

Carnets Rouges

Corps, éducation et société

Yves-Claude Lequin

La technique, l'humain, la société et... la démocratie

Pierre Dharréville

La laïcité et le corps

Christian Orange, Denise Orange Ravachol

Les conditions d'une éducation à la santé biologiquement raisonnée

Patrick Lamouroux

L'EPS engage-t-elle nécessairement à la compétition et la concurrence ?

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

C'est par le corps que nous sommes au monde. Et c'est dans notre rapport au monde que nous devenons corps à la fois singulier et pluriel. Être et devenir : c'est dans les tensions et les contradictions des relations que nous établissons entre l'individuel, avec sa part irréductible d'intime et de social mêlés, et le collectif (familial, scolaire, social...) que nous pouvons nous construire, nous réaliser comme êtres humains, comme "corps-personnes".

Le corps est toujours au cœur des rapports sociaux qu'engendre tout système économique. L'actuel capitalisme néolibéral n'échappe pas à cette règle. "Corps-machines" qui interrogent les conditions sociales pratiques de leur mise en travail. "Corps-marchandises", objets de consommation, normés, normalisés, mis sur le marché pour satisfaire la recherche de profit et les "retours sur investissement". Corps humiliés, rejetés, au nom d'inégalités prétendues "naturelles" alors qu'elles sont socialement et historiquement construites au service de rapports de domination...

La multiplicité des processus de domination, d'exploitation et d'aliénation des corps entrave la venue de l'être humain, sa réalisation comme corps-personne. La question de l'émancipation humaine impose alors de poser celle de l'émancipation des corps dans des termes qui rendent compte de la complexité des rapports que nous tissons entre l'intime et le social.

Si l'on considère que l'éducation a, entre autres objectifs, celui de permettre l'appropriation par tous de savoirs rendant possible une émancipation indissociablement individuelle et collective, alors doit être posée dans toute sa complexité la question de la place du corps, des corps, à l'école, ainsi que celle de ce que cette place dit d'un projet de société.

Dans la diversité des contributions de ce numéro, se dessinent quelques enjeux politiques, sociaux, idéologiques et pédagogiques de cette place. Quelles sont les évolutions des représentations du corps dans la société et son institution scolaire ? De quelle conception du corps est porteuse la laïcité ? A propos de la "méthode de Singapour", quels sont les enjeux de la manipulation dans les apprentissages ? Comment la place à l'école des enfants en situation de handicap interroge le "tous capables" ? Savoirs ou "éducations à" ? Corps et genre dans le système scolaire ? Quels enjeux pour l'EPS ? Telles sont quelques unes des pistes explorées dans ce numéro, avec toujours la volonté de contribuer au nécessaire travail collectif de réflexion qu'exige la mise en œuvre d'une école au service de l'émancipation humaine.

Sommaire

n° 15 / janvier 2019

Yves-Claude Lequin

La technique, l'humain, la société et... la démocratie

4

Pierre Dharréville

La laïcité et le corps

7

Christian Orange, Denise Orange Ravachol

Les conditions d'une éducation à la santé biologiquement raisonnée

9

Gaël Pasquier

Promouvoir l'égalité des sexes à l'école... mais laquelle ?

12

Benoît Hubert

En quoi l'EPS participe à l'éducation citoyenne ?

15

Patrick Lamouroux

L'EPS engage-t-elle nécessairement à la compétition et la concurrence ?

18

Joël Briand

« Manipuler » ou « manipulés »

21

Paul Devin

Vouloir raisonner l'inclusion scolaire des élèves handicapés

24

Entretien avec Georges Vigarello

27

Yves Peuziat

Santé, sexualité, une stratégie pédagogique pour échapper à la normalisation

29

Interview, Bruno Blanche, Centre National de la Danse

31

Propositions de lecture

34

Carnets Rouges : Marine Roussillon, responsable du Réseau Ecole du PCF. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Gilbert Boche, Dominique Comelli, Paul Devin, Erwan Lehoux, Marc Moreigne, Christine Passerieux, Marine Roussillon, Catherine Sceaux, Patrick Singéry

Conception/réalisation : **FAT4**

www.fat4.fr / contact : yoann.boursau@fat4.fr

La technique, l'humain, la société et... la démocratie

Yves-Claude Lequin

page 1/3

Depuis la préhistoire, la technique est au centre de l'existence humaine ainsi que dans la vie sociale, depuis les actes élémentaires (manger, parler, marcher) jusqu'aux pratiques aujourd'hui les plus élaborées (le spatial, la chirurgie, etc.) en passant par toutes les techniques du travail, de la production, des échanges. La technique est toujours essentielle. Et pourtant, dans l'enseignement français, elle est marginale, voire absente, tout comme elle l'est de notre culture française, malencontreusement dite « générale ».

ont acquis dans l'école française, la place hégémonique qu'occupait antérieurement le latin : en un siècle, le scientisme l'a emporté sur la culture classique, élargissant la connaissance, mais refermant les portes à la culture technique. Ainsi ont été structurés et hiérarchisés les lycées dit « napoléoniens », puis républicains (ferrystes) : au XXe siècle, les classes « nobles » ne sont plus latinistes, mais « scientifiques », ce que conforteront les réformes de la Ve République. Les « pas-latins » de 1900 ont cédé la place aux « pas-matheux » dans la hiérarchie scolaire, et la technique, loin d'être considérée comme élément central de l'existence humaine, est désormais réduite à des « sciences appliquées » (comme si elles étaient des sous-produits des sciences dites « fondamentales »).

Cette évolution sémantique recouvre une mutation idéologique et politique fondamentale : dès lors que les techniques sont réduites à des « sciences appliquées », on sera contraint de penser qu'il n'y a pas de choix technique possible, pas de démocratie possible dans le domaine technique : la seule solution serait de s'adapter au mieux aux « innovations », et non de délibérer collectivement (au plan politique et juridique) et préalablement sur les choix techniques fondamentaux, en commençant par ceux qui concernent directement le travail et la production matérielle. Si l'on veut envisager une « révolution de l'intelligence », c'est par là qu'il faudra la commencer : reconnaître en quoi les systèmes techniques existant en France (en agriculture, industrie, bureaux, banques, santé, etc.) résultent de choix effectués par divers types de pouvoirs dans le passé ou au présent, et entreprendre collectivement une analyse débouchant au futur sur d'autres choix techniques effectués démocratiquement.

Mais il ne suffirait pas que les citoyens conquièrent ce droit (préalable qui suppose déjà un effort considérable), encore faut-il que les citoyens du futur conquièrent la capacité de le faire. C'est-à-dire qu'on rebâtisse un système scolaire public, où - de la maternelle aux universités, aux écoles d'ingénieurs et aux grandes Ecoles (à supposer qu'on conserve celles-ci) - on intègre une compréhension des systèmes techniques de notre temps.

“... la seule solution serait de s'adapter au mieux aux « innovations », et non de délibérer collectivement (au plan politique et juridique) et préalablement sur les choix techniques fondamentaux, en commençant par ceux qui concernent directement le travail et la production matérielle. ”

Cette absence n'a rien de naturel ni de général (qu'on songe à nos voisins européens) : elle résulte d'un long processus historique, social, idéologique et politique. Sans remonter à l'Antiquité, on observe en France comment, depuis la Renaissance, la culture dite « classique » puis « générale », contrôlée d'abord par la Contre-Réforme catholique, propagée en latin par les collèges jésuites, puis en français par les lycées républicains, a banni toute technique, y compris la technique des latins

(agronomie, architecture, navigation...), celle des bâtisseurs de cathédrales, celle des agriculteurs, des ouvriers industriels, etc. Au 18e siècle un philosophe comme Diderot a milité pour une culture moderne, en français, rationnelle... et ouverte à la connaissance des techniques les plus récentes de son temps : pensons aux 3000 planches, absolument remarquables, du dessinateur Goussier, dans l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, destinées à familiariser le grand public avec toutes les activités humaines de son temps (métiers, outils, machines, pratiques) : on en est loin en 2018 ! Ne pourrait-on aujourd'hui consacrer - dans nos établissements scolaires - un temps équivalent et des moyens appropriés pour comprendre les techniques actuellement en usage dans les divers métiers et pratiques ?

Il faut dire que, peu après Diderot, dès l'époque de Condorcet, les mathématiques (et la physique, la chimie, plus tard l'électronique, l'informatique...)

Car non seulement notre système scolaire français ignore superbement la technique, il participe même à sa dévalorisation. Il suffit d'examiner les programmes scolaires (depuis l'âge de 5 ans jusqu'à 25 ans, ainsi que la « formation » des enseignants,) pour mesurer non seulement le décalage, mais l'écran des programmes scolaires vis-à-vis de cette connaissance raisonnée. Cette question majeure occupe une place insignifiante dans les programmes (sans doute moins de 1% sur 20 ans) et on percevrait aisément sa « maltraitance » (y compris dans des disciplines comme l'histoire, le français, la sociologie, la philosophie et les mathématiques, la physique ou la chimie).

Il faudrait aussi reconsidérer la « hiérarchie » des filières scolaires (qui va des filières générales, elles-mêmes hiérarchisées, entre classes dites « scientifiques », littéraires, économiques, et filières dites « techniques » ou d'autres, dites « professionnelles », hiérarchie des savoirs qui est aussi - de fait - une hiérarchie sociale : les élèves les plus riches en culture « technique » sont structurellement défavorisés par un tel système scolaire. Mais c'est aussi notre pays tout entier qui en pâtit, puisqu'il ne parvient pas à former la compétence technique globale, dont notre société a besoin pour « fonctionner » normalement.

Le résultat est, par exemple, que nos « meilleurs » ingénieurs (même ceux qui sortent d'une école, jadis nommée « *polytechnique* ») ignorent généralement ce qu'est la technique, ce qui est tout de même un paradoxe très français ! Baignant tellement dans ce système, nous ne le voyons plus. Il suffit pourtant de passer nos frontières européennes (à une heure de TGV de Paris) vers la Suisse, l'Allemagne, les Pays-Bas, etc. et de passer quelques heures dans un de leur « lycées », pour mesurer qu'en général la technique (en ses diverses dimensions) n'y est pas enseignée de la même manière, et que souvent elle est valorisée dans la société.

Redisons-le, tout cela est le produit d'une longue histoire, de luttes politiques majeures. Prenons l'exemple de la science et de la discipline qu'on nomme « technologie », dont l'objet est, en principe, de donner à comprendre les processus techniques (dans leur globalité). Comme discipline, la « technologie » fut enseignée pour la première fois en 1777, à l'université allemande de Göttingen, par un certain Johann Beckmann, contemporain de Diderot : après l'Angleterre, la Prusse est à l'orée de la « révolution industrielle », et ce professeur Beckmann, qui enseigne dans une école « camérale » (on dirait en France, une école de « sciences politiques ») décide d'enseigner aux futurs dirigeants administratifs et politiques de son pays en quoi consiste ce nouveau système technique, qu'on va bientôt nommer

« industriel », et aussi ce qu'il suppose sur le plan juridique, ou ce qu'il va nécessiter comme routes, canaux, financements, logements, enseignements, législation, etc. Rapidement cette discipline se propage dans les autres Etats germaniques, ce qui ne sera pas pour rien dans les succès industriels, notamment prussiens, puis allemands, puis dans de nombreux pays européens, mais pas... en France.

Qu'advint-il alors du côté français ?

La France amorce alors son virage « scientiste », réduisant toute technique moderne à une application des sciences (physiques), ignorant toute science humaine étudiant la technique, *pour en comprendre les processus réels*. Et pourtant... à Paris, sous la Révolution française, parallèlement à l'essor du mouvement « sans-culottes », un certain Jacques-Henri Hassenfratz, strasbourgeois, connaissant les évolutions germaniques, préconise que dans les grandes innovations scolaires de 1794, à l'Ecole polytechnique (initialement conçue, justement, pour être ouverte aux divers métiers et aux diverses techniques) et au Conservatoire des Arts et Métiers (destiné à populariser les nouveaux outils, procédés, machines), on enseignât un équivalent français de cette « technologie » germanique, afin que les dirigeants politiques (de l'état, des villes) et ceux des entreprises, puissent bénéficier de cette vision globale de la production dans le capitalisme naissant. En août 1793, Lavoisier présentera lui-même un projet de décret, pour qu'on introduisit (dans les « *écoles élémentaires des arts* ») *Les principes élémentaires de l'art social, de l'économie politique, du commerce, de la constitution et de la législation française...* En vain. Cuvier tentera à son tour d'ouvrir l'enseignement français à cette nouvelle discipline nommée « technologie », notamment lorsqu'il deviendra un des principaux ministres (de l'enseignement) de Napoléon puis sous la Restauration. Provenant de Montbéliard, territoire francophone mais d'obédience germanique jusqu'en 1793, Cuvier a fait ses études à l'université de Stuttgart, où en 1786, il a suivi un cours de technologie (son cahier de cours est très éloquent à cet égard). Aussi, lorsqu'il devient un tout-puissant ministre de l'enseignement à Paris (entre 1806 et 1824) il tente à plusieurs reprises d'introduire un enseignement de technologie pour les futurs dirigeants du pays mais, face à la résistance des milieux « scientistes », il n'y parviendra pas, ni sous les auspices de Napoléon, ni dans la première décennie de la Restauration monarchique. En 1808, il présente un vœu au Conseil d'Etat, pour qu'on

“ Il faudra bien, un jour, s'y mettre... pour penser collectivement une « démocratie technique », c'est-à-dire une démocratie élargie aux choix techniques fondamentaux du pays, concernant la population dans son ensemble. ”

enseigne la technologie en France : *La technologie manque en France d'ouvrages élémentaires, à un petit nombre d'exceptions près. Elle manque aussi d'écoles où les principes théoriques soient démontrés, où les lumières des sciences soient mises en rapport avec les procédés des arts.* Il réitère en 1816, par exemple, *il serait utile d'établir comme en Allemagne un enseignement régulier des différentes branches de l'administration et de n'admettre aux emplois que ceux qui auraient suivi cet enseignement.* Sans résultat : c'est la version scientifique qui l'emportera durablement, jusqu'à nos jours (réduisant toute technique « moderne » à une application des sciences physiques), sans être remise en cause ni après 1945, ni en 1968, ni en 1981... Il

faudra bien, un jour, s'y mettre... pour penser collectivement une « démocratie technique », c'est-à-dire une démocratie élargie aux choix techniques fondamentaux du pays, concernant la population dans son ensemble.

Et la démocratie technique... ça s'apprend : dès l'école élémentaire on devrait apprendre que chaque technique résulte d'un choix collectif de société, culturel

“ Dès l'école élémentaire on devrait apprendre que chaque technique résulte d'un choix collectif de société, culturel et politique... et déconstruire méthodiquement l'idée (omniprésente) que les techniques seraient des « sciences appliquées ». ”

et politique... et déconstruire méthodiquement l'idée (omniprésente) que les techniques seraient des « sciences appliquées ». Chaque individu devra être préparé à décider sur ce plan, non comme « consommateur » ou comme « usager », mais comme citoyen, codécideur des choix techniques à l'échelle sociale. C'est pourquoi (à la place de la pseudo « technologie » actuelle), il est indispensable qu'on promeuve une « technologie comme éducation civique » : elle donnerait à comprendre quels sont les principaux choix possibles pour les techniques d'envergure sociale, comme les principaux systèmes en usage dans les métiers industriels ou de bureau, ou encore comme Google et tant d'autres (y compris pour « Parcoursup », les « logiciels éducatifs », etc.). Etant bien entendu que cette technologie démocratique devrait être enseignée jusqu'au bac inclus. Ceci contribuerait aussi à ce que la « culture française » ne soit plus seulement littéraire, ou (marginale) « scientifique », mais qu'elle évolue vers une culture du XXI^e siècle, authentiquement « générale », à l'instar de ce pensaient et pratiquaient les encyclopédistes du XVIII^e siècle.

Bibliographie :

Lamard P. et Lequin Y.C. (dir.) : PUTBM, *La technologie entre à l'Université (Compiègne, Belfort-Montbéliard, Troyes)*, 2008

Lequin Y.C et Lamard P. (dir) : PUTBM, *Eléments de démocratie technique*. 2014

Didier J., Lequin Y.C et Leuba D. *Devenir acteur dans une démocratie technique*, 2018

La laïcité et le corps

Pierre Dharréville

page 1/2

Si, comme l'écrivait Marx, l'homme est le monde de l'homme, si l'essence humaine est l'ensemble des rapports sociaux, alors qu'est le corps d'un humain ? Son corps, c'est son être matériel, sa forme d'existence au monde, sans lequel il n'existe pas, sans lequel il n'est pas d'être humain et pas plus d'humanité. C'est par le corps que l'on sent, que l'on voit, que l'on entend, que l'on goûte, que l'on touche, que l'on ressent, que l'on pense, que l'on agit, que l'on interagit, que l'on éprouve, que l'on peine, que l'on pleure, que l'on jouit, que l'on vit et que l'on meurt. Le corps est si souvent le moyen par lequel on s'impose, on domine, on impose sa loi (celle du plus fort), on flétrit et à l'inverse par lequel on subit, par lequel on souffre, par lequel on est soumis, souillé, humilié. Le corps est si souvent considéré dans les rapports sociaux pour sa force de travail, sa capacité à créer de la valeur. Mais il est aussi ce qui donne aux idées une force matérielle, ce qui résiste (« il faudra me passer sur le corps »), ce qui fonde nos libertés et trop souvent nos limites, ce par quoi nous donnons, recevons et partageons. Le corps de chacune, de chacun, se façonne au cours de l'existence, à l'usage, et le rapport conscient et inconscient de chaque individu à son propre corps est singulier, personnel. Ce rapport n'est pas extrait du bain dans lequel l'humain évolue, il s'y intègre, mais il est par nature personnel. Sans compter que le corps est langage, qu'on le veuille ou non...

Ainsi, le corps est-il un enjeu essentiel dans les rapports sociaux. Il l'est d'autant plus dans un monde où tout doit être marchandisé, rentabilisé et asservi pour le profit de quelques uns. D'où l'usage social des humains et de leurs facultés au travail, faisant trop souvent peu de cas de leur santé. D'où l'usage social des besoins et des désirs humains, sur la base desquels on peut spéculer et s'enrichir. Le corps des femmes, qui engendre la vie, est un enjeu en soi. Il est l'objet de tentatives de domination particulières, pour prendre le contrôle de cette fonction reproductrice, pour dénaturer le plaisir, mais aussi pour l'asservissement domestique et social. Pour d'autres raisons, celui des enfants peut l'être aussi. Il n'y a pas de respect de l'humain sans respect des corps. Certes, ils manifestent des inégalités de fait entre individus, mais ils donnent à voir toute la beauté de la famille humaine, ils invitent à faire de notre diversité une richesse et appellent à faire oeuvre de civilisation commune.

On ne peut donc s'en tenir à penser le corps humain en dehors de la personne humaine prise dans son entier. C'est à-à-dire, pour reprendre Lucien Sève que la personne est beaucoup plus qu'une fiction juridique ou un postulat de la raison morale, c'est un être réel ; mais cette réalité est d'un point de vue purement laïque tout à fait irréductible à celle de l'individualité biopsychique, elle est d'essence historico-sociale. Pour le philosophe, en un sens tout profane, elle transcende bel et bien l'être naturel, dès lors qu'elle émane d'un acquis de civilisation qui la déborde immensément et qu'on peut désigner comme l'ordre de la personne. Et c'est de là que sourd la dignité humaine, la dignité de la personne, la dignité de chaque personne humaine. D'un processus civilisationnel. L'individu est sociétaire de l'ordre civilisé de la personne. Or, tout cela prend place dans une histoire en construction, en mouvement, au coeur de contradictions. Et c'est dans ce cadre que chacune et chacun possède une responsabilité quand au traitement présent et à venir de la personne humaine dans toutes ses dimensions.

Si la laïcité est le principe politique qui affirme la souveraineté du peuple en tant qu'association de femmes et d'hommes libres, égales, égaux, alors que dit-elle de leurs corps ? Avant de s'adresser aux corps, elle concerne donc la personne humaine ; et la valeur de la personne humaine n'est pas réductible au corps, ni son respect. Mais à l'inverse, la personne humaine ne peut être réduite à l'existence d'une conscience de soi, ou conditionnée à son développement.

La laïcité défend d'abord la liberté de conscience et donc la liberté de chacune et chacun à disposer de son corps comme il ou elle l'entend dans le cadre de la loi qui est la même pour toutes et tous, et qui, en

“ Ainsi, le corps est-il un enjeu essentiel dans les rapports sociaux. ”

“ La laïcité (...) appelle à garantir au contraire, à chacune à chacun sa pleine liberté, la pleine liberté de disposer de son corps, de son corps intègre et non mutilé. ”

“ Dans cet ordre qu'on veut imposer aux êtres humains, le corps devient parfois subversif en soi. ”

principe est censée rendre compte d'une dynamique de civilisation et d'humanisation de l'humanité. Car la loi ne s'établit pas par le simple désir d'un seul, mais elle se fonde sur l'intérêt général. La laïcité défend l'égalité des droits et pourchasse les discriminations qui pourraient par exemple être fondées sur des critères physiques. La laïcité défend enfin une volonté fraternelle et pacifiste, écartant ainsi les pulsions de domination destructrices pour leur préférer des relations et des interactions fécondes.

A partir de là, comment justifier toute tentative d'imposer ou d'interdire une manière de se vêtir, de se coiffer, de se raser, de se farder, de se parer, de se saluer... La laïcité ne saurait en être l'instrument

eux-mêmes des prisons. Il s'agit donc pour chacune et chacun de penser son corps en tant qu'humain en mouvement, en relation, en action. Et pour la société de permettre à chacune et chacun d'en prendre soin pour son épanouissement, qui participe à celui de toute l'humanité.

“ Il s'agit donc pour chacune et chacun de penser son corps en tant qu'humain en mouvement, en relation, en action. ”

ment dans la mesure où cela ne vient pas troubler l'ordre public, elle appelle à garantir au contraire, à chacune à chacun sa pleine liberté, la pleine liberté de disposer de son corps, de son corps intègre et non mutilé.

Dire cela ne conduit pas à méconnaître les tentatives de contraindre le corps pour contraindre tout l'humain. Mais nous avons à nous interroger sur les manifestations de l'obscénité aujourd'hui. L'obscénité est-elle en soi dans les corps et les étoffes, ou bien dans ce qu'on leur fait accomplir et subir pour le profit ou la puissance de quelques uns, ou bien dans cette volonté de faire des humains des matières inertes, neutralisées et interchangeableables, ou bien dans cette fâcheuse tendance à les formater comme les soldats de telle ou telle armée ?

L'exploitation et la domination, qui n'ont pour but que d'instrumentaliser l'humain, et de le chosifier, au bout du compte, qui par là-même l'empêchent de donner sa pleine et libre mesure, affaiblissant ainsi toute l'humanité, ne finissent-elles pas toujours par s'exercer au travers des corps, jusqu'aux sévices, à la mutilation, ou à l'enfermement ? Alors, dans cet ordre qu'on veut imposer aux êtres humains, le corps devient parfois subversif en soi. Parce qu'il est manifestation de soi, de sa personnalité, de sa singularité, de son être au monde, à l'heure de l'uniformisation, du conformisme et de la soumission aux canons dominants. Mais aussi parce qu'il peut être la manifestation de plus que soi-même, l'étendard d'une idée, le signe d'une appartenance, l'instrument d'un rapport de force, le moyen d'un combat pour agrandir l'espace de la personne humaine et de toute l'humanité... Le risque est d'en rester à une société des apparences, où la dictature du paraître prend le dessus, où l'on juge une personne simplement sur son corps et la façon dont elle le traite, où l'on essentialise et où l'on racialise les jugements et les rapports sociaux. Le risque est de faire des corps

Les conditions d'une éducation à la santé biologiquement raisonnée

Christian Orange Denise Orange Ravachol

page 1/3

Ces dernières années ont vu augmenter, dans les programmes français, la place donnée aux « éducations à » : à la citoyenneté, à la santé, au développement durable, aux risques, etc. Rien de plus normal que l'Ecole prenne en compte des demandes sociétales : ce qui s'y enseigne contribue aux fondements d'une société et s'y réfère, nécessairement. Cependant, ces « éducations à » transforment à ce point les disciplines scolaires qu'il est nécessaire de les mettre sous surveillance, car elles remettent en cause pour partie leurs finalités. Nous devons notamment nous demander si ces évolutions se font avec l'intention de développer un enseignement émancipateur et non pas uniquement prescriptif.

Les instructions officielles nous l'assurent, il s'agit de permettre à l'élève de « fonder ses choix de comportement responsable vis-à-vis de sa santé ou de l'environnement sur des arguments scientifiques. » (programmes du cycle 4, 2018, p. 122). Nous rassurent-elles ?

Nous focalisant ici sur l'éducation à la santé dans ses relations avec l'enseignement de la biologie, nous voulons discuter des conditions didactiques pour qu'une telle éducation puisse réellement être une éducation au choix en synergie avec un enseignement scientifique émancipateur. Nous prendrons pour cela des exemples dans deux domaines : le premier, relativement simple mais peu présent dans les programmes, concerne le tabac ; le second, plus compliqué, relie alimentation et santé.

Si, malgré le travail de lobbying de l'industrie du tabac, les liens entre consommation de tabac et accroissement des risques pour la santé (notamment celui de cancer du poumon) ne fait plus doute dans la communauté scientifique, cela veut-il dire qu'ils peuvent être présentés sans discussion aux élèves ? Sans entrer avec eux dans les détails des méthodes statistiques, deux points au moins mériteraient d'être discutés car leur intérêt pour le développement de la pensée critique dépasse largement ce cas :

- De nombreuses données démontrent la corrélation

entre cancer du poumon et consommation de tabac mais une corrélation ne se traduit pas immédiatement par une causalité, les deux variables pouvant dépendre l'une et l'autre d'une cause commune, par exemple. Ce passage de la corrélation à la causalité ne peut se faire que sous le contrôle d'un modèle explicatif : c'est bien la relation directe entre fumée de tabac et poumon, ce que l'on sait des substances agressives (goudrons et autres) de la fumée et les explications scientifiques de la cancérogenèse qui permettent de conclure, en lien avec les données épidémiologiques, que le tabac est bien la cause de l'augmentation de risque du cancer du poumon.

- Penser causalité et risques demande de le faire en termes non pas d'individus mais de population. On pourra toujours trouver des exemples de personnes fort âgées, ayant fumé toute leur vie, et se portant comme un charme : cela ne réfuterait la dangerosité du tabac que dans un déterminisme simple mais pas dans un raisonnement sur une population où le tabac augmente le risque sans être le seul déterminant de la maladie.

Ne pas permettre aux élèves de discuter ces questions revient à leur imposer un argument d'autorité et ne les aide pas à se construire une attitude critique en sciences et en éducation à la santé.

D'autres points liés au tabagisme sont aussi à instruire scientifiquement : celui de la dépendance au tabac et des propriétés psychotropes de la nicotine, qui peuvent s'expliquer par un modèle d'action de cette substance sur certaines synapses. On peut aussi rendre compte des effets du tabac sur le souffle par le dépôt de goudrons dans les alvéoles pulmonaires et par la neutralisation d'une partie de l'hémoglobine à cause du monoxyde de carbone présent dans la fumée inhalée. Cette compréhension des différents effets du tabac permet d'éclairer les choix lors de l'arrêt de sa consommation (vaporette, patch...) et de comprendre ses effets immédiats ou différés ; elle n'est possible, encore une fois, qu'en mettant en tension données empiriques et modèles explicatifs.

Il ne s'agit pas de réduire l'éducation à la santé à un moyen de faire de la biologie mais de mettre en avant qu'une éducation raisonnée à la santé et qu'un enseignement des sciences visant à former l'esprit

Le second présente les habitudes alimentaires de ces trois villes.

“ Ces « éducations à »
transforment à ce point les
disciplines scolaires qu'il est
nécessaire de les mettre sous
surveillance, car elles remettent
en cause pour partie leurs
finalités. ”

ont les mêmes réquisits : la possibilité de mettre en relation critique les données recueillies et des modèles explicatifs. Sans les modèles explicatifs, les données ne sont que des constats non interprétables ; sans les données, les modèles sont présentés comme des descriptions indiscutables de la réalité. Dans l'un et l'autre cas, on en reste à un discours d'autorité habillé de

fausse scientificité. La question est donc de savoir si le travail en classe de science prend bien le temps de développer de telles analyses critiques ; ce n'est pas sûr.

Considérons maintenant un second problème : celui des liens entre alimentation et santé. Il s'agit d'un problème nettement plus compliqué que celui du tabac, aussi bien d'un point de vue scientifique que du point de vue des choix qu'il faut aider les élèves à raisonner. Du coup, le risque existe de prendre des raccourcis qui conduisent à des arguments d'autorité déguisés. En regardant comment les manuels abordent cette question, nous pourrions préciser les conditions d'une éducation à la santé raisonnée.

Voici un manuel de 3ème de SVT qui présente une double page sous la question : « Comment expliquer l'apparition de maladies nutritionnelles ? » Sur cette double page, il met à proximité deux tableaux concernant trois villes françaises : Toulouse, Strasbourg et Lille. Le premier de ces tableaux présente les valeurs de la mortalité dans ces trois villes.

Taux de mortalité pour 100 000 habitants

Villes	Mortalité cardio-vasculaire		Mortalité totale	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Toulouse	140	39	575	275
Strasbourg	216	64	887	318
Lille	224	72	1041	411

Régime (g/j)	Toulouse	Strasbourg	Lille
Pain	225	164	152
Légumes	306	217	212
Fruits	238	149	160
Beurre	13	22	20
Fromage	51	34	42
Graisses végétales	20	16	15
vin	383	286	267

Aucune question précise sur les documents n'est posée dans cette double page. Cependant le fait que ces deux tableaux se réfèrent aux mêmes villes et la question générale de leur double page engagent les élèves à les mettre en relation. Pour pouvoir le faire, cependant, il faut d'abord comprendre de quoi il s'agit ; et cela ne va pas de soi. Passons sur le fait que les données du premier tableau ne semblent pas correspondre avec ce que l'on peut trouver sur Internet, où il apparaît que ces trois villes sont en dessous de la mortalité nationale, et poursuivons en acceptant telles quelles les données pour la mortalité cardio-vasculaire.

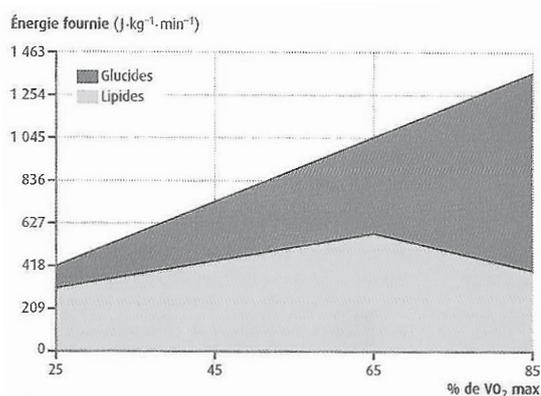
Les nombres dans les deux tableaux n'ont pas la même signification. Il est vraisemblable que le premier tableau représente un décompte réel, avec éventuellement une petite marge d'erreur. Le second tableau ne peut correspondre qu'à une moyenne statistique à partir d'un échantillon. Mais pour mettre en relation ces données, on ne peut s'en tenir à ce à quoi nous pousse le manuel. Il est nécessaire de se demander quelles peuvent être les explications possibles des différences de mortalité cardio-vasculaire des trois populations, dont on ne sait d'ailleurs rien de l'homogénéité : alimentation, caractéristiques socio-économiques, pyramide des âges ? Supposons que nous ajoutions Nice, au taux de mortalité nettement supérieur à la moyenne nationale, pourrait-on sans sourciller mettre cela uniquement sur le compte de l'alimentation ? Et le climat, que dire du climat ? Comment expliquer les différences selon les genres ? Quant aux habitudes alimentaires qui pourraient être la cause des bons résultats de Toulouse, doit-on les attribuer à la consommation de pain, de fruits et de légumes, de vin, ou tout à la fois ? Ainsi une analyse critique de ces données, si elle est faite, ne peut que déboucher sur la quasi-impossibilité d'en tirer quelque chose

quant aux liens entre alimentation et santé. Ce serait un bon exercice ; mais est-ce travaillé avec les élèves ?

Nous voyons que, comme dans le cas du tabac, l'analyse critique des données ne peut être menée qu'en explorant de possibles modèles explicatifs des différences constatées. Devant des questions aussi compliquées, la tentation est grande, pour l'enseignant et les élèves, d'aller au plus vite des données aux conclusions souhaitées, guidés uniquement par ce que suggère le manuel, sans le remettre en cause.

Terminons par un dernier exemple qui illustre ces raccourcis qui arrangent tout le monde – enseignants, pris par le temps et les programmes, et élèves en demande de solution simple - au détriment d'un travail d'analyse critique.

Voici un graphique proposé par un manuel de seconde dans une double page intitulée : « Exercice physique et lutte contre l'obésité ».



6 Évolution de l'énergie fournie par les glucides et lipides en fonction de l'intensité de l'effort chez 5 cyclistes professionnels.

Une question est posée aux élèves sur ce document : « Indiquez l'intensité d'activité physique la plus propice à la perte de masse grasse ? » Grâce à leur compétence en lecture de graphiques, ils arrivent à la réponse de 65% de VO₂max sans trop de difficulté puisqu'un maximum de la courbe d'énergie fournie par les lipides est clairement repérable. Ce faisant ils prennent ce document comme une donnée brute, directement issue de mesures et ne pouvant être discutée, alors qu'elle mériterait pourtant de l'être. Comment a-t-on obtenu ces valeurs ? Vraisemblablement, dit le biologiste, via le quotient respiratoire (Volume de CO₂ rejeté sur volume d'O₂ absorbé) qui varie selon les métabolites dégradés par la respiration des cellules. Mais pour quelle raison ce quotient rend-il compte de cela ? Et pour perdre de la masse grasse, vaut-il mieux faire une activité à 65% de VO₂max un certain temps, ou une à 30% de VO₂max que l'on pourrait tenir beaucoup plus longtemps ?

Encore une fois ces questions et la critique des données ne peuvent se faire qu'à travers des modèles explicatifs qui devraient être travaillés en classe ; ici notamment ceux de la respiration comme fournisseur d'énergie. A vouloir aller trop vite vers ce que l'on veut montrer, on évite ces discussions et on en reste à une inculcation de résultats de la science qui ne conduit pas l'élève à une approche raisonnée des questions de santé.

Ce que nous avons développé ici ne concerne qu'un pan d'une éducation raisonnée à la santé. Celle-ci doit mettre en jeu des savoirs en biologie mais aussi en éducation physique, en géographie culturelle, en économie etc. Pour ce qui est des relations entre éducation raisonnée à la santé et biologie, les exigences sont en fait du même ordre que celles de l'accès à des savoirs biologiques problématisés : il est indispensable de renoncer aux raccourcis entre données et interprétations pour mettre en tension critique les données et les modèles explicatifs. Ne pas respecter ces conditions conduit, comme trop souvent dans nos enseignements, à de pseudo-investigations. Dans le cas de l'éducation à la santé s'ajoute la difficulté des analyses épidémiologiques et de la pensée en termes de population qu'il serait pourtant indispensable de faire travailler à nos élèves, confrontés qu'ils sont en permanence à des données de ce type.

“ Ne pas permettre aux élèves de discuter ces questions revient à leur imposer un argument d'autorité et ne les aide pas à se construire une attitude critique en sciences et en éducation à la santé. ”

“ il est indispensable de renoncer aux raccourcis entre données et interprétations pour mettre en tension critique les données et les modèles explicatifs. ”

Bibliographie

- Coquidé M., Lange J.-M., Tirard S., dir. *Epidémiologie, pour une éducation à l'incertitude*. Paris : Vuibert, ADAPT, 2006
- Orange C. *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck, 2012
- Orange Ravachol D., Kovacs S. & Orange C. (2018). *Éducation nutritionnelle et acculturation scientifique : quelles circulations de normes et de savoirs dans les discours adressés aux jeunes ? Education et socialisation*. Mis en ligne le 01 juin 2018 : <http://journals.openedition.org/edso/2939>

Promouvoir l'égalité des sexes à l'école... mais laquelle ?

Gaël Pasquier

page 1/3

(1) Buscatto Marie, Chevalier Yannick, Collet Isabelle & al. (2015). *Egalité des sexes à l'école : machine arrière, toute !* [en ligne], Médiapart, 16 janvier 2015. <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-batailles-de-legalite/article/160115/egalite-des-sexes-l-ecole-machine-arriere-toute>

Pasquier Gaël (2017). *Egalité des sexes et EPS : quelles représentations dans les textes officiels de l'Education Nationale pour quelles situations d'apprentissage ?*

Dans Fabienne Brière, Sigolène Couchot-schiex, Marie-Paule Poggi & Ingrid Verscheure (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS. Analyses didactiques et sociologiques*. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 201-215.

(2) Marro Cendrine (2011). *Repérer les inégalités que masquent les différences*. *Les Cahiers pédagogiques* n° 487, 51-52.

(3) Herman Elisa (2007). *La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs*. *Cahiers du Genre* n° 42, 121-139.

(4) CANOPE (2014 a). *Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Premier degré. Thématiques et pistes pédagogiques*. CANOPE (2014 b et 2017 b). *Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Primaire et secondaire. Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire*. CANOPE (2017 a). *Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Présentation des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école*.

En juin 2014, suite aux fortes polémiques qui ont marqué l'année scolaire, le ministre de l'Education nationale décide de mettre un terme aux *ABCD de l'égalité*, un programme « expérimental » visant à proposer des outils aux enseignant-e-s d'école primaire pour favoriser l'égalité filles-garçons et questionner les stéréotypes de sexe. Pour ne pas donner l'impression à l'opinion publique de céder sur un enjeu essentiel pour son électorat, le ministère les remplace en novembre 2014 par un « plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école ». De nouveaux « outils » pour tous les niveaux d'enseignements sont mis en ligne sur le site CANOPE. A peine publiés, ceux-ci sont pourtant décriés, non par les mouvements qui s'étaient opposés aux *ABCD* mais par celles et ceux qui les avaient soutenus : ils semblent en effet promouvoir en bien des aspects une représentation des relations entre les sexes marquée par un déterminisme biologique et la complémentarité des hommes et des femmes¹. Ces outils ont par la suite été étoffés et modifiés en partie, après la parution des nouveaux programmes scolaires en 2015 et 2016. Ils promeuvent actuellement des orientations sensiblement différentes des précédents, plus proches de celles portées par les *ABCD de l'égalité* : plutôt que de chercher dans les corps une origine aux différences sociales entre les femmes et les hommes, sans réussir à percevoir comment celles-ci masquent justement les inégalités², ces nouveaux outils actualisés mettent davantage l'accent sur les inégalités de traitement dont sont l'objet les élèves selon leur sexe à l'école, sans pour autant se défaire de toutes ambiguïtés.

Des représentations divergentes de l'égalité des sexes

Il est certes possible de voir dans ces revirements une forme d'opportunisme politique. Le ministère et les instances qui lui sont associées promouvraient des orientations divergentes et contradictoires en fonction des oppositions et de leurs relais médiatiques. Toutefois, un examen des textes plus anciens montre que l'égalité des sexes a régulièrement été entendue par l'Education nationale dans une acception qui valorise les différences et tend à donner à leur expression sociale une origine naturelle³. Si les *ABCD de l'égalité* rompaient pour l'essentiel avec ces représentations, les textes qui leur ont succédé montrent qu'il n'y a actuellement pas consensus

sur la manière dont l'Education Nationale entend l'égalité des sexes. Sous l'apparente continuité des discours, l'institution ne s'est pas préoccupée d'en donner une définition unifiée. Différentes conceptions, parfois divergentes et contradictoires, mais qui ne sont jamais explicitées, cohabitent, au sein des mêmes documents, sur ce que pourrait être cette égalité et les moyens d'y parvenir. La manière dont s'articulent les notions de différences et d'inégalités et, par là même, la manière dont sont produites les unes et les autres s'inscrivent dans des approches différentes, antagonistes, sans que soit posée, à défaut de choisir, la question de leur cohérence et de la possibilité pour les enseignant-e-s de s'en saisir et de les décrypter pour penser leurs pratiques. Ce sont les versions 2014 et 2017 de ces nouveaux « outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école » pour le premier degré (maternelle et élémentaire)⁴ que nous voulons ici analyser. Il s'agit d'envisager comment est mobilisée ou non dans ces textes la différence des sexes pour problématiser l'égalité des sexes.

Une naturalisation des différences... et des inégalités

En premier lieu, que ce soit en 2014 ou en 2017, la différence des sexes est supposée permettre aux enfants de penser et de se penser dans le cadre scolaire. Des formulations quasiment identiques indiquent *que c'est dans les comportements quotidiens* » (2014 a) ou « *dans le quotidien de la classe que se développent la conscience et la connaissance de soi et des autres en tant que fille ou garçon [...]* » (2017 a). Il est bien difficile à la lecture de ces textes de préciser ce à quoi peuvent renvoyer cette conscience et cette connaissance de soi, ni quelles sont ces différences si aisément constatables. Elles semblent toutefois dépasser la simple différence anatomique ; car s'il s'agissait uniquement d'identifier que certains ont un pénis et d'autres un vagin - l'existence d'enfants dont l'intersexuation est corporellement visible n'est jamais envisagée par l'Education nationale -, on ne voit pas bien en quoi « les comportements quotidiens » et « tous les événements de la vie scolaire » seraient susceptibles de les manifester. Ce qui se passe à l'école, les manières d'être et de faire des individus, sont donc envisagés comme structurant la perception de cette différence corporelle et, inversement, cette dernière est posée comme essentielle pour comprendre ce qui se joue en

classe. Si égalité, il y a, c'est une égalité « entre » des filles et des garçons - les textes ne parlent pas d'égalité des sexes - pensés comme naturellement différents, tant sur le plan anatomique, que social et psychologique, la différence des corps étant supposée déterminer des comportements et des psychismes différents.

C'est donc à une naturalisation des normes et des rôles de sexe que procèdent ces textes et il importe, à les lire, pour l'enseignant-e, d'acter cette distinction dans ses pratiques pédagogiques : par des étiquettes prénoms de couleur différente par exemple. Ou encore en Education physique et Sportive : *déterminer qui assume les rôles d'arbitre, de capitaine d'équipe, de gardien de but, etc. est aussi l'occasion de parler de l'égalité de droit entre garçons et filles sans a priori et de faire réfléchir les élèves sur les compétences des uns et des autres (rigueur, précision, impartialité, dynamisme...)* et sur les critères sur lesquels peuvent s'opérer des choix objectifs (2014 a). Dans un tel document, le lecteur ou la lectrice est amené à supposer que *les compétences des uns et des autres* sont à lire au prisme de leur appartenance sexuée. Plus surprenant, il constate qu'il ne s'agit pas de les inscrire dans une dynamique d'apprentissage mais juste de savoir les identifier pour pouvoir donner à chacun-e le rôle qui lui convient le mieux, sans perspective de changement - dans la mesure où cette attribution est supposée tirer parti des spécificités de chacun-e pour faire réussir un collectif où les individus doivent en quelque sorte savoir se tenir et rester à leur place.

Sous cet angle, ce qui pose problème n'est donc pas la différence de traitement dont peuvent faire l'objet les filles et les garçons mais que certaines de ces différences puissent (éventuellement) être sources d'inégalités. Mais, lorsqu'aucune discrimination n'apparaît au premier abord, distinguer les élèves selon leur sexe peut être considéré comme légitime, voire souhaitable ; d'autant plus que cela permet de valoriser implicitement ou explicitement une certaine complémentarité sexuée, comme cela était le cas dans l'exemple donné en EPS, et hétéronormative : *dans le quotidien de la classe, la vigilance à établir des binômes ou des équipes mixtes conduit à ce que les élèves apprennent à mieux se tenir par la main [sic], à se connaître, à coopérer* (2017 a). Ainsi, si dans la cour de récréation, *l'espace est occupé et dominé par les garçons qui peuvent exercer librement leurs besoins d'activités physiques*, le problème souligné par l'institution dans la phrase suivante est *qu'en conséquence, les filles et les garçons n'apprennent pas à partager leurs jeux* (2014 a), non à proprement parler la domination pourtant identifiée. Dans cette conception, les différences sont donc constitutives de la manière dont va être envisagée l'égalité des sexes ; elles sont considérées comme premières et naturelles. Il s'agit de donner à chacun-e la possibilité de se développer et de s'épanouir, à égalité, mais dans des directions pour une (grande ?) part distinctes selon le sexe et pouvant occasionnellement nécessiter de transiger

avec l'objectif même d'égalité, peu à même d'en tenir compte.

Qui cohabite avec leur dénaturalisation

Pour autant, aux côtés de ces orientations différentialistes, qui tendent à devenir marginales en 2017, est mise en avant une analyse des situations scolaires en termes d'inégalités qui visent explicitement à questionner l'évidence de la naturalisation des rôles sociaux. Il s'agit ici d'arracher à la « nature » les conduites, les phénomènes sociaux et la psychologie des individus. Ceux-ci sont construits par des traitement non seulement différenciés mais surtout inégalitaires, l'invocation des différences de sexe constituant dans cette perspective un prétexte à l'invisibilisation des inégalités. Les outils de 2017 et certains passages de ceux de 2014 (b) identifient ainsi des pistes pédagogiques qui prennent acte des résultats de recherche sur le genre en éducation. Ils proposent des points de vigilances, des grilles d'observations, des stratégies pour gérer la prise de parole de manière égalitaire, tant sur le plan quantitatif - le temps de parole accordé aux garçons étant toujours plus important que celui dévolu aux filles -, que qualitatif - filles et garçons ne sont pas sollicités aux mêmes moments ni par le même registre de questionnement -. Une vigilance est également demandée sur les représentations véhiculées par les supports d'apprentissages (affichages, manuels, littérature...) afin de pouvoir les diversifier et lorsqu'elles sont inégalitaires, les questionner. Les processus de dénaturalisation sont toutefois ponctuellement envisagés comme une « renaturalisation » des nouvelles pratiques ce qui n'est pas sans laisser sceptique sur les objectifs éducatifs poursuivis : *il peut parfois apparaître utile, dans certains contextes, d'assurer une parité dans l'accès aux « coins-jeux [...] pour « naturaliser » des pratiques éloignées des modèles sociaux de référence.* (2017 a). Il faudrait en quelque sorte que les enfants soient toujours dupes de ce qu'on cherche à leur enseigner, comme s'il fallait récupérer les armes de l'adversaire, la recherche de stratégies visant à contester les mécanismes de reproduction des inégalités ne trouvant elle aussi sa justification que dans l'illusion de correspondre à la « nature ».

Une entrée par les stéréotypes de sexe qui invisibilise les rapports sociaux et les processus de domination

Même lorsque la dimension sociale des différences et des inégalités de sexes est affirmée - la manière dont les

“ Il faudrait pour cela s'intéresser plus explicitement aux rapports sociaux qui produisent ces inégalités et qui ne sont pas atteints ou très partiellement par la simple lutte contre « les mauvaises images » que sont les stéréotypes. ”

“ Au sein du système de genre, entendu comme un système bicatégorisant de normes de sexe hiérarchisées produit par des rapports sociaux, système qui légitime et masque les inégalités en les faisant passer pour naturelles, la situation des filles et des garçons n'est pas symétrique. ”

corps sont également produits par les normes et les usages sociaux n'est pas évoquée -, la dimension politique de l'exigence d'égalité n'est ainsi jamais totalement revendiquée ; elle est même le plus souvent occultée. Il est finalement peu question d'inégalités dans ces textes, encore moins de domination ou d'oppression. En revanche, les stéréotypes de sexes sont centraux. Les enseignant-e-s doivent apprendre à les « repérer » car ils sont ce contre quoi il faut lutter ou tout au moins ce

de domination, les textes produits par l'Education Nationale ne permettent pas de penser pleinement ces enjeux en vue d'une transformation des pratiques professionnelles.

qu'il est nécessaire de « mettre à distance » et « questionner », dans la lignée des instructions des programmes. Ce choix n'est pas anodin. Comme le note Isabelle Collet, il *donne à penser que les stéréotypes sont les causes de l'inégalité entre les femmes et les hommes (il suffirait donc de les éradiquer pour obtenir l'égalité), et non leur conséquence ; il n'amène [donc] pas à réfléchir à la source du problème qu'[il] prétend combattre*. Il faudrait pour cela s'intéresser plus explicitement aux rapports sociaux qui produisent ces inégalités et qui ne sont pas atteints ou très partiellement par la simple lutte contre « les mauvaises images »⁶ que sont les stéréotypes.

Aborder la question de l'égalité par la question des stéréotypes de sexe laisse par ailleurs entendre que garçons comme filles en sont également victimes. De ce point de vue, les documents publiés sur CANOPE pour le premier degré sont le plus souvent formulés d'une manière qui rend peu perceptible l'existence d'une hiérarchie entre les sexes. A chaque fois que cela est possible, l'accent est mis sur la symétrie des situations comme si celles-ci étaient finalement équivalentes. Or justement, au sein du système de genre, entendu comme un système bicatégorisant de normes de sexe hiérarchisées produit par des rapports sociaux, système qui légitime et masque les inégalités en les faisant passer pour naturelles⁷, la situation des filles et des garçons n'est pas symétrique. Les uns sont les dominants, les autres les dominés ; cette distinction ne se joue pas uniquement au niveau des représentations (les stéréotypes) mais dans la matérialité des situations sociales. Et c'est bien en travaillant collectivement en classe sur ces rapports de pouvoir à l'œuvre dans les situations scolaires, mais aussi entre professionnels sur les rapports sociaux de sexe opérant au sein de l'institution scolaire qu'il semble possible d'envisager la construction de l'égalité. Du fait des représentations divergentes qu'ils défendent, entre naturalisation et dénaturalisation des différences et par là, bien que cela ne soit jamais énoncé explicitement de cette manière, des inégalités entre les sexes, et de l'accent mis sur les stéréotypes au détriment des processus

(5) Isabelle Collet, *Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. Recherches féministes*, n°31/1, 2018, p. 185

(6) Geneviève Fraisse, *Les excès du genre. Concept, image, nudité*. Paris. Lignes, 2014

(7) Cendrine Marro, *Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence* », *Recherche et Formation*, n°69, 2012, p. 65-80 ; Collet (2018), *ibid.*

Publication récente :

Anka Idrissi Naima, Gallot Fanny, Pasquier Gaël (2018), *Enseigner l'égalité filles-garçons. La boîte à outil du professeur*. Paris, Dunod.

Gallot Fanny et Pasquier Gaël (dir.) (2018). *L'école à l'épreuve de la « théorie du genre »*. Les Cahiers du genre, n°65.

GAËL PASQUIER
Maître de conférences en sociologie
Ecole Supérieure du Professeur et de
l'Education - Université Paris Est Créteil
Laboratoire Interdisciplinaire
de Recherche sur les Transformations
des pratiques Educatives et des pratiques
Sociales (LIRTES)

En quoi l'EPS participe à l'éducation citoyenne ?

Benoit Hubert

page 1/3

Dans leur préambule, les programmes d'Education Physique et Sportive fixent comme finalité aux apprentissages de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble¹. Cette finalité reconduite avec quelques variantes de réforme en réforme est perçue comme un allant de soi sans qu'à aucun moment les termes en aient été définis, la vision politique éclairée et le travail didactique et pédagogique réfléchi à cet aune. Ainsi, cette visée serait toujours possible dans une société, une école qui ne viseraient pas la démocratisation de la réussite scolaire et l'émancipation de la jeunesse. Quel sens donner à cette finalité ? Quelle définition du citoyen à former pour demain ?

Retour sur une histoire récente

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République précise les choses en indiquant *qu'au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie*. La loi invite donc à la « préparation » de l'élève dans un processus éducatif à devenir citoyen quand, en EPS, injonction est faite de « former » le citoyen. Nuance, jeu de mot ? Pas seulement, car nous verrons que cela produit quelques dérives disciplinaires. Car si l'École a pour mission de préparer les élèves à devenir citoyen, l'EPS est la seule discipline scolaire à être aussi fortement marquée par cette nécessité. Les autres disciplines scolaires indiquent comment, par l'acquisition de compétences, de connaissances, de techniques relatives à leur champ propre et participant de la construction d'une culture commune émancipatrice indispensable à l'exercice d'une citoyenneté, elles participent à cette préparation. Par ailleurs, il faut rappeler qu'au-delà, il existe un champ entier du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui y est consacré et qu'un enseignement spécifique intitulé « éducation morale et civique » a été créé et vise concrètement cet objectif. Pourquoi donc, alors que les dispositifs existants ne permettent pas d'échapper à cette visée, l'EPS doit-elle en faire son contenu principal ? Cette injonction d'éducation, de formation du citoyen a bouleversé complètement ces dernières années les rapports aux savoirs de la discipline.

Jusqu'au début des années 2000, l'EPS était organisée sur l'enseignement de compétences et savoirs liés aux pratiques sportives et artistiques : apprendre à nager, à courir plus vite et

plus loin, à jouer aux différents sports collectifs, à danser... Puis la politique éducative des « compétences » a focalisé le travail sur un morcellement de celles-ci (produisant parfois des usines à gaz difficilement compréhensibles). Dans ce contexte, et pour viser la finalité annoncée, l'institution a formalisé deux types de compétences : celles liées au champ culturel de référence (sports et arts corporels) et celles qui ont été appelées « méthodologiques et sociales », dans lesquelles on range notamment des attitudes « citoyennes » : par exemple, « Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles. » (programme collège 2008). Une première bascule s'est opérée, sous pression de l'institution pédagogique, qui en scindant l'EPS en deux parties égales, a réduit les savoirs disciplinaires à la moitié de son corpus. Puis dans un deuxième temps, toujours sous les mêmes pressions, en considérant que l'EPS était définie d'abord par ses compétences méthodologiques et sociales, les autres étant simplement un support, un contexte, voire comme c'est annoncé aujourd'hui dans certains documents pédagogiques, un « prétexte ».

Une troisième bascule émerge à l'occasion des nouveaux programmes collège (2015) qui renforce la notion d'une EPS simplement contributive à des savoirs bien plus larges. Les finalités jusqu'alors poursuivies deviennent objet d'enseignement étudié par la médiation de pratiques physiques sportives et artistiques, quelles qu'elles soient. Une évaluation certificative des savoirs enseignés dans les pratiques lors du Diplôme National du

“ Loin de nous l'idée que l'EPS n'aurait rien à voir avec la citoyenneté, mais le problème c'est qu'on l'a vidée de sa substance, de ce qui en a fait une discipline à part entière. ”

(1) BO spécial n°11 du 26 novembre 2015

Brevet devient dès lors obsolète et l'EPS n'a plus comme mission que de participer à l'acquisition des grandes compétences du socle commun.

le plus compréhensible par tout un chacun : son apprentissage participe du bien-être social de chacun-e, de l'augmentation des pouvoirs d'agir pour soi ou pour les autres, d'une amélioration de l'estime de soi. De la même façon savoir courir est aujourd'hui, par rapport aux problèmes de santé publique, un acte citoyen en soi.

L'intégration : Cette question de l'intégration est une constante pour l'enseignant d'EPS confronté à bien des problématiques comme la mixité, le respect de l'autre dans toutes ses dimensions, le refus de toute forme de discrimination, le handicap ou encore de façon plus épineuse et nouvelle la question des jeunes qui changent de sexe... Ces sujets tous plus sensibles les uns que les autres, le rapport au corps proposé par l'EPS les met en exergue et rend parfois très compliquées les réponses à y apporter. Constitution des équipes en prenant en compte toutes les dimensions (sexe, corpulence, expertise...), choix des APSA à enseigner sans tomber dans le piège de la réponse aux « envies » des jeunes, intégration des élèves en situation de handicap pour qu'ils puissent entrer dans les apprentissages... Ces questions sont au cœur de l'activité enseignante mais relèvent parfois d'impensés qui nuisent à la construction des liens sociaux indispensables à la projection vers un « vivre ensemble » pour « faire société ».

S'intégrer dans un collectif relève aussi d'une dimension plus subjective liée à la perception que l'on a de soi, et de l'image que l'on a des autres et de ce qu'ils renvoient de nous mêmes. Si être citoyen c'est respecter l'autre dans sa singularité, sa spécificité, ce respect ne peut être corrélé qu'à une image non dégradée de soi. La gymnastique par exemple travaille ce rapport dialectique de soi à l'autre. Là encore, c'est par l'entrée dans la culture, gymnique en l'occurrence, dans toutes ses dimensions, motrices, émotionnelles, relationnelles que l'on peut « préparer » à... Mais, s'intégrer dans un collectif et participer de sa vie nécessite également la construction, l'acceptation et le respect de règles communes. Les sports, de ce point de vue, par les règlements qui les fondent et qui permettent le jeu sont de véritables vecteurs pour apprendre la fonction de la règle. Dans un processus didactique, cette règle doit pouvoir vivre sans que l'élève en éprouve la contrainte mais bien les capacités d'action encadrées qui lui sont offertes. Qu'est ce que les règles me permettent de faire ? Dans un processus pédagogique, en sport collectif par exemple, la règle ne doit pas être posée comme un préalable dogmatique au jeu, mais doit être amenée par touches pour faire prendre conscience à l'élève que cette dernière vise à rééquilibrer constamment les rapports de force pour permettre au jeu de se développer, de se déployer. Respecter la règle c'est

“ Ainsi les pratiques physiques sportives et artistiques doivent être étudiées pour ce qu'elles sont, des pratiques sociales, des éléments de culture, un construit humain. ”

En clair, l'EPS a perdu sa spécificité disciplinaire, au profit d'une formation générale et soi-disant citoyenne... Loin de nous l'idée que l'EPS n'aurait rien à voir avec la citoyenneté, mais le problème c'est qu'on l'a vidée de sa substance, de ce qui en a fait une discipline à part entière. Or la préparation à la citoyenneté,

à laquelle chaque discipline contribue par ses savoirs, connaissances et compétences spécifiques, n'a de sens que si elle se fait par des apprentissages concrets dans le champ culturel qui structure chaque discipline. Pour exemplifier cette approche de la citoyenneté en EPS, qui pour le coup devient une citoyenneté en acte, il nous faut repartir de quelques mots clefs qualifiant la citoyenneté dans les textes officiels : liberté, émancipation, intégration par exemple.

Quelles approches originales possibles pour l'EPS et à quelles conditions ?

L'émancipation : Être citoyen c'est pouvoir comprendre et agir sur le monde. Cette compréhension nécessite l'acquisition d'éléments significatifs de la culture dans une perspective critique. Ainsi les pratiques physiques sportives et artistiques doivent être étudiées pour ce qu'elles sont, des pratiques sociales, des éléments de culture, un construit humain. Il y a donc nécessité de reconstruire des programmes qui se centrent sur l'étude pratique des APSA pour apprendre « par corps » ce qu'elles construisent

comme relations sociales entre les individus pratiquants, les techniques dont s'est doté l'homme pour répondre aux problématiques soulevées pour réussir cette pratique, ce qu'elle génère comme sensations (positives ou négatives)... Ces acquisitions qui visent à appréhender quelques éléments d'un vaste champ de culture permettent de s'émanciper d'une relation ordinaire à son corps mais aussi de changer le regard porté sur ces activités humaines. L'exemple de la natation est sans doute

“ La préparation à la citoyenneté, à laquelle chaque discipline contribue par ses savoirs, connaissances et compétences spécifiques, n'a de sens que si elle se fait par des apprentissages concrets dans le champ culturel qui structure chaque discipline. ”

quelque part respecter l'adversaire, le partenaire et permettre la vie d'un projet collectif (comme par transfert est celui d'une société).

La liberté est aussi à ce prix. Qu'elle soit d'expression, de conscience... elle est encadrée par un ensemble de règles. Nous l'avons évoqué plus haut s'agissant de l'enseignement des APSA, les règles doivent être considérées non comme autant d'interdits mais comme liberté, de pouvoir d'agir dans une certaine mesure.

Par ces quelques exemples, il est possible d'envisager une sorte de citoyenneté incarnée par un apprentissage en acte au sein de l'EPS. Cette « préparation » à la citoyenneté peut prendre corps dans notre discipline sans qu'il soit besoin d'en changer fondamentalement les contenus et objectifs mais ne peut être réalisée que sous certaines conditions qui relèvent de processus didactiques et pédagogiques. Pour être explorée plus finement et se traduire de manière raisonnée et plus explicite, cette dimension éducative reposant sur une discipline exige du temps et des échanges au sein des équipes. L'analyse des pratiques, la formation, des temps de concertation sont indispensables pour mettre en mots et en actes volontaires des actes professionnels qui relèvent pour beaucoup du quotidien d'un enseignant d'EPS. Les orientations poursuivies par le ministère de l'Education nationale qui fixe comme objectif à l'Ecole les fondamentaux « écrire, lire, compter et respecter autrui » et qui construit un système éducatif basé sur la sélection, le tri en partitionnant de plus en plus tôt les élèves, restreignent des dimensions essentielles au devenir citoyen : l'acculturation, la mixité sociale, le respect de la personne quand on ne pense pas que tous les élèves sont capables... Faire société dans une société de plus en plus fractionnée, divisée avec des orientations éducatives de ce genre relève de la gageure. Pour autant, il est du rôle de chaque enseignant de faire grandir ses élèves et de leur donner les clefs d'une citoyenneté pour qu'ils soient en capacité de construire la société de demain.

L'EPS engage-t-elle nécessairement à la compétition et la concurrence ?

Patrick Lamouroux

page 1/3

En matière d'activités physiques, les avis concernant la place que doit occuper la compétition sont rarement nuancés. Pour ses laudateurs, elle est une source de dépassement, de perfectionnement, de connaissance personnelle. Selon ses détracteurs, elle crée des hiérarchies, sélectionne, inhibe, exacerbe l'agressivité ou nourrit des rapports de domination. ⁽¹⁾

La compétition sportive repose sur un modèle duel qui définit, dans le cadre de règles, un rapport gagnant-perdant pour la quête d'un but. Au nom d'une égalité des chances des compétiteurs,

éducative mais simultanément sa capacité « destructrice » pour certains élèves. ⁽²⁾

Compétition, émulation ?

Par mille canaux, notre société nous amène à croire que le moteur de la vie est la compétition ⁽³⁾, selon un mythe pseudo-darwiniste du progrès humain, envisagé à l'aune de la mise en rivalité des individus ou des groupes. Chacun comprend aisément l'intérêt de cette doxa si ceux qui cherchent à la favoriser entendent l'étendre au social, justifiant ainsi les raisons des multiples dominations existantes. Pourtant comme le développe Albert Jacquard, le ressort fondamental, dans l'histoire des humains, est l'émulation. Dans le cadre scolaire, il est essentiel de distinguer compétition et émulation. Le premier terme se définit par la recherche simultanée par deux ou plusieurs personnes d'un même avantage, d'un même résultat. Le second est caractérisé par le sentiment qui porte à égaler ou à surpasser quelqu'un en compétence, en savoir. A quelles conditions des situations de compétition, à l'école, pourraient-elles contribuer à la réussite de toutes et tous puisqu'elles impliquent un gagnant et un très grand nombre de perdants ? Ou, du moins, *comment encore faire vivre des situations où les élèves puissent perdre sans leur ôter l'espoir de gagner, puissent être en échec sans perdre espoir de réussir, puissent se comparer pour se dépasser et donc mieux apprendre ?* ⁽⁴⁾ Dans l'école, ce qui est essentiel est bien le fait d'orienter vers un désir d'apprendre. Or, gagner n'est pas réussir car si le gain renvoie au seul résultat de la confrontation, la réussite renvoie aux progrès qui résultent des apprentissages. Ainsi, il devrait être tout à fait possible de réussir... sans parvenir à gagner mais cette dynamique ne va pas de soi. *L'institution scolaire à travers l'éducation physique et sportive transpose, en son sein, cette primauté accordée à la motricité compétitive. (...) Au final, l'éducation physique de la jeunesse est en grande partie une éducation par la compétition. Certes, les compétitions motrices ne sont pas dénuées d'intérêt et le premier d'entre eux est*

“ La référence aux seules pratiques compétitives actuelles du sport de haut niveau, renforcée par leur spectacularisation, amène à admettre comme allant de soi et inévitable la logique qui veut que seul « le meilleur gagne » ”

les rencontres sportives reposent sur une multitude de catégories instaurant des séparations de sexes, d'âges, de présence ou non de handicaps physiques, etc. Ainsi, elles semblent permettre au plus compétent des adversaires de sortir vainqueur de la confrontation. Il apparaît important, au contraire, de promouvoir une dynamique qui repose sur l'émulation des participants, rejette les catégorisations arbitraires au profit d'une participation de toutes et tous et propose des solutions basées sur la prise en compte, par les joueurs eux-mêmes, de l'équité des rapports de force. Interroger d'autres formes inscrites dans l'histoire des Hommes peut permettre de penser des alternatives aux modèles dominants. Cette démarche refuse de délimiter la culture sportive par l'ensemble des pratiques physiques en vigueur ou en vogue, dans notre société et dans notre temps. Elle s'inscrit ainsi dans une approche culturaliste et anthropologique, prenant en compte les contextes politiques, sociétaux et historiques qui ont fait naître, croître, se concurrencer ou disparaître des modalités de confrontations différentes. La référence aux seules pratiques compétitives actuelles du sport de haut niveau, renforcée par leur spectacularisation, amène à admettre comme allant de soi et inévitable la logique qui veut que seul « le meilleur gagne ». Ceci est d'une forte influence sur les pratiques scolaires en EPS, tant sur les enfants que sur les enseignants. *Trop peu nombreux sont ceux qui font aujourd'hui des propositions explicites de traitement de la compétition et qui tiennent les deux pôles inséparables de sa contradiction, sa potentialité*

(1) Pascal Bordes, *Les contre-pieds de la compétition*, Revue Contre-pied n° 23 mars 2009, page 18

(2) Christian Couturier, *La compétition : un « impensé » en EPS ?*, Revue Contre-pied n° 23 mars 2009, page 2.

(3) Albert Jacquard, *Abécédaire de l'ambiguïté*, Paris, Seuil 1989, p 39

(4) Jacqueline Marsenach, *L'enquête de la DEPP*, Revue Contre-pied n° 23 mars 2009, page 4

peut-être de comprendre de l'intérieur, dans l'action, ce qui se joue dans ces oppositions sportives si plébiscitées dans notre société contemporaine. La question est peut-être davantage celle de la place de celles-ci dans le curriculum éducatif. Majoritaires, elles font de l'éducation physique une éducation à l'opposition, peut-être, pour reprendre une interrogation formulée ailleurs par Pierre Parlebas, en légère contradiction avec les valeurs visées à l'école : la solidarité, le vivre ensemble, la coopération. Certes, il arrive parfois (...) que la coopération soit un fait marquant de la compétition. Cependant, elle est toujours soumise à l'opposition : elle n'a de sens que dans l'opposition. ⁽⁵⁾

EPS, sport, activités physiques ?

Au sens commun, dès qu'un individu s'engage dans un effort physique, il affirme « faire du sport ». Les enseignants du primaire annoncent aux enfants qu'ils vont bientôt « sortir en sport ». Les parents jugent bon pour leur enfant qu'il « fasse du sport » et l'inscrivent dans un club. Les collégiens parlent de leur « prof de sport » en désignant le professeur chargé de l'enseignement de la discipline appelée Education Physique et Sportive. *On perçoit ici comment surgit un problème crucial de vocabulaire : le même mot – sport – possède deux statuts sémantiques fort dissemblables ; il recouvre des pratiques, des contextes, des attitudes et des finalités fort différentes. Il ne s'agit pas d'une simple querelle de vocabulaire, mais d'une différence d'engagement sociétal, d'une différence d'attitude à l'égard des finalités éducatives associées à ces types d'activités.* ⁽⁶⁾ Nous nous référons à Pierre Parlebas afin d'éviter cette ambiguïté sémantique. Il définit par le vocable « sport » *l'ensemble des situations motrices codifiées de façon compétitive et institutionnalisées.* ⁽⁷⁾ Il ne s'agit pas de juger le droit des individus à trouver une source d'épanouissement personnel dans des pratiques compétitives qu'ils ont choisies et qui font sens pour eux. Il s'agit d'attirer l'attention sur la différence de fond entre l'école et le club : dans le second, les enfants s'inscrivent dans une pratique volontaire et dans la première, dans un cadre obligatoire. Si un enfant ne réussit pas dans une activité ou ne s'y sent pas bien dans son club, il peut demander à ses parents de changer de pratique ou de lieu. Dans l'école, c'est impossible. De ce fait, à quelles conditions peut-on attribuer un caractère éducatif à une compétition quand les enfants sont en situation d'obligation, pratiquant une activité qu'ils n'ont pas choisie et de laquelle ils ne peuvent se soustraire ? Comment penser les situations pédagogiques qui éviteraient aux enseignants de reproduire à leur insu, par manque de réflexion ou de formation, les seules formes médiatisées car *une fois choisie, la compétition sportive embarque les acteurs dans des enjeux qui dépassent rapidement les meilleures intentions initiales et qui font du pratiquant, et de l'enseignant qui n'en peut mais, le jouet de forces extérieures économiques, sociologiques et*

parfois politiques. ⁽⁸⁾

D'autres alternatives historiques ?

Une approche socio-historique des activités physiques met en évidence des pratiques qui, soit ont disparu, soit ont perdu le sens qu'elles portaient à une époque donnée, soit perdurent actuellement mais sont méconnues. Leur analyse nous semble extrêmement fructueuse car *l'on sait bien quel est l'effort caractéristique du métier d'historien et qui lui vaut sa saveur : s'étonner de ce qui va de soi.* ⁽⁹⁾ Les pratiques physiques incarnent, d'une manière plus ou moins explicite, les contextes dont elles sont le produit. Elles sont issues de valeurs sociétales et, en retour, participent de leur diffusion. Au cours de l'histoire, les humains ont inventé des systèmes de rééquilibrage des différences, appliqués à des confrontations pourtant destinées à dégager un vainqueur. Le grand public connaît par exemple la formule « course handicap » pratiquée dans les courses hippiques. Parce que le turf repose sur un système de pari, l'incertitude du résultat est fondamentale. L'intérêt du pari s'effondre si le cheval est supposé tellement fort que le résultat semble déjà connu. Les chevaux reçoivent donc des handicaps de poids ou de distance supplémentaires qui doivent ainsi compenser les différences et fonder l'énigme du résultat. Le tennis a aussi connu, dès son origine, des formes de « classement handicap » similaires, mais aussi le golf, ou encore la voile. Ce qui nous intéresse ici est l'existence d'une convention qui relie les pratiquants, assure la durabilité de leur lien par la reconnaissance mutuelle de leur différence de compétence et recherche une forme d'équité.

Norme, règle ?

Que retenir de ce « retour en arrière » ? Ce qui est en jeu est la question de la règle. Est-elle ce qui s'impose à nous de l'extérieur ou peut-elle être objet de négociation, de convention, car c'est son contenu qui nous relie et détermine ainsi les rapports sociaux ? L'évolution des règlements est l'expression d'un changement de norme, voire de paradigme. En ce sens, elle n'est pas neutre et elle témoigne des valeurs en vigueur dans un contexte donné. Modifier le type de règle ou ouvrir la possibilité à la création de nouveaux types de contrats dans un groupe donné peut-il contribuer à créer les conditions de l'apparition d'un autre rapport entre personnes ? La réussite de tous n'est-elle pas conditionnée en premier lieu par ce qui relève du « jouer ensemble », autrement dit, peut-on apprendre et progresser malgré ou au prix des autres ? Doit être

“ Dans le cadre scolaire, il est essentiel de distinguer compétition et émulation. ”

(5) Fabien GRACIA, *Jouer la gagne, Vers l'Education Nouvelle, Revue n° 542 avril 2011 p 39*

(6) Pierre Parlebas, *Les jeux traditionnels face au sport, Vers l'Education Nouvelle, Revue n° 542 avril 2011 p 35*

(7) Pierre Parlebas, *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice, INSEP, 1981, page 237*

(8) Pierre Parlebas, *Les jeux traditionnels face au sport » Vers l'Education Nouvelle, Revue n° 542 avril 2011 p 31*

(9) Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire, Paris Seuil 1978, p 56*

“ Les pratiques physiques incarnent, d'une manière plus ou moins explicite, les contextes dont elles sont le produit. Elles sont issues de valeurs sociétales et, en retour, participent de leur diffusion. ”

questionné le fait que *la compétition ludomotrice se réduise à l'affrontement pur et dur du duel qui inonde le sport. La compétition se prête en réalité à de multiples formes de confrontations partageantes, différentes du duel, qui entremêlent à plaisir l'opposition et la coopération, et qui peuvent souvent donner le beau rôle à la solidarité. Les jeux sportifs qui ont la faveur d'une société, représentent une sorte de moule qui préfigure le modèle des conduites relationnelles que cette société souhaite promouvoir. En quelque sorte, l'enfant intériorise ainsi les normes sociales que la société*

aimerait qu'il mette en œuvre bientôt dans sa future vie de citoyen. N'y a-t-il pas un étonnant hiatus entre la morale du duel et la morale officielle de notre société ?⁽¹⁰⁾

mot « compétition » illustre le sens du défi à relever. L'enjeu est d'importance dans le cadre de l'école car *l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à de jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de la construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert.*⁽¹³⁾ C'est la fin de cette citation qui est, à notre sens, la plus oubliée.

Les défis « coopératifs », une alternative dans le cadre de l'école ?

Nous avons expérimenté, au cycle 3, une formule appelée « les défis coopératifs »⁽¹¹⁾. Elle repose sur un système ludique de variables qui, dans le cadre d'une confrontation, permet au groupe qui mène au score d'agir sur le rapport de force, soit en donnant un avantage à l'autre groupe, soit en s'attribuant un handicap. Si le rapport de force entre les deux équipes change, du fait de la nouvelle règle, un nouveau tirage contribue, en cours de partie, à une forme d'équilibre-déséquilibre sans cesse modifiée. Le plaisir de gagner s'ancre sur le caractère incertain du résultat et celui qui mène au score découvre deux nouvelles sources de plaisir : celui de relever un défi plus difficile et celui d'aider l'équipe adverse à mieux réussir. La dynamique ludique, la redistribution fréquente des gains participent ainsi d'une dédramatisation des résultats. Le défi que l'on lance à un autre devient un défi que l'on se lance à soi-même. L'adversaire est également celui qui nous aide à progresser et non celui que l'on cherche simplement à vaincre. *Une dimension décisive vient élever une différence entre la notion de compétition et celle de victoire remportée comme fruit d'obstacles surmontés. C'est quand la compétition se fait comme victoire remportée sur les autres, contre les autres et non pas avec les autres, grâce aussi aux autres.*

⁽¹²⁾ Les règles du défi représentent, pour les enfants les moins compétents, une forme de mesure de justice, dont l'application est effectuée par les plus forts. Il s'agit que ces derniers prennent plaisir à rééquilibrer le rapport de force momentané afin, soit d'aider les autres à progresser, soit de désirer se dépasser en remettant leur victoire en jeu dans une confrontation plus difficile, donc plus valorisante. Le sens originel anglo-saxon du mot « challenge », à la différence du

(10) Pierre Parlebas, *Jeux paradoxaux et compétition partageante, Vers l'Éducation Nouvelle*, Revue n° 542 avril 2011, p 60

(11) Patrick Lamouroux / *Équipe départementale EPS du Tarn, Une EPS au service de l'équité*, Editions Revue EPS 2012

(12) Odette Bassis, *Sortir des ornières de l'ordinaire*, Revue *Contre-pied* n° 23 mars 2009, page 50

(13) Jérôme Brunner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, 1996, p 36.

« Manipuler » ou « manipulés ».

Joël Briand

page 1/3

Au moment où le ministère met en avant une méthode appelée imprudemment « méthode de Singapour » avec sa marchandisation associée, au prétexte que les élèves y mènent des activités *mathématiques concrètes à partir de matériel attrayant* il convient de revenir sur le rôle et la place de la manipulation et de l'expérience¹ dans l'activité mathématique. Ce point est en effet mis en avant par les promoteurs de la « méthode ». L'enfant manipulerait, il schématiserait et enfin il passerait à l'abstraction. Cette *sacralisation du bricolage*² et l'illusion du schéma qui serait un langage spontané doit nous interpeler. Depuis 40 ans, les recherches en didactique des mathématiques ont montré à la fois l'importance de la manipulation dans la genèse d'une activité mathématique mais aussi les obstacles à l'acquisition de savoirs mathématiques qu'une manipulation mal organisée pourrait créer.

Pour préciser, je prendrai deux exemples classiques de situations : l'un en petite section de maternelle, l'autre en début de cours préparatoire en proposant deux variantes pour chaque situation et en les comparant.

En petite section de maternelle

Imaginons deux professeurs qui se donnent pour but de faire trier des graines à des élèves de petite section en demandant à ranger les graines par catégorie dans des boîtes différentes. Ces deux professeurs décident d'utiliser du matériel : ce sont 3 boîtes et 3 catégories de graines.

Le premier professeur organise un atelier dirigé ou autonome : 3 catégories de graines (quelques graines par catégorie) faciles à différencier et 3 boîtes sans couvercle sont posées en vrac devant chaque élève. La consigne est : « mets les graines pareilles ensemble dans une boîte ». Si la consigne n'est pas comprise, l'enseignant(e) peut effectuer rapidement un tri devant les élèves ou simplement montrer (en les ayant préparées) des boîtes ouvertes avec des graines déjà triées.

Le second professeur organise un atelier dirigé ou autonome : 3 catégories de graines (quelques graines par catégorie) faciles à différencier et 3 boîtes cette fois-ci fermées. Sur le dessus de

chacune de ces boîtes on a percé un trou qui permet de faire passer les graines (boîte tirelire). La consigne est : « mets les graines pareilles ensemble dans une boîte ». Si la consigne n'est pas comprise, l'enseignant(e) peut effectuer rapidement un tri avec des boîtes ouvertes devant les élèves ou simplement montrer (en les ayant préparées) des boîtes ouvertes avec des graines déjà triées. Il ou elle dira qu'il faut obtenir le même résultat avec les boîtes fermées mais en faisant passer les graines par le trou.

Comparons ces deux moments de classe.

Dans ces deux situations, peu de choses ont changé. Le matériel est très proche et la consigne est la même. On pourrait dire que dans les deux situations les élèves manipulent. Et pourtant ils n'ont pas du tout la même activité cognitive. A la différence de la seconde situation, la première ne permet pas de faire exister un moment où l'intention de l'action, avant l'action, aurait sa place. Dans la seconde situation l'élève doit faire une hypothèse (bien sûr, dans sa tête et de façon implicite), mettre en mémoire, organiser son action et, plus tard, après que l'action est terminée, vérifier, en ouvrant les boîtes si l'action a permis de réaliser l'intention.

Si j'ai repris cet exemple classique c'est pour montrer que dès la petite section, les activités à caractère mathématique peuvent à peu de choses près se cantonner à du « bricolage », à des activités sans enjeu cognitif. « Mais pourquoi prendre des boîtes tirelires » dira un observateur naïf : mais parce que l'on n'est pas à l'école maternelle pour former les élèves à trier des graines. L'objectif est d'une autre nature. En proposant à l'élève des boîtes tirelires nous lui proposons un jeu qui sollicite la mobilisation de savoirs utiles (concevoir une collection, énumérer une collection) à la construction ultérieure du nombre. Il suffit donc d'une légère modification de la situation avec ici une légère modification du matériel pour qu'une activité

“ La manipulation, si elle n'est pas intégrée dans un processus d'apprentissage, ne permet pas aux élèves de progresser, sauf pour ceux qui ont compris qu'au-delà de la manipulation, le seul enjeu était de retenir le savoir affiché par le professeur. ”

(1) *La place de l'expérience dans la construction des mathématiques en classe*, Revue « petit x », n° 75, pp. 7-33, 2007.

(2) Meirieu P. *La riposte* p.64 ed. Autrement, 2018

cognitive soit activée ou non. En somme, la première situation a du sens si elle est considérée par le professeur comme un moyen d'expliquer le règle d'un jeu qui se jouera dans la seconde situation.

Comparons ces deux moments de classe.

Scénario 1 : le premier professeur a illustré à l'aide d'une manipulation ce qu'il veut faire apprendre : $4 + 3 = 7$. Les élèves n'ont eu à aucun moment à prévoir un « résultat » qui serait issu d'une utilisation des signes « 4 » et « 3 ». L'écrit lié à ce moment est celui donné en fine par le professeur : $4 + 3 = 7$.

Scénario 2 : le second professeur organise un moment afin que les élèves, à l'aide d'un langage écrit en devenir, prévoient un résultat. L'ouverture de la boîte permettra de valider (ou d'invalider) les prévisions. L'écriture $4 + 3 = 7$ (écriture experte) qui sera donnée par le professeur sera une autre façon d'écrire ce que les élèves avaient rédigé. Les écrits liés à ce moment sont les écrits personnels et celui du professeur.

Nous pouvons dire que dans ces deux moments de classe, le milieu matériel est le même. C'est le milieu d'apprentissage qui a changé. En comparant les deux tableaux, un visiteur pourra observer que les deux professeurs ont écrit le même texte : $4 + 3 = 7$ et pourra conclure un peu rapidement que ces deux professeurs ont fait la même leçon.

Bilan

- L'idée communément admise, que, pour faire des mathématiques il faut manipuler, est donc porteuse de graves malentendus. Les deux scénarios de chacune de ces deux situations s'appuient sur une manipulation mais seul le second scénario de chacune propose une activité mathématique, c'est-à-dire une activité d'anticipation qui sollicite la mémoire (petite section) ou/et la re-présentation écrite (cours préparatoire). Dans les deux cas, l'élève est incité à construire un modèle. En petite section, le modèle est ce que l'élève se construit comme image mentale (« on dirait que cette boîte est celle des grains de café », etc.), au cours préparatoire le modèle se construit à l'aide d'écrits.

- La manipulation, si elle n'est pas intégrée dans un processus d'apprentissage, ne permet pas aux élèves de progresser, sauf pour ceux qui ont compris qu'au-delà de la manipulation, le seul enjeu était de retenir le savoir affiché par le professeur. Si le résultat peut être obtenu par l'action, les élèves n'ont pas à engager un travail cognitif et se bornent à faire des constats qui restent attachés au contexte.

- Les situations proposées dans les scénarios 1 sont peut-être utiles à mettre en œuvre dans le cas où des élèves seraient en difficulté pour comprendre

“ ... le milieu matériel est le même. C'est le milieu d'apprentissage qui a changé. ”

Or nous allons voir, à l'aide d'un exemple lui aussi très classique que c'est une même légère modification du rapport à la manipulation qui, plus tard, permet une entrée dans l'écrit mathématique. Pour cela, allons voir en cours préparatoire :

En cours préparatoire

Imaginons deux professeurs qui se donnent pour but de faire concevoir que $4 + 3 = 7$. Pour organiser leur séance de classe, ces deux professeurs décident d'utiliser du matériel : ce sont 2 boîtes et 7 cubes.

Scénario 1 : le premier professeur montre 4 cubes et les place dans une boîte. Il écrit « 4 » au tableau. Il montre ensuite 3 cubes, les place dans l'autre boîte. Il écrit « 3 » au tableau. Devant les élèves, il renverse le contenu de la seconde boîte dans la première. Il fait compter le tout. Les élèves disent « 7 ». Le professeur approuve et complète au tableau en écrivant $4 + 3 = 7$. Les élèves recopient sur leur cahier.

Scénario 2 : le second professeur, avec le même matériel montre 4 cubes et les place dans une boîte. Il écrit « 4 » au tableau. Il montre ensuite 3 cubes, il les place dans l'autre boîte. Il écrit « 3 » au tableau. Devant les élèves, il renverse le contenu de la seconde boîte dans la première et ferme cette

boîte. Il donne alors la consigne : *en écrivant sur votre cahier de brouillon, prévoyez le nombre de cubes qu'il y a dans la boîte fermée. Lorsque vous aurez prévu, nous ouvrirons la boîte pour vérifier.*

Après un moment, les élèves annoncent leurs prévisions et la façon dont ils ont pu prévoir à l'aide d'un écrit ou/et de gestes (comptage à l'aide des doigts, dessins des boîtes et des objets, bâtonnets, numérotage, nombres écrits, etc.). La boîte est ouverte et le professeur fait compter le tout. Les élèves disent « 7 ». Certaines prévisions s'avèrent donc justes, d'autres fausses. Le professeur complète au tableau en écrivant $4 + 3 = 7$. Les élèves recopient sur leur cahier.

“ Les moments d'anticipation au cours desquels l'action est suspendue à la réflexion sont les moments où l'activité mathématique prend toute sa place et où les enjeux motivent les élèves. ”

le jeu. Mais le jeu lui-même est joué dans les scénarios 2. En d'autres termes, il convient de ne pas confondre l'explication de la règle d'un jeu et le déroulement du jeu lui-même. Les scénarios 1 sont ils destinés aux bons élèves ? Non, bien au contraire, la tendance à vouloir faire manipuler, selon les scénarios 1, les élèves qui sont en difficulté en mathématiques, sans qu'il y ait d'enjeu cognitif, ne fait que creuser l'écart. L'aide à dominante pédagogique consiste d'ailleurs à placer les élèves devant des scénarios de type 2 afin qu'ils comprennent bien les enjeux cognitifs de la situation. On pourrait d'ailleurs faire l'hypothèse que certains élèves sont en difficulté parce qu'ils n'ont pas rencontré de telles situations dans leur début de scolarité. Malheureusement, la tendance est encore forte de faire en sorte que *plus les élèves sont en difficulté plus on les plonge dans du déjà fait, du déjà vu, de l'entraînement*⁽³⁾.

Conclusion

Passer « du monde concret... à une vision abstraite » est une vieille lune centenaire qui fait toujours malheureusement recette. Nous avons vu que, comme dans tout jeu, les moments d'anticipation au cours desquels l'action est suspendue à la réflexion sont les moments où l'activité mathématique prend toute sa place et où les enjeux motivent les élèves. C'est donc la place et le rôle de la manipulation qui importent afin qu'une activité cognitive s'exerce. Ne renonçons pas, au nom d'une mode datée et sous la pression des marchands du temple, à créer des espaces propices aux acquisitions mathématiques et ceci de la petite section jusqu'au collège.

JOËL BRIAND
Maître de conférences honoraire en
mathématiques.
Université de Bordeaux

(3) Rapport sur l'individualisation (CNETSCO sept 2016) : <http://www.cnescos.fr/wp-content/uploads/2016/09/160926-Inegalites-scolaires.pdf>

Vouloir raisonner l'inclusion scolaire des élèves handicapés

Paul Devin

page 1/3

Une conception dogmatique de l'inclusion scolaire des élèves handicapés se heurte aux difficultés majeures de sa mise en œuvre. Enseignants et élèves se retrouvent parfois au cœur de situations complexes, fortement éprouvantes, sans que puissent apparaître avec certitude leurs vertus éducatives pour l'enfant inclus.

Bien des discours tenus sur l'inclusion scolaire des élèves handicapés affirment qu'elle doit être pensée comme un droit absolu. L'école inclusive ne devrait connaître aucune limite, considérant qu'il s'agit désormais de scolariser en milieu ordinaire tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés. *Le principe fondamental de l'école inclusive est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun*¹. L'existence de parcours spécifiques, au sein de structures ou de dispositifs spécialisés, relèverait d'une mise à l'écart

progression numérique du nombre d'enfants handicapés scolarisés en école ordinaire devrait suffire à témoigner de la volonté inclusive quotidienne des enseignants d'autant que pour l'immense majorité des élèves concernés, la scolarité se déroule sans problème majeur. D'ailleurs, c'est parfois chez des enseignants particulièrement convaincus de la nécessité de développer l'inclusion que les difficultés viennent mettre à l'épreuve cette conviction, témoignant qu'elles ne peuvent être corrélées à l'hypothèse d'une réticence a priori.

Quant au développement des compétences d'adaptation pédagogique des enseignants, c'est le manque d'ambition de l'offre qui réduit le volume de formation et d'accompagnement et non un refus ou un désintérêt qui pourrait accréditer l'hypothèse d'une résistance. Là encore, nulle étude n'a établi de relation monocausale entre la difficulté à scolariser un enfant handicapé et les choix pédagogiques ou didactiques de son enseignant. Et nous nous garderons de toute tentation d'instrumentaliser la scolarisation d'enfants handicapés dans une stratégie destinée à prôner un modèle pédagogique quel qu'il soit.

L'écoute des témoignages enseignants livre bien autre chose que la simpliste vision des effets de leur médiocre motivation ou de leur insuffisante compétence. Non, ce qu'ils livrent est particulièrement inquiétant à bien des points de vue et nous conduit à défendre la nécessité de raisonner l'inclusion, y compris en interrogeant la question de ses limites.

L'inquiétude vient, tout d'abord, de l'observation des effets possibles de l'inclusion sur les conditions de l'exercice professionnel des enseignants. Ce qu'ils décrivent pour certaines inclusions, et dont peuvent témoigner ceux qui les accompagnent, relève d'une dégradation de leurs conditions de travail capable de mettre en péril leur santé physique et mentale. Faudrait-il, au nom de l'intérêt suprême de l'enfant considéré comme négligeable la réalité

" Il n'y aurait, dès lors, pas de possibilité d'interroger la réalité des effets réels de cet impératif moral d'un droit inconditionnel à l'inclusion sans être considéré comme voulant en réduire les principes égalitaires. "

considérée comme arbitraire et discriminante². Il n'y aurait, dès lors, pas de possibilité d'interroger la réalité des effets réels de cet impératif moral d'un droit inconditionnel à l'inclusion sans être considéré comme voulant en réduire les principes égalitaires. Seule une coupable démagogie permettrait l'expression de limites alors qu'une attitude responsable rappellerait aux enseignants l'obligation éthique d'une école capable d'accueillir sans distinction aucune.

Comprendre la nature des difficultés de l'inclusion

Les difficultés de l'inclusion proviendraient-elles d'une réticence des enseignants ?

Pour ce qui est de la détermination à inclure, aucune étude n'a montré que les enseignants feraient preuve d'une réticence, voire d'une résistance particulière, d'une volonté ségrégative qui les conduirait à mépriser les capacités d'enfants du seul fait de leur handicap. Sans doute les enseignants sont-ils parfois victimes de préjugés mais pas plus spécifiquement que leurs contemporains. Bien au contraire, la

(1) Serge THOMAZET, *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* Revue des sciences de l'éducation, 2008, 34(1), p.123-139

(2) Charles GARDOU, *Rendre effectif le droit de tous à l'École : interrogations et propositions.* Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 2009, n°44. p. 7-83.

psychosociale d'une souffrance au travail des adultes et de ses conséquences ? Quelle serait la nature d'un projet social qui défendrait le droit à l'éducation des uns aux dépens du droit à la santé des autres et renouerait ainsi avec une conception charitable fondée sur le sacrifice ?

Mais les inquiétudes ne concernent pas le seul fonctionnaire. C'est la question des effets de l'inclusion sur l'élève lui-même qui mérite d'être interrogée objectivement sans qu'on vienne les masquer par l'énoncé d'une idéalité de l'inclusion. Car pourrait-on justifier l'inclusion systématique si nous constatons que certains élèves sont mieux à même de développer des compétences sociales et culturelles dans un autre contexte que celui de la classe ordinaire ? Pourrions-nous devenir de tels idéologues de l'inclusion que nous pourrions décréter ses vertus intrinsèques sans même vouloir en vérifier l'effectivité dans le parcours scolaire singulier d'un enfant ou d'un autre ? Que signifierait la revendication égalitaire d'une inclusion qui s'avérerait moins capable de garantir l'accès à l'autonomie sociale qu'une prise en charge spécialisée ? Il ne serait pas raisonnable de renoncer à la pluridisciplinarité des prises en charge quand elles permettent de conjointer l'éducation et le soin. Les politiques de désinstitutionalisation engagées par les Agences régionales de santé, celles par exemple qui posent comme modèle unique celui de dispositifs intégrés, usent largement des opportunités du discours inclusif pour contribuer aux volontés politiques de réduction de la dépense publique.

Enfin, les inquiétudes sont aussi celles qui concernent l'ensemble des élèves de la classe quand le comportement de l'enfant handicapé vient en perturber gravement le fonctionnement, y compris par des violences qui peuvent être relativisées par l'analyse adulte mais n'en restent pas moins éprouvantes, voire anxiogènes, pour les élèves les plus jeunes. Là encore présumer qu'on construit des vertus de tolérance par la seule coexistence relève d'une illusion.

Défendre l'inclusion raisonnée

En juin 2015³ puis en décembre 2016⁴, deux articles tentaient d'alerter des effets d'une imposition dogmatique d'une conception de l'inclusion qui refuserait d'examiner la réalité de ses effets. Sans renoncer à la volonté ambitieuse d'une école inclusive telle que l'avait réaffirmée la loi du 8 juillet 2013, il s'agissait de rappeler que, si le code de l'éducation veillait à l'inclusion pour tous les enfants, la loi continuait de prévoir des modalités alternatives à la scolarisation en classe ordinaire. Elle en donnait explicitement le motif : des besoins nécessitant une formation au sein de dispositifs adaptés⁵. Bien évidemment ce n'est ni la volonté de l'enseignant, ni les moyens de l'institution qui constituent la motivation de ces orientations

mais l'évaluation objective et rationnelle des besoins particuliers de l'enfant. Quel paradoxe en effet que de prôner l'adaptation à des besoins singuliers tout en affirmant un modèle unique de scolarisation !

L'alerte portée par ces textes en relayait bien d'autres qui, tout au long de l'évolution des conceptions de la scolarisation des élèves handicapés, avaient souligné les incohérences que pouvaient engendrer des positions idéologiques peu soucieuses de la réalité de leurs effets sur les élèves eux-mêmes. Le 3 février 2005, dans une tribune du Monde, un inspecteur de l'Éducation nationale, Jean-Marc Louis, alertait des effets stigmatisant d'une intégration poursuivie alors que l'enfant ou l'adolescent n'est plus en mesure de tirer profit des objectifs de l'école, ni de répondre à ses exigences malgré son projet individualisé, dès lors que les aides n'arrivent plus à compenser les désavantages liés à son handicap qui alors le mettent en grande difficulté, voire en souffrance⁶. Jean-Marie Gillig⁷, qui fut un fervent défenseur de l'intégration, s'inquiéta des évolutions vers les illusions de l'inclusion posée comme une condition suffisante d'une garantie égalitaire. A constater la fragilité de l'élaboration conceptuelle d'une pédagogie inclusive, Gillig remarquait qu'elle apparaissait davantage comme une construction composite multipliant les emprunts que comme un véritable concept nouveau. Il fustigeait aussi l'excès avec lequel les discours cherchaient à pousser le dogme de l'inclusion vers ses exigences les plus excessives : il citait Felicity Amstrong qui affirmait que la présence d'auxiliaires de vie était potentiellement dangereuse et qu'il lui fallait préférer que cet accompagnement soit assuré par l'ensemble des élèves⁸. Si une telle affirmation n'est pas reprise comme telle par notre institution scolaire, elle fonde néanmoins en creux le postulat qui permet parfois de demander à un enseignant d'accueillir un élève sans AVS malgré une notification la définissant comme une compensation nécessaire.

Le paradoxe fondamental est que l'exigence croissante des discours qui veulent fonder l'inclusion sur un principe absolu ne s'assortit généralement pas d'une exigence analogue dans la définition des moyens qui en permettraient la mise en œuvre. La formation des enseignants affirmée comme une nécessité reste des plus réduites et se confond parfois avec la répétition d'une injonction inclusive au mépris du développement de véritables compétences d'analyse des besoins et d'adaptation pédagogique et didactique. Pas davantage de détermination dans l'accompagnement, les progrès permis par la création des AESH restant largement insuffisants,

“ Quel paradoxe en effet que de prôner l'adaptation à des besoins singuliers tout en affirmant un modèle unique de scolarisation ! ”

(3) Paul DEVIN, *Pour une inclusion raisonnée*, Psychologie et Éducation, 2015-12, juin 2015, p.103-106

(4) Paul DEVIN, *Pour une inclusion raisonnée*, Revue du CERFOP n°31, décembre 2016

(5) Code de l'action sociale et des familles - art. L112-1

(6) Le Monde, 3/02/2005

(7) Jean-Marie GILLIG, *L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel*, La nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire, 2006, n°36, pp.119-126

Jean-Marie GILLIG, *Où va la nouvelle politique de scolarisation des enfants et adolescents handicapés ?*, La nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire, 2007, n°39, p.131

(8) Felicity AMSTRONG, *Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas*, Revue française de pédagogie, n° 134, 2001, p. 90

quantitativement et qualitativement, pour répondre à la réalité des besoins.

L'inclusion raisonnée : un engagement égalitaire

Que les défenseurs d'une conception dogmatique de l'inclusion gardent leurs leçons de morale... En défendant l'inclusion raisonnée, nous n'avons aucunement l'intention de renoncer aux perspectives d'une exigence éthique de démocratisation de l'accès aux savoirs. Nous voulons seulement le faire dans

l'examen objectif de l'effectivité de ce principe égalitaire.

Il nous importe peu de produire un discours d'idéalité si la réalité quotidienne des classes ne peut effectivement le traduire dans les progrès des élèves. Les batailles sémantiques et idéologiques nous intéressent moins que

la réalité des engagements professionnels.

Il est clair que de reconnaître des limites à l'inclusion nécessite d'affirmer fortement que ces limites ne peuvent s'inscrire que dans l'analyse des besoins des élèves, sans que la moindre concession puisse être faite à une restriction guidée par l'absence de motivation de l'enseignant, la taille ou la composition de la classe, places disponibles, ...

Cette exigence est nécessaire mais ne peut se confondre avec un traitement dogmatique de la question. Que le droit à l'éducation constitue un droit absolu, sans limites, exige justement que nous soyons capables de réfléchir celles de l'inclusion. A défaut de quoi nous prendrions le risque de renoncer à l'effectivité de l'éducation pour satisfaire une idéologie irraisonnable de l'inclusion.

“ Il nous importe peu de produire un discours d'idéalité si la réalité quotidienne des classes ne peut effectivement le traduire dans les progrès des élèves. ”

Entretien avec

Georges Vigarello, professeur d'histoire, directeur d'études à l'EHESS

Carnets Rouges : *Depuis quelques années l'instrumentalisation des neurosciences dans tous les domaines tend à réduire l'homme à un corps biologique, dans l'évacuation du social et du culturel. Y voyez-vous des risques ? Comment y faire face ?*

Georges Vigarello : Effectivement il y a une très forte montée d'une explication qui biologise en quelque sorte les comportements et qui tend à réduire ce que l'on a appelé traditionnellement la dimension psychologique, la dimension intime, etc. Il y a de ce point de vue une sorte de mouvement qui réduit les explications des comportements à des données, appelons les en mettant des guillemets, mécanisées. Dans les sociétés où nous sommes, il semble pertinent de critiquer l'individualisation, bien entendu, car elle présente tout un ensemble de défauts, elle isole les gens, elle a tendance à donner le sentiment que tout peut se résoudre individuellement alors même que l'on tend à oublier le collectif. En ce sens l'individualisation est dangereuse. D'un autre côté et plus qu'auparavant l'individualisation prend en compte la dimension psychologique des individus, et leur permet de prendre conscience de l'épaisseur de leur personnalité, de leur intimité, de tout ce qui participe à grandir la dimension affective. On est de plus en plus attentif aux affects, aux traces laissées par le passé, aux difficultés conflictuelles intimes. Il y a donc une double dynamique qui peut paraître paradoxale. D'un côté une terrible réduction des explications qui mécanisent les comportements et d'un autre côté une extraordinaire inflation de la dimension psychologique et de la profondeur individuelle.

Dans les universités ce qui a été insensiblement effacé c'est une psychologie de la conduite, de l'intériorité, etc. Il ne reste plus qu'un seul lieu à Paris où l'on fait de la psycho clinique c'est Paris 7. Et parallèlement il y a une extraordinaire inflation dans les magazines, dans les médias, dans les explications quotidiennes, de données qui sont psychologiques. Pour exemple, l'importance donnée aux traumas : lorsque des individus sont face à un accident il y a aussitôt des interventions de psychologues qui viennent essayer de débriefer. Cela on ne peut l'oublier.

CR : *L'idéal du bonheur tel qu'il est largement prescrit, se conjugue avec une multiplication de techniques de bien être concernant le corps dans des perspectives de développement personnel. Qu'est-ce que cela dit de la place du corps dans la société*

contemporaine, voire de la conception de l'individu ?

Georges Vigarello : C'est une question passionnante et complexe. Je ne sais pas si je peux arriver à donner tous les fils impliqués dans ce type de question. Il faut partir d'un fait qui me paraît fondamental, c'est une considérable montée de l'individualisation et de l'individualisme avec tous les défauts que cela peut comporter. Mais avec aussi le fait que les sujets s'interrogent davantage sur ce qu'ils sont, d'où ils viennent, ce que sont leurs désirs, leurs plaisirs. Et j'ajoute à cela que plus qu'auparavant ils partent de leur situation absolument immédiate, géographique, installée dans leur propre corps, installée dans leur propre enveloppe et du coup le corps entraîne un nouvel espace de questions. Comment je me comporte ? Qu'est-ce que je suis ? D'où cela vient-il ? Et cela ne vient plus du divin et de je ne sais quelle intervention surnaturelle, cela ne vient plus forcément de mes implications collectives, sociales, économiques, etc. mais cela vient de moi. Et le moi a comme source quelque chose qui est ma propre incarnation physique. D'où beaucoup plus d'interrogations sur comment se détendre, prendre soin de soi, repérer les espaces cachés que semblent dissimuler ses crispations, comment accéder à certaines formes de sagesse... Les magazines qui se multiplient actuellement sur le marché l'illustrent. L'un d'entre eux, « Respire », vous propose d'essayer de vous centrer davantage sur ce que vous êtes, dans le sens le plus incarné du terme, pour le prendre en compte. Un autre a pour titre : « Sens, santé ». Sens, dans l'acception la plus physique du terme, veut dire étudiez vos sens. Je ne dis pas que je suis d'accord avec ça, ce n'est pas le problème mais c'est un constat.

D'où ces extraordinaires développements de pratiques où le physique est très présent (thalasso, yoga...). Je l'avais travaillé dans un livre, intitulé Sentiment de soi, sur l'histoire de la perception du corps. Cette perception du corps s'impose beaucoup plus aujourd'hui qu'elle ne s'imposait auparavant parce qu'elle semble beaucoup plus liée à notre histoire, notre personne, notre psychologie, etc.

CR : *Vous apportez là une vision contrastée selon laquelle le développement personnel ne serait pas un empêchement à penser le collectif. C'est-à-dire que pour faire du collectif il faut de l'individu.*

Georges Vigarello : C'est ça, il faut de l'individu mais le problème c'est que malheureusement

dans bien des cas aujourd'hui, l'individu semble oublier le collectif. Dans bien des cas, le collectif, est associé à du négatif : perte, isolement etc. C'est évident et on ne peut le nier. Mais il y a aussi un approfondissement de la question du sujet qu'il ne faut pas oublier.

CR : *Les évolutions technologiques successives et en particulier tout ce qui concerne le corps augmenté modifient-elles les représentations du corps et la manière de penser son rapport au monde ?*

Georges Vigarello : Là encore c'est une question passionnante et complexe. Je ne suis pas très partisan d'une thématique selon laquelle la technicisation de notre monde, la possibilité de trouver des supplétifs à notre anatomie... tout cela crée un adieu au corps. Je ne le pense pas.

Je pense au contraire, comme je le disais précédemment, que les individus sont de plus en plus incarnés, se posent de plus en plus de questions sur la façon dont ils s'éprouvent. L'écoute de soi, l'éprouvé, sont infiniment plus présents qu'auparavant. Est-ce que la tentation technique est absolument inévitable ? D'un certain côté elle est nécessaire. La tentation technique c'est trouver des supplétifs à ses propres insuffisances, trouver le moyen d'augmenter ses possibilités et là les recherches sont infinies. Elles peuvent passer par des processus mécaniques, les exosquelettes par exemple et elles peuvent passer par quelque chose de plus inquiétant, la recherche chimique. Avec ses aspects négatifs et ses aspects positifs. En négatif le dopage. Un livre, paru il y a quelques années, listait les 300 médicaments qui permettent d'augmenter son efficacité et parmi ces 300 on trouvait des anabolisants. Tout cela est très ambigu et très compliqué. Des recherches chimiques augmentent vos potentialités, sans vous conduire à risquer votre intégrité, la péjorer. Je pense que des avancées chimiques méritent d'être observées, d'être analysées. En revanche ce que je trouve épouvantable, évidemment, c'est la question du dopage. Parce qu'on ne peut pas comprendre le dopage si l'on ne prend pas en compte le fait qu'il est dangereux. Sinon on ne peut parler de dopage. Le fait de prendre de la vitamine C à doses correctes ne représente pas de danger, mais le fait de prendre de la testostérone présente de vrais dangers qui sont multiples : cardiaques, cancéreux, etc.

Le danger du psychologisme lié aux possibilités techniques, c'est le renforcement d'un sentiment de toute puissance. Le risque évidemment est là. Toute puissance liée non seulement à cette montée de l'égo, mais liée aussi à l'offre technique. Ce dont nous parlons aujourd'hui était impensable au courant du 19ème siècle. Ce n'est qu'à sa fin que l'on a commencé à penser, et cela a été tragique, à la possibilité de greffer sur des hommes des tissus prélevés sur des animaux. Ainsi Serge Voronoff s'est rendu célèbre dans les années 1920-1930 en greffant des tissus de testicules de singe sur les appareils génitaux masculins, persuadé comme d'autres, qu'avec ces greffes, les forces des hommes et leur virilité seraient renforcées. Avec des portraits d'hommes visiblement rajeunis et resplendissants pour en administrer la preuve (avant/après) !

Corps augmenté et psychologisation créent un double phénomène qui renforce un sentiment de puissance individuelle. Avec le risque de ne pas écouter l'autre, et de se retrouver dans une forme de mégalomanie.

CR : *Quels rôles l'éducation et plus précisément l'enseignement ont-ils à jouer dans le rapport au corps, à ses usages sociaux que l'on sait marqués par l'appartenance sociale et genrée ?*

Georges Vigarello : C'est absolument fondamental car c'est un des rares lieux où l'on peut agir sur les représentations, l'imaginaire, la façon dont sont vécues les situations physiques et corporelles. Il y a une responsabilité, de plusieurs domaines, comme l'EPS, les sciences naturelles et l'éducation sexuelle. Je pense en particulier avec tout ce que l'on vient de vivre, me too, les difficultés de relations entre « puissance masculine », « fragilité féminine », que l'éducation sexuelle est fondamentale et en particulier a pour charge d'aller contre cette tradition selon laquelle les hommes sont dominants. Il y a un travail à faire en direction des jeunes mecs porteurs d'une tradition dangereuse. Qu'est-ce que c'est qu'avoir des comportements de retenue, de respect, etc.

Georges Vigarello est auteur de nombreux ouvrages, dont le dernier, *La Robe*. Une histoire culturelle - Du Moyen Âge à aujourd'hui, est paru au Seuil en 2017.

(1) *Serge Voronoff, chirurgien français, 1866-1951*

Santé, sexualité, une stratégie pédagogique pour échapper à la normalisation

Yves Peuziat

page 1/2

Pour qui l'émancipation individuelle et collective, au profit d'une société du partage et du commun, est l'objectif de l'école, émanciper vs normaliser est un des dilemmes majeurs des pratiques d'enseignement. La discipline « sciences de la vie et de la Terre », dans les apprentissages qu'elle met en œuvre, n'y échappe pas. Tel est le cas, tout particulièrement, de la transmission des savoirs à fortes portées anthropologiques relevant de son champ disciplinaire. Il en est ainsi des savoirs liés à la sexualité ou à la santé.

Hier reléguées dans les programmes comme supplétif des contenus biologiques de la discipline, les « éducations à » sont depuis 2010, en lycée, et 2015, en collège, intégrées aux enseignements de la discipline. Une telle intégration a ouvert la porte à une prise en compte plus affirmée, pour ce qui est de la santé et de la sexualité, des singularités humaines, de leur expression et de leurs égales valeurs. Ce fut sans compter quelques vifs débats, preuves de résistances notoires : on se souviendra du tollé suscité, en 2010, dans les milieux conservateurs par l'élargissement, en classe de 1ère, de la thématique de la reproduction à la problématique du « féminin-masculin ».

Pour autant, une telle évolution des programmes, de thématiques biologiques à des problématiques anthropologiques ouvertes à l'expression des singularités et à l'émancipation individuelle et collective ne peut suffire, en soi, à donner à ces « éducations à » une telle dynamique. Une didactique et une pédagogie permettant l'acquisition de ces savoirs dans une perspective libératrice et fondatrice d'une culture commune emplies de fraternité et de partage doivent être élaborées et mises en œuvre. Pour ce qui nous intéresse – la santé et la sexualité – c'est seulement à ces conditions que les sciences de la vie et de la Terre peuvent contribuer à l'émancipation des individus dans leur relation aux corps, le leur et ceux des autres.

Prendre comme point de départ la complexité est au fondement même de cette didactique et de cette pédagogie. Les pratiques normalisatrices

fondent l'acquisition de savoirs sur la simplification, la réduction d'un tout à ses parties. Celles-ci alors transmises pour elles-mêmes, selon des dynamiques « bancaires » décrites par Paulo Freire perdent toutes dimensions signifiantes. Viser la compréhension de la complexité, celle de la sexualité avec ses singularités, celle de la santé avec la pluralité imbriquée de ses déterminants, en particulier sociaux, tel est le contexte porteur d'émancipation. Il ne s'agit plus alors de mener un dispositif « d'éducation à » normalisateur mais bien d'engager cette éducation au cœur même de dynamiques d'enseignement d'exploration du monde.

Au cœur de ces pratiques figure la problématisation. Dans la confrontation des propos, celle-ci vise à conduire les élèves à questionner cette complexité dans toutes ses dimensions en laissant place à l'expression du déjà là (représentations, savoirs familiaux ou communautaires, croyances...). Cette expression confrontée est alors ouverte au champ émotionnel, à l'écoute et au respect de la parole de l'autre. Ce qui la guide est le désir de comprendre propre à l'école, lieu de vie de la laïcité et de construction raisonnée de savoirs. La conception de cette problématisation, comme sa mise en œuvre, est souvent difficile tant elle laisse place à l'incertitude des paroles exprimées, des apports spontanés et parfois étonnants des uns et des autres à cette dynamique collective. La question problématique identifiée, il s'agit d'animer l'échange en poussant chaque élève dans la confrontation avec les autres, à la réflexion, aux besoins de comprendre et à la nécessité d'informer ou de confirmer des informations qui prendront alors, ou non, le statut de savoirs. Les sciences de la vie et de la Terre mais plus largement toutes les disciplines ont la possibilité d'embrasser les enjeux éducatifs de la santé et de la sexualité selon une

“ Viser la compréhension de la complexité, celle de la sexualité avec ses singularités, celle de la santé avec la pluralité imbriquée de ses déterminants, en particulier sociaux, tel est le contexte porteur d'émancipation. ”

telle démarche fondée sur une approche culturelle des savoirs. Une thématique telle que « Dire l'amour » en classe de 4^{ème} invite vivement à de telles approches.

Celles-ci non seulement permettent d'acquérir des savoirs déclaratifs, biologiques par exemple pour les sciences de la vie et de la Terre, mais également des savoirs relevant des champs psychoaffectifs (confiance et estime de soi, émotions et sentiments...), de la dimension sociale (rôles sexués et stéréotypes, liberté et responsabilité face aux choix personnels...) et de la citoyenneté (lois écrites : code civil et pénal).

Concrètement, au collège, « les enfants sont-ils l'affaire des femmes ? », voilà une belle question à poser en sciences de la vie et de la Terre permettant la confrontation de cultures et de représentations différentes invitant, en pleine laïcité, à s'exprimer,

s'écouter, partager, approfondir, réfléchir et acquérir une diversité de savoirs : biologiques, psychosociaux, législatifs, pluriculturels... loin de toutes normes autres que celles relevant de l'identification raisonnée et fraternelle de ces savoirs eux-mêmes.

“ Sortir « d'éducatifs à » normalisatrices, nécessairement excluantes et stigmatisantes des différences car fondées d'abord sur des explications se référant aux généralités, à la bi-catégorisation pour ce qui est du féminin et du masculin que conforte parfois la biologie, est un réel défi. ”

Sortir « d'éducatifs à » normalisatrices, nécessairement excluantes et stigmatisantes des différences car fondées d'abord sur des explications se référant aux généralités, à la bi-catégori-

sation pour ce qui est du féminin et du masculin que conforte parfois la biologie, est un réel défi. Un enseignement fondé sur une didactique anthropologique et une pédagogie de l'émancipation le permet. Pour autant, afin de le mener tout en s'assurant d'apprentissages solides, celui-ci demande une maîtrise disciplinaire ainsi qu'une habileté pédagogique permettant d'affronter l'incertitude des échanges entre les élèves tout en stabilisant les savoirs identifiés. Seule une formation fondée sur l'accompagnement des enseignants permet de l'acquérir, entre apports de quelques repères, construction partagée de séance de problématisation, mise en pratique, co-observation et analyse. L'expérience a montré que la durée doit être prise en compte tant la posture engagée diffère de pratiques plus classiques, d'emblée ancrée dans les champs disciplinaires.

Entretien avec Bruno Blanche, Centre National de la Danse

C'est en accompagnant ses élèves comme professeur des écoles, puis des collègues enseignants comme conseiller pédagogique, que Bruno Blanche a mis en œuvre des pratiques ambitieuses de danse à l'école auprès d'enfants des classes populaires dans des perspectives qui sont celles de l'émancipation par la création et la culture.

Carnets Rouges : *Quelles sont les finalités de la danse à l'école et quelles seraient les conditions nécessaires pour qu'une expérience scolaire de la danse permette de les atteindre ?*

Bruno Blanche : Je vous propose de partir des programmes de l'éducation nationale concernant l'école primaire : le premier point remarquable est que la danse ne bénéficie pas de domaine à part entière comme c'est le cas pour la musique ou les arts plastiques. Elle apparaît majoritairement comme une pratique enseignée parmi d'autres en EPS mais elle est également convoquée dans d'autres domaines d'enseignements notamment la musique, les arts plastiques et l'histoire des arts. Cela signifie que les finalités de la danse à l'école ne peuvent se réduire à ceux d'une pratique physique même si elle engage le corps. Les programmes indiquent d'ailleurs qu'elle est une « discipline physique et artistique ». Elle appartient au parcours d'éducation artistique et culturel, et de ce fait, doit être abordée selon trois entrées : pratiques, rencontres et connaissances. L'une des conditions de son enseignement est de ne pas se limiter à la pratique physique mais de prendre en compte la dimension artistique de la danse en favorisant des rencontres avec des œuvres chorégraphiques et la construction de connaissances spécifiques.

Examinons chacune de ces entrées au regard des programmes. En ce qui concerne la pratique, l'essentiel des objectifs est décrit dans la partie EPS avec comme visée le développement de la capacité expressive et artistique du mouvement. Par ailleurs, il y est indiqué, comme exemple de pratique, une distinction qui me semble intéressante entre les danses collectives et la danse de création. En effet, les danses collectives relèvent d'une tradition scolaire, d'un répertoire de rondes et de diverses danses collectives qui se transmettent bien souvent entre collègues par imitation. Ce qui m'intéresse, c'est la séparation de ces danses disons codifiées dans leurs formes et leurs déroulements, avec ce qui serait « la danse de création ». « Danse de création » est une terminologie nouvelle dans les programmes scolaires qui évoque une danse qui ne relève ni de la codification, ni d'une forme préexistante mais

plutôt de l'invention et de l'expérimentation. Ces aspects de la « danse de création » sont d'ailleurs exprimés clairement dans les programmes de maternelle. Il me semble qu'à travers cette notion de « danse de création », les programmes indiquent à la fois une démarche pédagogique reposant, disons pour faire court, sur l'expérimentation mais également qu'ils se réfèrent à ce que l'on peut désigner comme les valeurs ou les fondamentaux de la danse contemporaine. Je m'appuie ici sur les travaux de Laurence Louppe dans son livre « Poétique de la danse contemporaine », un livre pour moi fondateur, c'est un ouvrage de référence sur la danse. Laurence Louppe parle au sujet de la danse contemporaine de l'idée d'un langage gestuel non transmis. Il s'agit d'une danse qui repose sur la production d'un geste personnel à partir d'une intention motrice sans anticipation sur une forme donnée mais suivant le travail sensible du corps. Voici, donc ce qui serait l'une des finalités de la danse à l'école : connaître et se rendre sensible à partir de l'expérience, mais aussi à partir de la rencontre avec des œuvres chorégraphiques, aux possibilités expressives d'un langage gestuel non transmis. Cette finalité propre à la danse peut être rapportée à l'un des objectifs visés dans le socle commun : comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps.

Les finalités de la danse à l'école ne visent ni un apprentissage technique, ni l'apprentissage et la reproduction de formes codifiées mais bien plutôt à rendre sensible les élèves à la capacité expressive du mouvement. Il s'agit d'une pratique d'exploration et de réflexion avec une priorité accordée au processus, au cheminement qui d'une intention personnelle va travailler la « matière du corps » pour donner à voir une forme construite sans référence obligée à un quelconque modèle antérieur.

CR : *Vous avez évoqué la rencontre comme une entrée nécessaire de la danse à l'école ?*

Bruno Blanche : Du point de vue des rencontres, je voudrais évoquer la question du travail en partenariat entre un artiste, un enseignant et les élèves ; un travail collaboratif entre

trois termes, chacun détenteur de savoirs divers et hétérogènes, qui seront convoqués et parfois confrontés dans le travail commun. Il s'agit de ne pas nier les diverses références sociales et culturelles de la danse des élèves mais de les mettre en regard et de les confronter avec les propositions artistiques de l'intervenant et les intentions de l'enseignant. De ce fait, le partenariat est à considérer comme un processus de recherche pour tous ses acteurs. Dans ce cadre, il semble essentiel de chercher à ce que les élèves en deviennent plus que des acteurs, mais bien les porteurs du projet. Il s'agit d'un processus de partage dont les finalités sont d'une part, l'exploration de la syntaxe singulière de danse de l'élève et d'autre part, la découverte de celle de l'artiste. De ce fait, il existe une tension entre une expérimentation personnelle attentive à ses perceptions comme à son imaginaire et le collectif de travail qui observe, valide, encourage, reproduit, transforme cette syntaxe singulière qui émane de la danse de l'élève. Dans un tel travail, l'observation occupe une place prépondérante, elle fait partie de l'apport artistique du danseur qui intervient dans la classe mais c'est également une source et un objet de connaissance pour les élèves comme pour l'enseignant que l'on doit chercher à affiner au cours du processus. C'est en partie par l'attention portée au mouvement de l'autre que l'élève peut se rendre sensible à son propre corps en mouvement qui, ce faisant, peut devenir, en paraphrasant Laurence Louppe, le sujet, l'objet et l'outil de son savoir.

CR : *Vous évoquez la connaissance comme le troisième vecteur nécessaire...*

Bruno Blanche : Ce savoir construit dans l'expérimentation peut alors être mis en rapport avec un ensemble d'œuvres et de pratiques chorégraphiques (qui englobent au-delà des œuvres chorégraphiques les méthodes de travail, de composition, de recherche des artistes). De ce point de vue, les instructions officielles et les différents supports de leur diffusion (je pense au réseau Canopé, à la plate-forme Eduscol...) offrent de nombreuses ressources qui sont intéressantes du fait de leur diversité mais qui ont le défaut de ne pas proposer de vision d'ensemble

organisée. Je pense qu'il serait important pour le développement de la danse à l'école d'organiser ces outils en fonction de différentes approches qui de ce fait guideraient le travail en classe. On pourrait proposer un ensemble de références facilitant différentes approches qui furent développées dans le travail de « Danse à l'école » et celui de Marcelle Bonjour :

- une approche artistique permettant d'observer les singularités de la proposition chorégraphique et le champ d'expériences qu'elle propose au spectateur,
- une approche culturelle situant l'œuvre dans le cadre artistique de l'époque en référence au programme de l'histoire des arts,
- une approche plus analytique visant à identifier les traitements singuliers des paramètres fondamentaux de la danse mis en jeu dans le travail chorégraphique,
- enfin une approche méthodologique permettant de développer des techniques d'observation et d'analyse en confrontant différentes œuvres sur une question précise (par exemple le rapport à l'espace, la temporalité à l'œuvre, la dynamique de mouvement...)

On voit comment une autre finalité de la danse à l'école serait de favoriser, à partir d'un regard éveillé par sa propre pratique, l'élaboration d'une culture commune qui bien que construite collectivement dans le travail de l'école pourra nourrir une appétence et une sensibilité personnelle.

CR : *Comment former et accompagner les enseignants pour les aider à créer du sens ou de l'émotion au-delà de l'usage spontané de stéréotypes ?*

Bruno Blanche : Il me semble que la pratique de la danse à l'école repose sur un dispositif qui articule l'expérimentation, l'improvisation, l'interprétation et la composition. Dans un tel dispositif, il ne s'agit pas d'apprendre à un corps des mouvements ou un enchaînement de mouvements mais de rendre conscient de la potentialité de gestes qu'offre l'expérience de la danse et de la capacité de projections et de fictions qu'elle autorise. Ce dispositif est la condition pour faire éprouver et réfléchir aux processus de création et par confrontation avec des œuvres chorégraphiques construire une culture partagée. Ainsi, à l'école, est-il possible d'aborder concrètement des éléments inhérents à la création chorégraphique : l'expérience sensible du geste, la variation de sa dynamique, ses potentialités fictionnelles, l'exploration de l'espace, la question

du rythme mais également des questionnements éthiques et philosophiques (égalité, domination, altérité...), l'articulation avec d'autres œuvres et d'autres arts...

Mettre en œuvre un tel dispositif repose sur plusieurs facteurs qui nécessitent une réflexion et une formation des enseignants, d'autant plus qu'ils ne coïncident pas toujours avec la représentation courante des apprentissages. Ces facteurs concernent différents aspects de l'enseignement : la représentation des modalités d'apprentissages, le savoir-faire technique sur l'improvisation et l'interprétation, le questionnement sur la place du corps dans l'apprentissage, l'appréhension sensible de l'acte d'enseignement.

L'enseignement de la danse à l'école repose sur une pratique qui allie action, invention et réflexion travaillées dans un même mouvement. De ce fait, les situations d'apprentissages cherchent à offrir le plus grand nombre de possibilités d'explorations et attendent en retour une multiplicité de réponses. Cette démarche implique de l'enseignant d'accepter la divergence des réponses et de favoriser le retour critique sur les conditions de productions du geste, les effets produits, ainsi que les interrogations auxquelles elles ouvrent. Par ailleurs, cette situation d'apprentissage, initiée sur les découvertes singulières, suppose que l'enseignant aide au partage de cette expérience personnelle par le recours au langage et par la mise en œuvre de situations d'imitation et de transposition des propositions gestuelles des élèves. On comprend alors qu'une telle démarche, où le rôle de l'enseignant n'est pas de transmettre ou de guider, expose à la difficulté (depuis longtemps repérée notamment en arts plastiques) à mettre les élèves en situation d'expérimentation finalisée, de recherche, dans laquelle une large part d'initiative peut leur être laissée.

Par ailleurs concevoir une situation d'exploration en danse nécessite de connaître quelques modalités d'improvisation. En effet, l'improvisation est une technique en danse, elle est au cœur de nombreux questionnements artistiques car elle ouvre la voie à la nouveauté. Elle repose sur un ensemble de consignes, d'inducteurs (des objets, un univers sonore, des mots...) et d'un système de contraintes (par exemple sans les bras, en restant en contact avec un partenaire...) qui vont induire des expériences sensorielles et des états de corps propices à la découverte d'un potentiel de gestes. Il me semble qu'il y a quatre possibilités pour se former à cette dynamique de l'improvisation : l'éprouver corporellement dans des ateliers de danse, prendre connaissance de

quelques œuvres chorégraphiques et de leurs processus d'élaboration, observer des mises en œuvre et les effets sur la danse des élèves dans le cadre de partenariat avec un danseur, mettre en œuvre des propositions pédagogiques issues de la littérature professionnelle (par exemple à partir de l'ouvrage récent de Pascale Tardif et Laurence Pagès, *Danser avec les albums de jeunesse*, Réseau Canopé, 2015).

Un autre élément impliquant une formation des enseignants semble essentiel, il concerne l'observation de la danse de l'enfant. Hubert Godard, qui est danseur et formateur en analyse du mouvement dansé, aborde dans un très beau texte¹ cette question du regard du professeur sur la danse de l'enfant. Il insiste sur la nécessité pour le professeur d'éprouver une empathie kinesthésique et de percevoir, de « corps à corps », ce qui révélerait dans la danse de l'élève son empreinte propre et sa potentialité expressive. Il s'agit de porter un regard sensible sur la danse de l'élève pour être à même d'en reconnaître la singularité, de la faire partager à la classe et éventuellement de faire des propositions de variations ouvrant ainsi à de nouvelles recherches. Ce travail de l'observation peut être exercé dans le cadre d'ateliers comme dans les confrontations avec des œuvres chorégraphiques. Par ailleurs, il permettra à l'enseignant de mieux accompagner l'élève dans l'observation de sa propre danse comme de celles des autres et ce faisant à devenir spectateur d'œuvres chorégraphiques en résonance avec ses propres recherches. Ainsi peut-on dire que dans cette démarche l'élève tout autant que l'enseignant sont invités à se laisser guider par ce que l'on pourrait nommer l'intelligence sensible du corps.

CR : *Pensez-vous que la danse ait un rôle particulier dans l'émancipation culturelle des enfants des classes populaires ?*

Bruno Blanche : La question du rapport de la danse à l'émancipation m'évoque plusieurs niveaux de réponse. Tout d'abord, on peut considérer que la danse contemporaine repose en partie sur des ruptures successives avec des institutions et des écoles qui représentaient un certain académisme. A plusieurs reprises dans l'histoire de la danse contemporaine, des artistes ont éprouvé le désir de réinterroger ce que peut le corps dansant, en ouvrant un champ de questionnement auquel leurs pratiques cherchaient à répondre. Ces recherches tendent à faire du corps l'instrument de l'imprévisible (expression de Laurence Louppe à propos du travail de la chorégraphe Trisha Brown) et de l'improvisation une technique opérante. Elles s'accomplissent parfois de la mise en œuvre de principes

égalitaires par exemple entre le geste de l'amateurl et celui du danseur professionnel, entre les différentes parties du corps mises en jeu, entre les lieux réservés aux spectacles et les autres lieux possibles pour la danse... Bref, un ensemble de principes et de valeurs a accompagné cette quête de l'émancipation. On peut penser que les élèves à partir de leur pratique peuvent se saisir de certaines de ces valeurs en danse et plus largement dans leurs vies d'écouliers. Je pense notamment, en plus des principes égalitaires, au respect du corps de l'autre, à la recherche d'une solution singulière juste, aux respects des différentes propositions artistiques, au refus de la hiérarchie entre différents gestes ou entre les interprètes...

Par ailleurs, l'une des conséquences de la dimension d'invention de la danse contemporaine est qu'elle est peu diffusée dans les circuits économiques de la culture de masse. Elle est très peu connue dans les milieux populaires et de ce fait, il semble nécessaire de chercher à inclure les parents d'élèves dans les projets de danse à l'école. Ainsi, j'ai pu assister à des ateliers de danse s'adressant aux parents et aux enfants d'une même classe. Ces ateliers ont permis d'une part, de mettre à l'épreuve l'aspect égalitaire de la danse en ceci que tout le monde danse et d'autre part, de partager en la faisant vivre aux parents d'élèves une méthode d'apprentissage centrée sur la recherche et l'improvisation.

Ensuite, un autre niveau de réponse se situe dans l'expérience de danse de l'élève. En effet, comme le remarque le philosophe Michel Bernard, un corps ne peut être dit dansant qu'à partir du moment où son geste abandonne son but utilitaire et sa fonction économique, pour s'émanciper et s'autonomiser. La danse à l'école invite les élèves à vivre l'expérience d'un geste qui s'émancipe de tout but utilitaire ou technique. Il me semble que c'est une expérience assez rare et qu'elle implique des conséquences en termes d'apprentissage notamment ceux qui concernent les processus artistiques et leurs rapports à la vie sociale courante. Par ailleurs, la recherche sensible d'un geste portée par les systèmes d'improvisation et de composition amène parfois les élèves à découvrir des capacités inédites et par la même à s'émanciper de leurs habitudes corporelles. A ce propos, je me permets une anecdote qui m'a marqué. J'ai eu un élève hémiplégique qui était suivi par un centre de santé, notamment un médecin et un ergothérapeute qui sont venus le voir danser. Je me souviens de leur émotion et de leur étonnement car ils ne le savaient pas capable de tels mouvements avec son bras handicapé. La danse à l'école, c'est aussi expérimenter ce dont est capable le corps.

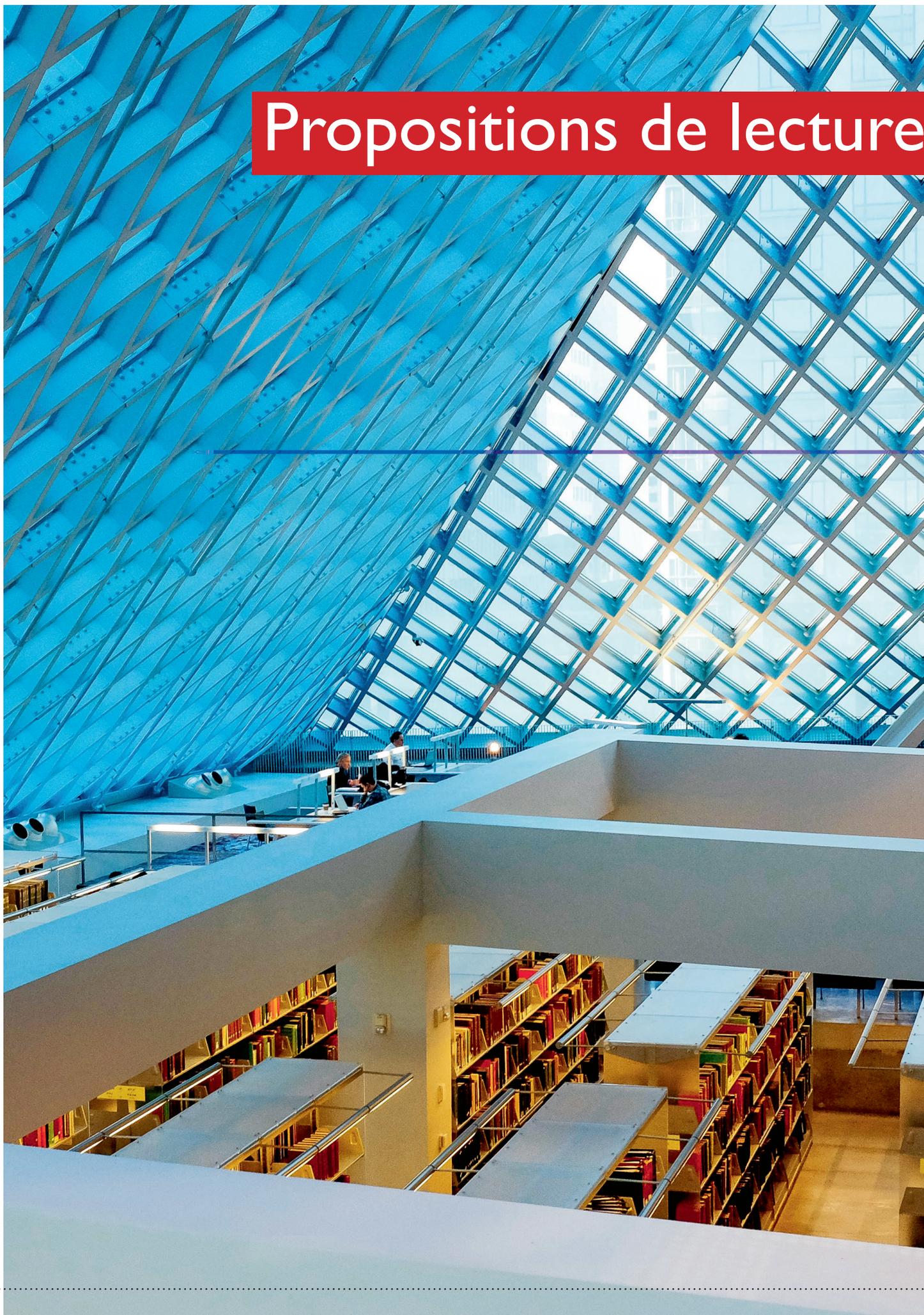
Le sociologue Marcel Mauss a montré que les gestes ne relèvent pas d'un déterminisme héréditaire de comportements innés mais bien plutôt d'une transmission sociale et culturelle. Cet apprentissage déterminé socialement peut sans doute être questionné par la pratique de la danse en ouvrant d'autres possibilités de mouvement. De la même façon, la discipline imposée aux corps, notamment à l'école peut-elle aussi être questionnée dans la pratique de la danse à l'école, c'est le cas par exemple dans le projet chorégraphique « En classe² » de Julie Nioche dans lequel les gestes quotidiens de la vie de classe sont l'objet de recherche et de transgression.

Je voudrais terminer en évoquant les élèves de milieu populaire qui, à la suite de projet de danse à l'école, ont décidé de prendre des cours réguliers de danse contemporaine, car ceux d'entre eux que j'ai connus se sont, avec audace, émancipés de contraintes sociales et culturelles pour assumer ce choix et vivre une expérience inouïe.

(1) Hubert Godard, *L'enfant interprète, le regard de l'adulte spectateur*, in *Balises n°1*, CESMD Poitou-Charentes, novembre 2001.

(2) <http://www.individus-en-mouvements.com/fr/spectacle/actions-en-ecoles-68>

Propositions de lecture



Payer pour réussir ?

Le marché du soutien scolaire,
Erwan Lehoux, Syllepses, 2018, 115 p.



Erwan Lehoux s'intéresse au rôle de l'argent dans la réussite scolaire, et plus particulièrement à la marchandisation du soutien scolaire, qui s'affiche avec force communication et promesses. Si le soutien scolaire a pris historiquement différentes formes, il s'est particulièrement développé depuis les années 70-80, alors qu'émerge la notion d'échec scolaire, lors de la massification de l'accès à la scolarité jusqu'à devenir une véritable industrie. En effet cette massification ne s'est pas accompagnée d'une démocratisation de l'accès aux savoirs. Le soutien scolaire, tel que nous le connaissons est donc tout à fait corrélé au fait que l'école ne crée pas les conditions nécessaires à une acculturation scolaire pour tous les élèves alors que *la reproduction sociale est davantage menacée et la compétition scolaire s'intensifie*. L'état dans des logiques d'externalisation de la difficulté scolaire encourage ce développement marchand par des incitations fiscales, sans pour autant réduire les disparités sociales (15% des lycéens recourent au soutien scolaire marchand) ; renforcent la reproduction des inégalités, qui caractérise le système éducatif, se trouve par ce

IR

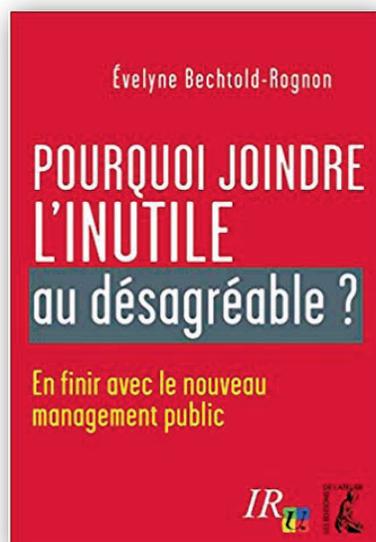
Syllepses

biais renforcée.

Erwan Lehoux pose alors une question essentielle pour comprendre la politique étatique en matière d'éducation : *ne serait-ce pas l'école qui se déchargerait du sale boulot en déléguant à des agents extérieurs la responsabilité de répondre aux difficultés scolaires que rencontrent les enfants ?* Politique aux fondements idéologiques très inégalitaires, que l'on retrouve dans les campagnes publicitaires menées par les plus grandes officines, dans un discours qui a l'air de s'opposer au fatalisme, alors même que *le soutien scolaire n'apparaît donc pas ici comme un contre modèle à l'école mais s'accommode* au contraire de ce système et *le légitime*. Pour exemple la place de l'évaluation et le rôle qu'elle joue dans l'orientation.

Le soutien scolaire marchand prône l'adaptation à chacun, à ses prétendus talents, une *naturalisation des différences* qui est une *légitimation des inégalités*. Pour ce faire sont mises en avant des méthodes proches des pédagogies dites alternatives qui fleurissent aussi sur le marché, et visent à « révéler » les potentialités individuelles, dans le refus d'une éducation qui serait aliénante, dans la promotion du bien-être, du développement personnel, maîtres mots du new management. L'individualisation est au cœur des dispositifs de soutien scolaire marchand. Le tout dans une *conception conservatrice souple*, selon la formule très juste d'Erwan Lehoux, qui se décline aussi dans des conceptions utilitaristes de l'éducation, alors que montent dans les familles et selon leur appartenance sociale, la crainte du chômage, ou celle d'un accès difficile à des voies surchargées. L'évaluation devient décisive car elle détermine les orientations. On assiste alors, à une instrumentalisation de l'éducation, devenue une marchandise, un produit à consommer à des fins utilitaires où les bonnes notes, le diplôme seraient les seules finalités.

L'attention portée dans l'ouvrage au décryptage des fondements idéologiques de la marchandisation de l'éducation engage à la transformation nécessaire du système pour que cessent les logiques de concurrence et de ségrégation.



Pourquoi joindre l'inutile au désagréable ? En finir avec le nouveau management public

d'Evelyne Bechtold-Rognon,
aux Editions de l'Atelier, 176 pages.

Evelyne Bechtold-Rognon fait dans cet ouvrage un travail particulièrement nécessaire, en permettant au lecteur de *travailler au sens des mots, s'opposer à leur détournement (...) moment important du mouvement de libération de la servitude*. Car si la novlangue joue le bon sens (rationalisation, pragmatisme, efficacité...) elle permet de dissocier

constamment le discours et l'action : l'objectif est bien d'empêcher la réflexion. Le nouveau management public (NMP) est ce *nouvel instrument de soumission des salariés* qui *avance masqué, puisqu'il tient toujours le discours du réalisme apolitique*, au nom de la modernité et de l'abolition des archaïsmes, comme si la technicisation qu'il impose était neutre.

Le projet de ce court ouvrage est ambitieux et le défi est relevé, dans la construction même du texte qui tisse un maillage étroit entre analyses, propositions d'outils critiques et paroles de ceux que le nouveau management tente d'évacuer comme sujets. *Il s'agit aujourd'hui comme hier de mettre la main sur le travail des salariés, de les empêcher de développer le contre-pouvoir lié à leur savoir professionnel*, sous couvert d'efficacité et dans la promotion de « bonnes pratiques ». Ce qui est en jeu, dénonce Evelyne Bechtold-Rognon, est une mutation profonde de l'administration publique, de nature politique.

Individualisation ; obsession de l'évaluation quantitative, immédiate chiffrée ; rémunération au mérite... Le NMP, écrit Evelyne Bechtold-Rognon, *est une arme de guerre contre les professions : il joue la gestion contre la profession*, provoquant au passage le délitement des équipes par une mise en concurrence des personnes, dans une perte de sens de l'activité. Il est aisé alors de psychologiser et médicaliser la souffrance au travail (comme cela est fait de la difficulté scolaire imputée aux élèves et non au système). Sont particulièrement touchées les femmes, toujours perdantes dans la mise en concurrence des travailleurs. Ce qui fait dire à l'auteur que *le combat contre le nouveau management est par essence un combat féministe*.

Alors que le mot travail est absent du vocabulaire des managers, c'est bien de l'empêchement à travailler que parlent les agents de l'éducation nationale, des hôpitaux, des EHPAD... C'est donc pour Evelyne Bechtold-Rognon en partant de leurs métiers, de ce qu'ils savent faire, qu'ils pourront s'unir, retrouver confiance en eux-mêmes et dans le collectif. Elle convoque Marx pour qui, dit-elle, *le travail est porteur d'un potentiel de libération de l'humain, libération des chaînes du besoin, des contraintes naturelles, mais aussi libération par rapport à ses propres limites et à l'assignation sociale*. D'où l'importance de s'affirmer comme professionnels, de reprendre la main sur les métiers, *apprendre à dire le travail, réparer le tissu des solidarités* car il y a là un enjeu politique.

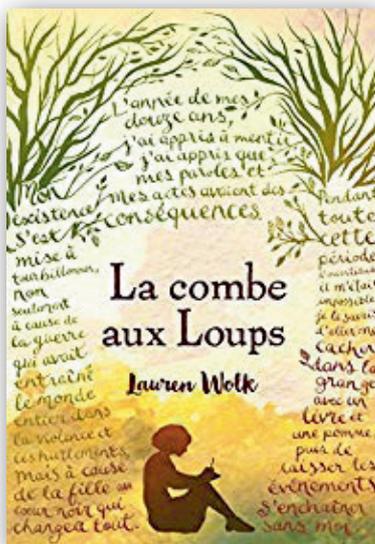
A lire sans hésiter pour *se remettre debout*.

(1) Danièle Linhart

Marginal, à part, mis au ban, pas comme les autres : deux romans pour adolescents qui ont au cœur de leur intrigue le regard porté par les "braves gens" sur ceux qui "suivent une autre route qu'eux"...

La combe aux loups

Lauren Wolk, traduit de l'anglais par Marie-Anne de Béru, Ecole des loisirs, 2018



En 1943, la jeune héroïne ne perçoit que les échos lointains de la guerre dans la ferme de l'ouest de Pennsylvanie où elle vit avec ses parents, ses deux frères, ses grands-parents, et la tante Lily dont les *grandes dents carrées* et la *piété frénétique* effraient Annabelle. Pas de petite maison dans la prairie pour autant, mais une combe aux loups, un espace hanté par le souvenir des cadavres de loups que les villageois y jetaient autrefois, passage incontournable pour se rendre de la ferme à l'école.

Ce n'est pas un loup qui surgit un matin à la sortie de la combe, mais une fillette de l'âge d'Annabelle, Betty, qui l'identifie immédiatement comme un chaperon rouge potentiel : *T'es la petite fille riche. Annabelle, c'est un prénom de riche [...] T'as une fenêtre violette [...] Y a que les riches qui ont une fenêtre violette.* Et de sommer Annabelle de lui apporter le lendemain quelque chose lui appartenant, imprécision terrifiante pour la fillette : *Je me suis imaginée, traînant la fenêtre violette à travers le bois.* Dans le rôle du chasseur providentiel susceptible de défaire le loup, il y aurait bien Toby,

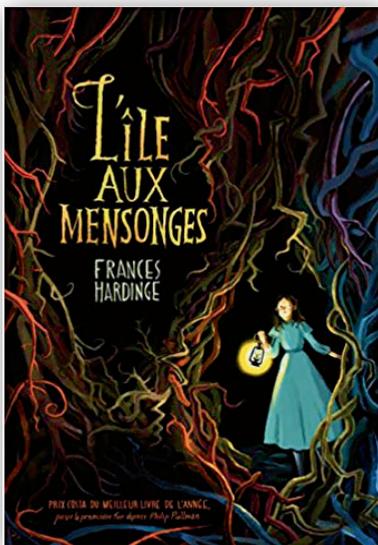
mais il inquiète la petite communauté. S'il a lié une amitié silencieuse avec Annabelle et sa mère, il inquiète le voisinage, figure insolite promenant sans fin sur les collines sa longue silhouette, porteur de trois fusils, une main couverte de cicatrices témoignant sans doute de blessures reçues pendant la première guerre mondiale.

Une intrigue policière bien menée s'amorce, lors de deux événements majeurs : une amie d'Annabelle, Ruth, perd un œil, touchée par une pierre jetée du haut de la colline. Pour Annabelle, il ne fait aucun doute que c'est Betty la responsable. Mais dans le village on s'interroge : ne serait-ce pas plutôt Toby qui visait monsieur Ancel, d'origine allemande, dont la charrette passait par là ? Toby, qui serait *devenu fou, à cause de ce que les Allemands lui ont fait.* Un mystère qui s'épaissit encore avec la brusque disparition de Betty et la chasse à l'homme lancée contre Toby.

L'originalité du roman est de faire progresser l'intrigue moins par l'accumulation d'événements, que par l'exploration des différentes interprétations, dictées par les peurs et les préjugés, qu'en ont les différents protagonistes, ce qui ancre l'histoire dans une réalité sociale minutieusement évoquée. L'intérêt du lecteur se déplace des faits vers la compréhension des personnages : la complicité - dans tous les sens du terme - qui naît entre Annabelle et Toby fait grandir parallèlement la fillette et les lecteurs; il faut admettre l'impossible transparence de la complexité de chacun, comme le résume joliment Annabelle lorsque Toby lui parle enfin de sa guerre : *je ne lui ai pas dit que j'avais enfermée ses histoires terribles dans des boîtes et que je les avais entassées sur une étagère tout au fond de ma mémoire [...]. Mais je ne rouvrirais pas ces boîtes avant d'être prête à écouter les histoires de Toby comme elles voulaient être entendues.* Et la fillette, comme le jeune lecteur habitué à d'heureux dénouements, doit entendre la remarque prémonitrice de la mère : *Parfois les choses s'arrangent. Parfois pas...*

L'île aux mensonges

Frances Hardinge, traduit de l'anglais par Philippe Giraudon, Gallimard jeunesse, 2017



Au cœur du roman, un objet séduisant et fabuleux, un arbre qui se nourrit des mensonges qu'on lui chuchote et qui se répandent dans la société : plus le mensonge rencontre d'échos et de diffusion, plus la plante prospère. Et chaque fruit produit permet à celui qui le mange d'accéder dans une sorte d'état de transe à une vérité qu'il souhaite connaître. Une règle à respecter : le mensonge doit appartenir au même domaine que la question posée. Plante prosaïquement hallucinogène ou objet réellement magique, le roman maintient une séduisante incertitude...

Cette plante est le point de départ de la quête du père de Faith, l'héroïne, pasteur ET scientifique dans cette deuxième moitié du XIX siècle où Darwin ébranle les convictions religieuses en proposant une nouvelle théorie de l'évolution. *La Bible ne mentait pas. Tout scientifique honnête et pieux le savait. Mais les roches, les fossiles et les ossements ne mentaient pas non plus, et on avait de plus en plus l'impression qu'ils ne racontaient pas la même histoire.* Cet arrière-plan historique est suggéré avec bonheur dans les contradictions

du personnage du père : pour le scientifique qu'il est, la légende de la plante paraît défier la raison. Mais torturé par la remise en cause de ses anciennes certitudes religieuses concernant la création du monde, il s'abandonne à l'espoir que la plante lui fasse connaître la vérité. *J'avais besoin de savoir une fois pour toutes d'où venait l'homme : avait-il reçu le monde en partage après avoir été créé à l'image de Dieu ou était-il le petit-fils grimaçant d'un singe s'abusant lui-même ?* Pour nourrir la plante, le père se résout à répandre à propos des fossiles dont il est spécialiste des impostures scientifiques qui le discréditent auprès d'une communauté scientifique dont le roman donne à voir les enthousiasmes et les rivalités.

Mis au ban après ce discrédit d'une bonne société dont l'auteur brosse un tableau très vivant, le pasteur part pour l'île de Vane avec sa famille, officiellement pour fuir la médisance, mais surtout pour pouvoir se consacrer entièrement à sa plante. Son assassinat, camouflé en accident au prétexte de lui éviter le dernier opprobre d'un suicide, ouvre la dimension policière du roman : sa fille, Faith, persuadée que sa mort n'est pas naturelle ni voulue par lui, entame une "enquête" grâce à la lecture des carnets qu'il a laissés. Elle entre peu à peu dans la démarche de son père et attrape sa fascination pour la plante. Dernier charme du livre : la figure de cette jeune fille, personnage central du roman, qui souffre de sa relégation en tant que femme à des futilités sociales, alors qu'elle rêve de travaux scientifiques. *Je veux être un mauvais exemple*, revendique-t-elle à la fin du roman, avec l'espoir que découvrant un jour dans une note de revue scientifique son nom, quelque jeune fille se dise : *"Faith ? C'est un prénom féminin. Une femme a accompli cela. Dans ce cas... je peux en faire autant". Et la petite flamme d'espoir, de détermination et de confiance en soi s'allumerait dans un autre cœur.*

Un livre exigeant, qui demande un certain effort de lecture, et mêle avec bonheur les genres policier, fantastique, historique et sociologique. Une invitation à mordre dans ses feuilles !

Carnets Rouges

Numéro 1 : septembre 2014



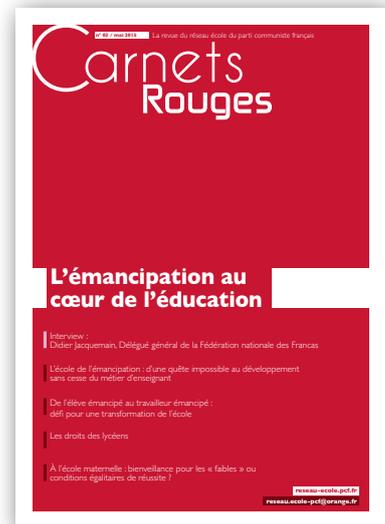
Quels programmes pour une culture partagée ?

Numéro 2 : janvier 2015



L'égalité ça se construit

Numéro 3 : mai 2015



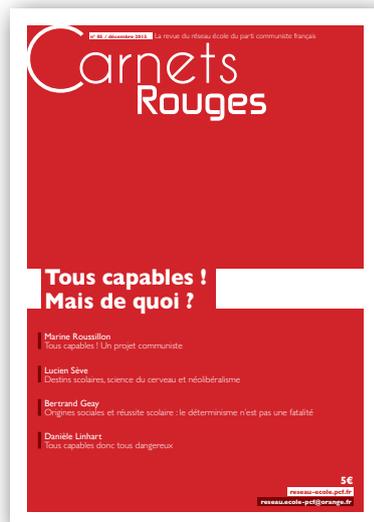
L'émancipation au cœur de l'éducation

Numéro 4 : septembre 2015



La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Numéro 5 : décembre 2015



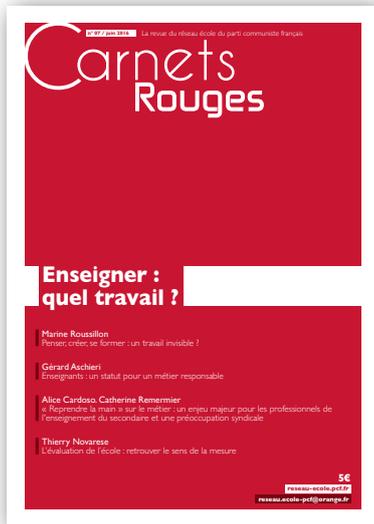
Tous capables ! Mais de quoi ?

Numéro 6 : mars 2016



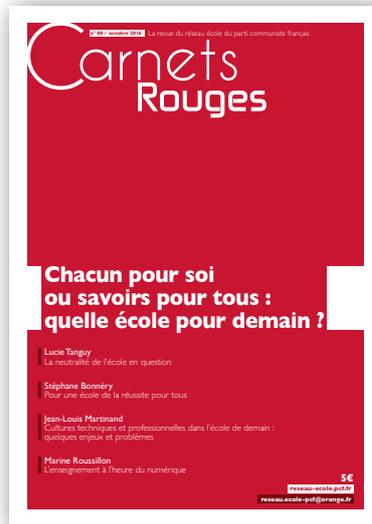
Continuer à penser

Numéro 7 : juin 2016



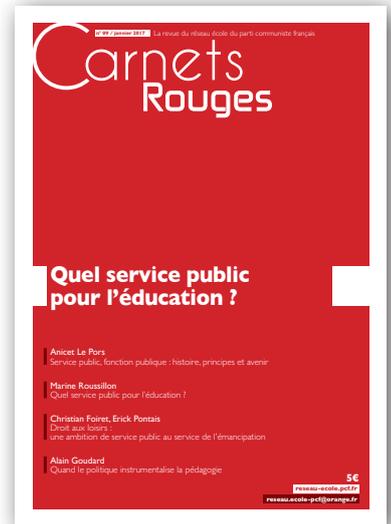
Enseigner : quel travail ?

Numéro 8 : octobre 2016



Chacun pour soi ou savoirs pour tous : quelle école pour demain ?

Numéro 9 : janvier 2017



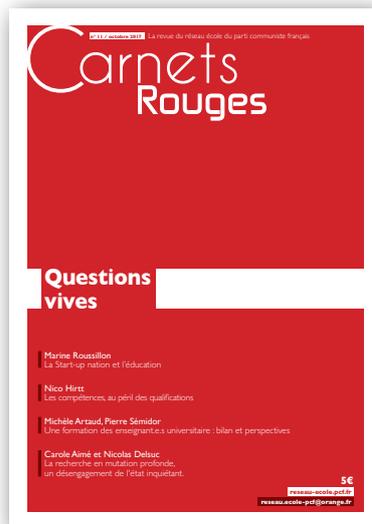
Quel service public pour l'éducation ?

Numéro 10 : mai 2017



Ecole et politique(s)

Numéro 11 : octobre 2017



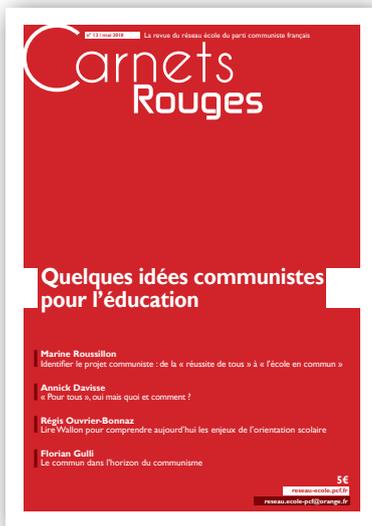
Questions vives

Numéro 12 : janvier 2018



Des fondamentaux pour quelle école ?

Numéro 13 : mai 2018



Quelques idées communistes pour l'éducation

Numéro 14 : octobre 2018



Sciences et éducation



Carnets Rouges

BULLETIN DE SOUSCRIPTION A "CARNETS ROUGES"

Carnets Rouges peut désormais se commander en version papier.

Il est demandé une somme de 5 € par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

1. Commande à l'unité : préciser le numéro et le nombre d'exemplaires souhaité.

n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€

2. Souscription de 20 € pour recevoir 1 exemplaire de 4 numéros consécutifs.

Préciser à partir de quel numéro vous souhaitez démarrer la souscription annuelle et le nombre de souscriptions souhaité.

souscription(s) annuelle(s) à partir du n°..... =€

Nom: Prenom:

Adresse postale:

Adresse mail :

Eventuellement organisation ou Fédé :

Bulletin à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
Carnets Rouges - Secteur éducation. 2 Place du colonel Fabien 75019 PARIS

(Bien préciser ces différentes mentions sur l'enveloppe)