



Corps et culture

Numéro 5 | 2000
Corps et Educations

Avant-propos

Corps et éducations

Yves Le Pogam



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/670>
ISSN : 1777-5337

Éditeur

Association Corps et Culture

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 2000
ISSN : 1268-5631

Référence électronique

Yves Le Pogam, « Avant-propos », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 5 | 2000, mis en ligne le 26 avril 2007, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/670>

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© tous droits réservés

Avant-propos

Corps et éducations

Yves Le Pogam

- 1 En choisissant de centrer les contenus des séminaires de laboratoire sur le thème corps et éducation, il est vite apparu aux membres de *Corps et Culture* que les rapports entre ces deux objets n'allaient pas de soi. Le champ scientifique se divise en effet en recherches de plus en plus spécialisées, si bien que la séparation des deux notions prévaut sur celle de leur conjonction. En se centrant sur les activités organisées à partir du corps, la sociologie du corps est par exemple bien identifiée autour de programmes de recherche originaux, comme l'est la sociologie de l'éducation, si bien que des centres d'intérêts divergents séparant les chercheurs sont postulés *a priori*. La sociologie du corps, attentive aux logiques sociales et culturelles qui construisent différenciellement les représentations du corps et les pratiques, excède la seule prise en compte des institutions éducatives : la réalité corporelle ne se lit pas exclusivement à partir du regard éducatif mais intègre aussi d'autres variables comme le travail, le loisir ou les rites. De même, les recherches en éducation ne font pas du corps un analyseur central des mutations du système scolaire ou des réflexions actuelles sur le multiculturalisme, la laïcité ou la citoyenneté.
- 2 Signifier les rapports corps/éducation participe alors du parti pris de fixer l'attention, moins sur deux objets habituellement séparés, que sur des possibles métissages dont il est attendu un éclairage des phénomènes sociaux. La part grandissante occupée par les recherches sur le corps ne relève pas d'une mode et celui-ci apparaît comme un analyseur « privilégié » (R. Lourau), ou « fertile » (D. Le Breton), ou encore « transactionnel » (Y. Le Pogam), ou comme « un résonateur symbolique » (J.-M. Brohm) ou un « opérateur sociétal » (J.-M. Berthelot), autant d'expressions qui appellent à objectiver l'échange corps/sociétés et à montrer aussi l'importance des processus éducatifs divers dans le façonnage du corps. Les travaux anthropologiques sont édifiants en témoignant que le corps exprime l'esprit d'une culture (G. Balandier) rapporté aux variations des contextes (M. Mauss, M. Mead, G. Bateson, D. Le Breton, P. Bourdieu, etc.). Mais il semble bien que le système scolaire ait été moins interrogé sur son rôle dans la transmission d'une culture corporelle, comme si le souci du corps était secondaire par rapport aux grandes questions

qui ont structuré l'histoire de l'éducation et qui se posent encore actuellement à travers les notions d'inégalités, d'interculturalité, de violences, de déviances ou de domination. Il était naturel que devant cette vacance, les acteurs les plus concernés — professeurs d'Éducation Physique ou universitaires ayant des liens avec le sport ou l'éducation — attirent l'attention sur cette jonction corps/éducation scolaire en s'appuyant sur les théoriciens qui avaient posé le rapport corps/institutions avec des sensibilités diverses, comme L. Althusser, P. Bourdieu, N. Elias, M. Foucault ou E. Goffman par exemple.

- 3 C'est bien par rapport à cet ensemble de travaux, prolongés dans le champ scolaire et celui de l'éducation physique et du sport par P. Arnaud, M. Bernard, J.-M. Brohm, J. Defrance, J. Gleyse, A. Rauch, G. Vigarello et bien d'autres, que se sont positionnés les membres de *Corps et Culture*, conscients de s'inscrire dans un ensemble divisé par des paradigmes structurant des programmes de recherche différents. Fallait-il faire abstraction de ces références et manifester ainsi une originalité déterminée par cette rupture ? Au cours des échanges et de la soumission du groupe à la « raison disputationnelle » chère à Habermas, a émergé plutôt une idée centrale à laquelle était sensible l'ensemble des membres de l'équipe, celle de normes. Instituer, c'est bien comme le suggère G. Lapassade, « entrer dans la culture » et donc souscrire aux valeurs ou règles transmises par les institutions, scolaires, sportives ou médicales, par la médiation du corps.
- 4 Comment poser cependant la problématique corps/éducation/institutions quand l'anthroposociologie décrit par exemple « la fin du corps » (D. Le Breton) en tant qu'il se détache du sujet sous l'impérialisme de la technoscience et que les théoriciens de la postmodernité notent la relativisation du rôle des institutions, puisque ce qui caractérise la culture postmoderne est la production de l'à-côté, de l'inattendu et d'un lien social ne passant plus nécessairement par l'importance des institutions (J.-F. Lyotard). Les institutions n'assurent plus l'intégration qui, par l'incorporation de normes ou de règles et de valeurs, attribuaient une place aux individus dans la modernisation générale de la société et dans l'universalisation du progrès. L'incrédulité à l'égard des métarécits comme la grande Odyssée de la science et la perte de la légitimation du vrai et du juste (J.-F. Lyotard), conduit à un désenchantement amorcé déjà par la sociologie critique des années 70, attentive à décrire l'école comme une structure de pouvoir et de domination où l'autonomie des individus n'était qu'illusion et les pratiques marquées du soupçon, assurant en fait la reproduction de l'ordre social. La pensée critique, par le poids accordé aux processus d'aliénation et de pouvoir, puis sur un autre registre, le discours postmoderne dans son analyse de la production corporelle à-côté des institutions, conduisent quelque part à une sorte de désenchantement des institutions en séparant la raison des particularismes culturels et des identités ainsi qu'en s'éloignant des thèses fonctionnalistes de la sociologie classique accordant un rôle central aux institutions dans les processus d'intégration.
- 5 Ces perspectives obligent à penser de nouvelles formes de rapports sociaux, d'institutions et d'identités culturelles, notamment par les réappropriations corporelles, intégrant les capacités d'action des individus résistant ou luttant contre les systèmes de normes, d'emprise et de pouvoir, qui allient la raison comme moyen d'émancipation à la subjectivité. Dans ce sens, les problématiques corporelles sont centrales pour montrer comment le corps est un analyseur, simultanément de l'exercice d'une domination et de la créativité des acteurs, de même que les institutions scolaires ou familiales, si elles ne mettent plus de l'ordre en conformant les individus aux valeurs générales de la société,

peuvent cependant être des espaces de socialisation valorisant l'autonomie personnelle des sujets dans le respect d'une autorité (M. Wieviorka).

- 6 Le projet du groupe *Corps et Culture* visait alors à construire une réflexion sur les normes et les jeux qu'elles suscitent dans les espaces éducatifs à travers le corps des sujets, comme domination et comme résistances. Comme domination, car dans le prolongement de la pensée critique, sans épouser la thèse de la mort du sujet, il fallait montrer comment l'autonomie des sujets dans le système peut être pervertie par le pouvoir de l'intériorisation de la norme qui finit par triompher malgré le désir de s'en distancier, comme résistances, car l'affirmation de la liberté des sujets peut générer une violence dès lors qu'ils se trouvent face à l'injustice ou à l'arbitraire. Ici sont alors développées des analyses différentes du raisonnement classique sur les institutions pensées en terme de crise. Il s'agit plutôt d'interroger les lieux de production d'une culture corporelle, d'où le pluriel attaché au terme éducation, en montrant les jeux des acteurs avec la règle et les conséquences qui en découlent.
- 7 La première partie « **Thématiques** » est alors logiquement consacrée à l'analyse des rapports entre le corps, les éducations et les normes, et est organisée en quatre dimensions fondées sur des théories et des méthodologies diverses liées aux singularités des chercheurs.
- 8 Dans un premier temps, l'institution scolaire est questionnée à partir de l'éducation physique, une discipline d'enseignement où le corps est central. Le monde scolaire n'est pas un système fermé, imperméable aux normes qui structurent les représentations et les pratiques dans l'espace social contemporain. Quels sont les effets de l'intériorisation des normes qui construisent les rapports masculin/féminin ou qui modèlent les apparences, dès lors qu'elles franchissent les frontières de l'espace scolaire et qu'elles pénètrent dans le champ de l'éducation physique ? Comment « l'entrée dans la culture » scolaire s'opère-t-elle du point de vue des élèves ? C'est sous l'angle des détours, des détournements et des ruses que la normativité est analysée à partir de trois recherches portant sur des populations différenciées : les professeurs d'éducation physique, les adolescents et les élèves en cours d'éducation physique.
- 9 **Sylvain Ferez**, en s'appuyant sur deux enquêtes menées dans des établissements scolaires, interroge à la fois le sens de la dynamique de l'institution saisie dans l'introduction de deux pratiques innovantes que sont le tennis de table et le badminton, et dans les transformations de l'expression corporelle. Les fondements de ces activités s'opposent à ceux des pratiques sportives classiquement enseignées. Il montre que, par rapport à ses finalités initiales, la créativité générée par l'innovation subit un détournement de sens et un changement de trajectoire qui doivent être saisis dans l'imposition masculine moderne qui traverse le champ de l'éducation physique. Il souligne le pouvoir de l'orthodoxie, traduction d'un ancrage anthropologique beaucoup plus global, structurant le social, notamment l'ordre masculin/féminin.
- 10 C'est une autre forme de détour et de correspondance entre le social et l'école qu'analyse **Céline Garcia**. A partir d'entretiens cliniques menés auprès d'adolescent(e)s, elle montre comment l'intériorisation des normes corporelles les obligent à réagir vis-à-vis des contraintes imposées par les pratiques sportives, support à l'enseignement de l'éducation physique. Elle observe comment les adolescent(e)s sont en prise avec l'édification de la dimension sexuée de leur personnalité et le fantasme d'un corps idéal, performant, exigé en éducation physique. Cela génère un dilemme entre un espace de réalité et un espace fantasmé (l'autre à qui il faut ressembler), nécessaire à la construction identitaire, et un

désir de mise en conformité corporelle qui se réalise par le détournement de leurs données biologiques, par l'effacement des différences sexuées, les conduisant à une sorte d'androgynat afin d'éviter leur marginalisation.

- 11 Une troisième lecture sur le travail des normes instituées en éducation physique est réalisée par **Jean-Luc Canal** auprès d'une population d'élèves de 6^e observée pendant les séances. Sensible aux ethnométhodes et aux marges inscrites en toute culture instituée, il démontre comment cette discipline scolaire engageant la motricité des élèves, génère de leur part une créativité, non pas dans les conduites attendues par l'enseignant, mais dans des comportements échappant à la règle. Il repère des « arts de faire » originaux, reposant sur une socialité inventive, témoignant de la puissance du ludique et de l'implicite à côté du sérieux du pouvoir de l'enseignant. Les élèves instaurent par la raillerie, le jeu et la ruse, un désordre dans l'ordre institué, plus lisible dans une matière comme l'éducation physique où les corps peuvent simultanément signifier le respect des règles et leurs détournements.
- 12 Il est une deuxième direction, toujours située dans l'éducation physique, où se lit une dynamique instituante travaillant dans la culture instituée et qui se manifeste dans la volonté de construire d'autres possibles corporels, alternatifs à la domination des pratiques sportives enseignées majoritairement à l'école. Ici se pose la question de l'édification d'une culture corporelle autre, qui sans rompre avec le modèle légitimé, témoigne de l'existence d'autres pensées du corps dans le système éducatif, intégrant des formes artistiques.
- 13 Ainsi, **Betty Mercier-Lefevre**, sensible aux approches compréhensives, questionne les modèles corporels rationalisants en éducation physique et plaide pour une éducation apollinienne autorisant un corps sensible, différent du corps efficient, un corps dont la complexité serait restituée par une éducation artistique. Il devient alors urgent de changer de regard pour penser la richesse de l'éducation, en intégrant des expériences marginales, en visant l'excès et la démesure par un corps dionysiaque, en développant l'idée d'un corps baroque où s'affirme la puissance de l'imaginaire.
- 14 C'est ce même souci de lutte contre l'hégémonie du modèle corporel sportif qui anime **Nelly Lacince**. Elle revendique l'introduction de la danse en éducation physique car l'institutionnalisation des activités physiques artistiques comme pôle innovant à l'école n'est pas pour autant un signe de leur autorité dans le système. En percevant les danses dans la pluralité de leurs formes, elle se propose de reconnaître des formes d'action qui les traversent, quasi invariants qu'elle repère dans l'émergence du sensible et de la transgression. Elle appréhende les formes sensibles dans une perspective phénoménologique développée par Paul Valéry qui distingue plusieurs types de corporéité, ce qui permet à l'auteur de se rapprocher de la problématique artistique et de voir comment elle s'oppose à la rationalité prévalente dans l'école. La danse est transgression car elle n'est jamais reproductrice de formes établies, puisqu'elle promeut une expérimentation toujours inventive et qu'elle défie les lois du mouvement par l'envol et la giration.
- 15 Dans un troisième moment se pose la question de la fabrication du corps par l'institution scolaire, ceci de deux manières. Tantôt le corps peut servir d'analyseur aux dysfonctionnements scolaires à partir desquels se comprennent les déviations des élèves, tantôt il est l'objet de théories dont l'influence est patente pour orienter les pratiques concrètes des enseignants d'éducation physique. Ici encore, c'est bien de normes dont il est question. Elles sont interrogées pour le premier cas, dans la rencontre entre la culture

corporelle scolaire instituée et la culture corporelle variable selon les origines des élèves, pour le second cas, dans l'impact des conceptions comme principes directeurs des représentations du corps à partir desquelles les enseignants organisent leurs pratiques.

- 16 Dans cette première direction, **André Raufast, Lionel Raufast et Gilles Bui-Xûan**, par une méthodologie étho-clinique rapportée à une population d'élèves pratiquant le judo et la gymnastique dans des classes difficiles d'un réseau d'éducation prioritaire, posent la question de l'interculturalité par une lecture des signes de la motricité perturbée, symptômes des dysfonctionnements du système éducatif. Ils proposent une analyse des conflits interculturels à l'école par l'étude des contenants psychiques, — c'est-à-dire les conditions sociales d'existence qui génèrent une culture spécifique —, et non par les contenus psychiques, afin de mieux appréhender les défenses du corps interactif et les déviances scolaires.
- 17 Dans une seconde orientation, **Cécile Collinet** montre comment les conceptions du corps en éducation physique de Jean Le Boulch, Pierre Parlebas et Robert Mérand, ont en commun de se fonder sur l'idée de totalité. En travaillant les notions qui les caractérisent, une science du mouvement humain (J. Le Boulch), la conduite motrice (P. Parlebas) et l'acte (R. Mérand), l'auteur entreprend une analyse différentielle de la genèse des trois courants qui marquent l'histoire de l'éducation physique depuis les années 60. Elle montre que si une unité transversale les agrège par la notion de totalité et qu'elle permet de transformer les représentations du corps, la singularité de chaque courant pose par contre un problème à une éducation du corps.
- 18 Le quatrième et dernier moment de la partie « thématiques » concerne d'autres espaces éducatifs que l'école, espaces dans lesquels émergent de nouvelles éducations corporelles. Les trois contributions, bien que rapportées à des investigations différentes, la santé et le sport, partent d'un questionnement identique : le poids de la technologie ou de la raison marchande et les réactions des sujets face à l'imposition de ces normes. Il peut s'agir d'une volonté de la part des sujets de se réapproprier leur corps par des médecines alternatives, ou dans le sport, d'analyser les transformations de la culture sous l'effet des nouvelles technologies et de la médiatisation des événements sportifs.
- 19 Ainsi, **Anne Marcellini, Jean-Philippe Turpin, Yannick Rolland et Sébastien Ruffié** montrent comment les individus construisent leurs itinéraires thérapeutiques en sollicitant des formes de savoir hétéroclites. Ces sujets font appel parfois aux thérapies biomédicales les plus avancées, parfois aux thérapies alternatives. Ce sont ces initiations à une éducation du corps et de soi autre que les auteurs objectivent, en montrant comment, selon les circonstances, il est fait référence à des échappées au rationnel, à ces moments où le rapport corporel soigné/soignant est intimement partagé, où le corps est travaillé, où le sentiment de repersonnalisation du sujet se mêle à celui de la déresponsabilisation fondé sur la croyance d'une présence de forces transcendantes.
- 20 **Jean-Bernard Moles** questionne aussi le pouvoir des nouvelles technologies dans son rapport avec les éducations du corps, mais sous l'angle du spectacle sportif qui se métamorphose à tel point que deux publics se distinguent : celui qui assiste aux matches dans le stade et celui qui le reçoit par la télévision. Dans ce dernier cas, il montre comment le pouvoir des technologies retravaillant l'image, substitue à la linéarité du temps un déroulement du jeu impliquant le téléspectateur et qui annonce l'émergence d'une nouvelle éthique du sport bâtie sur le sentiment de réappropriation du match par la personne, liée à l'augmentation de ses capacités interprétatives. Deux cultures émergent, celle de l'ici et maintenant vécue dans le stade, celle du « voir et revoir » qui contribue à

une éducation morale du téléspectateur capable d'établir un jugement reposant sur le mythe de la transparence.

- 21 Enfin, **Marc Vichet** entreprend aussi d'analyser l'effet de la spectacularisation des sports, ici les sports de combat, et les transformations des clubs sportifs en structures marchandes. Il note comment ce type d'organisation commerciale introduit dans le combat une rupture par rapport à l'autre, en restituant la violence entre les adversaires opposée à l'éthique corporelle du message éducatif construit sur l'harmonie. Une « altérité triviale » apparaît alors, visant, par l'orchestration de la spectacularisation à Bercy par exemple, à la destruction de l'autre, une vision éloignée d'une « altérité subtile » fondée sur la conjonction des couples de combattants. Ici encore, se dessinent les mutations d'une culture corporelle et l'édification de nouvelles valeurs.
- 22 La deuxième partie « **Un auteur** », est consacrée à **Michel Bernard** à qui le groupe de recherche est redevable de deux manières. Symboliquement d'abord, puisque *Corps et Culture* est le titre d'une collection qu'il a dirigée aux Éditions Universitaires, J.-P. Delarge, intellectuellement ensuite, car ses idées font partie du *background* permettant de fonder une réflexion sur le corps et l'éducation. L'équipe est très honorée que Michel Bernard ait accepté d'apporter sa contribution à ce numéro. Au-delà de sa notoriété dans le domaine de l'esthétique, il est dans le champ de l'éducation physique, par l'enseignement qu'il a dispensé à l'E.N.S.E.P.S. et par la richesse et la profondeur de ses publications, une figure emblématique dont la force tient à la liberté intellectuelle dont il a toujours fait preuve. C'est là une position délicate dans un espace où les pensées critiques se font de plus en plus rares tant sont puissantes les perspectives de carrières universitaires attachées à l'idée d'une science distante de la pensée philosophique, les séductions du pouvoir et les recherches de la proximité du Prince. Il est une constante en effet qui traverse la totalité de la pensée de Michel Bernard, celle de penser l'impensé et ceci depuis le début des années 60, moment où dans le contexte des sciences humaines naissantes en éducation physique, il osait donner une interprétation dialectique de la dynamique de l'équipe sportive à partir de la lecture de *La Critique de la Raison Dialectique* de J.-P. Sartre, alors que l'influence de la psychosociologie américaine était déterminante. Et puis Michel Bernard s'est toujours tenu à l'écart des décideurs des politiques de l'éducation physique, préférant la posture de l'observateur de l'institution pour faire émerger les soubassements idéologiques des discours sur le corps. Il est possible d'avancer que Michel Bernard a fait école, en entendant par là, moins le suivisme théorique de ses thèses, que l'éveil intellectuel qu'il a su générer en montrant les voies d'une pensée de l'à-côté, éloignée des orthodoxies de toute nature et des idées convenues.
- 23 Dans son article synthétique et dense proposé ici, il reconstruit une unité transversale à sa pensée basée sur le désir de faire émerger les idéologies sous-jacentes à la construction du corps, en montrant les enchaînements et les directions explorées à partir d'une idée simple, la clarification de l'expressivité de notre corporéité. Cela l'amène à établir un lien avec le langage et l'écriture, à parler de la danse comme terrain d'investigation privilégié afin d'explorer ce qu'il y a de commun entre l'expressivité du corps et le langage, point commun repéré notamment dans la sensation qui se décline en de multiples dimensions entrelacées et qui constituent le fondement de la création artistique. Ses recherches actuelles lui permettent aussi de revenir sur quelques conclusions écrites antérieurement à propos de la genèse de l'éducation où la notion de fiction devient majeure, puisque l'éducation révèle, dans la confrontation des corporéités, des jeux et des ruses engendrés par le désir de changer l'autre.

- 24 C'est Jacques Gleyse qui a accompli l'important travail de synthèse de la pensée de Michel Bernard telle qu'elle apparaît dans des publications majeures comme *Le Corps*, *L'Expressivité du corps* et *Critique des fondements de l'éducation*, *Généalogie du pouvoir ou de l'impouvoir d'un discours*. Il restitue la profondeur des analyses de M. Bernard traversées par un même désir, celui de voir ailleurs que dans les discours dominants des sciences et des croyances qui sont ici démythifiés. Il montre comment le corps ne se donne pas à lire dans une perspective unitaire, mais dans des regards multiples, cliniques, sociologiques, psychanalytiques etc., seule voie pour restituer la complexité du corps. Non seulement M. Bernard révèle le rôle des sociétés dans le façonnage du corps, mais il ne manque pas d'audace en dévoilant le mythe de la libération du corps dans un contexte où tout laissait penser le contraire. Il plaide pour une lecture ambivalente du corps, liant puissance prométhéenne et fragilité. C'est ce souci critique qui traverse aussi ses analyses sur les fondements de l'éducation, peu discutés par ailleurs, alors qu'ils reposent sur une simulation : l'éducation n'existe que par son propre discours qui la rend nécessaire de telle sorte que la croyance dans le pouvoir de l'éducation et le pouvoir de la croyance sont liés dialogiquement. Enfin, la lecture de ces trois ouvrages témoigne de la multiplication des sources habituellement séparées sur lesquelles s'appuie M. Bernard. Philosophie, sociologie, psychologie, psychanalyse, linguistique, sémiologie, esthétique, phénoménologie etc., sont sollicitées, comme le sont des auteurs aussi différents que Deleuze, Gesell, Dolto, Kristeva, Baudrillard, Merleau-Ponty etc.
- 25 Cet éclectisme des références pourrait surprendre quelques experts scientifiques actuels du champ des S.T.A.P.S. obsédés par l'unité théorique et qui pensent qu'une problématique ne peut pas se construire sur des théories disparates, préférant l'assurance d'une théorie exclusive dont la seule fonction est de jouer le rôle de tranquillisant symbolique. M. Bernard nous invite à d'autres ouvertures, celles de la complexité et de l'ambivalence pour comprendre les rapports corps/sociétés/éducations, une voie bien différente de la présentation d'une vision consolante du social.
-

AUTEUR

YVES LE POGAM