

Pédagogie scolaire et discipline(s) du corps De l'intelligence artificielle au savoir incarné ¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2000

« Il ne faut pas accabler en même temps l'esprit et le corps; en effet, chacun de ces deux exercices produit naturellement l'effet contraire dans l'autre domaine: le travail du corps est une entrave pour le développement de l'esprit, le travail de l'esprit pour le développement du corps. »

La frontière dessinée par Aristote il y a vingt-quatre siècles traverse encore, de part en part, l'espace pédagogique. D'un côté, l'éducation intellectuelle, en charge de la pensée et des savoirs abstraits. De l'autre, l'éducation corporelle, responsable de ce que les philosophes appellent la « composante matérielle » de l'être-là. D'un côté la gymnastique du cerveau, de l'autre celle des muscles. Le psychique et le physique, le biologique et le culturel, l'esprit et la chair, la tête et les jambes, autant de manières, plus ou moins métaphoriques, de signifier une opposition qui ne cessera sans doute jamais de nous intriguer.

La ligne de démarcation est, on le sait, une ligne de confrontation. Elle a ses gardes-barrières et ses frontaliers, mais aussi ses contrebandiers et ses dynamiteurs². On revendique ou on déplore son existence. On discute de son étanchéité. On milite pour la séparation ou l'intégration. Ou on préfère assumer le paradoxe : c'est parce que les deux choses sont, d'une manière ou d'une autre, distinctes (ou distinguées), qu'elle peuvent être reliées. Aristote n'a pas raison, mais il n'a pas tort. Si l'on veut articuler éducation de l'esprit et éducation du corps, travail intellectuel et travail manuel, il faut accepter de les différencier. Nier les spécificités, c'est prendre le risque de la confusion et, finalement, de l'abandon. Le petit d'homme est certes un in-dividu (« indivisible »), mais le pédagogue doit stimuler son développement en lui proposant des apprentissages spécifiques. Il doit faire des choix. Autrement dit, opérer un tri, sélectionner les savoirs et les compétences à transmettre, puis les organiser dans une progression plus ou moins systématique. Tout faire tout le temps, c'est ne rien faire jamais.

La vraie question, en fait, n'est pas la différence, mais sa transformation en inégalité. La distinction du corps et de l'esprit n'est condamnable que lorsqu'elle est hermétique, mais surtout asymétrique. On subordonne alors l'un à l'autre, et on ampute le sujet d'une partie de lui-même. Education « intellectualiste », enseignement « cérébral », savoirs « encyclopédiques et désincarnés », l'école se retrouve alors au premier rang des accusés. Elèves immobilisés, corps contraints, vitalité réprimée, émotions refoulées, la litanie n'est pas originale, mais elle est toujours d'actualité. Aujourd'hui comme hier, des voix s'élèvent pour réclamer un rééquilibrage radical, au nom du progrès pédagogique ou de son double inversé : le retour aux sources. On rappelle que les Athéniens confiaient leurs enfants au grammatiste, mais aussi au pédotribe chargé de les initier à l'athlétisme. Ou que Gargantua joignait le geste

¹ Publié dans la Revue *Pratiques corporelles* (revue trimestrielle de l'Association *Pratiques corporelles et formation de la personne*), 126, 7-12.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de garçons que de filles, de dynamiteurs que de dynamiteuses.

à la pensée lorsqu'il pratiquait la voltige à cheval, le jeu de paume, la natation ou le maniement des armes (Acioly-Régner, Régner & Vigarello, 1999). Dans les deux cas, l'activité physique n'est cependant pas confondue avec l'enseignement des lettres ou du calcul. Elle se joint à lui pour composer, par addition, une éducation complète.

Si la difficulté est loin d'être résolue, c'est qu'elle est indépassable. Si le travail du corps et le travail de l'esprit sont interdépendants, c'est parce qu'ils sont à la fois semblables **et** différents. Ni identiques, ni étrangers l'un à l'autre. Si leur conjugaison est complexe, c'est parce que l'esprit est **dans** le corps et que le corps est **dans** l'esprit, c'est parce que nous sommes à la fois une intelligence incorporée et un corps intelligent. L'enjeu n'est pas de savoir quoi privilégier, ou par quoi commencer, mais comment assumer, dans ce domaine comme dans tous les autres, le dilemme qui oblige le pédagogue à organiser le monde pour permettre à ses élèves de le (ré)organiser à leur tour et à leur façon. Autrement dit : méfions-nous des slogans, même et surtout lorsqu'ils ont le prestige de l'ancienneté. « Un esprit sain dans un corps sain » peut être la visée intégrative d'une pédagogie bien tempérée. Ou, au contraire, le prétexte à tous les clivages (« deux heures de latin, une heure de patin ») et à tous les artifices.

Ce qui est en jeu, ce n'est pas le principe de la distinction, mais sa conceptualisation (théorique) et sa mise en œuvre (pratique). Comment pensons-nous la dialectique du corps et de l'esprit, et comment organisons-nous le travail de l'un *et* de l'autre, de l'un *avec* l'autre, de l'un *par* l'autre ? On peut répondre à ces deux questions sans les séparer, et en trois temps. Premièrement, on rappellera que si l'école a distingué et, parfois, disjoint le travail intellectuel et le travail manuel/corporel, ce n'est pas par méconnaissance de leur interdépendance, mais par souci d'ordre et de rigueur dans la régulation de l'un par l'autre. Deuxièmement, on confrontera la persistance de ce modèle à des transformations sociales et techniques contemporaines qui en dramatisent en quelque sorte l'impact. Troisièmement, on essaiera de montrer pourquoi et comment l'école n'aurait aucun intérêt à figer ou à nier la distinction, mais pourrait plutôt la travailler en réincarnant les savoirs dans les stratégies didactiques et la gestion de classe. Nous verrons comment la réécriture des objectifs d'apprentissage en terme de compétences peut, par exemple, contribuer à resserrer des liens longtemps distendus et réconcilier la pédagogie scolaire avec un sujet humain dont elle a mission d'assurer - comme on l'entend souvent - le « plein épanouissement ». Reprenons ces trois points l'un après l'autre.

1. La forme scolaire canonique : l'« ordre sévère » des disciplines

L'école n'aime ni la confusion, ni le désordre. Elle se fonde sur une double clôture, un double travail de démarcation, de séparation, de répartition. Elle découpe un espace protégé du bruit et de l'agitation ambiantes. Un espace qu'elle aménage et qu'elle organise ensuite en le subdivisant aux fins d'enseignement. Les deux mouvements, en fait, sont simultanés. C'est en distinguant et en isolant ce qui, dans le monde, est inextricablement imbriqué que l'école se distingue et s'isole à son tour. Tautologie de la « forme scolaire ».

La quadrillage est systématique. Architecture orthonormée, découpage du temps, programmation des apprentissages, hiérarchisation des fonctions, réglementation des comportements, tout s'inscrit dans une logique bureaucratique d'inspiration cartésienne : « puisque le complexe se dérobe à la compréhension et à la transmission, décomposons-le en éléments simples puis procédons, pas à pas, à sa reconstruction. » Cela vaut pour l'organisation et le pilotage de l'institution. Mais aussi pour la conservation et la transmission des savoirs. Découpés en matières, organisés en programmes, en leçons et en exercices, répartis dans un emploi du temps, une grille horaire et, au besoin, dans des locaux *ad hoc* (gymnase, salle de travaux manuels, laboratoire, cuisine, etc.), les objets d'apprentissage sont

d'abord des objets d'enseignement, dûment conditionnés dans cette perspective. Les savoirs savants et les pratiques sociales ne sont pas absents de l'école, mais ils y sont transposés. Transfigurés ? Défigurés, plutôt. Telle est en tout cas la critique des militants de l'Education nouvelle et des pédagogies actives : écriture, science, histoire, musique, les œuvres humaines les plus grandioses et les plus stimulantes ont toutes leur version scolaire, mais puissamment appauvrie. Les connaissances sont tellement ajustées aux besoins de l'école - elles sont tellement « disciplinées » - qu'elles en perdent toute saveur et toute signification. Personne ne sait plus d'où elles viennent, à quoi elles répondent, ni même pourquoi on les enseigne.

Rien d'étonnant, dans ces conditions, à ce que les corps soient eux aussi « disciplinés », au double sens du terme. Le dualisme cartésien milite à première vue pour une stricte séparation de la substance matérielle et de la substance spirituelle. Si l'âme est « entièrement distincte du corps » (*La Méthode*), voilà une bonne raison pour les exercer l'un après l'autre, conformément aux recommandations d'Aristote. Les conséquences sont connues : 1. Le travail du corps est dévolu aux disciplines *ad hoc*, en particulier l'éducation physique. 2. Les autres matières en sont déchargées ou, suivant le point de vue, désaisies. La leçon de grammaire ou d'arithmétique s'adresse, en droit, aux intelligences des élèves, à leur raison, à leur capacité d'observation, d'analyse, de conceptualisation, de réflexion, bref d'abstraction. Elle n'a que faire des émotions et des élans vitaux de l'enfance. Alain (1932, p.17), par exemple, se méfie de la *frivolité* de l'enfant, de son *besoin de mouvement et de bruit*. Il admet l'utilité du jeu, mais il le distingue de l'étude. Il préconise une claire délimitation de l'un et de l'autre. Il n'y faut pas un *insensible passage*, mais un *total changement*, signifié au moyen de la cloche ou du sifflet. La fin des jeux, c'est l'abandon des transports spontanés au profit d'un *ordre plus sévère*, mobilisant moins l'enthousiasme que la volonté du sujet (ibid., p.15). A l'école, l'apprentissage nécessite l'effort, et l'effort la discipline. Le corps n'est pas ignoré, il est neutralisé (Maulini & Maulini, 1999).

Ce point est capital pour notre propos. La « double disciplinarisation » est un processus cohérent. La discipline des corps neutralise la force vitale au moyen d'un système de règles et de sanctions ; les disciplines du corps (éducation physique, travaux manuels) exercent le geste en contenant l'esprit. Le rapport psycho-physiologique, n'est pas nié, mais revendiqué. L'« ordre plus sévère » de l'archétype scolaire s'inscrit le plus souvent, c'est un fait, *sur* ou *dans* les corps. Les bancs, les pupitres, l'estrade signifient l'ordre hiérarchique, l'autorité du maître et la valeur distinctive des élèves. L'uniforme ou la blouse, les rangs, les cohortes, les chœurs et les cortèges incarnent l'égalité et la fraternité républicaines. Les châtimements corporels, mais aussi les retenues, le piquet ou le bonnet d'âne instituent le contrôle et la répression des conduites directement dans la chair des élèves. Dirait-on que tout cela n'a aucun rapport avec les esprits ? Au contraire. Emancipation ou domination, libération ou enrôlement, peu importe, en fin de compte, que l'on regarde l'institution du côté pile ou du côté face. Dans les deux cas, un constat s'impose : si l'on passe par le corps, c'est pour mieux forger la volonté et l'entendement. Le détour n'est pas fortuit, il est calculé. Il a d'ailleurs son équivalent symétrique, par exemple lorsque l'instituteur, au cours de morale ou durant la leçon de choses, explique, par le verbe, comment protéger sa santé en préférant la propreté à la promiscuité, l'exercice à l'oisiveté, le foyer familial à la taverne ou au cabaret. On passe par les intelligences pour (trans)former les organismes, et par les organismes pour (trans)former les intelligences.

Former le citoyen, ce n'est pas façonner un corps, modeler un esprit, puis faire entrer le second dans le premier. C'est faire l'une et l'autre chose, solidairement, en assumant au besoin de longs détours. La socialisation est en même temps, inséparablement, libération et contrainte, affranchissement et domestication (Hameline, 1977). Sa forme scolaire navigue entre les deux pôles, obligeant l'élève à « bien se tenir » pour bien travailler et bien penser.

Elle ne peut (ni ne veut) s'adresser à une seule moitié de l'homme en devenir. En travaillant la chair, elle travaille l'âme, et réciproquement. Seulement, elle le fait dans un certain ordre. Elle divise systématiquement le travail, à la fois pour optimiser le rendement et surveiller la main d'oeuvre. Si elle découple des apprentissages qui se confondent ailleurs, ce n'est pas par malveillance, mais au nom d'une conception *cellulaire* de l'instruction et de la puissance publiques (Foucault, 1975, p.175). C'est parce que chaque savoir s'inscrit dans un plan d'ensemble qu'il doit d'abord être rangé bien à sa place. Une fois la construction terminée, on comprendra son utilité.

2. Intelligence et corps artificiels : l'avant-dernier homme, dernier pédagogue ?

Un siècle plus tard, *Homo sapiens* se trouve au seuil de ce qu'il serait trop faible d'appeler un « choix de société ». Techniquement parlant, nous sommes en passe de développer les moyens nécessaires à la disjonction complète et définitive du corps et de l'intelligence humaines. Ce qui reviendrait à quitter bientôt notre condition d'être incarné pour basculer vers des identités virtuelles, abstraites de notre substrat biologique. Rien moins que l'immortalité des âmes, en quelque sorte.

Le soupçon repose sur deux indices majeurs : premièrement, les biotechnologies ; deuxièmement, l'intelligence virtuelle³. Pour résumer d'une formule, disons que les uns déplacent le corps dans la pensée, là où les autres déplacent la pensée hors du corps. Dans les scénarios les plus catastrophiques, les deux mouvements convergent vers la « fin de l'histoire », c'est-à-dire la disparition pure et simple de l'espèce humaine.

Partons d'un constat anthropologique : l'histoire de l'homme est l'histoire d'une libération par accumulation. Au cours de son évolution, le « singe nu » s'est progressivement arraché de sa condition animale, dans un processus complexe qui, toute proportion gardée, s'apparente à l'aventure marécageuse du Baron de Münchhausen (s'extirpant de l'étang où il était tombé en se tirant lui-même par les cheveux). Le passage du singe à l'homme, c'est le saut qualitatif de la nature à la culture. Autrement dit, le passage des lois biologiques aux lois socio-historiques du développement. Le travail et la vie sociale aboutissent à la production de richesses matérielles et intellectuelles capitalisables et transmissibles aux générations suivantes. Les objets, les outils, les œuvres d'art, mais aussi les textes, les récits, les mythes, les idées, les doctrines, les religions, les technologies, bref l'ensemble du savoir et du savoir-faire collectifs sont désormais hors du champ de la nature humaine, du « despotisme de l'hérédité ». Ils sont fixés hors du corps, dont ils se libèrent. Ils vivent une existence et un développement autonomes, au gré de l'évolution des civilisations.

Ces instruments et ces savoirs permettent à chaque individu de bénéficier des innovations qui l'ont précédé, sans avoir à « réinventer la roue » (ou la cinétique). Il lui suffit de se l'approprier, autrement dit : d'apprendre à l'utiliser puis, éventuellement, de la perfectionner. Pour Leontiev, c'est le tournant essentiel : en plaçant ses ressources vitales hors de lui-même, l'homme substitue la transmission pédagogique à la transmission génétique. A titre individuel, il reste un organisme biologique. Mais en tant qu'espèce, il s'affranchit des lois de la nature et fait exploser ses capacités de transformation. Conséquence : il renverse la dialectique de l'inné et de l'acquis. Chez l'animal, le premier conditionne le second. L'homme fait exactement le contraire, comme le montre l'exemple du mouvement et de l'outil.

³ Inutile de préciser ici que l'analyse ne concerne dans l'immédiat que les pays les plus développés et/ou les individus les mieux équipés, ceux qui produisent et diffusent ces technologies pour leur plus grand profit, parfois au détriment des plus pauvres. Quant à nous, nous ne voyons aucune raison de penser que l'asymétrie des moyens - surtout parce qu'elle est scandaleuse - soit fatale et définitive. C'est parce que les technologies appartiennent, en droit sinon en fait, à l'ensemble de l'espèce humaine que leur confiscation temporaire par la « cyberclasse » mérite objection.

L'outil est un objet social dans lequel sont incorporées et fixées des opérations de travail élaborées historiquement. Le fait que ce contenu à la fois social et idéal soit cristallisé dans les outils humains les distingue des « outils » des animaux. On sait, par exemple, que le singe apprend à se servir d'un bâton pour tirer un fruit à lui. Mais ces opérations ne se fixent pas dans les « outils » des animaux, et ces « outils » ne deviennent pas les supports permanents de ces opérations. Une fois que le bâton a rempli sa fonction dans les mains du singe, il redevient un objet indifférent pour lui. C'est pourquoi les animaux ne gardent pas leurs « outils » et ne se les transmettent pas de génération en génération. (...) L'emploi de l'« outil » ne forme pas chez eux de nouvelles opérations motrices ; c'est l'« outil » lui-même qui est subordonné aux mouvements naturels, fondamentalement instinctifs, dans le système desquels il s'intègre.

Ce rapport est inversé dans les cas de l'homme. C'est sa main, au contraire, qui s'intègre dans le système socio-historiquement élaboré des opérations incorporées dans l'outil, et c'est la main qui s'y subordonne. L'appropriation des outils implique donc un réaménagement des mouvements naturels, instinctifs, de l'homme, et la formation, chez lui, de facultés motrices supérieures. L'acquisition de l'outil consiste donc, pour l'homme, à s'approprier les opérations motrices qui y sont incorporées. C'est en même temps un processus de formation active d'aptitudes nouvelles, de fonctions supérieures, « psychomotrices », qui « hominisent » sa sphère motrice. (Leontiev, 1976, p.260-261)

Comment ne pas pousser le raisonnement ? Au moment où le travail et les outils matériels se robotisent, au moment où la connaissance et les outils idéels se numérisent, au moment où l'intelligence elle-même devient « artificielle » et où les écoles se cybernétisent, comment ne pas radicaliser l'analyse ? Le corps humain n'est plus seulement tributaire des instruments culturels, il y est bientôt, dans un renversement vertigineux, littéralement « incorporé ». La médecine et la pharmacie ont depuis longtemps transformé notre représentation et notre usage du corps. La chirurgie peut implanter toutes sortes de prothèses, y compris des cœurs artificiels. Aimable bricolage, désormais, face aux biotechnologies. Les manipulations génétiques nous offrent la possibilité de sélectionner le sexe de nos enfants, pourquoi pas la couleur de leurs yeux et, bientôt, la puissance de leur QI. Elles modifient la nature du maïs, et elles clonent les brebis. Elles pourront aussi, ne l'oublions pas, soigner des maladies jusqu'ici incurables. Là encore, côté pile ou côté face, un point commun : notre capacité à connaître, mais aussi soigner, manipuler, corriger et, *in fine*, **transformer** le corps humain paraît infinie. Elle l'est, dirait Leontiev, parce qu'elle se dépose, jour après jour, découverte après découverte, *hors* du corps lui-même, dans les textes scientifiques, les protocoles d'opérations, les formules chimiques, les instruments thérapeutiques, les appareils médicaux, les médicaments. Au bout du chemin, c'est le programme humain qui sera entièrement décrypté. Bientôt, notre ADN sera catalogué, référencé à l'OMS et, pourquoi pas, déposé sur Internet. Notre nature sera ancrée dans notre culture.

Fait concomitant : au moment où l'intelligence absorbe le corps, elle s'en libère. Les technologies de l'information et de la communication sont, de plus en plus, des modules d'intelligence artificielle, des espèces de prothèses cognitives. Jusqu'ici, leur usage impliquait la médiation corporelle. S'asseoir devant son PC, regarder son écran, manier la souris et le clavier, saisir son téléphone, autant de gestes conditionnés - parfois initiés - par la technologie. Mais là encore, une frontière vient de se briser. Johnny Ray, entièrement paralysé, est désormais directement connecté à son ordinateur. Des implants cérébraux le relie à un récepteur, récepteur qui transmet les signaux reçus à un microprocesseur chargé de les convertir en données numériques. Johnny peut ainsi, par la seule force de sa pensée, commander un curseur qui, naviguant sur l'écran, permet de valider ou d'invalider certaines commandes. Il peut activer des logiciels, écrire et, prochainement sans doute, entrer dans le monde d'Internet. Il y fera des rencontres et pourra manier, à distance, des outils aussi complexes qu'une caméra numérique ou un robot miniature. Les perspectives d'une telle invention sont immenses. Déjà, on évoque les « cyborgs » de la science-fiction, ces êtres hybrides, mi-homme, mi-machine, à l'interface du cerveau humain et de l'ordinateur. Plus

concrètement, les laboratoires de recherche développent des prototypes d'appareils baptisés « wearables » (« mettables ») qui, reliés directement ou indirectement à nos lobes cervicaux, permettront d'en augmenter le potentiel. Des micro-caméras élargiront notre champ visuel, des vêtements « intelligents » reconnaîtront nos interlocuteurs et - pourquoi pas - les salueront pour nous. Au besoin, ils assureront la traduction simultanée du français au japonais.

Qu'elle nous enchante ou qu'elle nous effraie, cette perspective dramatise les enjeux de l'alchimie nature-culture. A sa limite, le processus entraîne la disparition des organismes biologiques, remplacés par de « purs esprits ». Les intelligences sont complètement artificielles, elles s'émancipent de leur condition mortelle, se désincarnent, se connectent entre elles et finissent par éliminer leurs créateurs. Au total : le triomphe paradoxal de la pensée. A force de complexifier son savoir et de le déposer hors de lui, l'homme finit par le retourner contre lui-même. Ce que la bombe atomique n'a pas (encore ?) réussi, la bombe cybernétique le prépare peut-être à notre insu. Dans ce cas, le dernier homme et, juste avant lui, le dernier pédagogue, sont pour demain.

Cette solution finale peut paraître surréaliste, mais elle devrait nous inciter à la prudence. Chaque fois qu'il se met « hors de lui », l'homme commet de lourdes erreurs. Aujourd'hui déjà, l'abandon des corps débouche sur de nouvelles formes d'aliénation. D'un côté, les prophètes de la post-humanité prétendent que là où la politique et l'éthique ont échoué, la (bio)technique réussira : elle enfantera un nouveau genre humain et le meilleur des mondes :

Le XXIe siècle s'annonce comme celui de la biologie. (...) La véritable puissance de la recherche actuelle réside dans la capacité à modifier la nature humaine elle-même. (...) La biotechnologie sera capable d'accomplir ce que les anciennes idéologies ont maladroitement tenté de réaliser : enfanter un nouveau genre humain. (...) Un jour, nous serons en possession d'une technique qui nous permettra d'engendrer des êtres humains moins violents, libérés de leurs tendances criminelles. (...) D'ici deux ou trois générations, nous disposerons des connaissances et des technologies nécessaires pour réussir là où les ingénieurs du social ont échoué. (Fukuyama, 1999)

D'un autre côté, nous restons plus que jamais prisonniers de nos apparences. Le corps déchu est en même temps un corps exalté, adoré, sanctifié, il est devenu notre *objet de salut* (Baudrillard, 1970). La pornographie représente un bon tiers du commerce virtuel. Le corps de la femme et, de plus en plus, celui de l'homme, est mis à nu, exposé, « looké » et « relooké ». Celui des sportifs est dopé. Celui des mannequins est standardisé. Les marchands de diététique, de cosmétique, d'aérobic, de neuroleptiques, de chirurgie esthétique ont transformé le corps en objet (plastique) de consommation. Le culte du corps lissé, du corps musclé, du corps bronzé, n'est pas le triomphe de Descartes ou de Fukuyama, mais leur ultime défaite. Il démontre, si besoin était, que la « question corporelle » est d'abord une question symbolique, une question philosophique, une question politique.

3. Incorporer les savoirs aux compétences : au delà de l'effet Keating

Résumons-nous. Ce que l'homme neutralise d'un côté, il l'instrumente de l'autre. Plus il s'extrait de son corps, plus il le technicise. Plus il le nie, plus il le subit. Le grand écart n'est qu'apparent. En réalité, la dichotomie du corps et de l'esprit s'est estompée. La dictature du corps spontané et libéré obéit à des *impératifs sociaux* (la « ligne », la « forme », la jeunesse, le dynamisme, la performance, l'orgasme, etc.) qui accomplissent une mission de *contrôle social* et de *normalisation* des comportements (Lipovetsky, 1983, p.86ss). Rien de plus idéologique, en somme, que notre rapport au corps. Nos transports, nos émotions, nos compréhensions passent par lui. Il est ainsi, à proprement parler, l'incarnation des valeurs, des normes, des rites, des significations qui structurent l'espace social. Pas de cérémonie sans cérémonial. Pas de rencontre humaine sans mise en scène des corps.

Il serait malvenu de comparer les gymnases républicains aux plages de naturistes ou aux salles de musculation. On n'y professe pas la même doctrine. On n'y pratique donc pas les mêmes exercices. Mais un point commun mérite réflexion : les corps qui s'y mettent en scène, qui s'y donnent à voir - et à vivre - sont tout sauf naturels. Ils sont l'incarnation d'un idéal, d'un modèle social, d'une codification et d'un contrôle plus ou moins explicite des conduites. Ils ne sont pas tant soumis à la nature qu'à la culture (physique). Ils sont *a priori* (et géographiquement) très éloignés des lieux où l'on fait « métier » de penser (la salle de classe, le bureau, l'atelier). Mais ils manifestent une *manière* de penser le monde, de l'habiter, d'y exister. Ils démontrent que le corps n'est pas, en dernière instance, un enjeu technique, mais un enjeu éthique, donc : pédagogique.

Ce qui nous ramène à l'école d'aujourd'hui. Doit-elle ressembler à l'école d'hier ou à la société de demain ? Doit-elle considérer les élèves comme des intelligences éthérées ? Comme des apprentis-penseurs, un peu agités par les impulsions propres à la jeunesse, et qu'il est conseillé de « défouler » à intervalles réguliers, dans la cour de récréation ou dans son annexe intérieure : la salle de jeu ou de gymnastique ? La discipline *des* corps doit-elle compter sur les disciplines *du* corps pour soulager ce qu'elle immobilise ? Doit-elle déléguer l'éducation *du* corps et l'éducation *au* corps à des spécialistes en survêtement ou en blouse blanche ? L'éducation physique - mais aussi artistique, musicale, rythmique - doit-elle servir d'auxiliaire plus ou moins zélée à des matières autrement plus « nobles », celles qui atteignent les sphères les plus élevées de l'abstraction ? En un mot, ira-t-on à l'école pour apprendre à lire, à écrire, à calculer, à penser, et ne sera-t-on autorisé à courir, à sauter, à danser et à chanter que pour mieux revenir, énergie dépensée et corps apaisé, aux « choses sérieuses », entendons la construction du nombre et l'analyse grammaticale ?

Le problème est posé de manière un peu carrée, mais il ne se laisse pas facilement résoudre. Un exemple : lorsque le professeur Keating - celui des *Poètes disparus* - organise, au son de l'Hymne à la Joie, une séance de tirs au but ponctuée de déclamations poétiques, il juxtapose la musique, les lettres et le football de manière assez sympathique, mais il ne résout pas le mystère transdisciplinaire. Au moment où l'élève Johnson frappe fort, mais hors de la cage, il est d'ailleurs réconforté par le maître : « Aucune importance, Johnson. C'est le geste qui compte. » Comme dirait Coubertin : « l'essentiel, n'est pas de réussir, mais de participer ». A quoi l'on répondra que l'essentiel, à l'école, c'est d'abord d'apprendre : apprendre à chanter, à réciter des poèmes ou à jouer au football. Johnson et ses camarades, c'est vrai, shootent en lisant, et lisent en shootant. Apprennent-ils donc à lire et à shooter ? L'effet Keating s'apparente davantage à un rite initiatique qu'à une stratégie didactique. En juxtaposant les matières scolaires, il donne une illustration folklorique de ce qu'il faut bien appeler une pluridisciplinarité de surface.

Si l'on veut dépasser ce degré zéro de la pédagogie active, on doit se montrer à la fois plus modeste et plus ambitieux que le professeur Keating⁴. On doit imaginer des pratiques qui, d'une certaine manière, dynamisent l'« incorporation » des savoirs. La gestion de classe sera alors souple et interactive. Elle assumera l'espace scolaire comme un espace spécifique, mais pas forcément ankylosant (Girard & Chalvin, 1997). Les attitudes, les mouvements et les

⁴ Soyons justes. Keating s'appuie trop souvent sur des effets de manche et un charisme dominateur pour servir de modèle pédagogique, mais il a ses qualités. Il n'hésite pas, par exemple, à passer par le corps pour démontrer des phénomènes *a priori* insaisissables. Lorsqu'il veut sensibiliser ses étudiants à la difficulté d'être soi-même au milieu des autres, il joint encore une fois, et de manière plus convaincante, le geste à la parole. En les invitant à faire, trois par trois, le tour de la cour du collège, il obtiendra rapidement l'effet désiré : après un court moment de perplexité, puis de libre circulation, le trio de volontaires finira par défiler au pas cadencé, encouragé par les battements de mains du reste de la classe. Ce que le professeur avait lu dans les rédactions, il le démontre par la déambulation : le conformisme est la pente la plus raide. Même sans y être contrainte, et peut-être pour cette raison même, la bande de potaches glisse vers l'uniformisation des conduites. La preuve par l'acte, en somme.

déplacements des élèves n'y seront pas anarchiques, mais ils seront davantage régulés par la logique de l'apprentissage et les institutions internes à la classe (ou à l'école) que par l'arbitraire réglementaire ou magistral. Quant aux leçons d'éducation physique (pour ne citer qu'elles), elles ne se résumeront ni à la psychomotricité, ni à l'enseignement des techniques sportives. Elles penseront le corps et le mouvement non seulement dans leurs dimensions cinétique et biologique, mais surtout socioculturelle. Elles privilégieront donc des activités complexes et significatives pour les élèves, nécessitant moins la répétition de gestes stéréotypés que des explorations, des observations, des prises de conscience, des discussions et des négociations avec des partenaires et/ou des adversaires. *Il ne faut pas confondre le mouvement et l'action*, disait Hemingway. Le principe régulateur de l'éducation corporelle ne sera pas le « besoin de mouvement » des élèves, mais une compétence intégrative : l'organisation de l'action motrice (Maulini, 1999). Un tel principe ne chasse pas la réflexion et la communication verbale vers la salle de classe ; il les mobilise en situation, aux fins de médiation, d'explicitation et de coordination des actions individuelles et collectives. Michel Serres a sans doute vécu de telles expériences. En exergue de ses *Variations sur le corps* (1999), il remercie ses professeurs d'éducation physique, ses entraîneurs et ses guides de haute montagne qui lui ont, dit-il, *appris à penser*.

C'est d'ailleurs par cela qu'il faudrait conclure : on ne tonifiera pas la pédagogie en reproduisant, avec des moyens nouveaux, le découpage cellulaire tant décrié. Il faut donc combattre deux lieux communs symétriques : la salle de classe comme lieu où s'exprimer et méditer sans bouger ; et la salle de gymnastique comme appendice où s'ébattre sans parler ni réfléchir. Un endroit pour penser, un autre pour se dépenser, voilà tout le contraire d'une pédagogie interactive. Les débats sur les rythmes scolaires sont, à cet égard, révélateurs. C'est au nom d'un hygiénisme « new age » que certains médecins préconisent un horaire scolaire adapté à l'activité métabolique des enfants. « Travail scolaire » le matin, « activités d'éveil » l'après-midi. On peut discuter sans fin de la scientificité de ce programme. Ce qui est sûr, et somme toute assez grave, c'est qu'il admet en même temps qu'il justifie une conception surannée du travail scolaire. En décrétant qu'un élève fatigué saura mieux monter sur un caisson que résoudre une équation, il institue une hiérarchie contestable et il évacue la seule vraie question : « pourquoi certains professeurs de mathématique ou d'éducation physique sont-ils plus fatigants que d'autres ? »

Car le problème est bien là : tant que les savoirs scolaires restent abstraits et insignifiants, ils ont toutes les raisons d'être transmis de manière désincarnée. Le corps du maître disparaît alors derrière son discours, charge à l'élève d'en capter les vibrations. Si l'on veut, au contraire, redonner vie aux apprentissages scolaires, si l'on veut remobiliser les élèves les plus découragés, on doit resserrer les liens aujourd'hui distendus entre pensée et action. On doit (ré)incorporer les savoirs dans un ensemble plus large et plus dynamique : les compétences, transversales ou disciplinaires, qui justifient l'exercice régulier du métier d'élève.

Un culturalisme mal compris peut en effet déboucher sur une pédagogie rigide et tronquée. Si la présentation des savoirs est une condition nécessaire au développement du petit d'homme, elle est loin d'être suffisante. Le processus d'apprentissage est trop complexe, il engage trop nos convictions, nos inclinations, nos émotions (Cifali, 1994) pour se réduire à la translation d'un objet symbolique du point x (le cerveau du maître) au point y (celui de l'élève), même lorsque cet objet se reconfigure en chemin. L'éducation est certes un processus de socialisation, mais elle est aussi, et simultanément, un processus de subjectivation et d'hominisation. Ce qui signifie que le destinataire des « contenus socio-idéels » (Leontiev) se construit à la fois comme sujet individuel (subjectivation), comme membre d'un ou plusieurs groupes sociaux (socialisation) et comme représentant de l'espèce

humaine (hominisation). Il doit s'appropriier personnellement et activement les connaissances transmises, dans le plaisir ou dans la souffrance. Il doit les répéter, les mémoriser, les entraîner, les automatiser, bref, les faire siennes en les « incorporant » pour ensuite les « incarner ».

On peut connaître les règles de rhétorique sans savoir s'exprimer, et la nomenclature des cartes topographiques sans jamais s'y repérer. Passer du savoir à la compétence, ce n'est pas renoncer au premier pour la seconde, mais l'y intégrer. C'est admettre qu'une connaissance déclarative est utile, mais qu'elle n'exploite son potentiel libérateur que si elle est mobilisée à bon escient. *Construire des compétences dès l'école* (Perrenoud, 1997), c'est donc renoncer au déroulement systématique et linéaire du texte du savoir, et instaurer une pédagogie interactive, impliquant entièrement les élèves. Editer un journal, traduire un texte, mesurer un objet, soigner un malade, organiser un voyage, réaliser une sculpture, jouer d'un instrument, nager en haute mer, autant de compétences qu'il serait absurde de découper en deux moitiés. Pour paraphraser Merleau-Ponty, disons que l'élève qui agit et qui interagit ne *mime* pas, avec son corps, une activité qui se passerait dans sa conscience. Il s'implique pleinement, corps et âmes mêlés.

Aristote a raison s'il se méfie de l'effet Keating : on ne peut pas tout faire en même temps. Mais il a tort s'il oppose travail corporel et travail intellectuel. L'un ne va jamais sans l'autre, même lorsqu'on tente de les éloigner. Si nous voulons éviter la chute du dernier homme et, juste avant lui, du dernier enseignant, nous ne devons pas céder au mythe de la cyberpédagogie. Nous devons, au contraire, raccommoier les deux faces - corporelle et spirituelle - de l'être-à-l'école. Intelligences artificielles et mondes virtuels ne nous auront rien apporté s'ils sonnent le triomphe du savoir désincarné.

Références bibliographiques

- Acioy-Régner, Nadja Maria; Régner, Jean-Claude; Vigarello, Georges (1999). Corps, in: Houssaye, Jean (coord.). *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris, Hachette, p.94-108.
- Alain (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris, PUF.
- Aristote (-322/1990). *Les politiques*. Paris, Flammarion.
- Baudrillard, Jean (1970). *La société de consommation. Ses mythes, ses structures*. Paris, Denoël.
- Cifali, Mireille (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF (l'Éducateur).
- Descartes, René (1972). *Discours de la méthode*. Paris, Larousse.
- Fargier, Patrick (1997). *Pour une éducation du corps par l'EPS*. Paris, ESF.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Fukuyama, Francis (1992). *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris, Flammarion.
- Fukuyama, Francis (1999). La post-humanité est pour demain, in : *Le Monde des Débats*, juillet-août, p.16-20.
- Girard, Véronique; Chalvin, Marie-Joseph (1997). *Un corps pour comprendre et apprendre*. Paris, Nathan.
- Hameline, Daniel (1977). *Le domestique et l'affranchi: essai sur la tutelle scolaire*. Paris, Editions ouvrières.
- Kleinbaum, N.H. (1990). *Le Cercle des poètes disparus*. Paris, Livre de Poche.
- Le Boulch, Jean (1998). *Le corps à l'école au XXI^e siècle*. Paris, PUF.
- Leontiev, Alexis (1976). *Le développement du psychisme. Problèmes*. Paris, Editions sociales.
- Lipovetsky, Gilles (1983). *L'ère du vide. Essai sur l'individualisme contemporain*. Paris, Gallimard.
- Maulini, Isabelle (1999). Organiser son action motrice. Un objectif-noyau pour l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire, in : *EPSI*, 95, p.27-29.
- Maulini, Isabelle & Olivier (1999). Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ?, in : *Educateur*, 8, p.32-37.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- Morin, Edgar (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- Serres, Michel (1999). *Variations sur le corps*. Paris, Le Pommier-Flammarion.