

Il n'est pas rare, en éducation, de s'approprier l'idée de Montaigne, qu'une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine. Il est par contre plus rare, toujours en éducation, de considérer que cette tête repose sur un corps. Il semblerait que le corps d'un point de vue scolaire ne soit que le moyen de déplacer la tête de l'élève de la maison vers la salle de classe et une fois assis derrière le pupitre de l'y maintenir dans la bonne position. L'école est un lieu qui régule le corps afin qu'il se tienne dans une posture propice aux apprentissages. Pourtant le corps est bien davantage qu'un support de tête, il constitue le concret de la personne humaine et donc du sujet de droit en démocratie. D'un point de vue éthique, les règles scolaires à propos du corps ne sont ainsi pas anodines. Il est donc judicieux d'examiner le rôle que joue le corps dans la constitution de l'éthique à l'école. Cette attention spécifique portée au corps permet de prendre davantage conscience de son importance au quotidien et propose des pistes concrètes pour lui accorder une place plus juste.

Le corps comme point de départ

L'un des intérêts majeurs du corps en éthique, à la différence des normes culturelles et des principes moraux, qui sont, sur le principe du moins, toujours discutables, réside dans le fait ce que personne ne conteste avoir un corps et que personne ne peut également contester, dans une salle de classe, qu'il n'est pas le seul dans ce cas. Néanmoins, le corps n'est que rarement considéré avec attention dans son rôle éthique. A quelques exceptions notoires telles¹ Shusterman ou Deleuze, il reste le parent pauvre de la réflexion philosophique, qui s'attèle depuis vingt-trois siècles à faire de l'éthique l'un de ses objets de prédilection. Pourtant la dimension intrinsèquement éthique du corps est bien connue. Desmond Morris² dans son essai, il y a déjà une cinquantaine d'années, d'une lecture biologique de l'être humain et de ses comportements met en évidence des observations factuelles et aisément vérifiables. Il constate par exemple que dans une grande ville, grouillant de monde, la quasi-totalité des individus n'ont aucune considération pour une personne couchée à même le trottoir. En général, dans la cohue, on se contente de simplement l'éviter. Cette même personne couchée au sol, sur la place d'un petit village, voit quasi immédiatement les habitants s'arrêter et s'enquérir de sa santé. Ils sont même disposés à interrompre leur activité pour apporter leur l'aide. Ce cas de figure, reproduit dans un village fréquenté par des touristes constate la même différence entre les indigènes bienveillants et les visiteurs indifférents. Pourtant les citadins ne sont pas plus immoraux que les villageois. D'ailleurs ceux-ci, à leur tour en visite en ville, se comportent en général, toujours envers le même individu au sol, exactement comme les citadins. Il ressort de cette première constatation que le

¹ Shusterman, R. (2012) *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Deleuze, G., Guattari, F. (1972) *L'Anti-Œdipe – Capitalisme et schizophrénie*. Paris : Les Éditions de Minuit. Ces ouvrages constituent des exceptions qui confirment la règle sur l'importance accordée au corps en philosophie. Avant eux, le corps apparaît comme englouti dans la réflexion ontologique sur la matière en général. Il faut attendre le XIXe siècle pour qu'il fasse ses premières apparitions comme réalité propre chez Max Stirner dans *L'unique et sa propriété* (1844), Henri Lasvignes (Traducteur) Cécile Guérardou (2018) Paris : Edition de la Table Ronde, ou à travers l'œuvre nietzschéenne, par exemple dans le recueil *Lettres choisies* (2008) trad. Henri-Alexis Baatsch, Jean Bréjoux, Maurice de Gandillac et Marc de Launay. Édition de Marc de Launay. Textes établis par Giorgio Colli et Mazzino Montinari. Paris : Folio classique.

² Morris, D. (1970) *Le zoo humain*, Paris : Grasset ; (1992) *Des animaux et des hommes*, Paris : Calmann-Levy.

rapport établi entre une posture corporelle et un environnement peut constituer un paramètre éthique. Le villageois qui se considère chez lui dans l'espace public se sentira concerné par ce qui s'y passe. Le citadin en transit entre son domicile et son travail ne le ressentira pas. Dès lors, quel est le statut des salles de classe aux yeux de ceux qui les fréquentent ? Comment s'y sentir suffisamment chez soi pour se considérer concerné par les autres ?

Desmond Morris observe également, que les êtres humains, cette fois à l'instar de nombre d'animaux sociaux, utilisent des postures corporelles établies³ pour réguler les comportements. La plus flagrante est notamment celle qui consiste à nouveau à se coucher au sol, mais cette fois face à un agresseur, pour inhiber son attaque. Une observation là aussi aisément reproductible dans une cour de récréation. Il remarque également qu'en général une personne assise face à une personne debout est perçue comme dominante. C'est peut-être pour cette raison que l'enseignant debout réprimandant l'élève assis à son pupitre, a tendance à durcir le ton pour compenser sa posture désavantageuse. Ce même enseignant assis à son bureau face à ce même élève à propos du même problème, est plus serein et plus à l'écoute, car le calme et la bienveillance protectrice caractérisent la posture d'un dominant incontesté dans tous les groupes de primates, hominidés y compris.

Dans ces exemples, il n'est certes pas question que du corps, pour la simple est bonne raison que le corps n'est pas une réalité isolée du reste du monde. L'environnement et la psychologie sociale, ainsi que la psychobiologie y apparaissent comme déterminants. Néanmoins, la corporéité y tient toujours un rôle clef. Une éthique scolaire centrée sur le corps n'est pas une réduction au seul corporel. Elle considère au contraire que le corps constitue autant un point de départ fondé qu'une limite claire pour déterminer une posture éthique démocratique, notamment en assumant le postulat que l'intégrité corporelle est l'un des sanctuaires de la dignité humaine.

La métaphore du carrefour

Les corps livrés à eux-mêmes, contrairement à l'idée reçue, ne sombrent pas dans l'anarchie. Les hominidés s'organisent naturellement selon l'ordre voulu par les mécanismes de socialisation des mammifères. Comme l'attestent les observations bien connues en psychologie sociale⁴, une organisation pyramidale se met en place, avec son leader, les premiers suiveurs qui le valident et le reste du groupe qui s'aligne. Ce type d'organisation n'a rien de démocratique. La mise en œuvre d'une posture citoyenne est donc un acte profondément culturel, qui ne prend sens que lorsque les modes des individus sont suffisamment émancipés pour refuser l'ordre hiérarchique primal. L'école doit donc se définir comme un de ces lieux d'émancipation qui donne sens à la nécessité démocratique. À défaut, l'institution scolaire prend le risque non seulement d'invalider dans les faits la proclamation de la démocratie et la confiance aux institutions, mais encore, elle sape les conditions mêmes d'un désir citoyen de démocratie. L'asymétrie irréductible entre l'enseignant et les élèves place celui-ci dans la fonction qui désigne les valeurs, mais aussi dans celle qui décide comment les valeurs s'appliquent. L'enseignant est ainsi celui qui sait ce qu'est le respect des valeurs et sait tout autant quels sont les

³ Les recherches de Codol, J.-P. (1985) L'estimation des distances physiques entre personnes : suis-je aussi loin de vous que vous êtes loin de moi ? *Année Psychol.* 85, p 517-534 ; (1987) L'anticipation du choix des places dans un lieu public. *Bull. Psycho.* 380, p 541-547 en sont des exemples parlants. L'enjeu scolaire de ces problématiques est également connu depuis longtemps, par exemple Desporte, M. Lemaire, J.-M. (1979) L'entassement et les conduites d'agression chez les enfants d'âge scolaire. *Bull. Pscho.* 342, p 937-944.

⁴ Theodorson, G. A. (1957) The relationship between leadership and popularity roles in small groups, *American Sociological Review*, Vol 22, p 58-67 ou par exemple, Day, D. V., Hiller, N- J, Vance, R.J. (2006) Collective enactment of leadership roles and team effectiveness: A field study, *The Leadership Quarterly*, Vol 17, p 387-397.

indicateurs d'un manque de respect. Cette double faculté le consacre comme gardien absolu de l'ordre social dans la salle de classe. Ainsi, les valeurs de référence et les règles pratiques qui en sont déduites, renforcent, dans ce cas de figure, la hiérarchie pyramidale et son incompatibilité avec l'exercice démocratique.

Mais il y a encore plus grave. Robert Brandom,⁵ philosophe du langage, remarque que si l'on considère l'origine de la signification des mots, de tous les mots et pas uniquement de ceux qui désignent des valeurs, dans la recherche de leur référence, au sens cette fois saussurien du terme, il en ressort qu'il n'est finalement pas possible de les comprendre. Son point de vue s'appuie sur un constat simple. Si l'on considère que pour bien comprendre un mot, il faut bien saisir la référence qu'il désigne, il faut donc tout mettre en œuvre pour ne pas se tromper dans le chemin du sens vers sa référence. Or, des décennies de réflexion en philosophie analytique⁶ ont mis en évidence que ce chemin est semé d'embûches. En effet, pour bien comprendre un mot, il faut bien comprendre sa définition, et pour bien comprendre cette définition, il faut bien comprendre les mots de la définition. Il faut donc également bien comprendre les définitions des mots de la définition et ainsi de suite. Pour s'en sortir, Brandom propose donc non plus de chercher la référence première d'un mot, mais plutôt d'explorer ses inférences. Autrement dit, il propose simplement d'examiner concrètement dans quel genre de situation le mot est employé. Cette posture, dite pragmatique, considère que le langage naît des interactions humaines, que le sens des mots n'est pas validé par la désignation infaillible de la référence, mais par la reconnaissance de sa signification par autrui.

Cette approche est particulièrement utile en éducation à l'éthique démocratique. En considérant que le sens des valeurs, des normes et des principes moraux, nécessaire à leur compréhension, dépend des interactions humaines qu'elles sont en mesure de réguler, il devient possible de construire un système éthique à partir de la communauté sociale. Il n'est ainsi plus nécessaire de convoquer une autorité pour savoir comment comprendre une valeur, une norme ou un principe moral. Cette perspective libère l'enseignant de sa double fonction. Il est toujours, en classe, celui qui proclame les normes sociales et les principes moraux, mais il n'est plus le seul à déterminer comment ils doivent être compris et donc respectés.

L'institution scolaire prend dès lors l'apparence d'un carrefour éthique, ou plus exactement d'un carrefour saturé par la circulation de la diversité démocratique. Comme pour un carrefour routier aux heures de pointe, toutes les entrées et toutes les pistes sont occupées. Il en ressort que l'application de la règle de priorité est impossible puisque tout le monde est au moins prioritaire sur quelqu'un d'autre. Dans ce cas de figure, le code de la route est pour une fois bien évasif, les usagers doivent s'entendre. Or, en général, ça fonctionne. Entre les cédez-le-passage, les coups d'accélérateur et les coups de frein, et quelques coups de klaxon, les accidents sont généralement évités. Les gestes bienveillants comme les moins bienveillants suffisent pour que chacun parvienne à atteindre son but, en l'occurrence sortir au plus vite du carrefour sans devoir passer chez le carrossier et surtout ne pas finir à l'hôpital. Cet objectif commun à tous les usagers sera d'autant plus aisé à atteindre si chacun

⁵ Brandom, R. (1998) *Making It Explicit, Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*. Cambridge in Massachusetts : HUP.

⁶ Des philosophes féconds comme Moritz Schlick ou Rudolf Carnap ont finalement davantage pointer les difficultés et les limites d'un langage rigoureux des sciences, qu'ils n'ont réussi à le fonder. Leurs écrits tardifs témoignent d'ailleurs de la nécessité de modérer leur ambition première.

prête attention à son environnement, par exemple en évitant de bloquer une piste, alors qu'il n'y a pas la place pour avancer.

A l'école aussi, il y a un but commun. Tous les élèves veulent en sortir un jour pour devenir adultes et tous les enseignants veulent qu'en sortant leurs élèves soient devenus des adultes responsables, instruits et éduqués. Ainsi, de même que dans un carrefour routier, les grandes règles de référence demeurent, telle le sens de la priorité, de même dans le carrefour éthique, les grands principes de la démocratie restent intangibles. Par contre, leur mise en œuvre et leur ajustement appartiennent aux citoyens. Or, de même que c'est en conduisant qu'on apprend à conduire, c'est en étant reconnu dans ses facultés de citoyen qu'on apprend à le devenir.

Le carrefour corporel de la salle de classe

Une éthique corporelle est ainsi une rencontre en deux langages, celui du corps et celui des mots. Dans une approche pragmatique, le sens des mots s'incarne dans les rapports qui s'établissent entre les corps. Dans l'apprentissage d'une telle éthique à visée démocratique, la corporéité constitue le point de départ du processus de formation. Le corps, pour être éthique, doit éviter de se réduire à un objet connu. En effet, comme objet de science, le corps sera tantôt un amalgame d'organes, tantôt le somatique lié au psychique, ou tantôt l'observable des comportements individuels et sociaux. Ce corps réduit à la connaissance peut être objet d'éthique, par exemple de la déontologie médicale ou d'un programme institutionnel de prévention de la violence, mais dès lors qu'il est objectivé comme connu, il ne peut, à partir de cet appui, devenir, comme par enchantement, un sujet. Il conviendrait donc de partir du sujet pour éviter l'objectivation du corps, mais là encore le corps même existentiel⁷, qu'il soit le phénomène de l'autre ou l'expérience de soi dans le monde, se réduit à la considération issue d'un sujet, qui n'est pas pensé d'abord comme corps. Ces corps subjectivement connus peuvent aussi être objets d'éthique, mais d'une éthique qui, pour parvenir à ses fins, convoquera des principes abstraits pour ensuite les appliquer aux corps. Dans ces cas de figure, le langage du corps connu et le langage des mots prescriptifs de l'éthique vivent dissociés et vont condamner l'éthique à démontrer la pertinence d'appliquer ses principes aux corps concernés. Ce type d'éthique référentielle, c'est-à-dire qui se situe dans une référence morale et se pense dans un système de langage référentiel, ne peut éviter de réduire le corps à l'un de ses objets. Il est ainsi logique que le recours à une éthique établie dans le cadre de l'école se manifeste comme un ensemble de prescriptions, notamment en termes de permissions et le plus souvent d'interdictions pour contenir le corps dans une norme comportementale légitimée par la visée de l'institution scolaire. Par exemple, s'asseoir en silence est justifié par l'impératif d'une concentration optimale pour réaliser une évaluation sommative dans une discipline intellectuelle.

Pour s'extraire de cette dynamique d'objectivation corporelle, il est nécessaire de se distancier des approches cognitives scientifiques ou philosophiquement subjectives pour s'intéresser à une démarche qui consiste à décrire le corps comme un sujet. Cette option est fondamentalement éthique, car ce type de description ne se veut en aucun cas le reflet exact d'une réalité, mais l'expression d'un choix de critères constitutifs. Dans cette approche, le corps peut devenir, en s'inspirant d'une

⁷ Il est en ce sens surprenant que même dans une philosophie matérialiste et engagée comme celle de Jean-Paul Sartre, le corps ne prend pas spécialement de place. L'existence semble enfermée dans la malédiction cartésienne de la rupture entre l'étendue et la connaissance.

proposition philosophique de Judith Butler⁸, une relation de désirs et de vulnérabilités en transformation continue. Il ne s'agit donc plus de savoir s'il est exactement vrai que le corps est cette relation ou si c'est une identification suffisante pour le reconnaître, il s'agit d'explorer ce que cette description permet de vivre.

En premier lieu, le corps comme relation, ou plus exactement comme réseau de relations, n'est jamais un corps isolé. Il ne flotte plus dans une bulle de pensée, il est toujours quelque part. Le corps est indissociable de l'expérience sensorielle et continue de son environnement. Le corps est un organisme, mais qui n'est pas simplement dépendant de l'environnement pour fonctionner. Il doit, par exemple, respirer pour vivre, mais respirer est tout autant une expérience sensorielle qui peut être ressentie à tout instant, dès lors qu'on prend la peine d'y porter attention. Dans la salle de classe les corps sont l'environnement d'autres corps. Ils respirent le même air, ressentent le même grouillement de présences, expérimentent les mêmes risques de vulnérabilité et s'engagent dans les mêmes tensions d'attraits ou de rejets. Cette interrelation corporelle porte en elle un monde d'expériences et de potentialités sujettes à des variabilités et à des mutations inhérentes à toutes les réalités temporelles.

Chaque corps, ou plus exactement chaque réseau corporel socialisé, est ainsi immédiatement en situation d'inférences relationnelles. Ces inférences sont directement éthiques, car l'individu est amené à choisir comment son corps se positionne dans son lien aux autres. La salle de classe est donc un carrefour éthique. En considérant la taille des classes, les effectifs des groupes d'élèves et la diversité personnelle et culturelle de chaque réseau corporel, la salle de classe en un carrefour saturé, généralement près de six heures par jour. Compter sur l'unique policier-enseignant pour y régler la circulation, même en se référant au plus drastique des codes de conduite, n'est pas viable, ni pour les élèves, ni pour l'enseignant.

Comment peuvent s'organiser les réseaux corporels en classe ?

La considération du corps éthique ouvre la possibilité d'une déontologie focalisée sur une intervention de l'enseignant au niveau de l'organisation du groupe classe. Il ne s'agit plus de se référer uniquement à ce qui est permis et interdit, il s'agit d'examiner quelles possibilités sont effectivement disponibles pour permettre des inférences corporelles viables dans le contexte scolaire. Dans sa critique délibérément provocatrice, Ken Robinson⁹ établit un lien direct entre l'organisation de l'école et l'organisation de la société industrielle. Les élèves vissés à leur banc y occupent un poste fixe. Ils apprennent à s'y tenir, à y réussir une tâche dictée par l'autorité, avec de surcroît toute la concentration possible et dans la bonne humeur, le tout bien évidemment indépendamment de la considération d'un intérêt personnel et de l'état d'esprit du moment. L'élève consciencieux et efficace apprend à devenir l'employé consciencieux et efficace, toujours vissé à son poste, toujours sous l'autorité et toujours avec la même efficacité impersonnelle. Il est aisé de considérer que le propos de Ken Robinson est biaisé par son ton provocateur, qu'il est trop simpliste, et que le monde du travail ne réduit pas à l'exploitation, planifiée dès la scolarité obligatoire, du salariat. Il est par contre utile de se demander, dans quelle mesure, les enseignants considèrent que la reproduction des règles de contrôle corporel de l'école n'est pas calquée sur celles du monde du travail. L'école d'ailleurs ne prépare-t-elle

⁸ Butler, J. *Défaire le genre*, (2006, 2013) traduction de Maxime Cervulle, Éditions Amsterdam, Paris ; Butler, J. Malabou, C, (2009) *Sois mon corps*, Paris : Bayard.

⁹ Robinson, K. (2017) *Changez l'école !: La révolution qui va transformer l'éducation*, trad. Lou Aronica, Paris : playBac.

pas à la vie ? Mais la vie n'est-elle avant tout que le travail ? Ce travail est-il forcément celui de l'ouvrier d'usine ou de l'employé de bureau ? À visiter nos salles de classe, il semblerait que oui. Les artisans indépendants, les entrepreneurs et les professions libérales n'ont apparemment par besoin d'apprendre durant leur scolarité ce qui fera leur esprit d'initiative, leur polyvalence et leur sens du contact humain. Quant aux créatifs, ceux-là mêmes qui apportent de nouvelles propositions au développement sociétal, ils n'auront finalement qu'à s'émanciper à leurs frais du système. Enfin pour revenir à la grande masse laborieuse de nos usines et de nos bureaux, à l'évidence privilégiée par le système de reproduction sociale¹⁰ de l'école, ils devront apparemment chercher ailleurs les ressources nécessaires au progrès dans leur condition sociale. La question éthique devient saillante. Quelle habitude l'école va-t-elle cultiver chez l'élève, notamment à propos de son corps, durant les quelque mille heures passées chaque année en classe ? Ou plus exactement comment le corps peut-il permettre et manifester le développement des compétences d'apprentissage, déjà par l'organisation de la salle de classe ? Le statut de salle de classe est ici décisif et génère une question simple mais déterminante : la salle de classe est-elle un lieu d'apprentissage ou un lieu de vie consacré à l'apprentissage ? Si l'école est avant tout et surtout un lieu d'apprentissage seulement, il est assez légitime d'imposer aux corps un ensemble de règles, mêmes contraignantes, pour atteindre un but supérieur, malencontreusement peu compatible avec la considération attentive du corps. Une grande finalité justifie souvent, sans compromettre irrémédiablement la dignité démocratique, tout un ensemble de mesures coercitives, dont la plupart des personnes s'accommodent. Si par contre, l'école est un lieu de vie consacré à l'apprentissage, il devient nécessaire de fonder une nouvelle légitimité.

Ce lieu de vie, toujours dans une perspective de développement démocratique, devient un espace de transformation des réseaux corporels. Les élèves insérés dans ce carrefour éthique apprennent, au travers de leurs comportements quotidiens, à modifier leurs dispositions naturelles de mammifères sociaux hiérarchisés pour créer des réseaux culturels de régulation entre la diversité des corps reconnus délibérément comme égaux en droits et en dignité. Cette forme de volonté institutionnelle qui refuse de dissocier la personne humaine de son corps favorise une nouvelle disposition de l'ordre social. D'un point de vue pédagogique, il ne convient donc plus de se demander comment faire en sorte que le corps rende tant bien que mal l'apprentissage efficient, mais de se demander comment favoriser au mieux la transformation des réseaux corporels, qui constitue l'apprentissage culturel transversal inhérent à tout apprentissage en situation démocratique.

Exemples¹¹ :

Corinne, qui enseigne depuis une trentaine d'années dans les premières années de scolarité, organise sa classe sans jamais attribuer de poste fixe, ni de matériel personnel aux élèves. Elle ne fait qu'une seule exception pour les très utilisés tubes de colle, afin, explique-t-elle, d'amener les élèves à les reboucher plus consciencieusement après usage. Les élèves sont libres de choisir les espaces d'activités qu'ils estiment convenables. L'enseignante intervient sur la constitution des groupes de travail uniquement quand une différenciation cognitive apparaît comme nécessaire ou qu'une incompatibilité interpersonnelle pose problème. Dans un cas comme dans l'autre, elle utilise la

¹⁰ Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis : Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim : Beltz Juventa constitue une analyse minutieuse des pratiques de terrain qui reproduisent et même constituent dans et par l'école les processus de discrimination sociale.

¹¹ Les situations décrites dans les exemples proviennent d'observations directes réalisées sur le terrain de l'école publique suisse romande, dans l'exercice des fonctions de l'auteur. Seuls les prénoms sont modifiés pour préserver la sphère privée des enseignants.

flexibilité de l'espace, qui favorise en continue l'autonomie des élèves, pour consacrer la plupart de ses interventions à l'accompagnement. Cette disponibilité temporelle ainsi octroyée lui facilite grandement la tâche dans le soutien des élèves en difficulté, ainsi que dans la réduction des incompatibilités personnelles. Durant de nombreuses années, ses collègues ont lourdement insisté pour qu'elle habitue assez vite ses élèves à occuper un poste de travail fixe en prévision du passage au degré supérieur. Elle a systématiquement refusé cette injonction. Aujourd'hui, elle sourit en coin de voir ses collègues des degrés suivants commencer à mettre en place des organisations ouvertes de leur espaces classes, car amenés à admettre, par la force des choses, que cette manière de faire est tout de même plus adéquate aujourd'hui.

Gaston, un enseignant proche de la retraite, qui travaille avec des élèves de sept à neuf ans, n'applique depuis de nombreuses années qu'une seule règle de vie dans sa classe, qu'il formule sous forme de question toujours posée individuellement à chaque élève : « Es-tu en train de travailler ? » Il explique que chaque fois qu'il débute avec une nouvelle classe, soit tous les deux ans, le mois de la rentrée est totalement chaotique. Les élèves, déboussolés, ne savent que répondre si ce n'est un « oui » embarrassé. Ils ne savent pas non plus que faire de la quantité de matériels disposés tout autour de la classe, toujours à portée de main. Ils restent accrochés à leur bureau à faire n'importe quoi. Gaston patiemment leur montre les possibilités d'apprentissage qu'il met à leur disposition. Il limite ses interventions collectives à des moments qu'il qualifie « d'imprégnation », où, toujours accompagné d'un matériel le plus riche possible, il questionne ses élèves avant de les laisser chercher dans les divers supports disponibles les moyens de répondre. Avant même les vacances d'automne les élèves ont compris sa démarche, et il peut ensuite compter sur leur autonomie de plus en plus élevée pour, là aussi, se consacrer principalement à des interventions d'accompagnement.

Il est plus rare, dans le système public officiel, (hormis les pays scandinaves ou certains pays asiatiques) d'observer de telles organisations dans des degrés plus élevés. Le chemin vers l'excellence bachelière semble devoir nécessairement passer par le sacro-saint ancrage au pupitre. Seuls des privilégiés qui ont accès à des écoles privées innovantes peuvent bénéficier d'espaces dédiés au déploiement de leur réseau corporel. Locaux modulables, possibilité de travailler assis ou debout, seul ou en groupe, sièges confortables, accès aux boissons et à la nourriture, possibilité de choisir ses moments de pause durant le travail ne semblent être très souvent réservés qu'à une élite, celle-là même, il est vrai, qui ne passera pas sa vie professionnelle dans les chaînes de montage des usines ni derrière un écran de vingt-quatre pouces, huit heures par jour.

Réseau corporel et langage éthique dans le temps scolaire

Si la modification de l'organisation spatiale constitue un enjeu audacieux dans la situation actuelle, autant en termes d'infrastructure qu'en termes d'habitudes institutionnelles, la modification du temps scolaire est peut-être une option plus rapidement réalisable. Dans la perspective pragmatique d'un langage éthique émergeant des interactions humaines, les valeurs, les normes ou les interdits sont en premier lieu le prolongement des gestes et des postures corporelles. La première fonction de ce langage est en quelque sorte d'allonger le geste dans le discours en permettant, avant de recourir à l'action, d'annoncer son action. Dire son acceptation ou son refus, formuler un commandement ou sa contestation précède et rend éventuellement inutile le recours à la force corporelle. L'humain déploie culturellement l'hominidé primal en créant une dimension sémantique de régulation corporelle. Les langages du corps se complexifient dans les modulations des propos. Il devient possible d'exprimer les

causes et les finalités de postures, inscrivant ainsi l'action dans une temporalité. L'intention devient explicite, elle peut être ainsi réfléchie. La responsabilité devient pensable et évaluable. La prise de position passe de l'instant corporel de chair et de sang vers la durée du réseau corporel de transformations relationnelles.

La régulation explicite des relations entre les corps devient dans ce contexte le point de départ de l'apprentissage éthique. Tout le monde a un corps et tout le monde, dès le plus jeune âge, pose des limites d'acceptation ou de refus aux corps des autres. À nouveau, les enseignants travaillant dans les premières années de scolarité sont les intervenants privilégiés de cette transition des gestes et des cris vers un langage suffisamment articulé d'acceptations et d'interdits. Le postulat de l'éthique corporelle en milieu scolaire consiste à soutenir qu'à tous les âges de la vie, le langage éthique doit être le plus explicite possible sur ce qui concerne les relations corporelles¹². Or, permettre ces explicitations nécessite d'y consacrer du temps. Dans les pratiques enseignantes, deux approches sont actuellement observables. La première, qu'on pourrait qualifier de classique, consiste à prendre sur le temps des apprentissages disciplinaires, le temps nécessaire pour régler les problèmes de comportement quand il ne semble plus possible de faire autrement.

Exemple

Hervé travaille depuis une quinzaine d'années avec des élèves entre dix et douze ans. Il assiste ainsi régulièrement à cette transition de l'enfance vers l'adolescence, qui se caractérise notamment par l'émergence des groupes d'appartenance, qui permettent aux enfants de s'émanciper quelque peu de la sphère identitaire de la cellule familiale. Ce jour-là, le retour de la récréation est particulièrement mouvementé. La rivalité entre deux clans, principalement de garçons, entre les indigènes et les immigrés est encore montée d'un ton. Il est à nouveau question d'un « Il m'a manqué de respect ! » avec des conséquences physiques immédiates. Hervé décide pour une fois d'abandonner son manteau de juge de paix. Il fait assoir tout le monde et demande : « Bon alors, c'est quoi le respect ? ». Une heure plus tard, après des propos très émotifs, bien des clarifications ont pu être formulées. Il a été question de ce qui énerve, des attitudes qui dérangent, de ce qui est compris comme une provocation. Il a été aussi question d'histoires de vie, d'un quotidien parfois insoupçonné de vexations devenues habituelles d'un côté et de peurs entretenues de l'autre. Si les deux clans ne se sont pas appréciés davantage, Hervé se souvient qu'après cette discussion, la tension est retombée d'un cran, assez pour pouvoir poursuivre le programme sans être trop dérangé par les problèmes.

Cette approche classique de l'éthique en classe, situe l'intervention enseignante dans l'urgence. Elle constitue une charge supplémentaire, toujours au détriment d'une activité scolaire ordinaire. Une heure d'apprentissage est ainsi sacrifiée sur l'autel du vivre-ensemble, elle mobilise un engagement fort de l'enseignant, qui doit faire face pour ne pas capituler.

La seconde approche, plus récente¹³, consiste à considérer l'éthique comme une discipline horaire. La prise de parole des élèves, d'abord narrative, puis progressivement argumentative porte

¹² Les mouvements féministes de la quatrième vague ont particulièrement mis en évidence la question problématique de l'éthique corporelle dans le monde des adultes, par exemple Bates, L. (2014) *Everyday Sexism*. New-York : Simon & Schuster.

¹³ Depuis l'entrée en vigueur en 2013 du Plan d'Etudes Romand, mais aussi dans le Lehrplan 21 (les deux documents de référence des plans d'études de la scolarité obligatoire en Suisse), l'éthique est devenue une branche obligatoire. Si

principalement sur des situations de vie, des questions socialement vives et dans la mesure du possible sur la compréhension des valeurs, voir des principes moraux vers la fin de la scolarité. Il s'agit non plus de réagir aux crises, mais d'investir une posture anticipatrice. Le but devient d'outiller les élèves de manière à ce qu'ils disposent des compétences citoyennes de réflexion et d'autonomie pour être mesure de tenir des positions éthiques authentiques et démocratiquement viables. Les régulations corporelles deviennent ici une thématique clef.

Exemple

Tina enseigne depuis sept ans à des élèves de quatorze à seize ans. De formation littéraire, elle s'est vue attribuée, selon l'usage, quelques heures d'éthiques pour compléter son horaire. Elle apprécie particulièrement un contact « franc du collier » avec ses élèves et trouve dans les débats¹⁴ un outil pédagogique particulièrement approprié aux questions éthiques. Elle réserve pour la fin de l'année une de ses questions favorites : les différences entre les filles et les garçons. Dans les premières chaleurs de juin, alors que les vêtements s'allègent est que les commentaires sexistes, élèves et professeurs confondus, s'alourdissent, le choix du thème semble peu opportun. C'est au contraire le meilleur moment pour y aller, selon Tina, qui semble pendre un malin plaisir à mettre le feu aux poudres. Les élèves désormais habitués, au fil des mois, à prendre la parole et suffisamment en confiance pour s'exprimer franchement n'y vont pas de main morte. Les seules limites imposées par Tina sont l'interdit des attaques personnelles et au besoin le rappel des lois, notamment sur les questions de discrimination. Pour le reste, la consigne est toujours la même : « En éthique, on dit ce qu'on pense et pourquoi on le pense. ». Durant une bonne partie de la leçon, les garçons dominent le discours, emmené par leur leader, un mâle alpha de première catégorie, les suiveurs renchérissent. Les filles ne sont certes pas en reste, mais certaines semblent déjà résignées. Toujours assise au fond de la classe depuis le début de l'année, une élève en particulier, comme d'habitude, s'abstient de prendre la parole. Ce jour-là pourtant, après une énième diatribe du leader, elle se lève, le coupe sèchement et lui assène un sermon sur le respect de la femme. Le propos est très cru, les arguments, parfois maladroits, sont néanmoins déjà fort percutants. La classe entière, enseignante y compris, n'en croit pas ses oreilles. Le mâle alpha en perd ses mots. Cherchant une contenance, il bafouille finalement un « Non mais attend, je rigole. », qui lui vaut en retour un très direct « Eh ben moi, je peux te dire que je ne rigole pas ! ».

Si le débat polémique peut certes bien convenir, dans un contexte donné, aux discours sur les corps, notamment par son incarnation dans l'instant, il ne constitue cependant pas une nécessité pédagogique. Le recours à des échanges écrits ou à une médiation de l'enseignant, le travail à partir de supports littéraires¹⁵ et culturels dédiés au thème permet en outre une mise en interdisciplinarité de l'éthique avec les branches disciplinaires d'érudition. L'important, en éthique corporelle inférentielle, se situe au niveau de la prise en compte centrale du corps et à la mise en place, par les réseaux corporels concernés, de l'opérationnalisation des règles éthiques ainsi reconnues dans leur fonction et leur signification.

institutionnellement parlant, elle est encore associée à un enseignement sur les cultures religieuses, elle est de plus en plus considérée de manière indépendante, ayant acquis dans certains établissements sa propre dotation horaire.

¹⁴ Elle s'est notamment appropriées des approches comme celles de M. Lipman (1995-2006) *À l'école de la pensée*, Enseigner une pensée holistique, trad. Nicole Decostre, Bruxelles : Pédagogies En Développement, De Boeck Université ou M. Tozzi (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Lyon : Chroniques sociales.

¹⁵ Chirouter, E. (2016) *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*. Vanves : Hachette éducation.

Réseau corporel démocratique

La diversité corporelle des apparences physiques, des postures, des proximités et des rejets constitue concrètement l'état initial de la diversité démocratique. Elle se voit et se ressent avant d'être pensée dans les discours idéologiques. Mais sans idéologie à son propos, la démocratie, qui historiquement parlant est la forme de gouvernance effective la plus aboutie de la culture humaine, ne peut exister, car ses principes, comme ses droits et devoirs ne peuvent être formulés. À l'échelle d'une nation et de plus en plus d'une planète, la considération des corps vécus et perçus est alors bien trop restreinte. À chaque votation et élection, les citoyens prennent des décisions qui vont bien au-delà d'eux-mêmes et des personnes qu'ils fréquentent. Par contre, ils savent que tous ces inconnus lointains sont comme eux, des réseaux corporels en transformation. Ils savent que les principes finissent toujours par définir des comportements concrets situés dans une échelle entre contraintes et émancipations. Le postulat d'apprentissage de la citoyenneté démocratique ici retenue est de partir du connu et du concret immédiat pour cheminer, par les discours nés de ce terreau, vers une compréhension plus large de la responsabilité citoyenne. Il convient donc d'assumer que la classe offre un espace d'apprentissage social privilégié, un espace de cohabitation avec l'autre qui n'a d'égal ni dans la famille, ni dans les diverses communautés. L'école est autant obligatoire que sa diversité de personnes qui la fréquentent est inévitable. En ce sens, les élèves entrent à l'école en ne sachant pas davantage lire que vivre effectivement en démocratie. Considérer qu'il appartient à la famille ou aux communautés de livrer, clefs en main, des élèves déjà démocratisés tient aujourd'hui de l'optimisme candide. Les tensions de la diversité sont des moyens possibles d'apprentissage de la tension inhérente à une démocratie vivante. La participation aux divers régimes de laïcité et d'égalité qui régissent nos sociétés constitue, pour les élèves, une des finalités de leur éducation. Qu'advient-il si le lieu premier de transformation en forme démocratique des réseaux corporels venait à exclure, au nom de ses principes, des corps appelés à constituer et à pérenniser la forme citoyenne des réseaux corporels de l'ensemble de la société ?

Bibliographie :

Bates, L. (2014) *Everyday Sexism*. New-York : Simon & Schuster

Butler, J. *Défaire le genre*, (2006, 2013) traduction de Maxime Cervulle, Éditions Amsterdam, Paris

Butler, J. Malabou, C, (2009) *Sois mon corps*, Paris : Bayard.

Brandom, R. (1998) *Making It Explicit, Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*. Cambridge in Massachusetts : HUP

Chirouter, E. (2016) Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse. Vanves : Hachette éducation

Codol, J.-P. (1985) L'estimation des distances physiques entre personnes : suis-je aussi loin de vous que vous êtes loin de moi ? *Année Psychol.* 85, p 517-534

Codol, J.-P., (1987) L'anticipation du choix des places dans un lieu public. *Bull. Psycho*, 380, p 541-547

Day, D. V., Hiller, N- J, Vance, R.J. (2006) Collective enactment of leadership roles and team effectiveness: A field study, *The Leadership Quarterly*, Vol 17, p 387–397

Deleuze, G., Guattari, F. (1972) *L'Anti-Œdipe – Capitalisme et schizophrénie*. Paris, Les Éditions de Minuit

Desporte, M. Lemaire, J.-M. (1979) L'entassement et les conduites d'agression chez les enfants d'âge scolaire. *Bull. Pscho.* 342, p 937-944

Lipman, M. (1995-2006) *À l'école de la pensée*, Enseigner une pensée holistique, trad. Nicole Decostre, Bruxelles : Pédagogies En Développement, De Boeck Université

Morris, D. (1970) *Le zoo humain*, Paris : Grasset.

Morris, D. (1992) *Des animaux et des hommes*, Paris Calmann-Levy,

Nietzsche, F. (2008) *Lettres choisies*. trad. ed. Marc de Launay et al. Paris : Folio classique.

Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis : Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim : Beltz

Robinson, K. (2017) *Changez l'école !: La révolution qui va transformer l'éducation*, trad. Lou Aronica, Paris : playback

Shusterman, R. (2012) *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stirner, M. (1884-2018) *L'unique et sa propriété*. Henri Lasvignes (trad.) Cécile Guérardou (2018) Paris : Edition de la Table Ronde

Theodorson, G. A. (1957) The relationship between leadership and popularity roles in small groups, *American Sociological Review*, Vol 22, p 58-67

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Lyon : Chroniques sociales