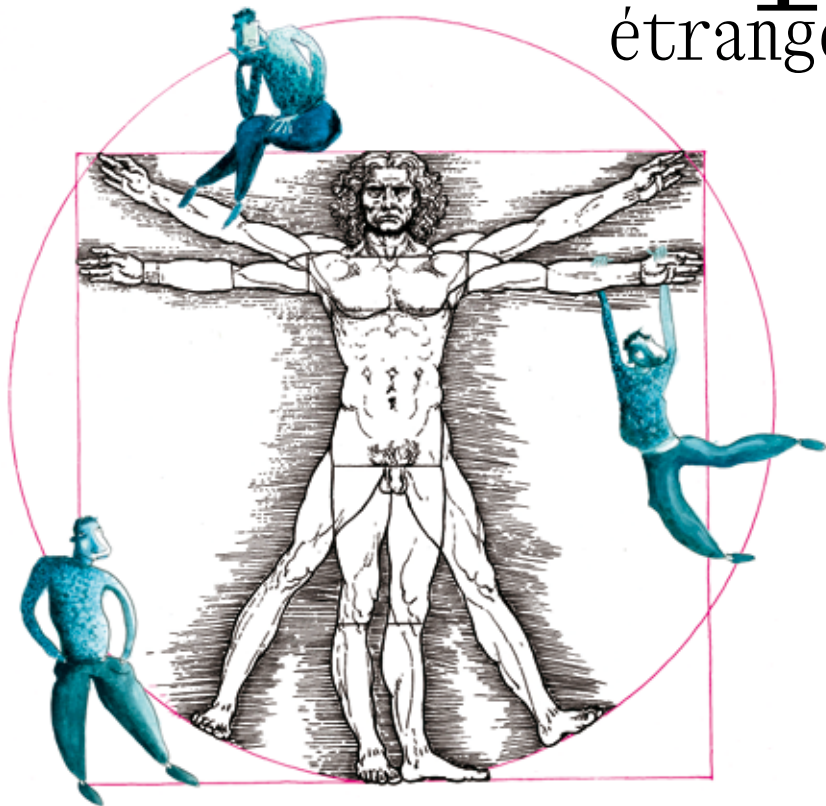


Corps étrangers

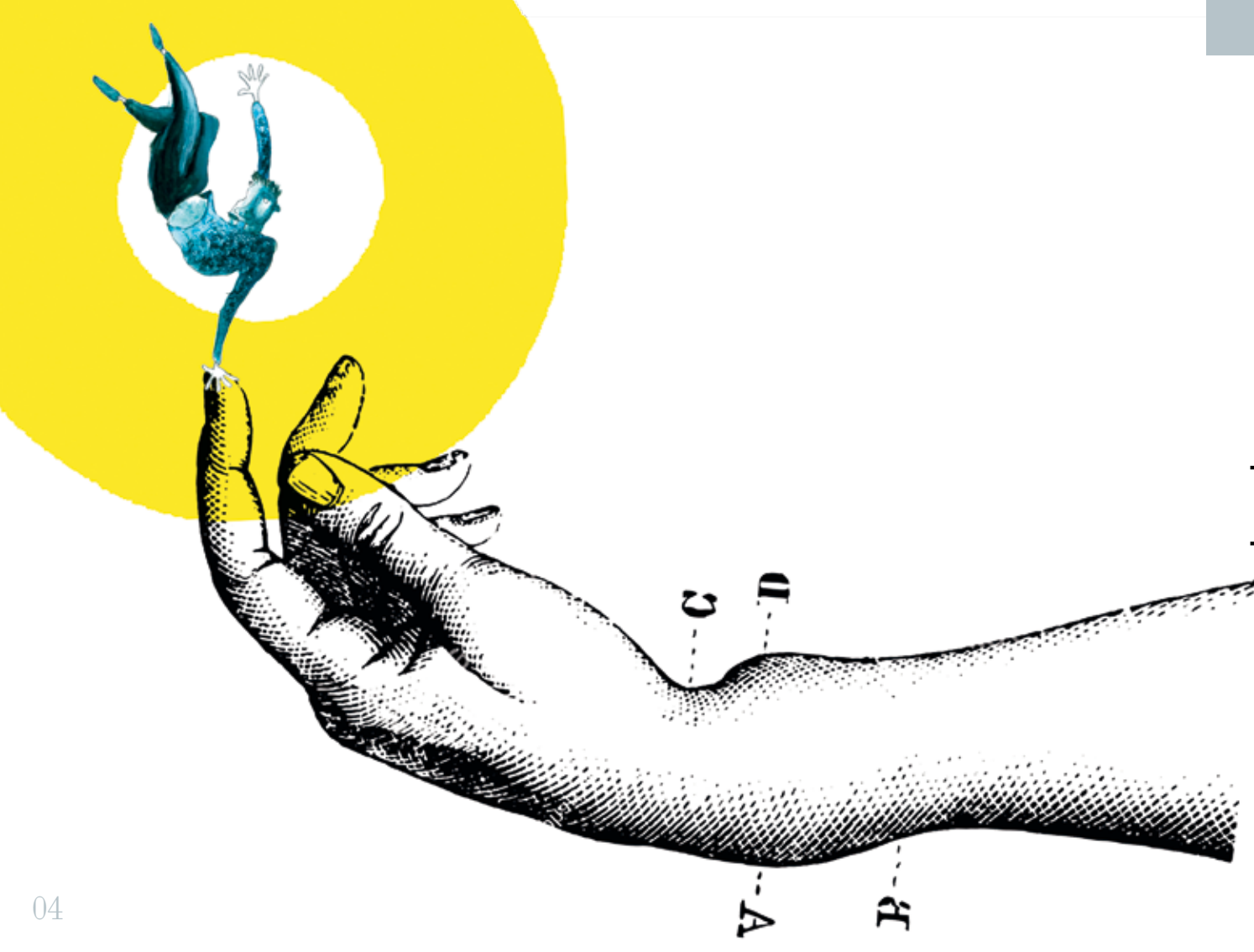


UNE RECHERCHE ACTION RÉSEAU NATIONAL HANDICAP/INSTITUT AGRO/RÉSÉDA
SUR LA RELATION ENTRE CORPS ET APPRENTISSAGES MENÉE DE 2017 À 2021



Corps étrangers

UNE RÉFLEXION SUR LA PLACE
DU CORPS À L'ÉCOLE



Préface

LE CORPS À L'ÉCOLE :
NE PAS (LE) PERDRE À L'ESPRIT

Voilà un dossier qui s'empare à bras-le-corps d'un sujet qui nous invite justement à repenser la place du corps à l'école. Sur l'instant on serait tenté de dire que le dualisme d'antan est portant dépassé, que l'on sait désormais que l'individu est un tout, qu'il n'est pas un corps réduit à une machine (mécanique, énergétique ou informationnelle...), ni un esprit désincarné (Varela, 1993) ; car il est inséparable de l'évolution de l'espèce, de l'expérience personnelle mais aussi du cadre socioculturel dans lequel il évolue. Le fameux postulat de Descartes, « *je pense donc je suis* » peut être renversé, grâce aux avancées de la connaissance scientifique, par un « *je suis donc je pense* » selon le neurobiologiste Damasio (1994). Alors pourquoi autant insister sur le « corps » aujourd'hui ? Peut-être parce que subtilement « *un sujet ne possède pas un corps. Il est un corps* ». Cette citation de Jean-Pierre Warnier (1999, p.12 [2005]), amenait le lecteur à privilégier un autre concept pour désigner le corps en action d'un sujet (celui de « *conduite motrice* ») afin d'éviter « *le piège du dualisme caché sous le vocabulaire du corps* » (ibid.).

C'est ici tout l'intérêt de ce nouveau numéro thématique des « Carnets de santé / Reseda » autour du corps, mais d'un corps interrogé, vu, représenté et expérimenté autrement... Pour enfoncer le clou, admettre (théoriquement) une personne comme une totalité, ne veut pas dire qu'elle soit perçue ou vécue dans l'entrelacs des intersubjectivités comme tel, et que l'on agisse en conséquence. L'école de la performance, de la méritocratie et des savoirs, construit un futur citoyen au cœur d'un *curriculum* scolaire fondé sur un lien pédagogique encore trop transmissif, surtout sur le plan de la progressivité des connaissances. De surcroît, elle valorise toujours l'esprit au détriment du corps et de la place que ce dernier occupe en interaction avec son environnement physique, matériel et/ou humain. Tout laisse à

penser que le corps passe au second plan, alors que ce n'est pas une simple enveloppe corporelle, ou encore naguère la « *prison de l'âme* » (Platon). Par analogie, en s'inspirant de Moser ou de Fischer, l'architecture et l'espace scolaires ne sont pas non plus de simples décors, de simples enveloppes murale et matérielle, mais ils façonnent nos conduites et participent à la qualité du climat scolaire ou celle du climat d'apprentissage (Hébert et Dugas, 2022). Mais, à l'échelle du *Temps*, nous en sommes encore qu'aux balbutiements...

En résumé, si le corps a longtemps été maltraité, dressé, redressé, réparé ou rééduqué selon les époques, on l'appréhende davantage aujourd'hui dans une conception holiste. *A fortiori*, la personne handicapée a suivi le même cheminement chaotique ; mais aujourd'hui on tente de ne plus la réduire à sa pathologie, ni aux monstruosité du corps ou aux tares de l'esprit (Goffman, 1963). Bref, on essaie de ne plus la biologiser, l'essentialiser. En tant que chargé de mission handicap à l'université de Bordeaux, Je répète souvent que les représentations ont la vie dure et que celles liées au handicap perdurent, malgré les avancées scientifiques et sociétales. Alors il serait de bon ton de voir réellement se concrétiser à l'école un « je suis » qui n'existerait qu'à travers le corps et l'affectivité (Dugas, 2011) ; le corps et l'esprit sont effectivement intimement liés, voire consubstantiels, mais surtout ils se conjuguent avec les émotions. Celles-ci mettent en lumière la relation à soi, aux autres et au monde. Pour reprendre le titre d'un ouvrage d'un collègue bordelais, « *L'émotion est ce qui nous relie* » (Petit, 2021) ; et dans la perspective d'une *société des émotions*, l'école doit, elle aussi s'en emparer, car un corps ne peut être déshumanisé. Ressentis et émotions font partie intégrante des apprentissages dans un lien circulaire entre les élèves et les enseignants.

Dès lors, l'empathie deviendrait une compétence à développer. En effet, les relations humaines sont souvent asymétriques (manager/employés, enseignant/élèves) et elles demandent donc certaines compétences psychosociales de part et d'autre. Parmi celles-ci, de par ses deux dimensions affectivo-émotionnelle et cognitive, l'empathie peut devenir le ciment du bien-être scolaire et de l'aisance professionnelle au cœur des interactions au travail (Dugas, 2021, 2022 à paraître). En somme, à l'instar du *curriculum* scolaire au Danemark¹ qui programme des cours d'empathie, il est possible d'« éduquer » l'empathie à l'école (Zanna, 2019). Mais ce, sans tomber dans l'excès de l'institutionnalisation de la compétence « empathie », qui deviendrait un impératif imposé contre-productif et culpabilisant, à l'instar de l'injonction au bien-être ou de la tyrannie du bonheur ! On serait tenté de dire sur un ton foucaldien que les grilles enferment... Celles liées aux compétences aussi...

Or, le développement du processus empathique passe d'abord par l'éprouvé en présence, par les émotions, les ressentis. La première résonance avec autrui passe donc par le corps, ou plutôt les corps, par leur « bonne » *proxémie* (distance interactionnelle) ; et cela s'apprend si on souhaite contribuer à la compréhension du processus d'apprentissage expérientiel dans et hors l'école. L'un des piliers de la compréhension passerait donc – dans un premier temps – par la dimension affectivo-émotionnelle de l'empathie, par le partage des émotions (éveil affectif, stimulation émotionnelle) pour ensuite mieux gérer le « nous », la *prise de perspective*, c'est-à-dire l'adoption de la perspective subjective d'autrui (Decety et Cowell, 2014). « *Un élément semble être partagé par tous et révèle un paradoxe : si l'empathie peut dévoiler des biais, l'absence ou le défaut d'empathie sont parfois propices à des comportements déviants, inadaptés ou violents* » (Dugas, 2020, p. 133), et cela rendrait difficile le traite-

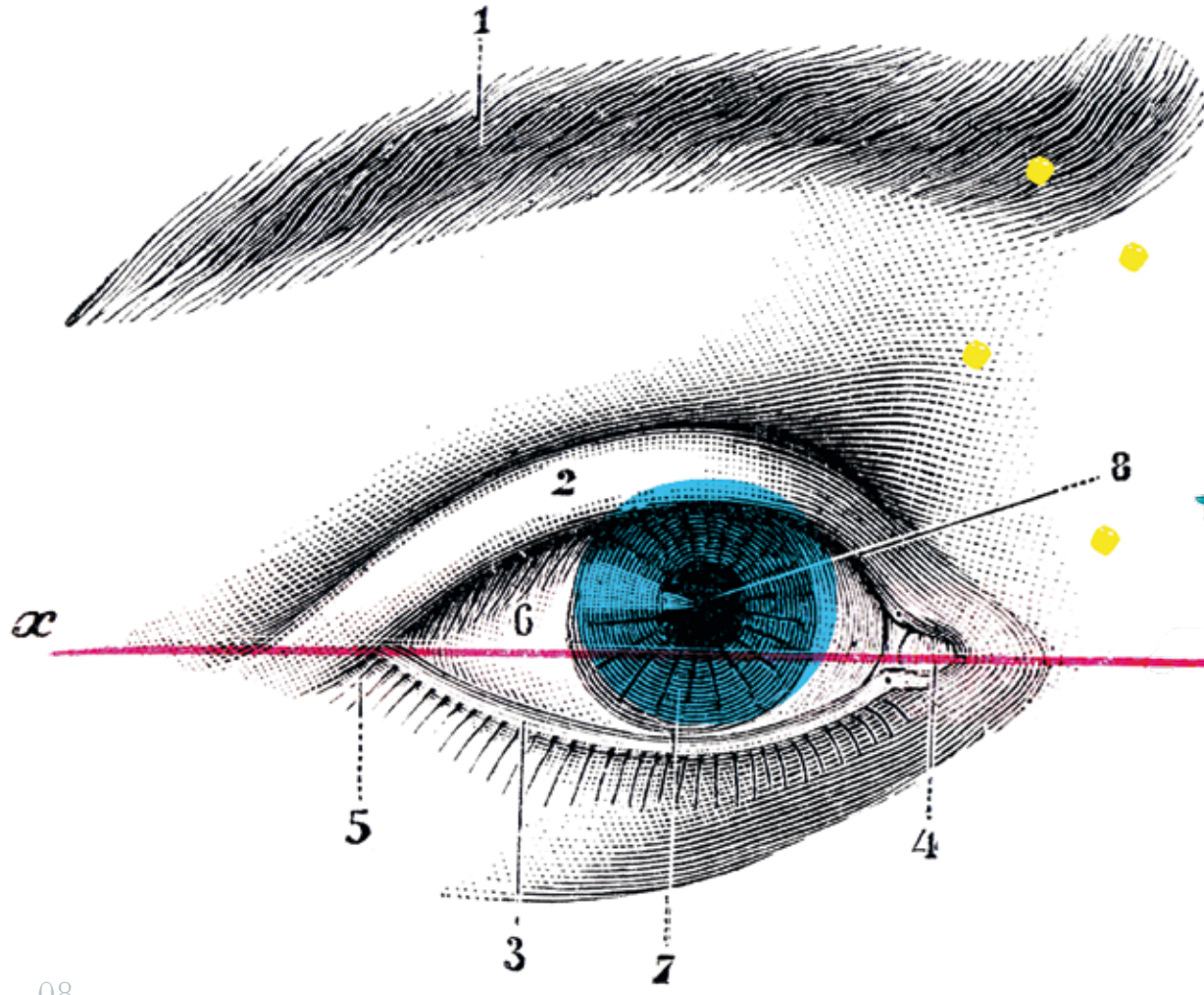
ment « pédagogique » de l'élève. Il faut donc faire appel au vécu corporel, à l'intelligence du corps par le biais de l'empathie. Ce qui constituerait une compétence nécessaire aux relations interpersonnelles pour « faire corps » ensemble. Cela suppose aussi d'analyser son/ses environnement/s, sa/leur flexibilité, le tout dans une indispensable approche systémique.

Enfin, « penser ensemble » reviendrait à se pencher sur une période post-inclusion : vers l'*inclusivité*² sociale et scolaire. Effectivement, celle-ci adoucirait l'asymétrie entre les personnes et les institutions, marquée par les périodes successives de l'intégration (s'adapter aux normes dominantes) et de l'inclusion (à l'école/société de s'ajuster). Elle « horizontalise » la prise de décisions qui trop souvent appartient à celles et ceux « qui ont le pouvoir de décider, pouvoir qui n'est pas encore assez mutualisé et partagé » (Dugas, *The Conversation*, 2022). Le contexte serait ainsi propice à l'écoute, dont l'écoute de son corps et de celui d'autrui, dans une harmonieuse résonance profitable à l'apprentissage avec un grand « A ».

En conclusion, l'institution agit souvent, à son insu, comme un renforçateur de ce qu'elle (l'on) ne veut plus et qu'elle dénonce avec force : catégorisation, essentialisation et stigmatisation. Alors pour éviter un « *curriculum caché* » (Perrenoud, 1993) aux effets pervers, ouvrons d'autres voies possibles et concrètes, celles qui permettent de re-penser/panser le corps autrement.

Éric Dugas
Professeur des universités
Chargé de mission handicap
Université de Bordeaux

1-<https://www.innovation-en-education.fr/le-danemark-une-pedagogie-fondee-sur-l'empathie/>
2-Pour aller plus loin, Éric Dugas (2022) : <https://theconversation.com/debat-pourquoi-passer-de-linclusion-a-linclusivite-175373>



Propos

introduction

QU'EST-CE-QUI A MOTIVÉ LES PARTICIPANTS
À S'ENGAGER DANS L'ACTION ?

La préoccupation principale n'est donc pas uniquement de répondre à un souci de bien-être chez l'élève, mais bien de faire du corps un levier pour faciliter ou permettre les apprentissages.



CORPS ET APPRENTISSAGE

La recherche-action « corps et apprentissage » a fait écho aux enseignants et conseillers principaux d'éducation qui s'y sont engagés, et ce, à plusieurs titres :

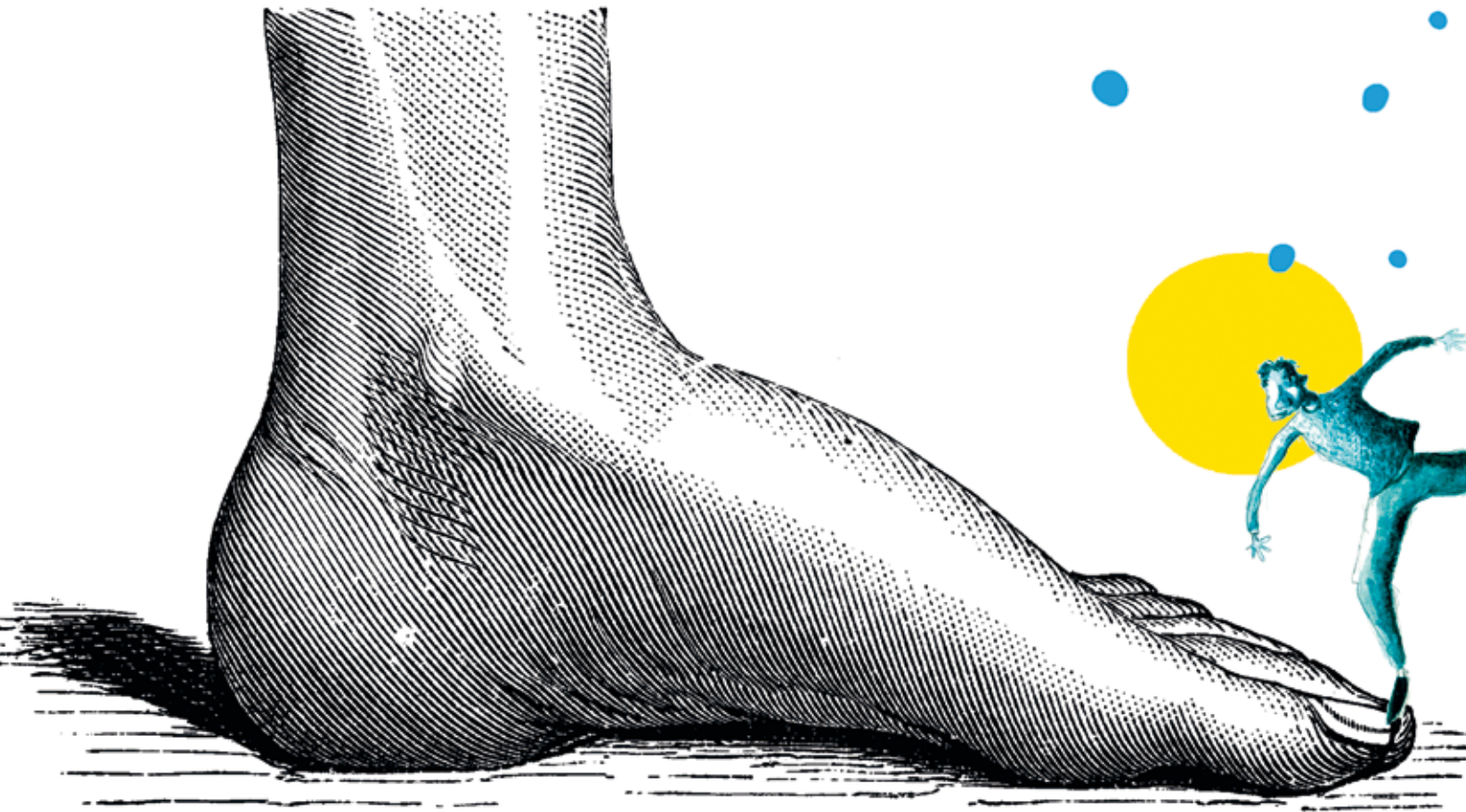
- Ils pouvaient ressentir un manque de congruence entre leur ressenti et leurs manières d'agir habituelles. Comme l'exprime Rodolphe : « je me trouvais en difficulté depuis que je travaille sur les émotions des élèves, je ne peux plus faire de cours magistraux.
- Ils recherchaient tous un sens à leur enseignement, avec le souci de considérer la personne dans sa globalité, et non pas seulement comme un élève.
- Ils souhaitaient aussi s'inscrire dans un collectif qui aurait légitimé leur choix, leur doute, de façon à se confronter de manière constructive à leurs collègues plus sceptiques, qui qualifiaient leurs actions de « fumeuses », ou qui les suspectaient de « piquer des heures de cours », ou « de vouloir trop faire pour l'élève »... ; mais c'était aussi de pouvoir agir avec des jeunes qui avaient du mal à parler de leur corps, qui, dans leur habitus d'élèves, ne comprenaient pas en quoi le corps pouvait les aider à apprendre.
- Ils cherchaient enfin à mobiliser une équipe éducative, à créer une dynamique collective, d'intégrer le corps dans les processus éducatifs et d'enseignement de manière cohérente.

La préoccupation principale n'est donc pas uniquement de répondre à un souci de bien-être chez l'élève, mais bien de faire du corps un levier pour faciliter ou permettre les apprentissages. Le corps n'est donc pas conçu au titre de ses propriétés bio-physiologiques (au sens de sa corporéité), mais comme un corps-sujet, un ensemble psychophysique (au sens de sa corporalité).

QUELQUES ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

La corporéité relève du corps anatomo-fonctionnel. Elle est rattachée à la forme du corps et à ses caractéristiques physiques. C'est en d'autres termes un corps-objet.

La corporalité : à la différence de corporéité, la corporalité conçoit le corps comme une unité psychique et physique, qui rend manifeste sa manière d'être au monde.



Partie 1

LES CORPS AU PIED !

Des corps contraints

L'HISTOIRE DU CORPS À L'ÉCOLE : UN GRAND OUBLIÉ DES APPRENTISSAGES

Le souci des enseignants et CPE qui ont participé à la recherche-action de prendre en compte les affects, la motilité, le corps vécu dans la classe comme relevant de l'apprentissage, et le sentiment de rejet qu'ils peuvent souvent vivre (indifférence, mépris, critique, voire rejet virulent), sont à mettre en regard d'une histoire d'une école qui a séparé le corps de l'esprit, faisant de l'acquisition des savoirs des processus purement mentaux.

Danièle, CPE, constate : « le corps fait peur, on n'y va pas tout de suite. Notre société, l'école privilégient tout ce qui relève de l'intellect, le corps et la créativité ont très peu d'espace ».

UNE TRADITION ANCIENNE D'UN CORPS NIÉ, MALTRAITÉ À L'ÉCOLE

Si nous héritons d'une vision cartésienne de la pensée, invitant à douter des émotions, notre conception de la pédagogie est aussi marquée par les fondements éducatifs des Jésuites, auteurs du *Ratio studiorum* en 1599, code pédagogique détaillé dont les enseignements, les méthodes marquent encore aujourd'hui le système éducatif : création de classes, organisation de la classe en équipes, rôle de l'émulation, organisation des études, formation des

maîtres, architecture des espaces... Tout est codifié, rendant difficile tout écart à une forme de norme scolaire ou pédagogique.

De l'Ancien Régime et de l'influence religieuse des Frères des écoles chrétiennes, l'école hérite du règlement, celui-ci autorisant les châtiments corporels : usages qui perdurent malgré les interdictions répétées au cours du XIXe siècle et dont certains auteurs tels que Jules Vallès, Honoré de Balzac ont témoigné, usages tenaces jusque dans les années soixante comme l'écrit encore Michel Serres. Le corps est puni, maltraité dans sa chair, avec les traumatismes psychologiques que cela laisse présumer, mais traumatismes cachés ou tus. Les outils pour dresser les corps -comme la férule, la règle- ou la mise en spectacle des corps avilis - au coin ou avec un bonnet d'âne - restent dans notre esprit.

UN AMÉNAGEMENT DE LA SALLE RÉPONDANT À DES MESURES HYGIÉNISTES PLUTÔT QU'AU CONFORT

Les locaux scolaires, tels qu'ils sont conçus au XIXe siècle répondent à des impératifs d'hygiène et de moralité. Aux salles mal chauffées, aux fenêtres hautes et inaccessibles isolant l'école de l'extérieur se substituent des classes fonctionnelles, vastes, lumineuses, ventilées, où la présence de la table-banc, normalisée pour qu'elle s'accommode au corps de l'élève, suppose aussi son immobilité.

« Notre société,
l'école
privilégient
tout ce qui
relève
de l'intellect,
le corps et
la créativité
ont très peu
d'espace. »



« Les élèves
n'ont pas de
possibilité
de se poser
dans un endroit
calme et
confortable. »

Une telle fonctionnalité reste de mise dans bon nombre de nos établissements. Et pourtant, encore aujourd'hui, Jean, élève, témoigne que le « foyer est sombre, froid et il n'y a pas assez de places assises ».

La massification de l'école dans les années soixante-dix conduit à la création de nouveaux espaces scolaires qui s'inspirent des architectures religieuses ou militaires : les corps restent serrés dans les classes, les couloirs, et toujours séparés selon le sexe.

Stéphanie, enseignante, après avoir utilisé des classes bien différentes dans leurs aménagements, exprime sa difficulté à « faire cours dans une salle « normale », sans couleur, triste, où les corps sont contraints à l'immobilité, où l'ambiance est « plombée » ». Et Nathalie, CPE, de poursuivre : « les élèves n'ont pas de possibilité de se « poser » dans un endroit calme et confortable ». Elle les décrit affalés dans les couloirs, le corps cherchant à prendre son aise. Alors qu'elle souhaiterait des espaces confortables, le reste de la communauté éducative attend d'elle qu'elle rappelle les élèves à l'ordre et qu'ils ne soient pas ainsi vautrés.

Certes les classes restent fonctionnelles au regard d'une certaine pédagogie et d'une certaine conception de l'apprentissage, mais le confort reste le grand oublié. Un espace bien particulier est à ce titre souvent négligé : les sanitaires. Dans l'établissement de Nathalie, CPE, les lunettes de toilettes ont été retirées car elles avaient jauni et ça faisait « sale ». « On impose aux élèves des conditions que l'on n'imposerait pas aux adultes de l'établissement. » Et des élèves de

verbaliser leur difficulté à aller aux toilettes au milieu des autres. »

Quelle accessibilité est offerte aux élèves, si celle-ci, comme le propose Reichhart (2020) est conçue comme un processus d'ajustement entre l'environnement et les individus, ajustement qui suppose de penser la qualité d'usage des lieux et du confort ressenti ?

DES ORIGINES D'UNE ÉDUCATION SPORTIVE RÉPONDANT À DES IMPÉRATIFS HYGIÉNISTES ET MORAUX

L'histoire de l'éducation physique illustre le souci de discipliner le corps en vue de répondre aux différents impératifs politiques qui ont jalonné les XIX^e et XX^e siècles. En voici quelques exemples.

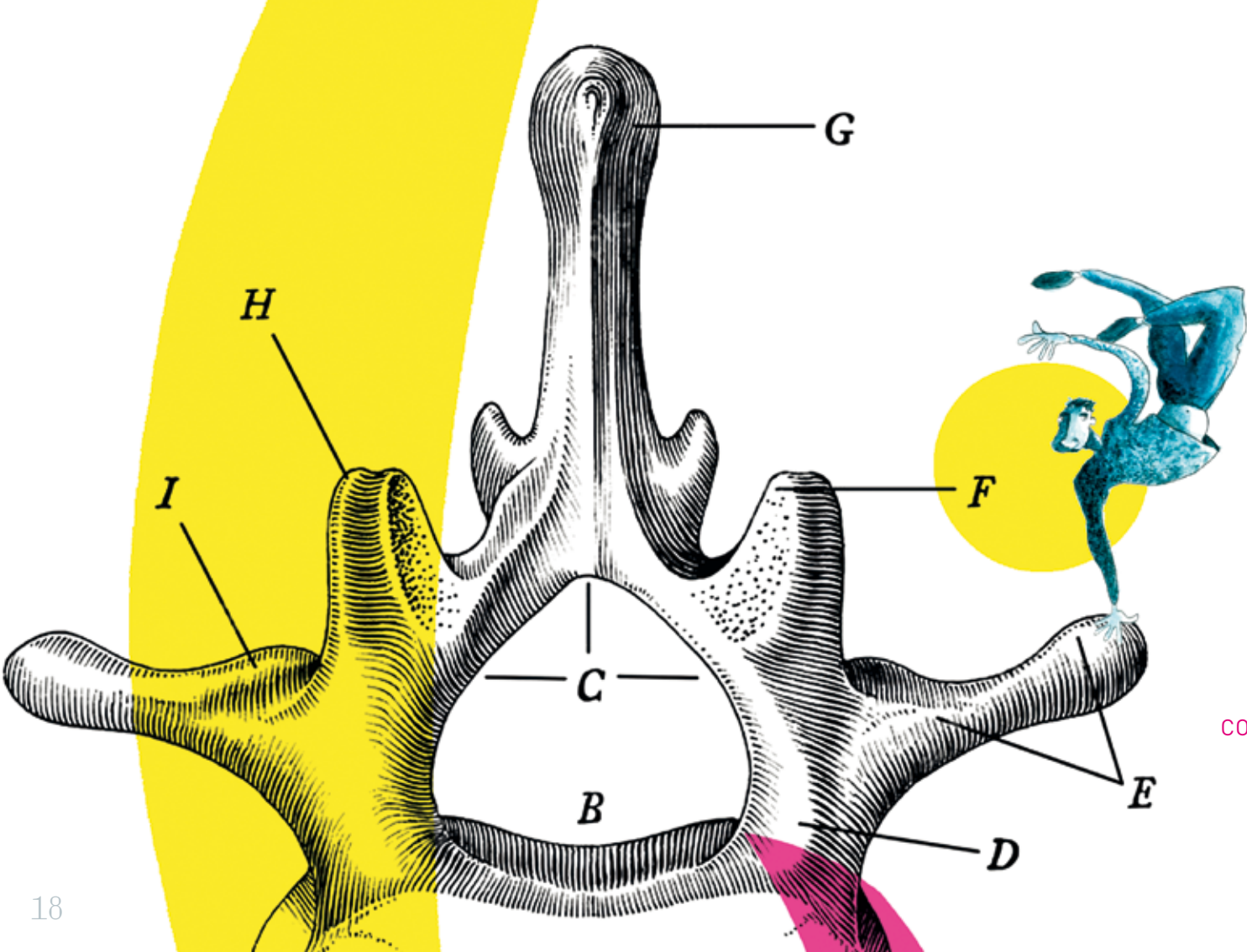
Sous Jules Ferry, dans un contexte germanophobe et guerrier, le sport entre à l'école dans un but civique, patriotique et militaire. Il s'agit alors de préparer le corps à la discipline militaire, à lutter contre la dégénérescence du peuple, et à constituer une nation forte.

Confîées tantôt à des militaires, tantôt à des médecins, les instructions scolaires alterneront entre le souci de transmettre les principes hygiénistes au travers, en particulier, d'activités de plein-air, et celui de créer un corps d'élite, une « race améliorée », ou encore à inculquer des valeurs morales. L'éducation physique dépasse alors la seule éducation à la santé,

et s'inscrira dans une éducation au courage, à l'action, à la coopération. Selon les finalités politiques, elle est conçue comme complémentaire à l'activité intellectuelle en empêchant le surmenage, ou au contraire comme moyen d'éviter un esprit critique et de favoriser l'endoctrinement (tout particulièrement durant la période vichyste).

Il faut attendre 2009 pour que ce qui est devenu l'éducation physique et sportive (EPS) intègre une dimension d'épanouissement des corps en vue d'un développement et d'un entretien de soi. Mais son rôle dans les apprentissages scolaires reste dénié, il s'agit plutôt de le contrôler pour lui éviter de nuire, de se nuire.





Partie 2

CORPS-RECTEURS

Faire du corps un levier d'apprentissage

C'est le corps
éprouvé qui
est invité
à s'exprimer,
à témoigner non
seulement ce
qu'il a mémorisé,
mais aussi cette
capacité qu'il
a à ressentir
l'autre
et le monde



LE CORPS CET INCONNU

Le corps, réduit à sa dimension physique, biologique est l'apanage d'une société occidentale inféodée à la science, qui invite à y voir une multitude de tissus, d'organes contrôlés par des fonctions biologiques.

Une telle représentation s'inscrit dans une conception dualiste du corps et de l'esprit, que Descartes a promue et qui va jusqu'à conduire les tenants du post-humanisme à envisager un adieu à cette prison de l'âme, à un corps-boulet, au nom de l'autonomie de la pensée.

Mais dans d'autres sociétés, le corps ne se distingue pas de la personne. Chez les hébreux, les termes « âme » et « chair » ne visent qu'une seule et même réalité (Tresmontant, 1953). La bible offre ainsi une vision unitaire du corps de l'homme, l'homme est corps, alors que pour les grecs l'homme a un corps (Lebreton, 2011).

Cette vision unitaire du corps sera réhabilitée notamment grâce à la psychanalyse qui redonne la parole au corps. Pour celui qui désire l'écouter, il porte et exprime les traumatismes que l'individu a pu vivre dans son histoire, il tait ce que les règles morales, culturelles lui interdisent de dire.

C'est le corps éprouvé qui est invité à s'exprimer, à témoigner non seulement de ce qu'il a mémorisé, mais aussi de cette capacité qu'il a à ressentir l'autre et le monde. C'est un corps qui perçoit, un corps propre

que Merleau-Ponty invite à envisager, un corps par essence relationnel qui est parce que lié avec le monde.

Le corps est aussi le véhicule des représentations sociales, culturelles, sur lequel sont imposés des normes. Dans nos sociétés individualistes, il est une frontière qui sépare le moi des autres et du cosmos.

D'une telle représentation émerge un corps apparent, esthétisé, travaillé, orné, supposé amplifier la différence. Mon corps ne peut, ne veut pas être celui d'un autre. Et paradoxalement, il est invité à s'inscrire dans des normes (celle du bien-être, celle de la souffrance et du handicap) au risque de les essentialiser et de faire par exemple d'un handicapé, une personne diminuée par nature.

Autant de représentations qui cohabitent, mais comment dialoguent-elles ensemble ?

Lorsqu'un médecin propose un don d'organe à la famille dont un membre vient de décéder, alors que celui-ci voit dans le défunt un ensemble d'organes encore vivants, la famille le considère comme une personne à part entière qui risquerait de perdre de son intégrité.

Proposer d'extraire un organe, c'est pour elle meurtrir la personne.

Les arts martiaux ou des pratiques telles que le Qi Gong qui irriguent désormais notre culture occidentale véhiculent d'autres représentations du corps.

Inspire
Expire
Respire
Vis tout entier
Corps et esprits réconciliés

Véronique

Corps décor,
Corps éprouvé,
Je tu il nous

Bernard

Si ces activités présentent un véritable engouement, modifient-elles pour autant nos conceptions du corps ?

Il serait illusoire de ne circonscrire le corps qu'à une seule acception. Plusieurs représentations gravitent dans nos sociétés. Mais selon les représentations que nous véhiculons du corps, la place que nous lui assignons dans les apprentissages ne sera pas envisagée de la même façon.

DIFFÉRENTES FAÇONS DE CONCEVOIR LE CORPS DANS LES APPRENTISSAGES

La question de la place du corps dans l'apprentissage n'est pas nouvelle. Elle est l'illustration d'un débat ancien entre les éducations dites « nouvelles » qui émergent dans la seconde moitié du XIXe siècle et qui ne conçoivent pas une intelligence désincarnée et des formes de pédagogie « traditionnelles » qui visent à développer le jugement et la morale dans une pure rationalité (Legrand, 1970).

Dans ce dernier cas, nous l'avons déjà montré, le corps est relégué à la seule activité physique. Lorsqu'il est l'objet d'enseignement, en biologie, il est celui d'un corps-machine, conçu en quelques mécanismes compartimentés (Giordan, 2004).

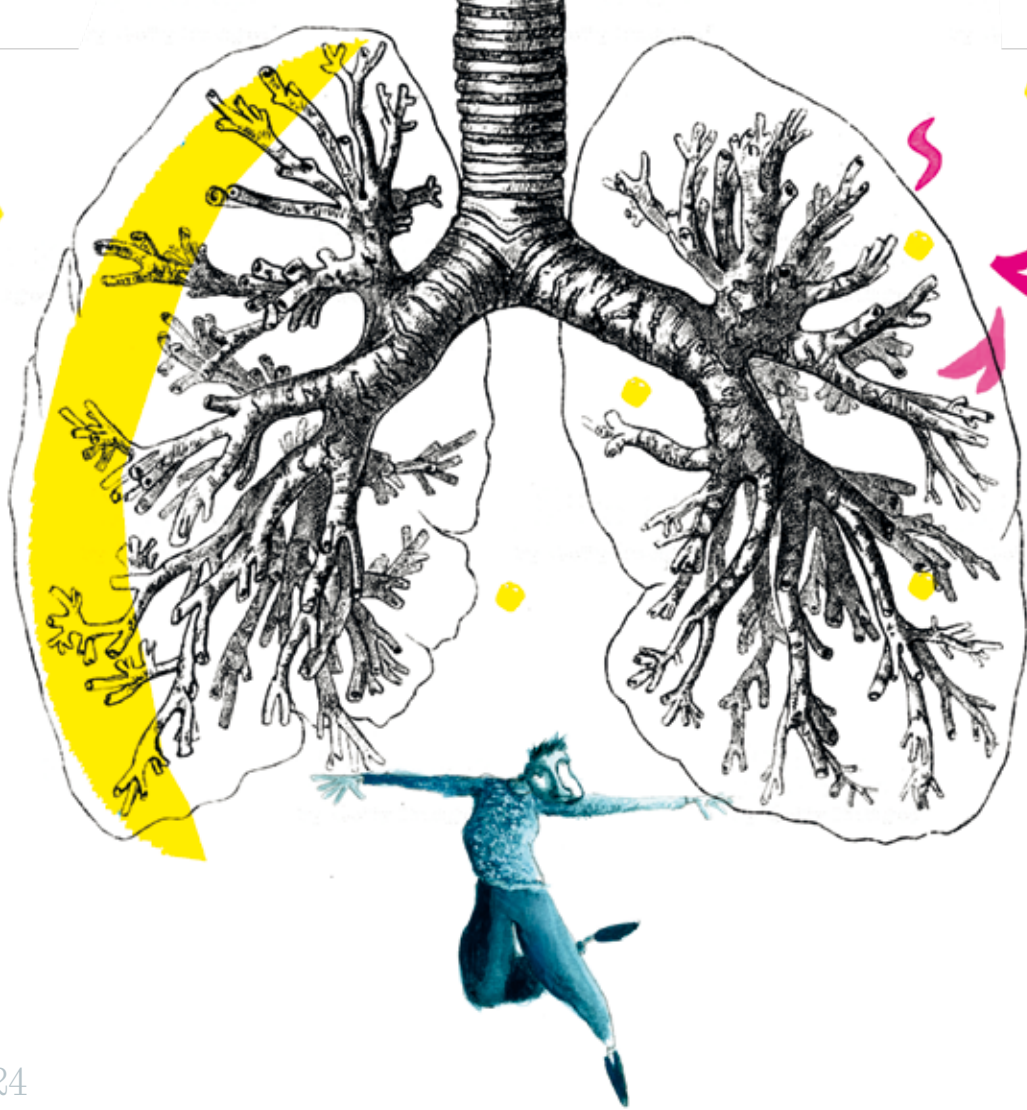
Le corps dans l'apprentissage reste envisagé comme une limitation, comme un frein à la raison, et finalement comme un handicap à la pensée pure.

Les tentatives pour développer des activités interdisciplinaires depuis plusieurs décennies conduisent à réinterroger la place du corps dans l'apprentissage.

Les tenants d'une éducation incarnée (*embodied education*) invitent à considérer le corps comme un levier de l'apprentissage. Celui-ci donnerait une âme aux savoirs (Girard & Chalvin, 2001), il permettrait l'expression de la subjectivité de l'apprenant souvent omise voire rejetée dans les pédagogies dominantes, jusqu'à devenir une véritable source de cognition.

La sensorialité, la sensibilité, les émotions, la motilité seraient accueillies comme participant de l'apprentissage.





Partie 3

EN-CORPS VIVANT

Le corps à l'honneur dans l'école

NOURRIR LES SENS CORPORELS

Tout au long de la journée, l'école soumet le corps à des informations sensorielles, voire des agressions sensibles : le bruit dans la cour, dans les couloirs, dans le self, lors du retentissement de la sonnerie ; les bousculades au moment des inter-cours où une majorité d'élèves se trouvent en même temps dans des couloirs étroits ; les lumières uniformes et vives des néons des salles ; parfois la chaleur ou le froid suivant la qualité de l'isolation des lieux.

Les mobiliers standardisés et l'obligation de maintenir des postures souvent assises, sont aussi une source d'inconfort.

De manière plus ou moins consciente la sensorialité du corps se trouve souvent malmenée, et peu d'espaces permettent de trouver des lieux de repos sensoriel ou de détente pour le corps.

Si le système sensoriel, étroitement lié au fonctionnement cérébral et hormonal de notre corps, peut être perturbé dans l'espace scolaire, il peut être manifestement agressé chez des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment lorsqu'ils présentent une hypersensorialité ou une hypersensibilité à l'environnement (trouble du spectre de l'autisme, trouble anxieux, élève à haut potentiel, trouble de l'attention...). Les stimulations sensorielles que d'aucuns considéreront familières (cris dans la queue du self, toucher intempestif dans les couloirs, odeurs de cuisine à l'heure des repas, luminosité forte et

continue) deviennent alors insupportables et parfois sources d'agitation, de crises, souvent perçues comme inexplicables par l'entourage. Ces réactions traduisent une réaction du corps à des contraintes produites par l'environnement, générateur de stress.

Situation clairement identifiée de handicap ou réactivité exacerbée, tout corps trouve des échappatoires à ces stimulations récurrentes : surexcitation, perte d'attention, mouvement ou au contraire perte de tonus des corps... Autant de comportements souvent constatés par les enseignants et vus comme autant de difficultés à entrer ou rester dans les apprentissages.

Suivant le regard porté sur ces attitudes considérées comme transgressives ou déviantes, les évaluations peuvent être agressives, et deviennent une autre source de pression ou de stress pour les élèves alors qualifiés d'« agités », de « rêveurs », de « désintéressés », voire de « perturbateurs », de « dérangeants pour le groupe ».

Un des enjeux des apprentissages vise alors à stimuler les sens, à apaiser les tensions corporelles ou à éviter d'en générer.

Toucher, se toucher sont des gestes que l'on craint (comment seront-ils interprétés ?) et qui engagent les élèves entre eux, ou l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Pascale, professeure d'EPS ou Bernard, professeur d'ESC invitent les élèves à s'inscrire dans un corps-à-corps sensible à travers de l'élaboration

d'une chorégraphie. Chacun a la liberté de doser, d'oser le contact attendu, accepté, toléré. Les gestes pour ne pas être mal-vécus ne sont pas imposés. Ils se construisent avec le groupe et deviennent alors de véritables facteurs de transformation : « ça a été le moment le plus puissant de toute ma vie ; je ne me suis jamais sentie aussi assurée » relate Viviane, élève de bac pro.

Dans un autre contexte, Nathalie, CPE, invite les élèves de 3ème à réviser en plein air ; il s'agit pour elle de « recréer du lien entre les élèves de la classe et de proposer une autre manière d'apprendre pour aimer apprendre ». Cinq enseignants de l'équipe se mobilisent avec elle et décident d'emmener la classe trois jours dans le massif du Sancy. A leur retour, les élèves sont enthousiastes. Les sons, les paysages apaisants qui les environnaient ont donné une toute autre saveur à la relation de travail et aux apprentissages.

RÉPONDRE AUX BESOINS DU CORPS MOTILE

Issue de la tradition jésuite du XVIe siècle, l'idée que le corps doive être contraint, discipliné pour permettre à l'esprit d'apprendre continue à influencer notre système scolaire. Alors que le corps subit des postures contraintes, il traduit une souffrance : impatience dans les jambes, mouvements souvent jugés perturbateurs..., autant d'expressions qui témoignent des besoins d'un corps de s'adapter au gré des espaces et en fonction du moment. Si l'éducation physique et sportive est supposée y répondre, elle

Croire puis Recevoir
Partager puis Ressentir
Penser puis Transmettre

Anne-Claire

Présent sensoriel
Présent corporel
Comme si c'était
la première fois

Véronique

sollicite certes le corps à se mouvoir mais dans un nouveau cadre contraint par le temps, par des finalités à visée de performance, ou pour mieux favoriser les apprentissages. Quels sont les rares espaces où l'élève peut enfin offrir à son corps la posture qui répond à son éprouvé ? Affalé dans un canapé, dans les couloirs, l'élève est parfois tancé par les adultes pour sa posture dilettante.

Comment faire du corps un allié ? C'est déjà remettre en cause la croyance éculée que l'apprentissage suppose la négation du corps ou qu'un corps qui témoigne d'une concentration est nécessairement tendu, immobile. Le corps respire, tantôt en tension, tantôt en relaxation. Les éducateurs le savent bien : à la sortie d'un cours, c'est l'agitation qui prédomine pour libérer les tensions qui se sont accumulées durant les apprentissages qui viennent d'avoir lieu, ou les mal-être que le corps a emmagasinés. Le retour au cours suivant suppose de prendre un temps pour retrouver un calme intérieur propice à la concentration. Le corps peut s'y refuser ou peut demander une transition. Michèle, enseignante de biologie, invite ses élèves en début de cours à prendre un temps de méditation, de retour à soi, à l'observation de son ambiance intérieure. Ce passage progressif de libération des tensions à la recentration est particulièrement apprécié par les élèves : ils en redemandent. C'est un temps privilégié, offrant une transition, apaisant l'agitation cérébrale, les tensions musculaires initiées durant les cours précédents ou durant les inter-cours, et favorisant une meilleure concentration dans la suite du cours.



« Se vautrer », s'agiter sur sa chaise, sont autant de signes que le corps demande à bouger, à changer de posture. Lorsque son besoin n'est pas assouvi, il se crispe, cherche à s'adapter, et toute la pensée est mobilisée pour répondre à ce besoin fondamental : bouger, et ce au détriment de toute autre forme de concentration. Stéphanie et Anne, enseignantes de français, ont ainsi totalement restructuré leur salle de classe. Celle-ci présente plusieurs espaces, un espace de détente, un espace de travail en petit groupe, un espace de travail en solitaire. Le mobilier est confortable, esthétique, amovible offrant une multitude de dispositions possibles selon les démarches pédagogiques mises en œuvre. Des vélo-bureaux sont mis à disposition des élèves qui auraient besoin de mouvement. La présence de plantes dans la salle est tout particulièrement appréciée.

FAIRE VIVRE LE CORPS-À-CORPS ENSEIGNANTS-ÉLÈVES

Un cours, une action éducative en général, c'est tout à la fois la rencontre de pensées en interactions, mais aussi de corps. Moulin (2004) pense que la qualité de la relation se joue moins dans la communication verbale que la communication mineure et non-verbale du corps. L'utilisation de l'espace s'avère majeure pour stimuler la participation. Les mouvements n'ont aucun autre objectif que de maintenir la relation. Comme le dit Rodolphe : « le fait de rentrer dans le groupe, de m'asseoir à leur niveau, de ne plus cliver mon espace professionnel du leur semble changer la relation. Je me sens moi-même plus proche d'eux,

Bailler en cours

Bailler aux corneilles

Faire ce qu'on sent

Laisser faire

Instant après Instant

Dans le respect de soi

Véronique

Mondes parallèles

En harmonie, en tension,

Je me pose, sans m'op(im)poser

Rodolphe

d'une certaine façon je me sens plus impliqué ». Les postures choisies sont donc elles-aussi porteuses de sens. Elles témoignent tout à la fois d'une intention (demander le silence, ...) mais elles traduisent aussi l'état psychologique de l'enseignant, l'éducateur, comme nous le dit Isabelle : « au début je me sentais gauche, j'étais en fait mal à l'aise, je doutais de moi. Depuis que j'ai pris de l'assurance, j'accepte de m'exposer, et je sens que les élèves le sentent, ils sentent une autre autorité ». Ce dont Isabelle parle, nous pourrions le traduire en une forme de sécurité intérieure qu'elle a progressivement acquise, une sécurité qui est aussi contagieuse que l'insécurité que nous pouvons ressentir face à un groupe que nous craignons et qui s'exprimera par différents gestes parasites (passer la main dans les cheveux, tripoter un stylo, mettre une main dans sa poche) que les élèves perçoivent très bien.

ACCUEILLIR LES ÉMOTIONS

Les émotions, en tant que processus affectif, psychologique et cognitif sont une dimension corporelle tout particulièrement étudiée dans le rôle qu'elles tiennent dans les apprentissages scolaires. Elles accompagnent l'élève à l'école et peuvent interférer ou faciliter l'attention, la mémoire. Un élève en difficulté scolaire, qui a un faible sentiment d'efficacité personnelle risque rapidement de diriger son attention de l'activité d'apprentissage vers son propre état émotionnel. Mais si les émotions sont susceptibles d'influencer la cognition, la cognition peut elle aussi changer l'état émotionnel (Koole &

Jostman, 2001). Développer des compétences émotionnelles, c'est développer chez l'élève des habiletés à comprendre et reconnaître ses émotions, à reconnaître celles d'autrui, et à les réguler au même titre que les siennes propres. Mais réguler ne suppose pas nécessairement de tenter d'en réduire ou supprimer l'expression, ce qui a plutôt des conséquences délétères pour la personne. La réévaluation cognitive de la situation est susceptible de changer le spectre de l'émotion. Ainsi considérer un exercice non plus au travers du jugement qu'il risque de générer, mais au travers du moyen qu'il offre d'identifier ses acquis et les pistes d'amélioration à envisager peut conduire à un état émotionnel favorable aux apprentissages.

Au travers des cercles de parole définis dans le cadre de Prodas (programme de développement affectif et social), chaque élève est invité à apprendre à prendre la parole dans un groupe, à savoir écouter et communiquer, à savoir nommer et réguler ses émotions. Proposés à raison d'une fois par semaine pendant 45 mn à 1h, ces cercles invitent les participants à élaborer une réflexion autour d'un thème relevant de la formation de la personne ou du citoyen. Le cadre de la communication vise à une parole authentique permettant l'expression des sentiments et des besoins afin d'améliorer la conscience de soi, la réalisation de soi et les interactions sociales. Le programme est conçu pour que chacun des facteurs soit travaillé de manière progressive.

Mais il peut aussi s'agir d'inviter les élèves à exprimer les émotions qu'ils ressentent dans l'instant présent d'un cours. Comme en témoigne Tony, élève de bac



pro : « on commençait tous les vendredis à parler de nos émotions car certains jeunes perturbaient le cours. Quand le prof nous les demandait, on voyait que le cours avançait très bien. Il nous proposait de choisir une icône, le soleil, la pluie, ... et d'expliquer. C'était tellement important pour moi de le faire. Une personne qui dit même un peu ce qu'elle a dans le cœur, peut changer dans ses émotions, ses intentions. Si quelque chose ne va pas avec tes amis, tu dis aujourd'hui voilà ce qui ne va pas. Rien que d'en parler, ça change complètement la relation, subitement. Je l'ai observé. La première fois, je ne voulais pas parler devant certaines personnes, mais la deuxième fois, je me suis aperçu que les gens s'éloignaient de moi. Bon je m'adaptais mais je me sentais isolé. Mais j'ai décidé de dire mes émotions et j'ai vu que les gens m'écoutaient. Et après certains se sont rapprochés, le résultat était positif. Ça crée un esprit d'équipe. Même si tu n'aimes pas quelqu'un, tu vas le toucher. Mais on ne peut pas changer tout le monde. Mais finalement tout le monde avait envie qu'on parle des émotions, même ceux qui perturbaient le cours. C'était tellement super. Ça m'a aidé dans ma vie courante. Je peux demander à un ami ce qu'il ressent de sa vie s'il est triste. S'il en parle, il peut trouver des solutions. En en parlant, des fois ça s'arrange automatiquement. (...) Par rapport aux mathématiques, au début on ne travaillait pas du tout, mais avec ça, ça a changé. Les profs disaient qu'on travaillait pas, se plaignaient de nous, mais petit à petit on a changé complètement. »

L'expression des émotions favorise une meilleure cohérence de groupe et in fine stimulerait la motivation de l'élève à l'égard de la matière enseignée. C'est

aussi une invitation à s'exprimer librement, dans l'ici et le maintenant, qu'Anne-Claire, CPE, suggère à ses élèves, leur permettre de se sentir pleinement accueillis, sans jugement, leur faire vivre un temps d'authenticité, les rejoindre dans une humanité partagée.

LE RESSENTI COMME SOURCE D'APPRENTISSAGES

La psychanalyse, la somatothérapie sont autant d'approches qui invitent le corps à parler, à dévoiler ce qu'il a mémorisé, à sa façon. Si leurs finalités sont de permettre avant tout un mieux-être chez la personne, le ressenti corporel, comme source de savoir, et plus généralement de développement de la personne, a toute sa place à l'école. Tous savoirs, concepts, comportements interagissent non seulement avec des sens objectifs, réifiés, raisonnés, mais aussi avec un ressenti corporel prélogique, un flux de sentiments qui ne cesse de changer. Que faire d'un tel ressenti qui par essence n'est pas stable ? Eugène Gendlin (1992) propose de mettre en dialogue une approche existentialiste et une logique positiviste en faisant interagir les symbolisations mentales (les savoirs scientifiques et généralement les savoirs à enseigner) avec les symbolisations issues de ce qu'il donne le sens corporel.

Le sens corporel inclut l'émotion mais il la dépasse. Alors que l'émotion est facilement identifiable, nommable (j'ai peur, je suis en colère, je suis joyeux), le panorama des ressentis corporels est infini et bien plus

difficile à identifier. Le ressenti corporel, dans une situation quelle qu'elle soit, contient plus d'informations, ce qui la rend aussi plus difficile à appréhender, à décrire. Pour en comprendre le sens, Gendlin envisage deux processus de transformation, deux chemins intérieurs : Le premier conduit du ressenti au symbole, à l'image. Le second conduit du langage de l'imaginaire au sens offert à la pensée, qui s'accompagne généralement d'une détente émotionnelle. Le langage de l'imaginaire nous conduit ainsi au message du sens corporel, non pas au travers d'une interprétation intellectualisante des symboles générés, mais par un processus d'évocation.

Comment faire vivre le ressenti corporel dans les apprentissages ? En voici quelques exemples :

Exemple 1 : « Je n'arrive pas à me concentrer sur le cours, j'ai trop de soucis »

« Hélène vient en classe mais elle n'est pas réellement présente au cours. Elle ne rêve pas, mais je la vois toujours préoccupée, soucieuse. Je lui ai fait part de mon trac, et elle m'a avoué les difficultés qu'elle traversait au sein de sa famille. Elle avait beaucoup de mal à ne pas y penser et à se concentrer. Si elle était soulagée d'en parler, le mieux-être n'était qu'éphémère. Si je ne pouvais pas résoudre ses problèmes, je me suis attelée à dégager l'espace de ses préoccupations. Je l'ai invitée juste avant le cours, à se concentrer sur ses appuis, sa respiration, puis son ambiance intérieure (ou en d'autres termes son sens corporel). Je lui ai proposé d'imaginer ce qui lui faisait souci, que c'était comme un livre, dont elle devait



Soleil bleu de l'ordi
Ronronnement du corps
Ma galaxie synthétique
Pensez bien
de temps en temps
A partager pour rien
Un ou deux verres de brume
Avec votre désespoir
d'enfant

Denis

prendre soin, et qu'elle allait déposer sur une étagère, et qu'elle pourrait revenir à ce livre au moment opportun. Je l'invitais à opérer ce mouvement imaginaire à l'intérieur d'elle-même et à le répéter autant que fois que de « livres » se présentaient à elle. Elle était ravie de pouvoir se dégager momentanément de ses soucis, et de pouvoir s'investir dans le cours ».

Exemple 2 : « Trouver une réponse à un dilemme par le sens corporel »

« J'utilise souvent les dilemmes pour travailler sur des questions éthiques et scientifiques pour lesquelles il n'y a pas de réponse univoque. Ils sont l'occasion de travailler l'argumentation, l'écoute de l'autre, mais il arrive fréquemment que des élèves se sentent mal à l'aise à l'issue d'une activité qui met en scène surtout la raison. Ils peuvent ressentir de la culpabilité, un doute difficile à vivre. Je leur propose alors d'aller questionner ce qui se passe à l'intérieur d'eux-mêmes. Je fais un exercice de relaxation puis je leur propose d'aller observer leur ressenti, sans tenter de le changer. Je les amène à le décrire jusqu'à l'apparition d'un symbole, et je leur propose alors de dialoguer avec lui, ce qu'il veut exprimer. Il m'arrive aussi de leur proposer de réaliser une statue corporelle. Dans ce dernier cas, les élèves sont amenés à travailler en groupe, un élève exposant son malaise, les autres ne faisant qu'écouter, puis de créer ensemble une sculpture avec leurs corps qui traduirait la problématique, puis de faire bouger les postures prises de façon à les rendre plus confortables. Les deux approches offrent toujours des réponses inattendues pour la personne, et qui plus est, elle se sent toujours soulagée. »

Faire s'exprimer le ressenti corporel suppose une grande bienveillance de la part du formateur, et de pouvoir créer une atmosphère sécurisée pour l'élève. Il peut conduire aussi la personne à exprimer des émotions inattendues (une profonde tristesse par exemple). Même si une telle émotion n'est pas sollicitée dans l'approche, elle peut toujours survenir, ce qui suppose de pouvoir l'accueillir sans être soi-même déstabilisé.

Au-delà de sa dimension cognitive, le ressenti corporel a aussi une dimension performative. « *L'écoute du sens corporel nous conduit à une émergence de conscience : ce qui est contenu implicitement se manifeste et réorganise notre perception de la réalité* » (Lambo, 2007).

Ainsi Véronique, professeure d'ESC invite les élèves à rentrer autrement en relation avec l'environnement par le biais d'approches issues de la sophrologie, à favoriser un imaginaire qui leur permette de se sentir connectés aux éléments qui les entourent.

ACCEPTER L'INCERTITUDE, CHANGER DE REPRÉSENTATIONS

Anne remarque que ses "exigences" n'ont pas changé mais que sa manière d'appréhender le travail s'est modifiée. Elle accepte un fond musical, du bruit alors que l'image de la salle de classe qu'elle avait lui imposait les carcans du silence et de l'immobilité.



Introduire
le corps
à l'école, c'est
potentiellement
changer :
changer ses
représentations
sur son rôle,
sa posture,
ce qu'est
apprendre.

Stéphanie met beaucoup plus les élèves en travail de groupes dans cette salle, d'autant plus facilement que tout le mobilier est mobile. Alors qu'elle pensait ses cours en fonction de l'installation de la salle, c'est désormais au fil de l'eau, le choix de l'activité pédagogique primant sur la prise en compte de contraintes structurelles. Cette salle lui offre un calme intérieur. Et la liberté offerte aux élèves désamorce toute envie de braver l'interdit. Il n'y a pas d'effervescence ou d'excitation supplémentaire. La possibilité de se déplacer semble leur permettre de canaliser leur énergie.

Michèle ne pénètre plus dans sa classe avec la même posture ; elle trouve un autre équilibre entre son intention (devoir faire apprendre certaines connaissances) et l'attention au groupe, dans ce qui se joue ici et maintenant : « avant quand je rentrais dans la classe, j'avais mon cours en tête, j'étais focalisée sur ça, et finalement je laissais sur place des élèves. Maintenant, que le cours soit terminé ou pas n'est plus ma préoccupation. Je compose avec ce que les élèves sont dans l'instant. Et finalement je me rends compte que je termine toujours mon cours, mais que je suis beaucoup moins stressée ».

Rodolphe s'inscrit plus dans une démarche éducative qu'enseignante. Il ne met plus une énergie démesurée à motiver ; il accueille la personne là où elle est, sans jugement. Il joue de sa présence pour rentrer dans une véritable relation avec l'élève.

Introduire le corps à l'école, c'est potentiellement changer : changer ses représentations sur son rôle,

sa posture, ce qu'est apprendre. C'est accepter de lâcher prise, au moins en partie, et être dans l'ici et le maintenant. C'est se laisser surprendre par ce qui vient, l'accueillir et tenter de ne pas en porter un jugement trop hâtif. C'est alors peut-être découvrir que mes croyances n'étaient pas toujours les meilleures conseillères, et qu'elles pouvaient m'entraîner dans un chemin de traverse à l'inverse de mes intentions.

CE QU'EN DISENT LES NEUROSCIENCES

Malgré les remises en question ou les bouleversements qu'elles génèrent, les approches des enseignants et CPE participant aux projets montrent la justesse de leurs intuitions et intentions quand ils cherchent à établir des relations empathiques, des conditions soutenant globales dans les apprentissages. Les études dans le champ des neurosciences montrent en effet que ce sont des conditions nécessaires au développement du cerveau.

Les neurosciences cognitives ont commencé par étudier dans les années 1970 les mécanismes cérébraux qui soutiennent les activités intellectuelles, comme l'attention, la mémorisation, le langage... Cet enthousiasme a donné naissance à un vaste mouvement international favorable à l'arrivée d'une approche neuroscientifique en éducation : la neuroéducation. Parallèlement au développement de cette approche, et avant même la diffusion des premiers résultats d'études, de nombreux « neuromythes » sont nés. Les neuromythes sont des croyances erronées sur le fonctionnement du cerveau humain. Ils résultent

souvent « d'une erreur de compréhension ou de lecture, et parfois d'une déformation délibérée des faits scientifiques [...] dans le but de les rendre plus pertinents au regard de l'éducation » (OCDE, 2002). Pour citer les neuromythes les plus fréquents : les styles d'apprentissage, la dominance hémisphérique cerveau gauche/cerveau droit, une sous-utilisation des capacités de notre cerveau...

Les projets menés par les participants à la recherche-action ont opté pour des pratiques différentes (sophrologie, méditation, itinérance pédagogique, salle flexible, ...). Ces pratiques pédagogiques et éducatives permettent de répondre à des besoins corporels, cérébraux, et par là à la neurodiversité des jeunes.

Il s'agit moins de répondre à un profil d'élève spécifique, ou à pratiquer une pédagogie particulière, que d'intégrer une "souplesse pédagogique" proposant des activités pour s'adapter et correspondre aux besoins du plus grand nombre, en respectant les différentes capacités ou possibilités de chacun d'y adhérer.

Par exemple, les pratiques contemplatives privilégient l'ancrage dans le moment présent, soulagent la charge mentale, libérant ainsi de la place pour améliorer notamment la capacité attentionnelle, ou la gestion du stress des pratiquants. Dans un autre domaine, la mise à disposition d'une salle flexible dont le matériel ou l'organisation facilitent la mouvance du corps a également des incidences sur le fonctionnement cognitif des élèves. Notre champ de

La grande plasticité du cerveau des adolescents les rend vulnérables à leur environnement.

recherches s'est borné à constater des effets d'actions pédagogiques incarnées, mais il est possible à la vue de l'actuelle avancée scientifique des neurosciences de faire des liens avec des résultats plus objectivés.

D'autres liens peuvent être faits avec les neurosciences affectives et sociales (NAS), qui étudient les mécanismes cérébraux des émotions, des sentiments et des capacités relationnelles, et leur impact très profond sur le cerveau et le développement de la personne. Les NAS viennent compléter les neurosciences cognitives vers la fin des années 1990.

La pédiatre Catherine Guegen (2018) a utilisé cet angle d'approche dans le milieu scolaire, qu'elle explique notamment dans son ouvrage *Heureux d'apprendre à l'école*. Comprendre les émotions, permettre leur expression, éventuellement les apaiser, favorise la maturation du cerveau (Luby, 2012). A l'inverse, les éducations punitives et violentes rendent les enfants insensibles et durs (Waller, 2013) et favorisent des conduites antisociales. Mais rien n'est gravé grâce à la malléabilité du cerveau et à ses capacités de résilience, malgré des inégalités individuelles liées à des facteurs génétiques. Un environnement bienveillant et des relations empathiques jouent donc un rôle dans le développement de l'enfant et de l'adolescent et par extension sur ses capacités d'apprentissage.

D'un point de vue corporel, ce type d'environnement sécuritaire entraîne la sécrétion d'hormones impliquées dans les relations sociales comme l'ocytocine, (Morelli, 2014), la dopamine, les endorphines, la sérotonine.

Des situations de stress peuvent également provoquer la sécrétion d'hormones comme l'adrénaline ou le cortisol. Produites en excès dans l'organisme, elles peuvent devenir toxiques et avoir une incidence défavorable sur le développement du circuit neuronal, ou de zones cérébrales, et donc les facultés d'apprentissage.

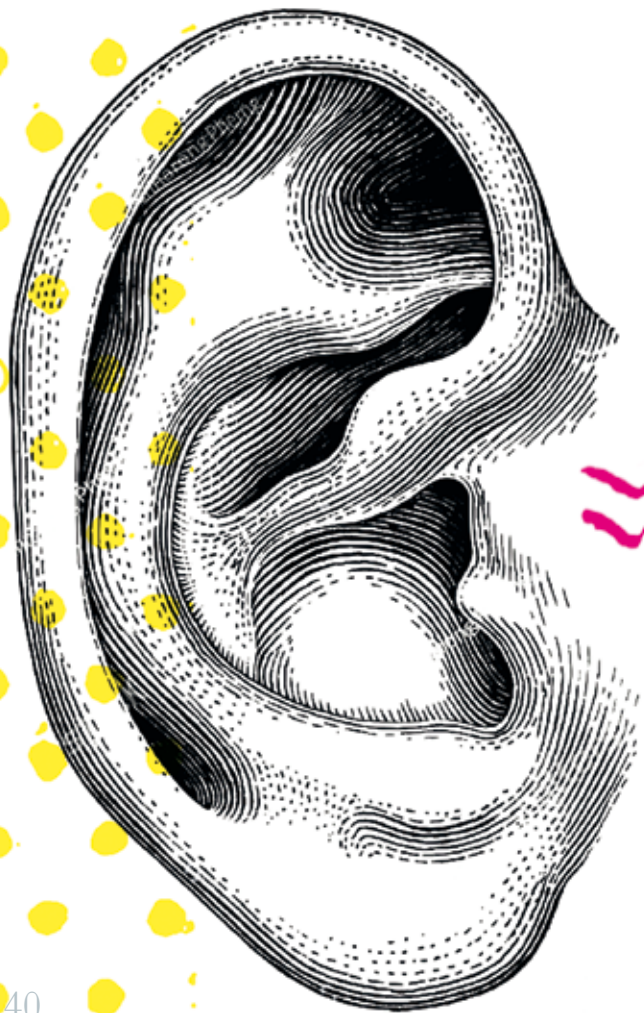
De récentes études scientifiques dédiées au développement des adolescents, et particulièrement à leur développement cérébral, montrent que le cerveau n'arrive à maturité que vers l'âge de 25 ans.

L'adolescence est une période de bouleversements majeurs pour le corps, et le cerveau continue lui aussi à se développer, tout en restant malléable et adaptable. L'amélioration des apprentissages est dépendante de ce développement cérébral, et associée à une meilleure connectivité entre des zones cérébrales et le cerveau émotionnel.

La grande plasticité du cerveau des adolescents les rend vulnérables à leur environnement. L'école est alors le lieu de l'émergence, la traduction ou l'exposition du mal-être du corps : perturbation de l'appétit, du sommeil, de l'humeur, comportement à risque... L'école joue donc encore un rôle important pour soutenir cette phase de maturation corporelle, ou apaiser les contraintes qui sont liées, suivant les conditions matérielles et affectives qu'elle propose et le rôle soutenant des adultes. « Interroger le corps, lui donner la possibilité de s'exprimer, c'est aussi accueillir les sentiments d'insécurité émergents » (Vidal, Rigaut et Desautly, 2020).

Les différentes pistes explorées par les participants à la recherche-action « corps et apprentissage » viennent corroborer les résultats d'études scientifiques consacrées aux neurosciences cognitives, affectives et sociales. Intégrer dans ses pratiques enseignantes des données neuroscientifiques contribue à créer des conditions optimales d'apprentissage pour les élèves, et à conforter le sentiment de compétences des adultes, renforçant ainsi la qualité de la relation et un climat scolaire à la fois sécuritaire et stimulant.





Propos

conclusifs

SE METTRE À L'ÉCOUTE DU CORPS

S'accueillir tout entier, Sans jugement Vivant

Véronique



Si ce carnet de santé montre de nombreuses manières d'impliquer le corps dans les apprentissages (par une plus grande conscientisation des sens, en permettant l'expression des émotions, en accueillant sa motilité telle qu'elle peut s'exprimer dans le temps et l'espace, en dépliant le ressenti corporel, ...), il nous paraît important de permettre à l'enseignant d'être à l'écoute de son propre rythme, de ses besoins, de ses désirs mais aussi de ses craintes dans les changements qu'il souhaiterait opérer.

Les nouvelles pratiques peuvent être déroutantes pour les élèves, comme pour les enseignants pourtant à l'initiative de nouvelles méthodes d'apprentissage. Les élèves qui ont pour la première fois pénétré dans la salle flexible de Anne et Stéphanie ont été « très surpris, ils ont commencé par s'asseoir sur les places « normales », ou restaient debout et ne savaient pas où aller. Certains ne voulaient pas essayer les vélos-bureaux.»

Puis peu à peu les représentations, les habitudes changent pour les corps comme pour les apprentissages.

Se mettre à l'écoute de son corps dans une culture qui l'a nié, péjoré, peut supposer du temps, de la patience, de la persévérance, un accueil inconditionnel des difficultés que nous-même ou l'autre rencontrons. Cela peut déstabiliser, générer des mécanismes de défense. Ne rien en attendre, accueillir ce qui advient, lui donner toute légitimité, est la posture que nous serions enclins à prendre pour se permettre, lui

permettre d'agir à son rythme psycho-biologique propre.

Observer sans jugement notre corps, le corps de l'autre, dans les postures corporelles, les tensions ou la détente qu'il adopte, dans l'occupation qu'il a de l'espace, en retrait de certains endroits, en en habitant d'autres, dans l'ambiance intérieure qu'il exprime, c'est lui offrir la possibilité de s'ajuster, de trouver un autre confort, de mettre le corps au diapason de son environnement, comme ont pu l'expérimenter les élèves de Denis, enseignant d'ESC, au cours d'un projet « Pamparigouste » où leur corps a fait corps avec un lieu particulier, l'étang de Berre.

Observer s'apprend, c'est une compétence en soi. Il suppose une véritable bienveillance pour soi, pour l'autre, une autorisation à faire, à ne pas faire. Il suppose d'éviter toute posture impositive explicite ou implicite. L'accueil est peut-être le maître mot, la posture clé pour permettre non pas une acceptation, mais une transformation.

Développer une telle compétence nous paraît l'une des clés pour élaborer une relation éthique au vivant (et donc au sien propre), respectueuse et responsable.

RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berthier J. L., Borst G., Desnos M., Guilleray F. (2018), *Les neurosciences cognitives dans la classe. Guide pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*, E. S. F., Paris.
- Descartes R. (1641), *Méditations métaphysiques*, Paris.
- Dugas E. (2020), « Former des enseignants à l'empathie pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap ? » in « Formation et prévention des risques au travail », *Education permanente*, n°224, septembre, p.131-138.
- Faillet V. (2019), *Remodeler sa salle de classe et sa pédagogie*, éditions Canopé.
- Gendlin E. (1978), *Focusing au centre de soi*.
- Giordan A. (2004) L'apport de la didactique des sciences à la vulgarisation scientifique, *Numéro spécial Médiation de la chimie, L'actualité Chimique*, nov-déc. 2004.
- Girard V. et Chalvin M. J. (1997), *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan, Paris.
- Gueguen C. (2018), *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris, éditions Robert Laffond.
- Koole S. L., & Jostmann N. B. (2004), « Getting a grip on your feelings : Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation », *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 974-990.
- Lachaux J. P. (2016), *Les petites bulles de l'attention*, Odile Jacob, Paris.
- Lamboy B. (2007), *La mort réconciliée*, Bernard Gilson éditeur.
- Le Breton D. (2011), *Éclats de voix. Une anthropologie des voix*, Éditions Métailié, coll. Traversées, Paris.
- Legrand L. (1970), L'éducation nouvelle et ses ambiguïtés. *Revue française de pédagogie*, 11, 5-11.
- Luby J. L. et al. (2012), « Maternal support in early childhood predicts larger hippocampal volumes at school age », *PNAS*, vol. 109, n°8, p. 2854-2859.
- Masson S. (2015), Les apports de la neuroéducation à l'enseignement : des neuromythes aux découvertes actuelles, *ANAE*, 2015, 134, 11-22.
- Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, TEL éditions.
- Morelli S. et al. (2014), "The neural components of empathy : predicting daily prosocial behaviour", *Social cognitive and effective neuroscience*, vol. 9, n°1, p. 39-47.
- Reichart F. (2020), *Du handicap à l'accessibilité*, un nouveau paradigme. Inshea.
- Tresmontant C. (1953), *Essais sur la pensée hébraïque*. Editions du cerf.
- Vidal M., Rigaut C., Desauty E. (2020), « Le corps dans l'apprentissage : offrir des espaces de sécurité pour accueillir l'altérité », *Revue de l'AFPSU*.
- Waller et al. (2013), « What are the associations between parenting, callous-unemotional traits, and anti-social behaviour in youth ? A systematic review of evidence », *Clinical psychology review*, vol. 33, n°4, p.593-608.

Remerciements

QUELLE AVENTURE QUE LA RÉALISATION DE CE CARNET DE SANTÉ RÉSÉDA !

Fruit d'une recherche- action menée auprès de six établissements scolaires de l'Enseignement Agricole pendant plus de trois années, il aura été empêché quelque peu par un certain... CoVid-19, lequel, s'il nous aura certes ralentis, ne nous aura pas pour autant découragés.

Michel Vidal, chercheur au sein de l'Institut Agro Dijon, Clarisse Rigaut, co-animatrice du Réseau National Handicap et Emilie Desaulty, animatrice du réseau RÉSÉDA, qui ont eu le plaisir de coordonner cette recherche et la réalisation de cet ouvrage souhaitent ici remercier celles et ceux qui ont initié et mis en œuvre les actions que nous partageons dans ce carnet : Anne et Stéphanie, du lycée Marie Durand de Nîmes-Rodilhan, Bernard et Rodolphe du lycée de Bréhoulou, Isabelle et Jérôme, du lycée de Castelnau le Lèz, Nathalie du site de Combrailles du lycée de Pontaumur, Anne-Claire et Michèle du site de Mancy de l'EPL de Montmorot, Denis du lycée des calanques, Véronique du lycée de Morlaix.

Merci à leurs équipes de direction qui nous ont ouvert les portes de leur établissement, à leurs élèves et à leurs collègues qui ont accepté de répondre à nos questions.

Merci à Eric Dugas, qui a préfacé ce Carnet.

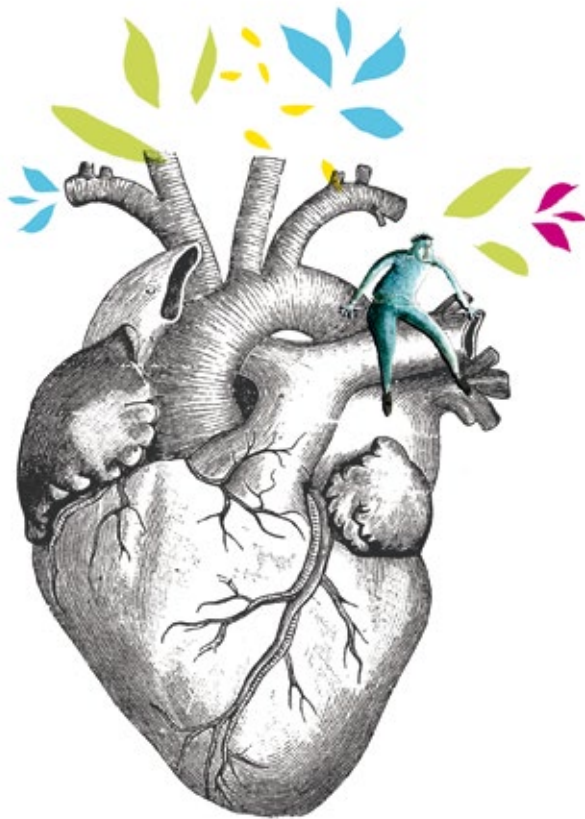
Merci à Marc Guerra, qui a illustré ce Carnet et à celles et ceux qui nous ont apporté aide et soutien tout au long de cette recherche !

Que la Direction Générale de la Santé et la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche soient également remerciés de leur confiance et de leur appui dans ce projet.



Carnet publié par RÉSÉDA en mai 2022

Auteur-e-s :
Clarisse Rigaut, Michel Vidal, Emilie Desaulty
Coordination générale :
Emilie Desaulty
Conception graphique et illustrations :
marc-guerra.com



Accorps et âme
Accorps perdus
Accorps et à cris
Accueil sans bruit

Clarisse

Entre les corps
Etre en corps
Essayer en corps
Vibration du monde

Émilie

Corps-seté dans
un sarcophage d'interdits,
une émotion qui sourd,
le vivant au grand jour

Michel