sont explicables par la mise en jeu de sa responsabilité en cas d'accident. En effet, ne pas apporter une aide ou une parade pourrait constituer une défaillance dans l'intervention pédagogique et donner lieu à un dommage corporel important* ».

L'EPS fait ici à nouveau figure d'exception au regard de la sacralité scolaire du corps de l'élève (Burel, 2013). Les problématiques liées au toucher en EPS sont particulièrement significatives dans le cadre scolaire puisque que les interactions tactiles sont considérées comme légitimes dans les pratiques d'activités sportives.

Les enseignant.e.s considèrent que dans ces situations, l'interaction tactile est justifiée. Les zones touchées sont prioritairement le haut du corps (bras, épaule, dos). Le type de toucher peut également être qualifié selon les parties du corps touchées, mais aussi selon la durée, l'intensité, la progression, la fréquence et la perception du toucher. Boizumault et Cogérino proposent une classification fonctionnelle qui répertorie l'ensemble des fonctions des touchers que l'on peut observer en EPS :

- une fonction technique : gestes relatifs à la transmission ou modification de techniques motrices et sportives ; gestes relatifs à la sécurité des élèves afin d'éviter les blessures ;
- une fonction relationnelle : gestes destinés à calmer, rassurer, apaiser les

élèves ;

- une fonction instrumentale : gestes de contrôle et d'organisation servant à disposer les élèves selon une situation et à générer des comportements adaptatifs lors d'une séquence ;
- une fonction déshumanisée : gestes routiniers et souvent automatisés destinés à gérer l'ensemble des élèves vers et sur le lieu de l'activité.

Boizumault et Cogérino (2015) concluent que les touchers semblent bien être des outils pédagogiques et didactiques utilisés pour une meilleure efficacité professionnelle tout en favorisant la gestion de classe et facilitant les apprentissages moteurs.

L'espace corporel de la classe

L'espace de la classe est un espace de travail dont l'organisation impacte l'enseignement et les apprentissages. Son appropriation par l'enseignant.e. et les élèves conditionne l'activité, facilitant ou au contraire limitant les interactions (Lermigeaux-Sarrade, 2018). Le corps de l'enseignant.e est central dans la classe.



Il est là pour être vu et observé, pour scruter et analyser. Le corps est également l'outil de travail de l'enseignant.e : des éléments pédagogiques sont transmis par son expression corporelle, sa posture, son placement, les distances. Benoit évoque même le terme de « *regard panoptique* » emprunté à la sociologie carcérale qui désigne une surveillance accrue des détenus par le regard et le déplacement (Benoit, 2014). La proxémie ou proxémique se réfère aux distances subjectives que chaque individu maintient dans un contexte social et culture spécifiques. Cette notion a été développée par l'anthropologue Edward Hall pour désigner « *l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'humain fait de l'espace en tant que produit culturel* » (Hall, 1978) ●. La proxémie peut être utilisée comme modèle d'observation des comportements et mouvements corporels au sein d'une classe et ainsi caractériser l'idée de « *distances didactiques* » (Forest, 2006). La typologie de Hall distingue plusieurs catégories de distances entre les individus en les classant de la plus courte à la plus longue : distance intime, distance personnelle, distance sociale, distance publique (Berger, 2009). Ce classement a pour mérite d'attirer l'attention sur cette dimension de l'interaction peu abordée dans les recherches en éducation et de pointer les différences qui existent d'une culture à l'autre, d'un contexte social à un autre, qui peuvent expliquer en partie certaines incompréhensions et mauvaises interprétations des attitudes interactives.

Visioli et Petiot observent une corrélation positive entre la position de l'élève dans la classe, son niveau d'attention et son rendement scolaire. Il semblerait que la distance entre un.e enseignant.e et les élèves soit un indicateur de confiance, de confort et de bien-être général. Plus l'enseignant.e est proche, plus l'élève concentre son attention, plus elles et ils sont motivés. La proximité a pour effet de capter l'attention de l'élève et de le motiver à réaliser les tâches (Visioli & Petiot, 2018). Dans sa thèse, Lermigeaux-Sarrade considère l'organisation de l'espace de travail ● comme un instrument d'enseignement qui influence les interactions et détermine

« *une structure de communication plus ou moins orientée entre les élèves et l'enseignant* » (2018). Le placement des élèves tout comme le degré de facilité d'accès de l'enseignant.e. aux espaces de classe (ilots en bus dans une classe pour l'enseignement des sciences de la vie et de la terre) et ses déplacements ont une incidence sur la façon dont les tâches sont organisées et réalisées. Les représentations cartographiques des déplacements des enseignant.e.s, construites grâce à l'analyse géospatiale des interactions, confirment l'importance de la proxémie (Hall, 1978) dans les placements et déplacements de l'enseignant.e (Forest, 2008).

« *Le placement des apprenants a une incidence sur :*

- *les performances (Brooks, 2011, 2012 ; Perkins & Wierman, 2005) ;*
- *l'engagement selon la disposition et le type de tâche (Wanarka & Ruhl, 2008) ;*
- *les interactions entre étudiants selon la facilité d'accès de l'enseignant (Issaadi & Jaillet, 2017) » (Lermigeaux-Sarrade, 2018).*

Forest (2008) met en relation l'usage du corps et l'apprentissage des élèves : le comportement non verbal de l'enseignant.e contribue à la définition et à la gestion d'une relation affective avec les élèves. Selon le chercheur, l'approche proxémique est indissociable de l'approche didactique pour appréhender les comportements non verbaux d'un point de vue descriptif. Ainsi, le comportement proxémique de l'enseignant.e, ses regards, ses postures, sa relation aux élèves dans un environnement qu'elle ou il a agencée, participe, tout comme l'organisation matérielle, à la mise en scène professorale.

Les postures corporelles à l'intérieur de l'espace classe prennent donc d'autant plus d'importance que les contraintes spatiales sont élevées. Dans les configurations pédagogiques classiques dites « en bus »,

« *La complexité des comportements proxémiques amène Hall à choisir huit items qui lui permettent de décrire et d'analyser les comportements d'individus de la classe moyenne du nord-est des États-Unis. Cette étude lui permet de poser alors quatre types de distances qui sont décrits précisément grâce à leurs caractéristiques sensorielles. Cette typologie lui sert de base pour une comparaison entre différentes cultures, dont il tire quelques conclusions intéressantes sur un certain nombre de malentendus, ainsi que sur l'organisation des espaces d'habitat et de travail* » (Forest, 2006).

La méthodologie consiste à « *croiser les données spatiales et temporelles liées aux déplacements et les données relatives aux processus d'apprentissages, reposant sur l'analyse des échanges verbaux intragroupes d'argumentation, de régulation de la réalisation de la tâche et motivationnels et sur l'analyse des échanges enseignant-groupes, dans le contexte de l'enseignement des sciences fondé sur l'investigation* » (Lermigeaux-Sarrade, 2018).

Expérimentation [Classlab](#) en arts plastiques : trois axes principaux ont été dégagés pour repenser l'espace-classe : la posture, l'espace et la mobilité (Cohen, 2018).

les élèves sont « rangé.e.s » en ligne, par deux ou trois, les un.e.s derrière les autres. Le mobilier scolaire, plus robuste que confortable, est même parfois fixé au sol, comme dans les salles de sciences expérimentales. Le corps des élèves est lui aussi « *fixé dans la courbure, l'attention et l'immobilisme* » (Cohen, 2018). Dans le cadre d'une expérimentation ● menée dans l'académie de Nice, les espaces-classes sont repensés pour véritablement placer l'élève dans un rôle plus dynamique grâce à des structures physiques modulables et adaptables aux types d'activités et d'apprentissages. Ces réflexions liées à l'espace-classe sont d'ailleurs partagées au niveau européen avec le [Future Classroom Lab](#) (FCL), porté par le réseau European Schoolnet. Afin d'intégrer le projet FCL dans les contextes nationaux, les ministères de quinze pays européens se sont accordés pour mettre en place un réseau national d'ambassadeurs et d'ambassadrices chargé.e.s de développer les espaces-classes de demain pour une meilleure prise en compte des corps, du mouvement et des interactions.

LES DIMENSIONS CORPORELLES DES ÉLÈVES

Les travaux de Wallon (1934) posent l'émotion, en lien avec la motricité, au centre de l'organisation de la personne, en tant qu'interface et vecteur relationnel avec les autres. L'implication globale et active de la personne est fondatrice de son individualité, où le corps est un lieu d'expérience, de communication, de réception et de transformation des informations, et permet de développer des moyens de coordination, d'ajustement et d'anticipation (Schmid-Nichols, 2010). La notion de soi commence avec le corps et englobe le développement physique. Le concept de soi physique régent l'estime de soi mesurée à partir de six construits :

- l'estime de soi globale ;
- la valeur physique (être satisfait.e de son physique) ;
- la condition physique (capacité aérobie ●) ;
- la compétence sportive (être bon.ne dans les sports) ;

- la force physique (être plus ou moins fort.e que d'autres) ;
- l'apparence physique.

Nous aborderons la partie suivante en soulignant les éléments qui touchent à l'appréhension du soi physique lors des interactions entre pairs, en particulier à l'adolescence.

Corps et adolescence

La période de l'adolescence marque une étape importante dans la construction des corps et de la personnalité. La personne se centre sur elle-même et prend conscience de ce qu'elle est. Sa pensée se tourne vers l'image que renvoie son corps à l'autre, cet autre qui la juge et qui lui sert de repère. Selon Garcia (2000), l'enfant se construit dans cette relation à autrui, groupe ou individu, qui à la fois le ou la contraint et l'attire. L'ambivalence des relations entre élèves atteint son paroxysme à l'adolescence, période où le corps, symbole du soi, « *devient le médiateur entre l'individu et le monde qui l'entoure* » (Garcia, 2000). La domestication des corps amorcée à l'école élémentaire est rendue caduque par l'entrée dans la puberté, période pendant laquelle le corps bombardé d'hormones échappe au contrôle et à l'arraisonnement professoral (Voléry, 2015). Quand l'enfant entre dans la puberté, il expérimente la confrontation entre un corps vivant en pleine construction et une conscience d'un corps vécu modifiée par de nouvelles expériences physiques et affectives (Paintendre & Andrieu, 2015). Conscients de la sensibilité de cette période, les auteurs des programmes spécifient par exemple que lors de la période de transformation qui caractérise le passage de la préadolescence à l'adolescence, « *l'EPS aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères, sur soi, sur les autres, sur l'environnement pour construire une image positive de soi dans le respect des différences* » (MEN, 2015). Dans les compétences travaillées en EPS, comme le développement de la motricité et la construction d'un langage du corps, sont considérés comme des objets d'enseignement et d'apprentissage « *communiquer*

Capacité à soutenir un effort physique soutenu pendant un temps prolongé en utilisant la quantité totale d'énergie disponible.



des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe » et « verbaliser les émotions et sensations ressenties ».

Puberté et adolescence

« L'adolescence est décrite à juste titre comme une confrontation entre un corps vivant en pleine construction et une conscience du corps vécu modifiée par de nouvelles expériences physiques, alimentaires, sexuelles, affectives et sportives. Par ses modifications physiologiques et transformations corporelles, l'adolescent(e) découvre des sensations internes jusque-là inconnues, liées à un corps bouleversé et en bouleversement : écoulement des règles, poussée d'hormones, pilosités, érection des seins et des sexes, agrandissement de la taille et du volume du corps, nouvelle motricité dans un espace genré, douleur musculaire, fatigue, libération brutale de l'énergie » (Paintendre & Andrieu, 2015).

L'estime de soi est une dimension principale de la notion de bien-être à l'école. Or, les modifications motrices et physiologiques bouleversent la perception que l'adolescent.e a de son corps et nécessitent qu'elle et il (re)trouve la maîtrise progressive de ses potentiels, de sa force, de son équilibre ou encore de sa coordination. Ces transformations peuvent être à l'origine d'une perte de l'estime de soi lorsque l'adolescent.e confronte son corps, vécu et ressenti, à un corps idéalisé, sur lequel elle et il va calquer ses comportements et son apparence. Ce modèle de référence apparaît souvent comme inaccessible en termes de beauté et de performance, ce qui crée un sentiment d'inaptitude et un manque de confiance en soi. L'EPS, lieu où les corps se confrontent et s'exposent, met à nu ces problématiques en amplifiant les sentiments de mal-être des adolescent.e.s qui ne répondent pas forcément aux normes (Garcia, 2000). À l'inverse, quand le rapport au corps est perçu

positivement par l'élève, l'EPS peut développer la confiance en soi, la satisfaction d'avoir vécu une expérience de dépassement de soi et de maîtrise efficace de son corps (Corre, 2002). L'élève « n'est plus seulement responsable des pulsions qui émergent et qu'il doit maîtriser, il est aussi responsable de sa performance » (Garcia, 2000). Les modifications du corps, accompagnées de la maturation de la fonction sexuelle, rendent aux yeux de l'adolescent.e son corps gênant et inquiétant. C'est à cette période que peuvent apparaître un certain nombre de comportements pouvant perturber l'apprentissage : une plus grande prise de risques physiques (certains exercices deviennent plus périlleux compte tenu des modifications corporelles en taille et poids), une plus grande inertie (refus de l'activité physique, rejet de son corps, pudeur), plus d'agressivité (physique primaire ou verbale, voir Corre, 2002).

L'identité est un système de représentations, d'images et de sentiments à partir desquels une personne se définit et se différencie des autres. L'image du corps joue un rôle important dans la construction de soi et de l'estime de soi ●. Le regard de l'autre devient une forme d'obsession pour l'adolescent.e qui se construit ou se déconstruit au gré de jugements qu'elle ou il perçoit. Protéger son estime de soi est une bataille quotidienne qui peut mener au retranchement ou à l'exclusion des groupes sociaux de pairs (Garcia, 2000). Selon une enquête australienne (Yager, et al. 2013), l'insatisfaction que ressentent les adolescent.e.s à propos de leur corps est fréquente, 70 % des filles et 45 % des garçons aimeraient en changer la forme et le poids. L'idéal social de minceur combiné à ces insatisfactions corporelles, à la puberté, aux conflits liés à la sexualisation, déclenche potentiellement un processus morbide qui en s'aggravant peut aboutir à des formes graves d'anorexie mentale. En France, dans une étude portant sur 185 lycéennes de 17 ans d'âge moyen, Chabrol établit que 57 % d'entre elles veulent perdre du poids, les parties du corps dont elles souhaitent maigrir étant par ordre décroissant les cuisses, le ventre, les hanches, les fesses, les mollets, les joues,

● L'estime de soi est l'aspect « évaluatif » du soi et de l'identité. Pour la plupart, les expériences gratifiantes de la vie renforcent notre estime de soi, c'est l'inverse pour les situations frustrantes et les échecs. Des liens étroits entre image du corps et estime de soi ont été observés dans la littérature scientifique (Bruchon-Schweitzer, 2011).

les bras, les épaules, la poitrine. C'est à ce moment que la préoccupation corporelle et la pression sociale deviennent des prédicteurs significatifs de l'apparition de ces troubles (Chabrol, 2013).

« Minceur et obésité exemplifient aujourd'hui cet impact d'une norme sociale intériorisée. Le corps visible, léger ou lourd, tonique ou relâché figure la maîtrise de soi ou son absence. Davantage, sans doute, que tout autre apparence corporelle, le ' poids du corps ', parce qu'adossé à l'incontestable argument de la santé, définit le normal et le pathologique, mais aussi le beau et le laid, le bien et le mal » (Queval, 2011).

Les enseignant.e.s se sentent souvent démuni.e.s face à ces problématiques et ne savent pas toujours dans quelle mesure elles et ils doivent ou peuvent intervenir. Une étude sur les représentations enseignantes ● du bien-être des élèves de collège révèlent que les enseignant.e.s ne souhaitent pas prendre en compte les modifications corporelles liées à l'adolescence. La communauté éducative en général est mal à l'aise devant des changements corporels qui sous-tendent l'accès à la sexualité et ne s'autorise pas à franchir certaines limites qui relèvent selon les acteurs concernés de l'intime. Ces représentations reposent le plus souvent sur un manque sur formation de la prise en charge globale de l'élève et sur l'impact psychique des transformations corporelles et psychologiques de l'adolescent.e (Lenoir & Berger, 2007).

Désir d'extimité et pratiques interactives

La mise en scène des corps à l'école ne concerne pas uniquement les pratiques enseignantes, les élèves aussi construisent des scénarios, agencent leur apparence et organisent des types d'interaction. Leur apparence corporelle correspond à une mise en scène de soi-même à destination des autres. Elle englobe la

tenue vestimentaire, la manière de se coiffer et d'apprêter son visage, les façons de soigner et présenter son corps (Le Breton, 2016). Si une part du soi de l'élève doit se plier aux modalités de la ritualisation scolaire, elle ou il expose aussi un part de son « être » s'ajustant aux normes de « l'entre-pairs » au risque de bricoler une mise en scène provisoire de sa présence. Ses vêtements, ses accessoires sont censés exposer une touche de singularité tout en affirmant sa maîtrise des codes d'apparence. Celles et ceux qui y réussissent deviennent des figures de références et d'identification pour les autres (Dizerbo, 2016). « Dans le domaine de l'apparence, les collégiens apprennent ainsi la nécessité de se distancier des pratiques vestimentaires des enfants et des adultes et de respecter les prescriptions vestimentaires de genre, condition de leur intégration sociale » (Mardon, 2010). C'est aussi de cette façon que les élèves apprennent à s'évaluer et à se juger socialement et à rejeter, ou non, celles et ceux qui ne respecteraient pas ces codes. C'est également à cette période de transformations pubertaires que les adolescent.e.s commencent à affirmer leur maturité sur le plan corporel. L'étude menée par Mardon montre en outre que ces changements sont vécus de façon plus contraignante que solidaire et que les échelles de prestige et de classement instaurées par les pairs sont loin d'être vécues sereinement par tou.te.s (2010). Largement dépendantes des effets de mode, ces modalités symboliques de présentation de soi sont le plus souvent provisoires. La pratique de l'apparence se donne à l'appréciation des autres et participe à une forme contrôlée de diffusion d'informations sur soi. Le corps devient un écran et l'anatomie un accessoire que l'on peut agrémenter selon l'enjeu et le contexte (Le Breton, 2016).

Depuis l'avènement du numérique, le corps de l'adolescent.e est au centre des nouvelles pratiques interactives comme la production de photos et des vidéos de soi. Cette mise en scène des corps est souvent destinée à un groupe, par exemple via les réseaux sociaux. La personne expose une image de son corps à d'autres personnes en raison, selon le terme employé par

« Les représentations seraient la construction d'un savoir ordinaire élaboré à travers des valeurs et des croyances partagées par un groupe social et qui donneraient lieu à une vision commune se manifestant au cours des interactions sociales » (Lenoir & Berger, 2007).



Tisseron (2011), d'un désir d'extimité, désir de rendre visibles certains aspects de soi jusque-là considérés comme relevant de l'intime ●. Désir d'intimité, désir d'extimité, les deux sentiments sont étroitement liés. Le désir d'extimité permet de dévoiler volontairement des parties privilégiées de soi-même, c'est une forme de gestion du soi face aux autres qui, valorisé dans certains contextes, développe une forme d'estime d'un soi public. Les possibilités d'extimité via Internet sont multiples et permettent parallèlement de se construire une image, une identité fictive (Tisseron, 2011). La mise en scène du corps sur les réseaux sociaux est comme une performance donnée par l'adolescent.e face à un « tribunal de l'image ».

« Les réseaux sociaux sont parfois comparables à un tribunal de l'image. Ce qui est jugé ici, c'est tantôt l'affirmation d'un corps en image, représentant un style, incarnant une manière de se présenter aux autres, de s'afficher, de montrer ce corps, de le déguiser, de le modifier, etc. En d'autres termes, c'est une démarche de présentation de son corps intimement liée à une démarche de construction de son identité qu'il s'agit de présenter à la cour. Comme au tribunal, celui dont on atteste ou non la crédibilité prend la parole. Il s'expose et s'affirme. La salle d'audience est ouverte, nombreux sont ceux à pouvoir y assister » (Lachance, 2016).

La diffusion d'images de soi sur les réseaux sociaux demande une maîtrise des codes bien plus élevée qu'un échange entre personnes se connaissant. Ainsi, Lachance estime que se montrer sur internet, au contraire de ce que prédit le sens commun qui voit cela comme un décroisement de l'intimité et une forme d'exhibitionnisme, relève plus d'une production orchestrée d'où émergent de nombreux interdits et des conventions de

politesse fortement ritualisées (Lachance, 2016) ●. Les adolescent.e.s ne dévoilent leur intimité que dans une gestion consciente et stratégique de leur capital social et symbolique. Elles et ils maîtrisent les paramètres de confidentialité de façon bien plus efficace que les adultes. « Les pratiques de visibilité et de dévoilement de soi en ligne sont à comprendre comme une façon de faire fructifier le capital social et non pas comme une renonciation inconditionnelle à la vie privée » (Balleys & Coll, 2015).

(RE)CONNAITRE LE STATUT DU CORPS À L'ÉCOLE

Selon Le Breton, « le corps est un vecteur sémantique par l'intermédiaire duquel se construit l'évidence de la relation au monde : activités perceptives, mais aussi expression des sentiments, étiquettes des rites d'interaction, gestuelles et mimiques, mise en scène de l'apparence, jeux subtils de la séduction, techniques du corps, entretien physique, relation à la souffrance, à la douleur, etc. L'existence est d'abord corporelle » (2012). Questionner la place du corps à l'école, c'est par capillarité s'intéresser conjointement à la forme scolaire, au bien-être, à la réussite des élèves, à la construction de l'identité, à l'estime de soi, aux objets didactiques, aux représentations, à la santé et à la culture : à tout ce qui touche à la place des individus au sein de la société. « Nul ne peut échapper à sa propre corporéité qui incarne et s'incarne dans le geste même le plus dérisoire, le plus anodin, le plus conventionnel » (Canvel, 2016). La tension qui oppose les représentations du corps et de l'esprit est-elle donc encore légitime ? L'école souffre des conséquences d'un système intellectualiste issu du dualisme corps/esprit (Rouyer, 2014). Les positions théoriques et épistémologiques sur le corps sont partagées entre deux types de points de vue : d'un côté un corps vécu de l'intérieur en lien avec sa relation pratique et existentielle au monde, ses ressentis (forme de conscience du corps), de l'autre un corps vivant appréhendé de l'extérieur

Le désir d'extimité est « le processus par lequel des fragments du soi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés. Il ne s'agit donc pas d'exhibitionnisme... le désir d'extimité est inséparable du désir de se rencontrer soi-même à travers l'autre et d'une prise de risques » (Tisseron, 2011).

« La manière dont les adolescents gèrent la représentation et le partage de leur vie privée en ligne fait l'objet d'une littérature scientifique prolixe, qui s'accorde aujourd'hui sur le constat suivant : les adolescents ne s'inscrivent pas dans une logique irréversible de dévoilement de leur intimité, mais davantage dans une gestion consciente et stratégique de leur capital social et symbolique en ligne » (Balleys & Coll, 2015).

comme un objet distancié des représentations (Berger, 2009). Peut-être l'école française, investissant l'enfant dans tout son être, de la posture à l'intellect, pourrait-elle incorporer le corps, au sens figuré comme littéral, afin d'aider les élèves à s'épanouir dans toutes leurs dimensions. Actuellement, « *le domaine légitime d'intervention de l'école s'oppose à celui où prévaut la liberté (de l'apparence) ou la tolérance (du corps sexué)* » (Raveaud, 2006). L'élève dans sa globalité a sa place à l'école car s'il y a des disciplines où la

dimension corporelle est dominante, en EPS particulièrement, elle peut être forte, parce que contenue ou empêchée, dans d'autres. Pour Merleau-Ponty, « *le corps est toujours un mouvement donnant un sens à l'expérience* » (1945). Prendre en compte cette dimension c'est reconnaître que le mouvement comme l'immobilité influencent l'apprentissage et les enseignements, et que le corps est le premier outil des individus (Mauss, 1936).



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative](#) en ligne, qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Andrieu Bernard (2004). Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée. *Le Télémaque*, n° 25, p. 113-124.
- Andrieu Bernard (2006). Entretien avec Georges Vigarello *Corps*, (1), p. 5-10.
- Balleys Claire & Coll Sami (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *Recherches en sciences sociales sur Internet*, n°4.
- Barrière-Boizumault Magali & Cogérino Geneviève (2012). Les croyances des enseignants d'EPS sur les communications verbales et non verbales : décalage avec la pratique réelle ? Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris.
- Beauchez Jérôme (2011). Entre nature et culture, le partage des corps ? *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, n°198-199, p. 317-332.
- Benoit Mélodie (2014). Le corps à l'école, discipliné pour mieux apprendre ? Mémoire MEEF, sciences de l'éducation, ESPE Centre Val de Loire, Université d'Orléans-Tours.
- Berger Dominique, Flenghi Dominique, Marchand-Mallet Stéphane, Rochigneux Jean-Claude & Mougnotte Alain (2012). Démarche participative de santé globale en collège et lycée : le « diagnosanté » en Rhône-Alpes, *Santé Publique*, vol. 24, n°5, p. 387-401.
- Berger Ève (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes*. Thèse, sciences de l'éducation, Universités Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- Bernard Michel (1995). *Le Corps*. Paris : Éditions du Seuil.
- Boizumault Magali & Cogérino Geneviève (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, n°98, p. 67-79.
- Boizumault Magali & Cogérino Geneviève (2015). Les touchers en EPS : entre usages et réticences ? *Revue française de pédagogie*, n°191, 73-87.
- Boltanski Luc (2018). *Corps - Les usages sociaux du corps*, Encyclopædia Universalis. En ligne : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/corps-les-usages-sociaux-du-corps/>
- Bordes Pascal (2010). Corps lents, corps immobiles : quelle place pour l'absence de mouvement en EPS ? *Staps*, n°90, p.93-101.
- Bourdieu Pierre (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- Bourven Marie-Hélène & Hoppenot Sophie (2018). L'éducation à la sexualité. *Administration & Éducation*, n° 157, p. 159-162.
- Bruchon-Schweitzer Marilou (2011). *Image de soi, image du corps et pratique des Activités Physiques et Sportives*. Vidéo en ligne, Canal U https://www.canal-u.tv/video/universite_de_bordeaux/image_de_soimage_image_du_corps_et_pratique_des_activites_physiques_et_sportives.7048
- Burel Nicolas (2013). Entre écologie pré-motrice et psychophénoménologie : la rencontre éducative du point de vue de l'enseignant d'éducation physique et sportive. *Mouvement & Sport Sciences*, n°81, p. 79-89.
- Burel Nicolas (2014). L'ancrage des compétences émotionnelles dans le corps vivant : études auprès d'enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Recherches & éducations*, n°12, p. 89-103.
- Canel André (2016). « Apprendre par corps » ou comment associer climat et réussite scolaire. *Administration & Éducation*, n° 152, p. 85-89.
- Chabrol Henri (2013). L'anorexie mentale de l'adolescente. *Développements*, n°14, p. 29-38.
- Cohen David (2018). De l'importance du corps et de la posture des apprenants. Article de blog en ligne <https://archiclasse.education.fr/De-l-importance-du-corps-et-de-la-posture-des-apprenants>
- Corre Hervé (2002). À l'adolescence, ça bouge ! *Enfances & Psy*, vol. 20, n°4, p. 70-78.
- Court Martine (2016). *Encyclopédie critique du genre*. Paris : La Découverte.

- Diasio Nicoletta (2015). Penser le corps qui change. *Ethnologie française*, n°4, p. 597-606.
- Dizerbo Anne (2016). *Éprouver le corps*. Paris : Eres.
- Faure Sylvia & Marie-Carmen Garcia (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue Française de Pédagogie*, n°144, p. 85-94.
- Forest Dominique (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, n°21, p. 73-94.
- Forest Dominique (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie*, n° 165, p. 77-89.
- Fournier Laurent-Sébastien & Raveneau Gilles (2008). Anthropologie des usages sociaux et culturels du corps. *Journal des anthropologues*, n°112-113, p. 922.
- Gagnon Roxane & Dolz Joaquim (2017). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui*, n°195, p. 63-76.
- Garcia Céline (2000). Cet « autre » inaccessible. *Corps et culture*, n°5.
- Gausse Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°112, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Gausse Marie (2017). *Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°117, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Gausse Marie (2018). *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°121, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Gieser Thorsten (2008). Embodiment, emotion and empathy: A phenomenological approach to apprenticeship learning. *Anthropological Theory*, vol. 8, n°3, p. 299-318.
- Goarzin Maël (2016.) Sport et philosophie antique : Platon, Aristote et les stoïciens étaient-ils de grands sportifs ? Billet de blog en ligne <https://biospraktikos.hypotheses.org/2822>
- Guimard Philippe (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris : CNESCO.
- Hall Edward T. (1978). *La dimension cachée*. Paris : Points.
- Henry Michel (2011). *Philosophie et phénoménologie du corps*. Paris : Presses universitaires de France.
- Héritier Françoise (2006). Le corps dans le corset du sens. *Champ psychosomatique*, n°42, p. 39-54.
- Jaquet Chantal (2001). *Le corps*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jourdan Isabelle (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : une démarche clinique de formation. *Recherches & éducations*, n°12, p. 105-116.
- Kammoun Mohamed Moncef & Amade-Escot Chantal (2007). Fonctionnalités didactiques de la gestualité de l'enseignant. *Revue EPS*, septembre-octobre.
- Lachance Jocelyn (2016). Le corps en images des adolescents hypermodernes. *Corps*, n°14, p. 41-47.
- Le Breton David (2010). Mauss et la naissance de la sociologie du corps. *Revue du MAUSS*, n°36, p. 371-384.
- Le Breton David Le (2018). *La sociologie du corps*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lenoir Marianne (2012). *Le bien-être de l'élève au collège : représentations comparées des professeurs et des élèves*. Thèse, sciences de l'éducation, Université Lyon Lumière.
- Lenoir Marianne, & Berger Dominique (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire. *Santé Publique*, vol. 19, n°5, p. 373-381.
- Lermigeaux-Sarrade Isabelle (2018). *Rôle de l'organisation de l'espace de travail sur les activités effectives et empêchées des enseignants*. Thèse, sciences de l'éducation, Grenoble-Alpes Université.
- Louppe Laurence (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles : Éditions Contredanse.



- Mahut Bruno, Mahut Nathalie, Gréhaigne Jean-Francis et Masselot Maryvonne (2005). Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens. *Mouvement & Sport Sciences*, n°3, p. 43-53.
- Mardon Aurélia (2010). Sociabilités et travail de l'apparence au collège. *Ethnologie française*, vol. 40, n°1, p. 39-48.
- Mauss Marcel (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mauss Marcel (1936). Les techniques du corps. *Journal de psychologie*, vol. 32, n°3-4.
- Merleau-Ponty Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Moulin Jean-François (2004). Le discours silencieux du corps enseignant.e. *Carrefours de l'éducation*, n°17, p. 142-159.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- Paintendre Aline & Andrieu Bernard (2015). Le corps capacitaire des adolescent(e)s : une émergence du vivant dans leur perception du step. *Staps*, n°108, p. 49-59.
- Parlebas Pierre & Dugas Éric (2005). Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives. *Carrefours de l'éducation*, n°20, p. 27-43.
- Pujade-Renaud Claude (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan
- Queval Isabelle (2011). Éducation, santé, performance, à l'ère de la perfectibilité infinie du corps. *Carrefours de l'éducation*, vol. 32, p. 17-30.
- Raveaud Maroussia (2006). La construction du corps à l'école. In *De l'enfant au citoyen*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rochex Jean-Yves (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *EPS*, n°262, p. 912.
- Rousseau Jean-Jacques (2009). *L'Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Rouyer Jacques (2014). *Corps et éducation physique et sportive*. Article en ligne <http://www.epset-societe.fr/Corps-et-education-physique-et>
- Schléret Jean-Marie & Chapuis Robert (2013). *Rapport annuel 2013*. Paris : Observatoire de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement.
- Terrisse André (2001). *Didactique des disciplines, les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Tisseron Serge (2003). Le désir « d'extimité » mis à nu. *Le Divan familial*, n°11, p. 53-62.
- Tisseron Serge (2011). Intimité et extimité. *Communications*, n°88, p. 83-91.
- Vallet Guillaume (2009). Corps et socialisation. *Idées économiques et sociales*, n°158, p. 53-63.
- Vigarello Georges (1999). *Histoire des pratiques de santé. Le sain et le malsain depuis le Moyen Age*. Paris : Éditions du Seuil.
- Visioli Jérôme & Petiot Oriane (2018). Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe : quelle place accordée à la complexité au sein des recherches ? *Carrefours de l'éducation*, n°45, p. 223-244.
- Voléry Ingrid (2015). Les élèves ont des corps. Regards enseignants. *Ethnologie française*, n°154, p. 643-654.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Gaussel Marie (2018). *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Ravez Claire (2018). *Regards sur la citoyenneté à l'école.* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 125, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=125&lang=fr>

● Gibert Anne-Françoise (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué.* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=124&lang=fr>

● Joubaire Claire (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre.* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 123, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774