

L'éducation face aux mystères anthropologiques du corps

0 – Pro-Logue

[Incarnation](#)

Christophe Fléchon,

[Preghiera, Gebet, Prière](#)

Gilles Lecocq

1 – Introduction

[Sensations, Pulsations et Inspiration : 3 supports physiologiques au service d'une Education des Corps](#)

Gilles Lecocq

2 – Trois perspectives

[2.1 – Pratiques corporelles et pédagogie chrétienne](#)

Guy Avanzini

[2.2 – Misterio y cuidado del cuerpo en et *Timeo* de Platon y su valor para la pedagogia](#)

Alicia Garcia Fernandez

[2.3 – Pourquoi l'éducation corporelle supérieure n'est pas d'une quelconque \(f\)utilité pour l'Enseignement Catholique](#)

Gilles Lecocq

3 – Education en actes

[3.1 – U.G.S.E.L. : une vision catholique du sport](#)

François Hochepped

[3.2 – Lorsqu'une Occu-Passion sportive devient un fait éducatif : un au-delà du Paraître s'offre aux adolescents](#)

Célestin MacKenzy

[3.3 – Prendre en compte le corps à l'école : le cas des enfants sourds](#)

Jean Habarurema

[3.4 – Les quatre sens du corps dans la pensée éducative de l'Abbé Louis Roussel \(1825-1897\)](#)

François Leménager

4 – Nethnography to develop the topic:

[When Education is faced with the anthropological mysteries of the body](#)

5 – Conclusion.

[Voyage au cœur de l'écologie corporelle](#)

Gilles Lecocq

6 – Epi-Logue

[Epi-logue](#)

Gilles Lecoq

7 – Recensions

[7.1 – A. de Bannes – Ecole Catholique : la mission du chef d'établissement : promouvoir la personne humaine](#)

[7.2 – Semaines Sociales de France – 91ème session – Ensemble, l'éducation](#)

[7.3 – G. de Taisne – Etre parents, une école de vie](#)

[7.4 – A. Quéchon, F. Kolb – Journal intime d'un Collège](#)

[7.5 – Blandine Berger \(présentation par\)- Madeleine Daniélou : chemin vers l'intériorité](#)

[7.6 – M. Brejon de Lavergnée \(sous la direction de\) – Des Filles de la Charité aux Soeurs de St Vincent de Paul – quatre siècles de cornettes \(XVIIème – XXème siècle\)](#)

[7.7 – P. Dominique – Au risque de se dire](#)

[7.8 – J. Molinaro – Joseph Colomb et l'affaire du Catéchisme progressif : un tournant pour la catéchèse](#)

[7.9 – Max Bobichon : un prêtre dans la cité](#)

[7.10 – A. Gilbert, s.p. – Aventurier de l'Esprit Saint : vie d'un missionnaire spiritain](#)

[7.11 – Apprentis d'Auteuil – Prendre le parti des jeunes](#)

[7.12– R. Felix – Tous peuvent réussir](#)

[7.13. – A. Tricot – L'innovation pédagogique](#)

Incarnation

Christophe Fléchon^{*},

Aux faces exposées, fixes, des mannequins,
Figures imposées, tyrannies de métrique,
Aux yeux durs, aux nez secs comme des coups de trique,
A ces masques muets, arrogants et mesquins,
J'oppose un vrai visage, œuvre en vie qui combine
Deux disques émotifs au regard singulier,
Un trait très personnel qu'on dit irrégulier,
Et tes joues ingénues que la joie illumine !

^{*}Enseignant à l'Université Lyon 3 Jean Moulin

Preghiera, Gebet, Prière

Gilles Lecocq^{**}



L'œil : un miroir du corps – Gilles Lecocq (2014)

Le temps et l'espace s'entrechoquent et réveillent le sens du sacré...
au cœur du corps, là où un grand vide illimité permet à l'invisible de se donner à voir
L'inutilité incarnée devient alors une belle occasion d'habiter l'espace ineffable de son corps,
pour rencontrer les limites de l'inconnaissance, là où l'éternel se révèle.

*A la suite de quelques moments passés
dans une cellule du Couvent de la Tourette
construit par Le Corbusier^[1]*

^[1]Petit, J. (1961). Un couvent de Le Corbusier. Paris : Les Editions de Minuit

^{**}ILEPS-ICP, CRS-EA 7403

Introduction

Sensations, Pulsations et Inspirations

3 supports physiologiques au service d'une Education des Corps

Gilles Lecocq^{*}

Pour qui le Cœur bat-il ? Pour quoi inspirer de l'air venu d'Ailleurs ? Ces deux questions sont l'occasion de s'intéresser à la place du corps au sein de la vie scolaire et au-delà de la vie scolaire dans ces dimensions essentielles qui favorisent un point de rencontre entre le soi, le je et le nous. Ces trois instances sont en effet le siège de pulsations, de sensations et d'inspirations ayant des fréquences et des puissances différentes. Ces différences nous rappellent qu'une pédagogie ne peut se désintéresser des phénomènes physiologiques qui animent le corps humain. En effet, lorsque le soi, le je et le nous se rencontrent sur une scène culturelle, le corps, à la fois lieu des passions et siège des raisons, peut en effet à la fois devenir un allié et se métamorphoser en un lieu de déviances. Il appartient donc à un pédagogue d'identifier les caractéristiques des espaces sociaux où jeunes et adultes peuvent se rencontrer sur cette frontière qui sépare, sans les disjoindre, un corps socialisé à finalités publiques et un corps intime à finalités privées. Ainsi, les temps et les espaces de la vie culturelle où se révèlent une éducation corporelle, une éducation citoyenne et une éducation spirituelle ont quelque chose à nous apprendre de l'Homme Corporel et de l'Homme Spirituel qui constituent les assises du phénomène humain. C'est ainsi qu'entre le Corps Paraître et le Corps Par-Être, l'in-su de la connaissance devient le socle de ce qui fonde les mystères anthropologiques du corps, là où des réponses à deux questions restent indicibles : Pour quoi le Cœur bat-il ? Pourquoi inspirer de l'air venu d'Ailleurs ?

I. Le Corps Paraître : le *credo* d'un idéal culturel fasciné par l'excellence.

La dynamique qui permet à un élève d'être reconnu comme personne singulière et compétente se construit autour de deux besoins fondamentaux : Celui d'explorer le monde qui l'environne et celui de le maîtriser afin de se sentir en sécurité. Au fur et à mesure de ses expériences, un élève en devenir va ainsi orienter ses actions vers des espaces sociaux où ses besoins pourront être comblés. Il lui faudra cependant accepter de jouer un rôle social, de faire « comme si » et de se conformer à des exigences qui pourront lui sembler étrangères.

L'élève qui réussit, accepte de jouer le jeu d'atteindre la perfection, celle qui consiste à monter sur un piédestal. Une fois « élevé », celui qui réussit peut recevoir en témoignage de son engagement une gratification sociale : un Diplôme. Celui qui réussit est à la fois une personne ordinaire et en même temps il devient une personne exceptionnelle en frôlant

^{*} ILEPS-ICP, CRS-EA 7403

l'excellence. Cependant, une fois acquis cette gratification, que devient l'élève reconnu comme excellent face à des réalités scolaires qui le mettent quelquefois en situations de perplexité face à des situations complexes non-envisagées lors de son « élévation » ? Le chemin de vie scolaire qui consiste à être excellent conduit donc à un paradoxe et une énigme. Le corps de l'élève devient alors à la fois le premier signal et le dernier rempart qui permet à celui qui ne ressent plus le plaisir d'être excellent de ressentir d'autres facettes de la Vie qui sont en lui. Le corps scelle ainsi des retrouvailles avec des sensations, des pulsations et des inspirations qui lui permettent de révéler à la face du monde des fragilités corporelles mais aussi des compétences encore non-exprimées, celles-ci étant le plus souvent reliées à celles-là.

L'expression des fragilités du corps ne manque cependant pas de déranger les scènes de la vie scolaire. Elle représente l'instant obscur, l'intime de l'humain et est imprévisible, un peu chaotique et jamais complètement maîtrisable. Et pourtant, le corps est un lieu et un lien d'expressions privilégiées pour celui qui sent que la Vie est en lui. L'émergence du doute chez l'élève devenu in-excellent crée une sorte d'*epochè*, une mise entre parenthèses de la tentation de se comparer à d'autres. Elle lui permet aussi d'effectuer un parcours où il apprend à se voir lui-même comme inévitablement vulnérable et fragmentée et où il va vivre des moments de solitude qui échappent à son propre regard. Les accords du plus-que-parfait qui scandent la conjugaison des actes qui conduisent à la réussite peuvent alors être remplacés par d'autres accords qui s'intéressent à la conjugaison des actes qui conduisent un élève à abandonner ses fascinations et ses illusions au profit de sensations, de pulsations et d'inspirations isotoniques. C'est à cet instant qu'un choix entre deux statuts va s'offrir à l'élève assiégé, fragilisé et momentanément immobile : celui « *de la personnalité forte, « virile », qui parvient à maîtriser la réalité en réprimant d'autres identités possibles, ou celui de la personnalité plus riche, plus flexible en quelques sorte, à laquelle manquerait cependant la stabilité nécessaire à la routine quotidienne* »¹.

II. Le corps Par-Être : Le *credo* d'un idéal culturel qui considère le doute comme une vertu.

Le sentiment d'être vulnérable permet à un élève de se décentrer d'une appartenance scolaire dénuée momentanément de sens. Ce changement de perspective se révèle dans un manque initial à dire et surtout à se dire. Il l'aide à démêler l'écheveau d'une logique qui porte en elle à la fois le sens et le non-sens, la fragilité et le courage de l'espérance, la faillite et la responsabilité. Cette tension ne libère pas de la liberté, elle libère à la liberté. L'organisation scolaire, lorsqu'elle génère un sentiment d'anonymat public, favorise l'apparition de trois symptômes qui symbolisent une nouvelle façon d'être au monde : la peur de mal-faire, l'insatisfaction et l'absence de reconnaissance. La quête d'un absolu qui se révélait à l'aune d'une reconnaissance scolaire aboutit provisoirement à une impasse et devient un moment propice où une somme d'indécisions devient le creuset d'un moment de vérité : au sentiment d'être à l'abri de tout imprévu, succède un état de conscience où les repères s'effondrent et les sensations les plus insolites envahissent le paysage mental de l'élève. Celui-ci découvre alors la condition humaine « *pour qui l'existence s'est soudain transformée : le clair-obscur est devenu à la fois exigence d'absolue clarté et rencontres d'épaisses ténèbres, appel à une parole vraie et épreuve d'un espace infiniment silencieux* »².

¹ Honneth, A. (2008). *La société du mépris*. Paris: La Découverte, p. 348.

² Blanchot M. (1969). *L'entretien infini*. Paris: Gallimard, p. 142.

Les différentes facettes de l'identité scolaire peuvent alors se redéployer vers un élargissement de l'être qui oblige la mise en place d'un nouvel équilibre corporel qui s'installe entre deux extrêmes. Le premier est celui de l'illusion de totale impuissance : illusion confortable car elle déresponsabilise totalement l'individu au regard de ce qui lui arrive. Le second extrême, c'est l'illusion de toute puissance qui consiste à croire que l'on s'est fait tout seul et que l'on maîtrise absolument son histoire, qu'on en est l'origine absolue³. C'est grâce à l'accès à un nouvel équilibre corporel que l'élève accepte de s'ouvrir à une nouvelle identité à la fois évanescence et fragilisée. Celui-ci s'aperçoit alors qu'un moment de vie critique renferme paradoxalement un potentiel de vie jusqu'alors inconnu. Lorsque le sens d'une vie scolaire est alors mis en souffrance, la recherche d'un territoire à soi s'inscrit dans la nécessité de réinvestir des zones corporelles d'une identité jusqu'alors inexploitée⁴.

L'élève va se révéler ainsi dans une confrontation à ses propres peurs, ses propres contradictions et à une nouvelle vision des réalités culturelles qui s'offrent à lui. En acceptant de remettre en jeu ce qui fondait son identité scolaire, l'élève va redécouvrir une capacité : celle de s'autoriser à être soi-même en redonnant sens à sa vie et vie à ses sens. Cette autorisation s'inscrit dans un double acte de courage : le courage d'être soi-même parmi les autres et le courage de découvrir l'in-su de la connaissance.

III. Vers l'émergence d'un troisième credo : le corps d'une personne humaine est mobilisé par l'in-su de la connaissance.

L'ouverture authentique et assumée vers un Soi consistant est le signal qu'un véritable processus de trans-formation est à l'œuvre chez un élève. Le corps devient ainsi le lieu privilégié où se révèle une double appartenance qui lie la corporéité à la pensée et la pensée à la chair vécue⁵. Une éducation à la parole corporelle qui accueille, qui recueille et qui relie à sa place dans une trajectoire scolaire qui (re)donne accès à l'in-su de la personne humaine située dans l'arrière-pays de la Psyché, là où siègent des compétences et des ressources non encore exposées à la face du monde. L'in-su précède et crée la parole vraie, celle qui est parcimonieuse et qui contient le langage de la vie à venir⁶. L'in-su corporel contient et est contenu par une transcendance, celle qui attire vers un centre inconnu, un soi-caché que l'on ne peut ni connaître, ni éprouver. Cette attirance n'est cependant jamais acquise, mais toujours à conquérir, par un travail constant et rigoureux, sur soi et avec soi et contre soi. Alors, une ouverture au probable aussi bien dans le registre des émotions, des cognitions et des actions devient possible⁷. Encore faut-il accepter avant de savoir-faire pour pouvoir faire, d'abord de faire et sans savoir-faire.

Il convient surtout d'admettre que cette nouvelle façon de vivre de l'élève ne peut exister que lorsque la capacité réflexive et délibérative de celui-ci est culturellement reconnue. L'élève réflexif sait alors développer ses capacités créatrices dans un environnement où la confiance l'emporte sur le contrôle, l'initiative sur la mesure des résultats, la sublimation sur

³ Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris: Desclée de Brouwer.

⁴ Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse: Eres.

⁵ Andrieu, B. (2007). La chair vécue du cerveau : Un objet épistémologique du cerveau psychologique, *Psychologie Française*, 52-3, 315-325.

⁶ Arènes, J. (2003). *La parole et le secret*. Paris: Desclée de Brouwer.

⁷ Hacking, I., & Dufour, M. (2004), *L'ouverture au probable. Eléments de logique inductive*. Paris: Armand Colin.

la toute-puissance. La seule manière de redonner du sens à une vie scolaire vivante est donc pour un élève de se dégager du monde objectif des choses d'usage, pour retrouver la confrontation de sa subjectivité avec celles qui sont autour de lui afin de définir un sens commun, acceptable par tous⁸. La dimension symbolique devient alors le socle à partir duquel les rapports sociaux se (re)construisent. Cette dimension symbolique est ce ciment qui permet à un élève de gérer la complexité qui fait de lui un personnage protéiforme doué de raison, d'émotions et de passions⁹. Cette dimension est enfin l'occasion de resituer la place du sacré au cœur des sciences de l'homme et de la société d'autant plus lorsqu'elles se veulent laïques¹⁰. C'est alors l'occasion pour un élève d'accepter de construire ses relations aux autres tout en affirmant sincèrement et authentiquement sa liberté et ses singularités. Être sincère envers soi-même signifie être fidèle à sa propre originalité. Il y a cependant un risque d'autarcie et d'autodestruction dans un idéal de l'authenticité qui refuse tout lien avec autrui¹¹. Le sentiment d'authenticité relie en effet une personne à un sentiment d'exister lorsqu'elle est en mesure d'assumer son originalité en présence des autres. Cela suppose que l'élève reconnaisse que l'estime qu'il a pour lui-même ne peut être séparée d'un respect authentique envers les autres. L'élève prend alors le statut de Personne, celle qui existe dans sa capacité à s'ouvrir à l'univers matériel et social sans jamais s'y dissoudre, celle qui appelle le mouvement complémentaire de l'extériorisation, qui est l'intériorisation¹², lorsque les élans de l'*In-Su* résonnent avec les élans de l'*A-Venir*, C'est à cette occasion qu'il est possible de reconnaître que la vie scolaire vaut la peine d'être vécue¹³. C'est l'occasion également de proposer à un enseignant de respecter un principe de responsabilité qui crée dans le présent les conditions et les formes d'une obligation temporelle vis-à-vis des générations futures. Le dialogue entre les générations est peut-être ce que l'on peut rêver de mieux pour que les êtres humains deviennent de plus en plus conscients de leur propre humanité¹⁴. Les raisons d'être d'un enseignant se révéleront alors dans l'autorisation qu'il se donne à autoriser les générations plus jeunes qu'eux à entreprendre à leur tour quelque chose de neuf, c'est-à-dire d'imprévu. « *Commencer, c'est commencer de continuer, c'est aussi continuer de commencer* »¹⁵. Alors, dans ce chemin qui s'offre à nous, ne nous laissons pas envahir par le doute et l'inquiétude de ne pouvoir trouver à temps, comme Thésée, le fil d'Ariane ... ou notre fil rouge qui guide chacune de nos inspirations, de nos pulsations et de nos inspirations.

⁸ Gaulejac, V. de (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Seuil.

⁹ Lifton, R.-J. (1993). *The Protean Self. Human resilience in an Age of Fragmentation*. Chicago: The University of Chicago Press.

¹⁰ Dupuy, J.-P. (2008). *La marque du sacré*. Paris: Carnets Nord, p. 7.

¹¹ Taylor, C. (1992). *Le malaise de la modernité*. Paris: Cerf.

¹² Fraisse, P. (1988), *De la caractérologie à l'anthropologie d'E. Mounier. Pour la psychologie scientifique*. Liège: Mardaga.

¹³ Seligman, M. (2006). *Breaking the 65 Percent Barrier* in Csikszentmihalyi M., Csikszentmihalyi I-S., *A life worth living. Contribution to Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press, pp. 230-236.

¹⁴ Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Aubier.

¹⁵ Revault D'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris: Seuil, p. 264.

Pour citer cet article

Référence électronique

Gilles Lecocq, « Introduction : Sensations, Pulsations et Inspirations : 3 supports physiologiques au service d'une Education des Corps. », *Educatio* [En ligne], 7 | 2018. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés

Pratiques corporelles et pédagogie chrétienne

Guy Avanzini

L'ambition de la pédagogie chrétienne est de penser une éducation intégrale et plénière de la personne. De ce fait, s'impose à elle de mettre aussi en œuvre des « pratiques corporelles ». Mais le positionnement de cet objectif au sein d'un plan d'ensemble de finalités diverses s'avère aléatoire ; sa valorisation est variable et exposée à divers obstacles. Il y a donc bien à préciser en quel sens, et à quelles conditions ces pratiques sont « éducatives » et justifient d'être intégrées à la pédagogie, et plus encore à la pédagogie chrétienne, donc liées aux « mystères anthropologiques du corps ».

Si, à toutes époques, le christianisme a suscité doctrines pédagogiques et pratiques éducatives, spécialement lors des périodes de crise culturelle et religieuse -notamment après la Renaissance et la Réforme Protestante ou à la suite de la révolution de 1789- essentiellement ses initiatives portent sur la formation intellectuelle et spirituelle, singulièrement sur sa forme scolaire : sa préoccupation majeure n'est-elle pas, en effet, le salut des âmes ! Or, ces pratiques ne concernent que le corps... et pas l'esprit. C'est sans doute pourquoi, comme le remarque à bon droit Philippe Tétart,¹ leur étude, au-delà même du champ chrétien, a été un peu négligée.

La notion de « pratiques corporelles » telle que la mobilisent aujourd'hui sociologues et anthropologues, désigne le plus souvent trois séries d'activités, à la fois distinctes et interférentes : le jeu, la gymnastique -ou éducation physique- et le sport. Entre elles, il y a à la fois variété multiforme et unité profonde. Du moins un regard d'ordre transversal conduira-t-il bien à les saisir l'une et l'autre. Mais, précisément, sans prétendre ici en esquisser l'histoire, disons seulement que leur première thématisation apparaît dès le XVI^e siècle, spécialement dans les collèges de la Compagnie de Jésus ; elles se sont développées à partir de la fin du XVI^e siècle et leur analyse amène à observer, voire contraint à constater, qu'il ne s'agit pas là seulement d'impulsions empiriques, ou de nouveautés fortuites, en lien seulement avec la mode d'un temps : tout cet effort d'hommes et d'institutions comporte non seulement une opportunité mais une légitimité qui l'appelle et même le requiert. Il mobilise en effet la présence des trois paramètres structurellement indispensables à l'identification de l'acte éducatif en tant que tel : une axiologie, une anthropologie et une pédagogie, entendue comme un ensemble de gestes spécifiques.

L'éducation, en effet, est d'abord la visée d'un idéal, d'un horizon de valeurs qui constituent ses finalités, dont elle cherche à induire l'intériorisation et qui assument un double

¹ P. TETART – Histoire du sport en France, du second empire au régime de Vichy – Paris – Vuibert – 2007

rôle : dynamogène, en tant qu'elles lui fournissent son impulsion, son énergie, sa vigueur ; régulateur, en tant qu'elles constituent le référentiel auquel l'éducateur compare les comportements et attitudes de l'éduqué, pour évaluer tant la pertinence du but poursuivi que celle des moyens mobilisés. Mais sa visée serait illusoire ou chimérique si elle ne rencontrait, du moins partiellement, la connivence, les aspirations, l'attente éventuelle, la complicité du sujet. Celui-ci est l'objet d'une représentation qui, issue de l'expérience ou d'une théorisation déterminée, voit en effet en lui l'adversaire ou le complice du projet de l'adulte. Ainsi, la façon de considérer le péché originel et la conception théologique de référence que l'on en nourrit amènent à percevoir inégalement les chances de réussite, et à redouter plus ou moins les traces de la faute d'Adam. Certes, l'éducateur pose le pari d'un succès possible car, s'il en désespérerait d'emblée et dans la mesure même où il en désespérerait, il devrait, en bonne logique, renoncer à l'éducation et s'adonner au dressage. Mais c'est précisément pour tenter de parvenir à surmonter un échec, de rendre possible une réussite, au moins partielle, de son action, pour essayer d'articuler les finalités visées et la représentation du sujet, de restreindre l'écart et la distance entre ce qu'il est et ce qu'il devrait devenir, qu'il invente à la fois des institutions et des méthodes dont il attend et espère quelque efficacité. Et, si le constat de celle-ci le conforte, l'insuccès active ou réactive sa réflexion ; par là et dès lors, l'éducateur devient pédagogue. Sachons donc gré à l'échec d'avoir permis la pédagogie car, sans lui, elle n'aurait pas émergé car elle n'aurait pas lieu d'être. C'est la possibilité de retrouver dans les pratiques corporelles l'immanence de ces trois paramètres qui justifie de les traiter comme relevant d'une approche pédagogique et, s'agissant de celles qui se sont développées à l'initiative de l'Église, de les incorporer à la pédagogie chrétienne.

En effet, tout se passe, comme si celle-ci, comportait quatre niveaux, distincts mais interdépendants, qui justifient hautement de les encourager. En lien plus ou moins explicite avec les recherches de psychologie de l'enfant qui se multiplient à la même époque, l'on assiste d'abord à une valorisation de l'activité motrice et du jeu, de moins en moins perçus comme frivolités négligeables, temps perdu concédé avec regret, sinon culpabilité, à la faiblesse de l'enfant, mais désormais reconnus, acceptés et même facilités en tant qu'indispensables à son développement normal. Le ludique n'est plus seulement consenti par indulgence à sa paresse naturelle, mais identifié comme formateur ; il est, en quelque manière, pour lui, ce que le travail est à l'adulte et doit donc être accepté, voire favorisé, si l'on veut qu'il grandisse convenablement, acquière et garde un équilibre. Il y a là une évolution bien thématisée par « le grand jeu » du scoutisme, qui prolongeait l'intuition de Don Bosco, pour qui la détente, l'exercice physique, la longue promenade sont indispensables à l'adolescent et aident à la construction de sa personnalité.

Mais il y a davantage ; le sport s'est peu à peu découvert comme porteur d'une validité intrinsèque. Ainsi, Paul Michaux souligne son lien avec des qualités morales et assure qu'il promeut « volonté, ténacité, sang-froid, audace » et a donc par lui-même une portée éthique. Et de nombreux auteurs soulignent à l'unisson, ou même exaltent avec conviction et enthousiasme, les bénéfices moraux que procurerait la pratique sportive : sens de l'effort, endurance, persévérance, maîtrise de soi et, s'il s'agit de sport de groupe, sens de la coopération, de la solidarité, de l'abnégation, du dévouement à autrui, victoire sur l'égoïsme, esprit d'équipe : véritable morale en acte, dont l'expérience diffusera et s'étendra à tous les registres de la vie sociale. Coubertin y ajoute l'induction d'un esprit de paix et de coopération entre les nations, à laquelle l'Education Nouvelle était éminemment sensible. Sous l'influence anglaise, Demolins et l'Abbé de Tourville la diffusent à l'Ecole des Roches comme, plus tard, en 1944, l'ouvrage du Père Bickel « Religion et sport » : et, transfigurant cet optimisme, les

mêmes insistent sur les apports proprement spirituels et religieux de ces pratiques à une éducation chrétienne en tant que telle.

C'est que, affinés et cultivés, ces traits psychologiques et ces qualités morales prédisposent à l'expérience de la foi. Ainsi, François Hochepiéd note que, lors du Congrès de l'Alliance des Maisons d'Education chrétienne tenu à Bordeaux en 1949, Mgr de la Serre, alors Président de l'UGSEL et de la FISEC, incite à « remonter la pente du sport païen, mercenaire et débraillé » et affirme que l'éducation physique comporte « des possibilités sérieuses de formation humaine et chrétienne »². Semblablement, la FISEC, dont les statuts font référence explicite à l'Évangile, présente une vision personnaliste de l'activité physique, consistant à la susciter non aux fins de bénéfices médiatiques et financiers, mais pour l'éveil, la libération, la promotion, l'épanouissement et l'accomplissement de la personne humaine. Ainsi se déroule et s'accomplit le cycle éducatif que l'Abbé Jean-Joseph Allemand, relayé par le Père Timon-David pour les milieux populaires, récapitulait en disant de leurs « œuvres de jeunesse » : « ici, on joue et on prie ». Il ne s'agissait, pour eux, ni d'une simple juxtaposition, ni d'un passage obligé par le second registre pour accéder au premier, mais bien d'un continuum éducatif, homogène et cohérent.

Au total, et beaucoup se retrouvent dans ces formules, il importe de dispenser une éducation « plénière » ou « intégrale », qui inclut le corps. Contre l'intellectualisme d'une formation qui s'attacherait exclusivement à la culture de l'esprit, à l'acquisition de connaissances et à l'accroissement des savoirs, prévaut l'idée que l'homme tout entier est à former, âme et corps, et que le soin et le souci du déploiement de celui-ci constituent une finalité indispensable, qu'il serait erroné de mépriser et dangereux de négliger. L'on sait combien c'était la conviction de Don Bosco, pour écarter une ambivalence persistante : Le Père Didon ou Mgr de la Serre ont bien souvent, encore, rencontré et dénoncé les réticences ou les appréhensions de Supérieurs d'établissements catholiques, qui craignaient que ce fût du temps fâcheusement dérobé aux études, propre à détourner des préoccupations sérieuses. Toutefois, comme l'écrit Maritain, « l'éducation chrétienne ne doit pas adorer le corps humain comme l'ont fait les anciens grecs, mais elle est pleinement consciente de l'importance de la culture physique pour un souci d'équilibre de l'être humain intégral »³.

S'il y a donc une attitude spécifiquement chrétienne à l'égard des pratiques corporelles et, plus précisément, du sport, celle-ci ne peut procéder que du statut théologiquement reconnu au corps. Leur légitimation suppose que, en dépit des résidus d'une spiritualité janséniste ou du puritanisme anglo-saxon, et au-delà d'une ascèse pénitentielle et expiatoire, prévale et l'emporte une doctrine qui permette et, davantage encore, suscite une revalorisation du corps. Or celle-ci est logiquement liée à l'approfondissement du mystère d'un Dieu incarné, qui prend corps en Jésus Christ, Verbe incarné. Ce mystère de l'Incarnation, est bien au cœur du christianisme. C'est pourquoi Etienne Gilson affirmait que les grands philosophes et théologiens chrétiens ont toujours préconisé le respect du corps, en tant que créé par Dieu pour participer à sa glorification. C'est l'être humain tout entier -et pas seulement comme âme- qui a été façonné à l'image de Dieu. Comme l'a déclaré le Pape Pie XII lors d'une audience accordée en 1948 à des formations sportives, « d'après la conception chrétienne, le Seigneur a fait du corps humain son chef-d'œuvre dans l'ordre de la créature visible ». Aussi bien, c'est l'humanité totale de Jésus Christ qui est assumée dans la Résurrection. Étrangère tant à l'idéalisme platonicien qu'au dualisme cartésien, la tradition chrétienne, qu'ont formalisée St Thomas d'Aquin et la lignée philosophique qui en est issue, souligne la dignité

² F. HOCHÉPIED – Mgr René Barbier de la Serre – Paris – Cerf – 2009

³ J. MARITAIN – Pour une philosophie de l'éducation – Paris – Fayard – 1959 – p. 58

du corps humain et en préconise le respect. Il y a là une constante des théologiens et philosophes chrétiens, qui affirment l'unité de la nature humaine, dont les deux composantes sont, certes, distinctes mais inséparables et solidaires. Et les textes du Concile Vatican II le confirment. Il ne s'agit donc pas là de concession à la mode mais de l'exigence intrinsèque d'une anthropologie chrétienne.

Il ne faut toutefois pas méconnaître les ambiguïtés objectives et les malentendus liés à un autre trait de celle-ci : le thème de la fragilité de la nature humaine tentée par le mal, en raison même du péché originel. D'où la crainte d'une valorisation abusive, voire d'une idolâtrie, du corps. A cet égard, le chaleureux inventaire des vertus dues au sport a sans doute cédé à l'idéalisation et procéderait d'une euphorie naïve si l'on oubliait d'en percevoir et d'en condamner les déviations.

Ainsi, on doit reconnaître que, dès ses débuts, la gymnastique dut sa scolarisation au contexte revanchard des années 1880. Or les discours nationalistes, le lyrisme belliciste et l'éloquence guerrière n'ont rien d'évangélique. S'il est vrai que la tension entre sentiment national et conscience chrétienne a dommageablement traversé les siècles et si, à la fin du XIX^{ème} siècle, on était peu sensible à leur antagonisme, on y est heureusement aujourd'hui devenu assez attentif.

Mais d'autres dérives ne s'avéreront pas moins menaçantes, que Mgr de la Serre, quant à lui, avait vite discernées et lucidement dénoncées. Au fil de ses interventions lors des congrès de l'UGSEL, il met en garde contre la course aux rémunérations abusives, la gangrène de l'argent, la déification du champion, le culte inconditionnel de la performance, l'émulation devenue haineuse, la volonté de triompher à tout prix, tout ce qui contredit et ruine l'esprit sportif ; le dopage, la corruption et la violence dans les stades confirment aujourd'hui la justesse de ses pressentiments et la pertinence de son appréhension. Et ses mises en garde sont confirmées par Jacques Maritain « l'éducation chrétienne ne tend pas à faire un athlète impeccable et imbattable au tennis et au football, aussi bien que dans les compétitions morales et intellectuelles »⁴. Ainsi, un souci éthique, une approche déontologique et un regard chrétien se développent, du fait desquels il apparaît que, avant de moraliser par le sport, il faut d'abord moraliser le sport. Au total, il ne s'agit pas d'un « sport chrétien », mais d'une conception chrétienne de la pratique du sport, d'une pratique chrétienne du sport. Il ne s'agit pas de faire « du sport chrétien », mais de faire chrétiennement du sport.

Les pratiques corporelles ainsi légitimées, perçues comme susceptibles de promouvoir le bien mais aussi exposées à de graves dérives, comment faire en sorte de procurer le premier et de prévenir les secondes ? C'est là le problème complexe d'une inventivité, à la fois indispensable quoiqu'aléatoire, mais portée par un pari d'efficacité. Tel est l'objet de la forte controverse qui a opposé vigoureusement ceux qui croyaient à la portée d' « œuvres » catholiques, en tant que telles, à ceux qui en doutent ou la nient. Au XVI^{ème} siècle et au début du suivant, il allait de soi que, s'agissant d'éducation, seules les instances officiellement d'Eglise méritaient la confiance ou que, s'il n'en existait pas, il fallait les créer. Qu'il s'agisse de Don Bosco et du Valdocco, des patronages paroissiaux, de Paul Michaux et de la FSCF ou, peu après, de Mgr de la Serre à Sainte-Croix ou à l'UGSEL, si divers soient donc les milieux et contextes, il s'imposait d'éviter d'exposer les temps de loisirs à des promiscuités douteuses, et à des rencontres nocives. Il importait de soustraire enfants et adolescents à des milieux délétères, dangereux pour leur foi et leur moralité. Il fallait réagir à un laïcisme agressif, qui espérait certainement profiter du péri, et du post, scolaire pour soustraire la jeunesse à

⁴ J. MARITAIN – Pour une philosophie de l'éducation – Idem – p. 159

l'influence cléricale et la détourner de la fréquentation des offices dominicaux par la séduction de passe-temps plus attrayants. Il convenait de ne pas abandonner le temps des vacances ou celui qui séparait la fin de la scolarisation du service militaire à des tentatives agressives d'endoctrinement anti-religieux. Le seul moyen d'y parvenir, singulièrement dans le contexte conflictuel de la Séparation, semblait être de fonder des institutions pour prévenir les risques et, mieux encore, d'offrir en outre la possibilité d'une rencontre avec le message et les ministres de l'Evangile. Et plusieurs observations autorisent à estimer que cet effort ne fut pas vain, que grâce à lui un éveil spirituel se produisait et que même en naquirent des vocations sacerdotales. On entreprit aussi d'organiser, pour la formation de professeurs chrétiens de gymnastique, une Ecole Normale Catholique ; telle fut l'intention qui présida à l'ouverture de l'ILEPS. Il reste que, surtout après le Concile Vatican II, un changement de regard s'effectua et la conviction contraire grandit chez beaucoup -spécialement au sein du Clergé- qu'il n'était pas bon de s'enfermer dans des œuvres, mais qu'il fallait s'ouvrir à autrui, témoigner parmi les incroyants au sein d'institutions ouvertes à tous, adopter une attitude missionnaire. Et c'est ce que signifient l'Action Catholique Spécialisée et les mouvements correspondants.

Entre ces deux stratégies pastorales, le débat fut intense, vif, douloureux. Pour une série de raisons -et notamment la diminution des effectifs du Clergé- la seconde l'emporta et beaucoup d'œuvres peu à peu dépérèrent ou disparurent, non sans susciter rancœur et amertume. Aux yeux de plusieurs, qui ne purent ou n'osèrent le dire d'emblée, ce fut là une erreur d'orientation, qui s'avéra très dommageable : non pas, certes, la confiance accordée à l'Action Catholique Spécialisée telle que l'avait providentiellement voulue Pie XI ; mais la problématique d'une alternative, présentant et imposant, comme un choix entre des formules censées incompatibles ce qui aurait pu être une complémentarité, voire préconisant une spiritualité de « l'enfouissement ». Ne fallait-il pas plutôt reconnaître la légitimité d'aspirations spirituelles diverses parmi les jeunes chrétiens et, plus encore, espérer des œuvres qu'en émanent des militants, dont au contraire l'émergence s'avéra compromise par leur disparition ? Si le sport offre l'occasion de fréquenter un lieu d'Eglise et d'en rencontrer les ministres, fallait-il, n'en déplaise à l'Abbé Michonneau, la négliger ? Et il ne suffit pas d'ironiser sur la formule évidemment malencontreuse et inadéquate de « sport catholique » pour ignorer que le souci d'une pratique chrétienne de celui-ci n'a rien de désuet ; l'actualité le montre aisément ! On pourrait même s'étonner de l'invocation des textes de Vatican II pour justifier une orientation qu'ils n'imposent nullement. Aujourd'hui, le sentiment de cette « erreur » a, ici ou là, amené à reconstituer des patronages. Comment ne pas évoquer, à cet égard, le cas d'Argenteuil où, a ressurgi sur le modèle salésien un nouveau Valdocco. De même, à Marseille, les Pères de Timon-David maintiennent-ils les œuvres de jeunesse et récemment en ont-ils même ouvert une nouvelle comme, ailleurs, les Frères de St Vincent de Paul.

On retrouve donc bien, ici, appropriées aux pratiques corporelles, les caractéristiques fondamentales et les invariants structuraux de la pédagogie chrétienne, en particulier la volonté d'éduquer et la conviction de l'éducabilité spirituelle de chacun. La valorisation des pratiques corporelles correspond à une aspiration anthropologique théologiquement et psychologiquement fondée, et à une pédagogie pertinente.

Pour citer cet article

Référence électronique

Guy Avanzini, « Pratiques corporelles et pédagogie chrétienne », *Educatio* [En ligne], 7 | 2018. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d’auteurs

Tous droits réservés

MISTERIO Y CUIDADO DEL CUERPO EN EL *TIMEO* DE PLATÓN Y SU VALOR PARA LA PEDAGOGÍA

MYSTERY AND BODY CARE IN PLATO'S *TIMAEUS* AND ITS PEDAGOGICAL VALUE

Alicia García Fernández *

Resumen: El *Timeo* es un diálogo oscuro y de difícil interpretación, que recoge la descripción más extensa acerca del origen del cuerpo humano, su funcionamiento y cuidado realizada por Platón. Muchos son los misterios que aún no han sido resueltos sobre el origen, la intención, estructura y contenido de este enigmático diálogo. Desde una lectura pragmatista se ofrece una lectura unificada de todas estas cuestiones, desvelando una antropología de corte holístico que podría haber inspirado los fundamentos pragmatistas la propuesta educativa de John Dewey.

Palabras clave: cuidado, cuerpo, pedagogía, Platón, pragmatismo.

Abstract: Containing many mysteries about its intention, structure and content, Plato's *Timaeus* is a dark dialogue which is difficult to interpret. Based on a pragmatist reading, this paper offers a single unified approach to all this questions keeping an holistic anthropology up which could have inspired the pragmatist fundaments of John Dewey's educational philosophy.

Keywords: body, care, pedagogy, Plato, pragmatism.

1. Introducción

Platón es un autor que es citado en todas las obras de historia de la educación como el autor que “encabeza la lista de los grandes pedagogos de la historia universal”. De él se ha dicho: “Antes de Platón nadie se había dedicado a reconocer en qué circunstancias se impone la acción educativa, a qué exigencias ha de responder y en qué condiciones es posible: fue el primero en poseer una filosofía de la educación”¹. Lo habitual es encontrar referencias al *Protágoras*, la *República* y las *Leyes*, e incluso al *Hippias*, el *Filebo*, el *Laques*, el *Cármides*, el *Menón* y el *Teeteto*. Diálogos en los que Platón reflexiona sobre el papel de la educación en relación con la política y el Estado.

Sin embargo hay un texto que puede hacer que cambie nuestra idea sobre lo que fue el proyecto educativo de Platón: el *Timeo*. El *Timeo* es un diálogo oscuro y de difícil interpretación, que recoge la descripción más extensa acerca del origen del cuerpo humano, su funcionamiento y cuidado realizada por Platón. Muchos son los misterios que aún no han sido

* Profesora de secundaria y miembro del grupo de investigación Éticas Cívicas y Políticas Educativas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España). Este trabajo se ha realizado dentro del marco del programa Erasmus+, en el ISP-*Institut Catholique de Paris* (Francia)

¹ La cita pertenece a J. Moreau, extraída de la obra colectiva dirigida por J. Châteaueu *Los grandes pedagogos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 15 y ss., “Platón y la educación”.

resueltos sobre el origen, la intención, estructura y contenido, e incluso autoría de este enigmático diálogo.

Desde la perspectiva del estructuralismo histórico e intentando trazar los antecedentes filosóficos que habrían inspirado a Platón para la redacción de esta obra, en este trabajo se ofrece una lectura unificada de todas estas cuestiones, que desvelará la existencia de una antropología de corte holístico que podría haber inspirado los fundamentos pragmatistas la propuesta educativa de John Dewey. Una propuesta ambiciosa y nada evidente, que tiene más de especulación y de ejercicio filosófico que de trabajo histórico. No obstante, merece ser tomada en cuenta, en la medida en que aporta nuevas formas de leer a ambos autores, nutriendo de reflexiones filosóficas el debate actual sobre el enfoque por competencias que guía la actividad pedagógica actualmente en Europa. Mostrando que el enfoque pragmatista de la educación es mucho más que “un aprender haciendo”, remite a cuestiones de una gran profundidad filosófica y conecta con los planteamientos de los primeros filósofos griegos, recuperando una forma de leerlos y de interpretarlos que dista bastante de la lectura clásica.

2. El misterio de la creación del cuerpo en el *Timeo*

A pesar de todos los estudios que se han realizado sobre Platón no se ha conseguido dar una explicación satisfactoria al conjunto de la obra de Platón. Especialmente complejas resultan las obras de su madurez y en concreto el *Timeo*, obra que plantea importantes problemas interpretativos y cuyos contenidos entran en contradicción directa con la imagen tradicional que tenemos del pensamiento de Platón. Coincido con Kingsley en que es necesaria una revisión de los autores de la antigüedad y que nuestra comprensión de la filosofía antigua aún está lejos de ser completa. Quizás una de las claves para ello sea leer a Platón, como al resto de pensadores antiguos, no desde la tradición posterior, sino desde su relación con los presocráticos y el resto de sistemas filosóficos contemporáneos a ellos. Lo cual implicaría ampliar nuestra manera de ver a los antiguos y reexaminar muchas de las suposiciones y presupuestos sobre la transmisión de ideas en el mundo antiguo (Kingsley, 2010: 14-15).

Si bien es cierto que hay autores que ponen en duda que el *Timeo* fuera escrito por Platón, lo que no puede negarse es que se trata de una obra que tuvo eco en la filosofía posterior de autores como Aristóteles, Teofrasto y el estoicismo primitivo. En todos ellos encontramos ideas sobre la generación de los seres vivos y el funcionamiento del cuerpo humano que muestran un aire de familia con las ideas del texto más complejo y difícil de Platón. Puede que no podamos afirmar con seguridad que Platón sea su autor, pero de lo que no nos puede caber ninguna duda es que se trata de un texto de fuertes resonancias pitagóricas que comulga con muchos de los planteamientos del corpus hipocrático y de la obra Aristotélica.

En el momento en el que la filosofía de Platón se aborda desde su contexto histórico y se atiende a otros sistemas filosóficos provenientes de Egipto y Oriente próximo, así como a las especulaciones en torno a la doctrina no escrita, la filosofía de Platón adquiere otra dimensión y podemos verla con otros ojos. Bajo esta perspectiva, Platón deja de ser el autor del mundo de las ideas y se convierte en un filósofo de la naturaleza en el que encontramos esbozado un complejo sistema metafísico en el que cosmología, antropología, epistemología y medicina se encuentran estrechamente relacionadas formando un todo unitario.

Las influencias filosóficas de pensadores provenientes de África y Asia en la constitución del pensamiento griego no puede ser desdeñada simplemente por ser un material extranjero escrito en lenguas que no son el griego ni el latín (Kingsley, 2010: 22). Por el momento quizás lo más conveniente sea sostener la idea de una alimentación bidireccional entre ambos

sistemas y la retroalimentación mutua. Estas ideas no son nuevas y pueden ser rastreadas desde época muy temprana. Sin embargo, no gozan de una gran difusión y los investigadores que emprenden la investigación por esta ruta a menudo terminan por destacar en otros ámbitos distintos al de la historia o son confinados a la sombra. Este es el caso de las investigaciones filológicas de Nietzsche sobre la antigüedad griega, el *Black Athena* (1987) de Martin Bernal o la interpretación de Derrida de Platón, entre otros. La razón de ello quizás se deba a que leer a los antiguos desde estas perspectivas implica sostener de manera implícita un modelo pragmatista de entender la realidad en el que los conceptos y la razón no representan el significado de las cosas y no permiten asir la realidad en toda su extensión. Dicho de otro modo: la lectura de los griegos desde su relación con las filosofías orientales conduce por un lado, a lecturas en las que las líneas entre los diferentes aspectos de la realidad se desdibujan y superponen, conformando una unidad; y, por otro, termina por encontrar puntos oscuros en los que no es posible dar una explicación racional y lógica y se apela a cuestiones que tienen que ver con la iniciación en los misterios y la incapacidad de transmitir conocimientos si no es a través de una experiencia directa y de tipo espiritual. Biès, citando a François Chenet, por ejemplo, menciona la existencia en los griegos y los hindús de un principio material original o sustancia de características semejantes:

“Les uns et les autres dénombrent les Mêmes éléments constitutifs de cette matière première. Ils témoignent ensemble la même croyance en la métempsychose, avec les variations qu’elle implique selon les auteurs, les Grecs insistant plutôt sur la chute des âmes, s’exilant de la divinité, les hindous, plutôt sur la loi de la rétribution des actes, le karma. Les uns et les autres expriment une conception cyclique du temps, liée à celle d’une décadence, et se séparent du créationnisme judéo-chrétien. Cette cyclogie exclut tout autant l’idée de l’éternel retour pour favoriser en revanche celle d’un éternel renouvellement, à partir de dissolutions et redistributions cosmiques successives. Dans le domaine spirituel, se retrouvent de part et d’autre la priorité d’une vie intérieure (...) Dans les deux cas, l’ignorance que l’on a de soi projette une ombre sur toute notre existence, multiplie nos errances, nous condamne au malheur. Car ce “soi” n’est nullement le “moi”, voué à dispersion, de nature éphémère et illusoire, il est le principe unificateur, notre essence la plus intime, une parcelle du Soi transtemporel en nous” (Biès, 2010:14-15).

Es a partir de la existencia de un principio unitario que vamos ir desentrañando los misterios que rodean la explicación de la génesis del cuerpo en el *Timeo* y su valor pedagógico, con el objetivo de poner de manifiesto el modo en que la cosmología impacta sobre la pedagogía de Platón.

Para comenzar mi exposición partiré de la imagen de la “planta celeste” (*phyton ouranos*) (*Ti.* 90a–b) con la que se representa al ser humano y que nos permitirá vislumbrar en qué consiste ese principio unitario en el que se apoya todo el sistema cosmológico del *Timeo*. Esta imagen es especialmente importante porque contiene la complejidad y la paradoja del diseño metafísico de Platón. Esta imagen permite a Platón no sólo ilustrar como lo sensible y lo noético conviven en el ser humano sino que también explica cómo se establece la relación entre el cuerpo y el alma humanos y cómo la composición del ser humano (su alma y su cuerpo) constituyen un cosmos que contiene los mismos elementos que el universo pero con una proporción, un tamaño, menor.

A través de la imagen del ser humano como planta celeste, podemos adentrarnos en el misterio de la generación del ser humano. Del mismo modo que las plantas provienen de una semilla (*sperma*), en el *Timeo* encontramos que el demiurgo implanta una semilla de fuego

inmortal a partir de la cual tiene lugar el resto de la generación del cuerpo humano (*Ti.* 77a). A través del relato creacional del demiurgo, y que recuerda los relatos generacionales de provenientes de las ciudades egipcias de Heliópolis, Hermópolis y Menfis), Platón relata como la inteligencia creadora o demiurgo procede con los ojos puestos en la imagen del Bien para hacer su obra. El *demiourgos* o demiurgo aparece en los diálogos de Platón con diferentes significados. Aparece aplicado a todos los especialistas, médicos, profesores de gimnasia, oradores, etc. En cualquier caso, el término ‘*demiourgos*’ designa tres personajes diferentes: al dios creador, al artesano y al artista. Pero lo que caracteriza a todas las versiones del demiurgo, tal como muestra un pasaje del libro décimo de la *República*, es su capacidad de mirar hacia un modelo para realizar su tarea (*R.* X, 596b)².

En el *Timeo* ese demiurgo aparece denominado como ‘*keroplastes*’ (*Ti.* 74c) que recuerda al demiurgo del *Gorgias* (*Grg.* 503e–504a), quien hace una composición poniendo en cierto orden el objeto y obliga a un elemento a ser apto y adecuarse a otro, hasta que compone y ordena la totalidad de una cosa. El demiurgo adquiere así una dimensión plástica y se convierte en plasmador de una nueva realidad. En este caso esos elementos serían el Ser (*ousia*) y la proporción, a la que se hace referencia por medio de las ideas de Mismidad y Diferencia que el demiurgo mezcla para generar una forma, una suerte de amalgama que luego será dividida en intervalos armónicos.

El demiurgo estructura su obra analógicamente (*analogon*) y en ello, la *armonia* o proporción musical juega un papel importante. Esta armonía representa principalmente una relación de tipo físico y matemático que preside el orden cosmológico. Después, y no sabemos muy bien cómo, el alma invisible cobra forma y el demiurgo la ata al cuerpo. En qué consiste este atar es algo que tampoco está muy claro. Sí sabemos, porque así lo dice el texto, que alma determina con su movimiento, al entrar en contacto con lo corpóreo y divisible o con lo incorpóreo, las relaciones de las cosas visibles entre sí y de lo visible con lo invisible; y que el conocimiento depende del alma y su rotación, y de su composición mixta de lo Mismo y lo Otro. Porque cuando el círculo de lo Otro comunica su disposición al alma, tiene lugar la opinión recta, y cuando lo hace el círculo de lo Mismo, el conocimiento inteligible (*Ti.* 43d–44a). La clave para poder interpretar este pasaje está en la idea de analogía con la que el demiurgo se sirve para hacer su obra, pero ¿en qué consiste esta analogía?

Muchas son las interpretaciones que se han hecho de este término pero la más consistente y satisfactoria, a mi modo de ver, es la que ofrece Derrida en *La Pharmacie de Platon* (1968) y en *Khora* (1987). Derrida parte del análisis etimológico del término. Así, llega a la conclusión de que la analogía expresa el movimiento del *logos* de abajo a arriba (“-ano”). Movimiento que es susceptible de cambiar de dirección en el momento que no es orientado hacia el Bien, que se encarga de atraer hacia sí lo creado. Según esta hipótesis, el demiurgo procedería a hacer su obra de abajo a arriba, es decir, a sembrar un elemento de propiedades físicas (el fuego) que tendería hacia arriba. Muchos son los problemas interpretativos que se derivan a su vez de esta lectura: ¿no son las ideas antes que los objetos?, ¿acaso el origen del universo no se da primero en el plano ideal? La ventaja radica en que esta idea de *logos* en movimiento nos permite entender la idea de “*apomimesis*” que aparece más adelante, permitiendo una lectura que permite la conciliación del pasaje cosmológico con el pasaje terapéutico (o de cuidado de sí). Esta es una lectura pragmatista, sin duda. Pero ¿por qué no suponer que la correspondencia entre el orden sensible y el orden noético de la que nos habla Platón en sus

² Los *demiourgoi* son aquellos que traen a la realidad un objeto nuevo (*Apol.* 22d, 23e; *Grg.* 447d, 452a, c, 455e, *Io* 531c; *R.* I 340e, 4; II 374d; VIII 552a).

diálogos se da en diferentes direcciones a modo de fractal y que esta dirección variará en función del punto de vista que adoptemos (físico o metafísico; genético o epistemológico, etc.) en vez de interpretar que la relación es unidireccional y de total simetría? O lo que es lo mismo, ¿por qué no sostener que el demiurgo actúa analógicamente para crear al ser humano a diferencia de la creación de la realidad que tiene lugar en la *khora* y que podría ser interpretada como “*kata-logon*” (de arriba a bajo)?

3. El misterio de la “*apomímesis*” en el *Timeo*

Para responder a este interrogante es necesario recurrir a la noción de cuidado (*therapeia*)³, definida en *Ti.* 87c como la simetría entre el alma y el cuerpo, que se consigue por medio de la atribución a cada parte (el cuerpo y el alma) de los movimientos y los alimentos que le son propios (*Ti.* 89d, 90a–b) y que en *Ti.* 88c aparece formulada bajo la expresión “*to tou pantos apomimoumenon*” (*Ti.* 88c).

Como venimos mencionando, muchos son los misterios que recoge el *Timeo*. En relación al tema que nos ocupa, es decir, al hecho de que el cuerpo es descrito como el elemento fundamental que permite alcanzar la armonía necesaria para la felicidad. Con unos planteamientos muy similares a los del *Menón*, Platón en el *Timeo* plantea la contemplación de los cuerpos celestes como método que permite establecer una relación “apomimética” entre el ser humano y el universo, entre el microcosmos y el macrocosmos.

Para entender en toda su complejidad y profundidad la propuesta de Platón, es necesario examinar cuidadosamente el significado del término ‘*apomimesis*’ tal y como aparece en el *Timeo*. Etimológicamente “*apomimesis*” significa más allá (-*apo*) de la copia (*mimesis*), más allá de la imitación. Originalmente, este término aparece en la antigüedad ligado a la escultura y a las artes teatrales y se presupone que pudo nacer con los misterios del culto a Dionisio en los que tenían lugar prácticas ligadas a la danza, la música y el canto (Golden, 1975: 118–131). Será más tarde, durante el siglo V a. C que el término aparecerá en la filosofía de Demócrito y Platón dentro del contexto de la reflexión sobre la naturaleza (*physis*). Es posible encontrar el término “*mimesis*” ya en los primeros diálogos de Platón, con un uso vago e incierto de “imitación”⁴. En la *República* esta noción aparece relacionada con la psicología y la metafísica. Tras criticar la falsedad y el peligro que encierran las creaciones de los poetas, Platón nos ofrece una imagen con la que entender el término *mimesis*. Allí, la *mimesis* aparece ejemplificada a través de la idea de “espejo” en el que se crean imágenes, que no son más que “apariencias” que reflejan de forma reducida la realidad sensible. Pero el dato más importante, es que aquí “*mimesis*” hace referencia a la identificación psicológica del actor, oyente o lector con la poesía dramática y que debe ser evitada. Ello tiene importantes consecuencias para el modelo pedagógico de tipo estético que había prevalecido hasta el momento: pues hay que recordar que en época homérica, especialmente, la educación de los jóvenes se producía a través de la escucha y repetición de estrofas en forma de canto. Con la crítica a este tipo de pedagogía, Platón introduce tres elementos que deben guiar toda práctica pedagógica, a saber, la verdad, la calidad ética y el beneficio psicológico (Margolis: 1978). En

³ El término “*therapeia*” aparece por primera vez con el significado de hacer un servicio a los dioses (LSJ: Hes. *Op.* 135, Hdt. 2. 3. 7, X. *Mem.* 1. 4. 13). Es más adelante, con los hipocráticos y con Platón cuando este término aparece asociado a la idea de tratar medicamento (Pl. *Lg.* 684c; *R.* 408b, etc.). Interesante también es que este término aparece en Platón asociado a la idea de “promover” o alentar al alma (Pl. *Cra.* 440c; *R.* 403d).

⁴ Ver Melberg: “*Plato uses the word with a primary visual significance, mimesis suggests image, a visual image related to imitation, representation*” (Arne Melberg, 1995:10).

el *Timeo*, esta noción aparece asociada a la idea de cuidado del cuerpo y del alma, el cual debe ser realizado “imitando” (*apomimeounon*) al universo (*Ti.* 88d). Pocos son los autores que han abordado el sentido de dicha afirmación, la cual está lejos de resultar evidente. Entre ellos, se encuentra el análisis realizado por Miller (1962: 186–187), quien interpreta el término “*apomimesis*” como “inversión” de los signos de enfermedad a través de la imitación de la función de la *khora* consistente en colocar lo afín con lo afín a través de sus movimientos. Su explicación resulta sin embargo poco convincente en la medida en que no ofrece una argumentación que permita defender una relación entre el proceso de *apomimesis* y el proceso de génesis que tiene lugar en la *khora*.

Por su parte, Olerud (1951: 66–71) trata todas estas cuestiones mucho más en profundidad. La ventaja del trabajo de Olerud frente al de Miller reside en la contextualización de la noción de *apomimesis* dentro de la estructura metafísica diseñada por Platón. Apoyado en el trabajo de Schumacher (1940), Olerud mantiene la influencia de ciertas reflexiones médicas de corte naturalista y de carácter netamente pitagórico sobre la práctica de la *apomimesis* propuesta en el *Timeo*. En su opinión, la “*apomimesis*” debe ser interpretada como la “imitación de lo divino” la cual es posible en la medida en que en el ser humano es portador de un fuego divino que reside en su cabeza y que es el mismo que se encuentra en el centro del universo⁵. El término *apomimesis* en el *Timeo* es empleado por Platón para designar la terapia para las enfermedades del cuerpo y del alma, la cual implica, a su vez, una determinada relación entre el individuo y el universo.

Por un lado, es muy probable que Platón conociera y se hiciera eco aquí del uso que los pitagóricos hacían del término “*mimesis*” (imitación), para quienes tenía el significado de “*methesis*” (participación) en la medida en que sostenía la similitud (*homoiomata*) entre las cosas y los números, y resultaba natural que quisieran expresar esa similitud o correspondencia a través de la palabra “*mimesis*”. Con este sentido, el concepto de “*apomimesis*” aparece también en el capítulo 10 del libro 1 del tratado hipocrático *De la dieta*, después de las explicaciones sobre las partes en las que se compone el cuerpo y su funcionamiento y las explicaciones de carácter embriológico sobre la generación del cuerpo y del alma. Allí el tratadista expone que el principio de formación del cuerpo es el fuego, a partir del cual se crea como una “*apomimesis tou holou*”.

En un contexto terapéutico en el que aparece el término *apomimesis* en el *Timeo* no permite, sin embargo, que éste sea traducido simplemente por “imitación” o “copia”. Esto es así porque, debemos recordar, el objetivo es que la semilla que implanta el demiurgo y que da lugar al hombre, se enraíce en el orden superior de las ideas y cuelgue de ellas como las raíces una planta invertida (*Ti.* 90a). Es el camino de retorno hacia la reconquista de la naturaleza humana en su integridad primigenia (*eis ten archaian physin*), antes de su encarnación en un cuerpo mortal. La *apomimesis*, por tanto, puede ser entendida, si se atiende al contexto de su aparición, como el despertar del conocimiento que el alma poseía antes de su reencarnación para lo cual es necesario orientar el deseo más allá de las copias, proceso que tendrá como consecuencia la inversión de los síntomas de la enfermedad. Interpretación que permitiría sostener la tanto las interpretaciones de Miller y Olerud de la *mimesis*.

La tarea fundamental del hombre es cambiar la dirección de su mirada para que el alma

⁵ En este punto, Olerud sigue a Joel (1921: 391 y ss.), para quien la cuestión de la *mimesis* micro-macrocosmos se resuelve a partir de la presencia de un fuego en el interior de la cabeza que se correspondería con el fuego central cósmico concebido por los pitagóricos.

recuerde. Esto es, mirando a los cuerpos celestes en cuanto en ellos está presente la divinidad y están, por tanto, *apo-mímesis*, y no mirando a los entes del mundo sensible que sólo son imitaciones de la divinidad, entes particulares sujetos al devenir y al cambio. Es importante destacar, además, que este cambio de dirección de la mirada no supone solamente un esfuerzo intelectual, sino que supone también un esfuerzo ético por cuanto la vida del hombre debe deshacerse de los deseos que impidan al alma alcanzar el conocimiento de la verdad.

Una vez esclarecido el significado del término '*apomimesis*', nos queda aún por analizar su relación con el planteamiento pedagógico de Platón. Tras lo expuesto en páginas anteriores, la filosofía de Platón puede ser definida como una suerte de perfeccionismo basado principalmente en el cuidado del alma y, por tanto, ligado a la idea de ejercicio espiritual en tanto que el cuidado del alma implica la búsqueda de un estado superior de excelencia moral. Según esta hipótesis, Platón en el *Timeo* presenta una dietética y una terapéutica muy particulares, en las que el filósofo (en su faceta de contemplador de los objetos inmutables y eterno) tendrá mucho que decir. Lo cual, a su vez, pone de manifiesto la estrecha relación que existe en Platón, entre la estructura del universo y la naturaleza del hombre, entendido como un ser a la vez orgánico y espiritual. Este hecho se funda eminentemente en que, tanto el universo como el hombre han sido estructurados a partir de los elementos ya sometidos al orden geométrico de sus figuras.

La *apomimesis* en el *Timeo*, por tanto, puede ser interpretada como la relación y el proceso a través de los cuales tiene lugar el encuentro con lo otro. Annas (1999: 57) interpreta la idea de que el alma debe asemejarse a los movimientos del cosmos desde un enfoque epistemológico. Según su interpretación, la asimilación del alma a los movimientos celestes debe ser entendida como una invitación al alma individual a que adopte una perspectiva universal. En consecuencia, la *eudaimonia* pasa a ser entendida como un estado mental impersonal. Sin embargo, no es posible defender un estado mental no personal como hace Annas, porque se perdería la armonía con el resto de las funciones anímicas, las cuales están íntimamente ligadas al cuerpo y, por ende, al individuo en cuanto ser concreto.

Otra interesante interpretación de la idea de asimilación es la expuesta por Ferrari (2004). En este caso se trata de una interpretación de corte ético-filosófico, en la que los aspectos físicos y éticos expuestos en el *Timeo* aparecen como dos aspectos indisolubles de una única y misma cuestión. Tras analizar la clasificación de los movimientos que se recoge en el libro X de las *Leyes* (Lg. 893b-894c), Ferrari concluye que el movimiento circular, sustancialmente persistente en sí mismo, representa el movimiento típico de la mente. Según él, la contemplación de los movimientos celestes suponen una llamada al alma humana para que se asemeje a los movimientos del alma del universo, que es lo mismo que decir que el hombre debe atender más a los planteamientos hechos por su razón que a aquellos planteamientos que deriven de sus sentidos. De este modo, el movimiento de los astros puede ser utilizado como modelo para que el hombre reordene los movimientos de su alma. Esta técnica de modelado puede ser efectiva por cuanto el alma humana congenia (*syngheis*) con el alma del universo: tanto su estructura ontológica como su aspecto dinámico y activo, tienen en común el ser producto de la actividad del demiurgo.

En consecuencia, el planteamiento terapéutico de Platón se basa en la idea de que el alma racional imita inevitablemente el carácter de las cosas que ella contempla habitualmente. Precisamente porque el movimiento de los astros es la expresión fundamental de la naturaleza de la mente, esta contemplación no puede ser perseguida persistentemente sin que se produzca una transfiguración del carácter del hombre. Su último efecto es reproducir en el alma individual las características reales de ley, orden y racionalidad que la contemplación del

filósofo revele como omnipresentes en el orden del auténtico conocimiento. Platón aparece así ante nuestros ojos como el máximo representante de la educación en los valores de la *paideia* griega, la cual tenía como propósito educar a la juventud en la excelencia (entendida como el desarrollo de la dimensión moral) y la sabiduría (entendida como el amor a la verdad), mediante la práctica continua de la *apomimesis* (entendida como el cuidado de sí o *therapeia*), con el objetivo de prevenir y curar las enfermedades del alma, propiciando transformaciones buenas para sí mismo y la sociedad.

Las conclusiones que Hadot extrae del elogio del filósofo en la *República* y los planteamientos de los estoicos están en perfecta consonancia con lo que aquí se expone y también pueden ser transferidas a los planteamientos del *Timeo*. Del mismo modo que en la *República* Hadot (2001: 218-218) interpreta que la visión del filósofo de la naturaleza en su conjunto le permite no lamentarse por la muerte porque ha cambiado su forma de mirar, es decir, se ha situado en una perspectiva universal que le permite mirar desde un nivel que le ofrece una visión del conjunto del universo y de la humanidad. El filósofo ve las cosas desde su perspectiva universal y no desde su individualidad (Hadot, 2001: 217 y 218). La *apomimesis*, entendida como el cuidado (*therapeia*) que Platón propone para el cuerpo y el alma en el *Timeo* puede ser, por tanto, también interpretada desde esta perspectiva. La *apomimesis* así entendida sería el resultado de este cambio de mirada en el que los hechos son considerados desde su perspectiva universal, es decir, son considerados en su relación con el orden de la naturaleza y no desde nuestra perspectiva individual.

4. Dewey y la filosofía antigua

Una de las cuestiones a las que trató de dar respuesta Dewey durante sus 68 años de carrera fue descubrir las líneas maestras (“*generic traits*”) del nexo orgánico de la inteligencia con las condiciones de su entorno, tanto naturales como culturales. Según Kirby (2014), en *The Quest for Certainty* (1929) y en *Knowing and the Known* (1949) Dewey trata de reelaborar la idea que tenemos de la epistemología occidental manteniendo que la experiencia no es algo separado de la naturaleza, sino que ambas, juntas constituyen lo que es la experiencia. Esta conexión del pensamiento de Dewey con la filosofía griega implica para Kirby responder al interrogante del estatuto de la “metafísica de la experiencia” en Dewey.

Varios autores han tratado de desentrañar el misterio de la expresión “*metaphysics of experience*” que Dewey emplea en varios de sus escritos sin llegar a ninguna resolución definitiva⁶. La dificultad radica en que aún existen enigmas que no han sido resueltos en torno a los contenidos y las prácticas ligadas a las filosofías de los antiguos. Coincido con Kingsley de que es necesaria una revisión de los autores de la antigüedad para mejorar nuestra comprensión de la filosofía antigua. Ello implica, como afirma Kingsley, recurrir a los testimonios más o menos contemporáneos de los autores que nos conciernen, lo cual implica ampliar nuestra manera de ver a los antiguos y reexaminar muchas de las suposiciones y presupuestos sobre la transmisión de ideas en el mundo antiguo (Kingsley, 2010: 14-15).

⁶ Raymond Boisvert en *Dewey's Metaphysics* (1988) afirma que Dewey sigue a Aristóteles y que su metafísica debe ser entendida en tanto que ontología. R. W. Sleeper llega incluso a afirmar que la metafísica de la experiencia de Dewey no es una metafísica en la medida en que no sigue la definición dada por Kant en la *Crítica de la razón Pura* (Sleeper, 1986). Ver también Bernstein “John Dewey's Metaphysics of Experience” publicado en *Journal of Philosophy* y Rorty “Dewey's Metaphysics” reimpresso en *Consequences of Pragmatism* (1982). Para entender los diferentes usos de esta frase ver el capítulo 3 de la obra de Alexander *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature: The Horizons of Feeling* (1987).

Cuando se habla de la relación de Dewey con la filosofía griega es habitual encontrar afirmaciones del tipo “tenía más simpatía hacia Platón que hacia Aristóteles”, “de Platón tomó la preocupación ética y política de cómo debe ser vivida una vida buena, mientras que de Aristóteles tomó su naturalismo holístico y su pluralismo” (Alexander, 2014: 32). El problema es que la relación entre Platón y Aristóteles aún no está clara, y poco sabemos de la reflexión de Platón sobre la naturaleza. Quizás estas mismas cuestiones estén en la base del pensamiento de Dewey y ello explicaría la vacilación en las referencias a uno o al otro y las referencias vagas a la “filosofía griega” que encontramos a lo largo de toda su obra.

La simpatía por los problemas de la filosofía griega, presentes en las reflexiones de Dewey desde el comienzo debido a la influencia de Darwin, se habrían visto reforzadas, según Kirby durante su paso por la Universidad de Chicago, donde Dewey trabajó estrechamente con George Herbert Mead y Jane Addams, quienes tenían un gran conocimiento del pensamiento clásico y lo aplicaban en sus trabajos de psicología social y activismo (Kirby, 2014: 55). En un artículo para la *Johnson's The Encyclopedia of Social Sciences* de 1934 Dewey declaraba de esta forma cuál era el significado para él de la filosofía griega: “In Greek philosophy the problems of Western philosophy are either formulated or alighted...For Greece was a ground for exhibiting and proving most of the difficulties that arise in the collective relation of man to nature and fellow man” (Dewey, 1934: 19). Con esta afirmación, en opinión de Kirby, Dewey expresa su compromiso con el estudio de la experiencia humana, de tintes experimentales, instrumentales y naturalistas.

Para entender qué entendía Dewey por “experiencia” es necesario tener en cuenta tanto su pragmatismo como su de Dewey es preciso tener presente su aproximación al pragmatismo y la influencia de la obra de Johann Friedrich Herbart (1776–1841) en la pedagogía y en la pedagogía que se llevaba a cabo en América del Norte en aquella época. Para Herbart el niño era susceptible de ser modelado intelectual y psíquicamente por fuerzas externas. Dewey, por el contrario, se situó en oposición a esta posición y no dudó en defender que muchos de los problemas pedagógicos de las prácticas educativas de la época se debían a que estaban fundamentadas en una epistemología dualista errónea. En *Does Reality Possess Practical Character?* (1908) Dewey revisita las teorías del conocimiento tradicionales que conciben el universo como estático y frente a ellas hace una defensa de la experiencia como limitada, finita y fragmentaria, lo que le permite dar un nuevo significado a la realidad en sí misma, que se define desde un punto de vista pluralista y dinámico. En palabras de Alexander: “*The traditional theory of knowledge is committed to the idea of a 'static universe', the perfect object of a perfect theory. Dewey now defines pragmatism as the doctrine that reality possesses practical character and this is most fully expressed in the function of intelligence*” (Alexander, 2014: 27). Esta concepción de una metafísica de corte naturalista que se revela a través de una praxis está contenida también en un artículo de 1915 que lleva por título “*The Subject-matter of Metaphysical Inquiry*”.

Como alternativa a los métodos de enseñanza-aprendizaje basados en la transmisión de saberes, Dewey va a plantear la conveniencia de crear “comunidades de investigación”. Todo ello con el objetivo de superar el dualismo mente-cuerpo, naturaleza-conocimiento, enseñanza-aprendizaje que subyace a todo proceso educativo concebido desde una perspectiva tradicional, y para ello va a concebir la experiencia como un continuo. En *Experience and Nature* (1925) Dewey establece un diálogo constante con la tradición y las posturas que defienden el dualismo entre mente y cuerpo, entre mente y mundo exterior. Frente a las concepciones racionalistas y transcendentales de ser humano, Dewey defiende una concepción instrumental del conocimiento basada en el examen desde el punto de vista práctico de las consecuencias que surgen de su utilización.

Dewey sostenía una visión dinámica de la experiencia en la que el ser vivo se encuentra en intercambio constante con su medio ambiente físico y social. La experiencia para él no debe ser entendida como una mera cuestión gnoseológica y en ella se dan también la incertidumbre como la precariedad. Esta concepción dio lugar al conocido “método de resolución de problemas” que expuso en 1910 en su obra *How we think* y que reelaboró sucintamente durante la década de 1930, el cual consistía una adaptación del método científico al proceso de aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, la educación deviene una reconstrucción constante de la experiencia con el objetivo de darle sentido. Educar en Dewey no consiste en reproducir el conocimiento, sino que busca motivar a las personas para transformar algo. Lo que se aprende al hilo de cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia. Para Dewey experiencia y pensamiento no constituyen dos conceptos opuestos sino que se refuerzan mutuamente. Nos dice Ruiz:

“La experiencia abarca tanto la conciencia como la ignorancia, los hábitos, la incertidumbre y las cuestiones irracionales e incomprensibles del universo. La experiencia no debe ser asimilada a la subjetividad porque la experiencia, a diferencia de ésta, implica acciones y actitudes que exceden los procesos subjetivos. La experiencia para Dewey implica el esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido poseía una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones o interacciones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia” (Ruiz, 2013: 107).

Según señalan Pugh y Girod (2007), mientras Dewey estaba escribiendo *Art as Experience* (1934), también se encontraba revisando *How We Think* (1933), texto de importantes resonancias para la pedagogía. Es entonces cuando en la revisión de este último texto va a otorgar más atención a la construcción de las ideas y va a establecer la analogía entre comprometerse con una idea y comprometerse con una experiencia. Ideas y experiencia están íntimamente ligadas por cuanto una idea permite generar nuevas acciones en la medida en que pensar el mundo y nuevas formas de actuar en él implican poner ideas en acción: *“According to Dewey (1929/1988), worthwhile ideas pass into actions which rearrange and reconstruct in some way, be it little or large, the world in which we live”* (Pugh y Giord, 2007: 111).

La expansión de la percepción está en el corazón de la estética de Dewey, nos dicen Pugh y Girod. En *Art and Experience* (1934) escribía como la vida ordinaria, con su rutina y a través de la interacción inconsciente con ella impide encontrar el carácter único y original del mundo: *“apathy and torpor conceal this expressiveness [of ordinary objects] by building a shell about them”*. El arte, por el contrario, permite: *“It quickens us from the slackness of routine and enables us to forget ourselves by finding ourselves in the delight of experiencing the world about us in varied qualities and forms”* (Pugh y Girod, 2007: 9). El aspecto más importante de esta cuestión radica en opinión de estos autores en que Dewey no sólo está insistiendo en conectar a los alumnos con una experiencia directa, sino que va más allá y busca conectar con una experiencia vital y personal con el objeto de que puedan vivir y experimentar las consecuencias de sus ideas (Dewey, 1990: 201). Pero la percepción en la teoría del arte Dewey va mucho más allá. No sólo hace referencia a la percepción de los objetos de arte y la apreciación de su valor, sino que el ejercicio en estas tareas implica una mejora sustancial para nosotros mismos y los otros: *“Not only must we perceive art objects in order to appreciate their worth, but doing so is at least one means by which we come to better perceive other objects and events, including ourselves and others”* (Dewey, 1934: 113).

Estos autores, refieren también como el premio Nobel en biología Konrad Lorenz reconoce la importancia de esta competencia, llegando a describir la íntima conexión entre la percepción profunda típica de las artes y la excelencia científica:

“He who has once seen the intimate beauty of nature cannot tear himself away from it again. He must become either a poet or a naturalist and, if his eyes are good and his powers of observation sharp enough, he may well become both” (Lorenz, 1997: 237).

Con esta exposición, lo que se pretende mostrar es que entre los planteamientos de Dewey – especialmente su “metafísica de la experiencia”– tienen un profundo parecido. No en los detalles, pero sí en su arquitectónica. Suponer que la idea de “apomimesis” y la interpretación hilemórfica de la realidad inspiran el diseño de su propuesta pragmática no resulta descabellado. Pues como hemos visto, Dewey afirma en diferentes puntos de su obra la necesidad de interpretar los binomios cuerpo-mente, conocimiento-experiencia como unitarios y son los modelos de la antigüedad los que inspiran esta lectura. Desentrañar qué modelo está en la base de esta lectura ha sido el objeto de este trabajo. Para ir más allá de las interpretaciones clásicas y las ideas preconcebidas, ha sido necesario realizar una lectura directa de los clásicos. No es mi intención decir que Dewey esté replicando de forma literal a Platón. Mi intención ha sido recuperar otra lectura posible de Platón que permite acercarnos a Dewey con otra mirada, apreciar y entender más fácilmente conceptos de su filosofía que a menudo resultan imprecisos, opacos y multirreferenciales.

5. Conclusiones

Aún quedan muchos enigmas y misterios por resolver en relación al conocimiento que los filósofos griegos tenían del universo y de la naturaleza. Sabemos muy poco sobre las prácticas que acompañaban a sus reflexiones y el modo en que se desarrollaban sus lecciones. La mayor parte de su obra se ha perdido y ha llegado hasta nosotros por comentarios de filósofos muy distantes en el tiempo. Por el momento, no podremos hacer otra cosa que seguir reflexionando y especulando en espera de que los hallazgos de los arqueólogos e historiadores puedan confirmar o refutar nuestras hipótesis.

Con todo, merece la pena recuperar para el debate pedagógico actual otra manera de mirar a los antiguos filósofos griegos que nos abre la oportunidad de interpretarlos de otra manera. Al ponerlos en contacto con su contexto histórico y con el pensamiento de sus contemporáneos, las reflexiones de Platón adquieren una nueva dimensión y nos permiten recuperar lecturas sobre el cuerpo, la salud, el cuidado y la naturaleza que no han sido suficientemente explotadas a lo largo de la historia del pensamiento y las ideas. Estas lecturas, por muy novedosas que puedan parecer siempre han estado presentes y conforman una corriente de pensamiento en la que se encuentran autores tan diversos como Escoto Eriúgena, Nietzsche, Bergson, Bachelard, James y Dewey, entre otros. Todos ellos tienen en común el haber interpretado las “ideas” de Platón no como algo abstracto, desencarnado e inerte, propio de otro mundo, sino precisamente todo lo contrario, como “ideas” que están vivas y que son susceptibles de transmitir vida y, por tanto, de ser encarnadas dentro de nuestro mundo. Esta concepción está lejos de los dualismos entre cuerpo y mente, entre cuerpo y alma a los que nos tiene acostumbrados la historia de la filosofía y con los que se debate la pedagogía. El paralelismo que existe entre los planteamientos cosmológicos de Platón y el pragmatismo de Dewey y las implicaciones que se derivan para la educación son un ejemplo de ello.

Bibliografía

- Alexander, T. M. "Potentiality and Naturalism: Dewey's Metaphysical Metamorphosis" en *Dewey and the Ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic Themes in the Philosophy of John Dewey*. London, New York: Bloomsbury, 2014, pp. 19-46.
- Annas, J. *Platonic Ethics, Old and New*. Londres: Cornell University Press, 1999.
- Biès, J. *Empédocle. Philosophie présocratique et spiritualité orientale*. Almora, 2010.
- Bernal, M. *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. Rutgers University Press, 1987.
- Derrida, J. *Khôra* [primera versión publicada en *Poikilia. Études offertes à Jean-Pierre Vernant*, París, EHESS, 1987] París: Galilée, 1993.
- Derrida, J. "La Pharmacie de Platon" [primera versión publicada en *Tel Quel*, nº32 y 33, 1968], en *Platon: Phèdre*. París: Flammarion, pp. 254-403, 2003.
- Dewey, J. "Does Reality Possess Practical Character?" En J. Boydston (ed.) *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 4. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1908.
- Dewey, J. *The Influence of Darwin on Philosophy, and Other Essays in Contemporary Thought*. New York, 1910. Poland: Leopold Classic Library.
- Dewey, J. *The school and society and the child and the curriculum* (Original work published 1902).. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- Dewey, J. "The subject-matter of Metaphysical Inquiry" En J. Boydston (ed.) *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 8. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1915.
- Dewey, J. "Experience and Nature" En J. Boydston (ed.) *The Middle Works, 1925-1953*, vol. 1. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath, 1933.
- Dewey, J. *Experience and education*. New York: Macmillan, 1938.
- Dewey, J. *Art as experience* (original work published 1934). New York: Perigee Books, 1958.
- Ferrari, F. "World's Order and Soul's Order: The Timaeus and the Desocratisation of Socrates' Ethics", *Plato Ethicus* (congrès), 2004, pp.121-132.
- Girod, M. *Teaching 5th-grade science for aesthetic understanding*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, 2001.
- Golden, L. "Plato's Concept of Mimesis," *British Journal of Aesthetics*, 15, 1975: pp.118-131.
- Hadot, P. *La Philosophie comme manière de vivre. Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold J. Davidson*. Paris: Livre de Poche, 2001.
- Keith, H. E. "Beyond Fixed Ends and Limited Moral Community: Aristotle, Dewey and Contemporary Applications in Ethics" en *Dewey and the Ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic Themes in the Philosophy of John Dewey*. London, New York: Bloomsbury, 2014.

- Kingsley, P. *Empédocle et la tradition pythagoricienne. Philosophie ancienne, mystère et magie*. Les Belles Lettres, 2010.
- Kirby, C. (ed.) *Dewey and the Ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic Themes in the Philosophy of John Dewey*. London, New York: Bloomsbury, 2014.
- Kirby, C. “Dewey and ‘the Greeks’: Inquiry and the Organic Spirit of Greek Philosophy” en *Dewey and the Ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic Themes in the Philosophy of John Dewey*. London, New York: Bloomsbury, 2014, pp. 47-77.
- Lorenz, K. (1997). *King Solomon’s ring* Lorenz, K. (1997). *King Solomon’s ring*. New York: Meridian (Original work published 1952), New York: Meridian, 1997.
- Margolis, J. *Philosophy looks at the Arts* ". Encyclopaedia of Britannica, Inc., 1978.
- Melberg A. “Plato’s mimesis”, *Theories of Mimesis*. Cambridge University press, 1995.
- Moreau, J. “Platón y la educación” en Château, J. *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996, capítulo 1.
- Ruiz, G. “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”. *Foro de Educación*, 11(15) 2013, pp. 103-124.
- Pugh, K. J.; Girord, M. “Science, Art and Experience: Constructing a Science Pedagogy from Dewey’s Aesthetics”, *Journal of Science Teacher Education*, 18, 2006: pp-9-27.

Pour citer cet article

Référence électronique

Alicia García Fernández, « Misterio y cuidado del cuerpo en el *Timeo* de Platón y su valor para la pedagogía », *Educatio* [En ligne], 7 | 2018. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d’auteurs

Tous droits réservés

Pourquoi l'éducation corporelle supérieure n'est pas d'une quelconque (f)utilité pour l'Enseignement Catholique !

Gilles Lecocq *

L'acte d'enseigner dit quelque chose du sens de l'homme qui est privilégié chez un enseignant. L'acte d'enseigner le physique des corps renseigne également sur le respect qu'un enseignant attribue aux dimensions humaines de ceux-ci. Sur quels sens spécifiques repose alors l'acte d'enseigner l'éducation physique à l'école ? C'est autour de cette question que les notions d'éducation corporelle, d'éducation spirituelle et d'éducation citoyenne sont à décliner pour rappeler ce qu'une éducation physique scolaire peut apporter à un établissement catholique d'enseignement¹ et à une communauté de destins scolaires². Au sein de ceux ci, plusieurs disciplines d'enseignement semblent naturellement missionnées pour travailler cette question tandis que d'autres paraissent mises à l'écart voire mises à l'index, leurs utilités et leurs efficacités restant perpétuellement à démontrer. Parmi ces disciplines d'enseignement, marginalisées en apparence, l'éducation physique se trouve dans une dys-position institutionnelle qui lui confère un statut paradoxal et une consistance souple. Si la place de l'éducation physique dans une institution scolaire ne souffre d'aucune contestation, manifeste, les contours de cette place restent fuyants et incertains précisément parce que l'éducation physique :

- Est porteuse de cultures qu'elle importe de l'extérieur de l'enceinte scolaire.
- Est dépositaire de valeurs qui restent implicites et impensées malgré les procédures de transposition didactique chargées de justifier la présence de l'éducation physique dans les enceintes scolaires.

* ILEPS-ICP, CRS-EA 7403

¹ *Une école catholique, comme le disait le Père Faure, ce n'est pas seulement, si estimable et même exigible que ce soit, celle qui déploie une didactique efficace, celle qui assure une bonne éducation, ni même celle qui inscrit la catéchèse à un moment favorable de l'emploi du temps ; c'est celle qui, à travers tous ses enseignements, offre une conception de la culture établie en fonction d'une hiérarchie chrétienne des valeurs et initie d'ores et déjà à l'exercice des responsabilités qui incombent au baptisé . C'est pourquoi la récente substitution de la locution « d'établissement catholique d'enseignement » à celle –antérieure– « d'établissement d'enseignement catholique » est profondément judicieuse et pertinente. AVANZINI, Guy, (1996), « Unité et diversité de la pédagogie chrétienne », in *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens*, sous la direction de Guy AVANZINI, Editions Don Bosco, Paris, p. 13.*

² Le mot "communauté" évoque à la fois le communautaire et la congrégation. La communauté est un lieu de partage, de soutien et de solidarité quasi familiale. Dans le cas des communautés de destin, le partage concerne le drame de chacun. Ce qui importe dans ces groupes se rapporte à une situation communicationnelle lors de laquelle un sujet met en scène son drame personnel, c'est-à-dire une souffrance qui le consume. Un sujet se reconnaît alors comme faisant partie de la "communauté" de ceux qui ont connu un destin commun. JEFFREY, Denis, (1998), *Jouissance du sacré : Religion et Post-Modernité*, Armand Colin, Paris, p.36.

- Est hermétique, du moins en apparence, à cette ouverture à l'intériorité de l'homme, celle qui dépasse le corps physique pour accéder aux dimensions sacrées du corps humain³.

L'éducation physique scolaire dans les établissements catholiques d'enseignement jouit donc d'un statut ambigu voire contradictoire. Une éducation physique profane peut-elle côtoyer une dimension spirituelle du corps humain ? Cette question permet à l'éducation physique scolaire de se positionner au sein d'une institution comme un entre-deux qui à la fois divise et réunit⁴. Le corps, objet et sujet d'intérêts pour l'éducation physique scolaire, s'inscrit alors dans sa présence au monde et ses rapports aux autres et à soi comme une reliance⁵ possible entre le soi, le je et le nous⁶, entre le *socius* et le *spiritus*⁷.

Dans cet entre-deux éducatif, l'éducation physique occupe une place de choix lorsque le corps de l'élève n'est plus un corps étranger à l'institution scolaire mais un attracteur étrange : entre corps performant et corps sensible, entre dressage des corps et libéralisation d'une expressivité corporelle, entre corps public et corps privé, la frontière est cependant subtile. A la fois lieu des passions et siège des raisons, le corps peut en effet à la fois se discipliner aux injonctions d'une dynamique sociale et se mobiliser sous le joug des émotions. A la fois un et multiple⁸, ce corps qui dérange sait pourtant se faire une place à travers des postures pédagogiques qui font débat au cœur des institutions scolaires dès lors où s'entrechoquent l'homme corporel et l'homme spirituel.

³ *Qu'est-ce que le sacré ? Le sacré est une notion qui permet aux humains d'exprimer l'angoissante jouissance ou la jouissance angoissante de l'intensité excessive ou des limites indépassables d'une passion, d'un sentiment ou d'une émotion, vécue dans une certaine situation, dans un espace-temps singulier, dans des dispositions particulières.* JEFFREY, Denis, (1998), *Jouissance du sacré : Religion et Post-Modernité*, Armand Colin, Paris, p.89.

⁴ *L'entre-deux est une forme de coupure-lien entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours déjà partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de no man's land entre les deux, il n'y a pas un seul bord qui départage, il y a deux bords mais qui se touchent ou qui sont tels que des flux circulent entre eux.* SIBONY, Daniel, (1991), *Entre-deux : l'origine en partage*, Seuil, Paris, p. 11.

⁵ *L'idée de reliance est une idée forte qui s'inscrit dans une démarche profondément dialectique caractéristique de la psychosociologie. Entre les déterminismes sociaux et le monde inconscient, il y a place pour le sujet qui affirme son existence individuelle dans le besoin de se relier aux autres. Comme "échange de solitudes acceptées", la reliance réhabilite le sujet, non pas dans la toute puissance de l'illusion libérale, mais dans la contingence, dans le travail qu'il doit effectuer sur lui-même pour construire ses relations aux autres tout en affirmant sa liberté et ses singularités.* DE GAULEJAC, Vincent, (1996), "Discussion autour du concept de reliance", in *Voyages au cœur des sciences humaines : De la reliance*, Tome 1 : *Reliance et théories*, sous la direction de M. Bolle de Bal, L'Harmattan, Paris, pp 131-135, p.135.

⁶ Honneth, A. (2008). *The I in the We: studies in the theory of recognition*. Cambridge: Polity Press.

⁷ EMMONS (R-A.). (1999). *The Psychology of Ultimate Concerns. Motivation and Spirituality in Personality*, New York, The Guilford Press.

⁸ DAGOGNET, François, (1992), *Le corps multiple et un*, Les Empêcheurs de penser en rond, Paris.

La mémoire et l'héritage de l'éducation physique supérieure : un trait d'union qui permet à l'EPS de ne pas s'enfermer et de ne pas être enfermée dans des idéologies mortifères et des utopies eugénistes.

Pour exister corporellement, l'être humain n'a pas attendu l'avènement d'une éducation physique scolaire. De même, si l'acte sportif, éventuellement travesti par une tendance à la transposition didactique, mobilise le corps à des fins de communion corporelle, il n'est pas la seule voie qui conduit à ces finalités. Le corps de l'homme en mouvement est à la fois un lieu symbolique d'une culture et un creuset qui fait lien entre différentes façons de se représenter le monde de la matière et le monde de l'esprit. Faire œuvre de mémoire est une nécessité pour éviter à une éducation physique dogmatique de devenir omnisciente et de se couper des réalités de la culture dans laquelle elle s'insère. C'est à cette condition qu'une éducation physique authentiquement nouvelle peut retrouver dans les racines de l'homme les principes d'une corporéité humaine existentielle⁹.

En donnant l'occasion à l'éducation physique scolaire de rendre visible à ceux qui la vivent son épaisseur historique, ses tensions culturelles et ses antagonismes subjectifs, un espace démocratique, celui qui définit sans cesse les frontières entre le public et le privé, peut se révéler. Une éthique, où se côtoient jugement et discernement, devient le support de pratiques professionnelles¹⁰. Il suffit simplement que les enseignants, qui mobilisent et entraînent les corps d'autrui vers un ailleurs et un meilleur, prennent conscience de ce qui les mobilisent et les animent¹¹. C'est à ce prix que peuvent se révéler conjointement une inspiration à l'intériorité et une impulsion vers la citoyenneté. C'est la conjonction de cette impulsion et de cette inspiration qui permet au corps à l'école de devenir un point de rencontre incontournable entre des champs symboliques apparemment disjoints, là où le rationnel ne rencontre pas toujours le raisonnable¹². C'est pourtant l'alchimie de cet espace sans cesse en mouvance qui place le phénomène éducatif aux frontières de la violence et du sacré qui sont constamment invoqués sans être officiellement convoqués¹³.

⁹ On ne peut penser le monde sans le penser dans l'histoire, à condition de se rappeler que cette histoire est d'abord une histoire de la conscience, que cette histoire représente la projection de l'être et nous renvoie par réversion à une meta-histoire où ne parlent que les symboles : que l'histoire, en un mot, fait une coupure dans l'Etre, et se recoupant elle-même, nous invite au retour, et plus loin que le retour, au re-souvenir de l'Etre. CAZENAVE, Michel, (1996), La science et l'âme du monde, Albin-Michel, Paris, p.183.

¹⁰ L'éthique, comprise comme discernement théorico-pratique du bien et de la valeur, implique toujours une certaine élaboration de la question du sens de l'existence. En effet, pouvoir comprendre quelque chose comme un bien ou comme une valeur, c'est pouvoir disposer de références pour fonder nos choix fondamentaux, définir nos engagements, déterminer nos projets, bref, pour tracer, effacer et retracer sans cesse un chemin de vie. GOMEZ-MULLER, Alfredo, (1999), Ethique, coexistence et sens, Desclée de Brouwer, Paris, p.29.

¹¹ Le sport n'a contesté le droit à l'existence de l'éducation physique qu'en raison de l'incapacité de l'éducation physique de formuler et de légitimer ses prétentions. Si l'éducation physique doit se faire connaître, il faut d'abord qu'elle devienne consciente de ses intentions, qu'elle se définisse un champ d'action, qu'elle précise l'originalité des pratiques auxquelles elle recourra. ULMANN, Jacques, 1982, De la gymnastique aux sports modernes, Vrin, Paris, p.446

¹² La question centrale d'une théorie de la raison concerne cette sorte de dualité qui paraît habiter la raison. Il s'agit de tenter de comprendre comment la même puissance se manifeste d'une part comme force organisatrice, instauratrice d'une objectivité seconde, non réductrice à celle de la nature, et d'autre part comme force jugeante, critique d'elle-même et indicatrice d'un moment de radicalité, ouvrant d'une certaine manière une référence à un ultime. LADRIERE, Jean, (1999), "Le rationnel et le raisonnable", in Relier les connaissances, sous la direction d'Edgar Morin, pp 403-419, p. 404.

¹³ La tendance à effacer le sacré, à l'éliminer entièrement, prépare le retour subreptice du sacré, sous une forme non pas transcendante mais immanente, sous la forme de la violence et du savoir de la violence. GIRARD, René, (1972), La violence et le sacré, Hachette, Paris, p.480.

C'est d'une impulsion et d'une inspiration que renaît à chaque instant un élan de vie qui donne du corps à la propre expressivité d'un individu qui ne s'assujettit plus et qui se fait sujet¹⁴. Devant cette transfiguration, l'enseignant-éducateur ne peut ignorer les deux termes d'un questionnement qui anime son agir communicationnel¹⁵ vis à vis de l'Autre :

- D'une part la valeur irréductible de chacun ne peut-être occultée. L'affirmation de soi procède d'une attitude egocentrique qui ne peut qu'ignorer les liens qui unissent les uns aux autres. Le respect d'autrui se construit dans le respect de soi.
- D'autre part, lorsqu'une authentique liberté est revendiquée, il ne peut y avoir absence d'un sentiment d'appartenance à une communauté, celle qui renvoie à l'acceptation de ses limites humaines dans un corps social.

Le corps singulier, aux contacts répétés du public et du privé devient un transducteur symbolique du social¹⁶. Paradoxalement, le contrôle corporel existe grâce à un relâchement corporel dans lequel l'instrumentalisation du corps prend une place minimale¹⁷. Dans un agir communicationnel, on ne peut être soi sans reconnaître qu'on ne l'est que par la grâce de l'Autre. C'est en valorisant un agir communicationnel que l'éducation physique donne de l'épaisseur et une souplesse aux dimensions esthétiques et poétiques de l'expressivité humaine du corps. En ce sens, dans cette quête d'une liberté inventive conférée à l'individu communautaire, le souci de soi se rapproche d'un acte d'apprentissage qui enfonce les gestes dans la pénombre du corps¹⁸. Alors le noyau qui constitue l'étoffe intime du corps humain se révèle par sa proximité et son inaccessibilité, par sa quiétude dans l'inquiétude, par son altérité solitaire¹⁹. C'est par le mouvement vers une altérité qui se fait proche que le corps réveille des dimensions inouïes, impensées et inédites²⁰. Entre risque et courage, entre une éducation

¹⁴ *La notion d'excellence a des séductions. Mais elle me paraît redoutable dès qu'elle devient normative, didactique. Elle est dangereuse, car elle semble comporter la stabilité, la perfection, la fin. Puis aussi parce qu'elle donne du pouvoir, et les dangers du pouvoir. Concept ambivalent... Il me reste étranger. Pour moi, au fond, l'idéal de l'homme, c'est le contraire de l'homme excellent ; l'homme qui sent son provisoire et ses limites, à savoir qu'il n'est pas excellent.* DUMEZIL, Georges, (1987), "L'excellence introuvable", L'excellence : une valeur pervertie, Autrement, Paris, pp 14-21, p.21.

¹⁵ *Je parle d'actions communicationnelles lorsque les plans d'action des acteurs participants ne sont pas coordonnés par les calculs de succès égocentriques mais par des actes d'intercompréhension.* HABERMAS, Jürgen, (1987), La théorie de l'agir communicationnel, Fayard, Paris, p.285.

¹⁶ *Ainsi isolé structurellement par le déclin des valeurs collectives dont il est à la fois le bénéficiaire et la victime, l'individu est à même de rechercher dans sa sphère privée ce qu'il n'atteint plus dans la sociabilité ordinaire. A portée de la main en quelque sorte, l'individu découvre à travers son corps, une forme possible de transcendance personnelle. Le corps n'est plus une machine inerte mais un alter ego d'où émanent sensations et séductions. Le corps devient un partenaire privilégié, un lieu géométrique de la reconquête de soi face au monde.* LE BRETON, David, (1999), L'adieu au corps, Métailié, Paris, p.49.

¹⁷ *La théorie de l'action doit donc s'intéresser autant à la formation du contrôle corporel qu'à la manière dont l'individu apprend à relâcher ce contrôle, c'est-à-dire à la réduction intentionnelle de l'instrumentalisation du corps.* JOAS, Hans, (1999), La créativité de l'agir, Cerf, Paris, p.179.

¹⁸ *Pour mieux habiter votre corps, oubliez-le en partie au moins, et pour lui donner des ordres aussi bien. Car le commandement volontaire des membres et même certaine conscience que l'on a d'eux impliquent, en même temps, qu'on ne leur commande ni que l'on en ait totalement conscience.* SERRES, Michel, (1999), Variations sur le corps, Le Pommier-Fayard, Paris, p.58.

¹⁹ LECOCQ, Gilles, (2001), "Corps, Psychologie et Spiritualité: un voyage au delà de la raison", Transversalités, n°78, pp 105-125.

²⁰ *Le corps en mouvement fédère les sens et les unifie en lui. Car cette vision corporelle globale, ce toucher qui change la paroi de roc en chair, par une merveilleuse transsubstantiation, s'enchantent sans trêve, en l'absence de langage, de musique tacite.* SERRES, Michel, (1999), Variations sur le corps, Le Pommier-Fayard, Paris, pp

corporelle et une éducation citoyenne, le corps est toujours présent pour celui qui pense ses actes et mobilise ses pensées²¹.

Entre éducation corporelle et éducation citoyenne: où est l'humanité de l'élève ?

Cette interrogation suscite un regard paradoxal de l'acte éducatif mis en scène aux creux des enceintes scolaires : celui-ci se trouve en effet sous la double contrainte d'injonctions qui le poussent à humaniser l'élève en voie de socialisation tout en socialisant l'individu en voie d'humanisation. Autrement dit, l'acte éducatif doit viser à la formation d'un homme autonome et d'un homme culturel. L'émergence du sujet-citoyen dans un espace communautaire marque alors l'avènement d'une vision de l'homme qui lui confère une légitimité fondée sur la distinction qui s'établit encore et toujours entre espace public et espace privé²². La séparation du public et du privé est un principe fondateur de l'ordre social ; au privé la liberté des individus, au public l'affirmation de l'égalité des droits des citoyens. Cependant, cette distinction ne résout pas le paradoxe éducatif, car il contient en lui-même les racines d'une ambivalence fondamentale. Celle-ci réunit en effet sur un même terroir les notions de particularité et d'égalité, de compétition et de coopération. Or, de cette proximité naît le conflit entre deux forces antagonistes qui dynamise ou anesthésie le sujet-citoyen. C'est ce conflit qui fait naître dans la conscience de celui-ci le sentiment, que s'il est conforme à des impératifs communautaires, il contient en lui une parcelle d'originalité et d'autonomie, qu'il ne sait cependant nommer. En percevant la vie qui est en lui, il devient ivre de sa diversité. En faisant alliance avec ses contradictions et ses peurs, il accepte de ne plus être le maître du chemin qu'il emprunte. La capacité humaine de s'autoriser à devenir soi-même donne une épaisseur d'acteur et d'auteur à la posture de l'élève qui est en voie d'accomplissement. L'élève en devenant sujet devient partie intégrante d'un acte éducatif dont il est le co-auteur. L'acte éducatif consiste alors à laisser cheminer celui-ci dans des territoires où l'éducation de la première personne du singulier s'opère grâce à un silence du social au profit d'une mélodie secrète qui émane de l'intériorité du corps de l'élève. Le trop plein de sensations crée du vide dans la pensée raisonnable²³. L'élève qui pensait s'exprimer en son nom redécouvre la

²¹ En analysant et en déconstruisant le mythe de l'expressivité corporelle et en essayant de restituer à celle-ci et à la théâtralité qu'elle fonde, son véritable statut, nous sommes nécessairement conduit à la remise en question de notre système éducatif et plus radicalement du concept d'éducation qu'il a véhiculé. Autrement dit, si, comme l'ont génialement pressenti les Jésuites bien qu'en faussant l'interprétation à leur profit, toute éducation est nécessairement théâtrale en tant que rapport intercorporel médié et façonné par un langage lui-même formalisé et finalisé par une idéologie, le dévoilement et la restauration de l'intégralité et de la matérialité du processus théâtral et de l'expressivité qui le constitue devient, à nos yeux, l'amorce d'une subversion radicale de l'éducation. BERNARD, Michel, (1976), *L'expressivité du corps*, J.P. Delarge, p 400.

²² La citoyenneté est une utopie créatrice. Elle s'efforce de dépasser les passions ethniques ou ethno-religieuses. Elle entend résoudre par le droit les conflits entre les groupes sociaux dont les intérêts sont opposés...Pourtant, elle ne peut être pure rationalité. Elle s'efforce de maintenir la rationalité d'une organisation politique fondée sur le droit et l'idée de liberté et d'égalité, alors que les hommes entretiennent des passions et des conflits. C'est un véritable paradoxe que de créer une communauté de citoyens. Comme toutes les inventions de l'homme qui font appel à la raison plutôt qu'aux passions, elle est essentiellement fragile, toujours menacée, toujours à défendre. SCHNAPPER, Dominique, (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, Paris, p 306.

²³ Notre culture découvre dans toute sa profondeur l'absence de fondements, que ce soit dans les sciences, les humanités, la société ou les incertitudes de la vie quotidienne des individus... La prise de conscience de l'absence de fondements en tant que capacité de réponse non égocentrique exige que nous reconnaissons l'autre avec qui nous voyons le jour de manière codépendante. VARELA, Francisco, THOMPSON, Eva & ROSCH, Eleanor, (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Seuil, Paris, p.335.

puissance d'une parole qui le dépasse. Cette parole qui ne lui appartient pas, en irriguant l'humus mythique dans lequel les racines de l'homme puisent la sève de la vie, pousse l'arbre de la connaissance vers une efflorescence spirituelle. Un univers personnel peut alors s'esquisser²⁴. Le silence est là pour faire taire le bruit qui entoure un élève et pour lui permettre de se reconnecter à ses sensations, ses pulsations et ses perceptions corporelles, sièges du Verbe Incarné. Le silence corporel contient et est contenu par une transcendance, celle qui attire vers un centre inconnu et impensé, un soi-caché que l'on ne peut ni connaître, ni éprouver, ni même communiquer²⁵. La vulnérabilité des sens, l'accès à l'ultime hypothétique du sensible donne accès à des paysages où le néant et le divin, le chaos et la diaphanie, le vide absolu et la présence totale, le délire et l'illumination sont proches²⁶. Une pratique corporelle vivante s'incarne dans le vécu d'une expérience humaine. Une éducation corporelle à l'intériorité se vit ainsi dans l'expérience de l'instant présent qui se dédouble : celui qui se révèle au contact de l'inscription corporelle du passé et celui qui se réveille *pour s'échapper vers un "autre" en Avant de nous*²⁷. Le corps vivant est ce témoin qui permet à un élève de se tourner vers l'altérité pour se différencier. Le corps vivant et le corps vécu sont les témoins qui permettent à un élève d'unir ses sens pour les illuminer au contact de ce qui l'entoure²⁸. Une telle union bouscule les certitudes et rend difficile ce qui semblait aisé²⁹. Heureusement, l'éducation physique supérieure n'existe pas sans corps, elle ne peut avoir de consistance que si elle se manifeste dans et par un corps. Le corps est un lieu sacré par excellence où un souffle vital donne de la consistance à une orientation existentielle. Or cette consistance ne peut être connue que dans l'altération, cette dimension cardinale du travail qui s'effectue en profondeur dans l'action éducative, celle qui élève l'homme³⁰. L'altération est ici à entendre comme l'accès à une transcendance qui marque à la fois le passage à un autre niveau de réalité et donne corps à la reconnaissance de l'altérité. L'éducation qui se corporalise et l'éducation qui se personnalise sont ces chemins qui ne peuvent que se rencontrer pour être au service de soi au travers de l'Autre et au service de l'Autre à travers

²⁴ De même que la poussière des étoiles, correctement située sur la voûte céleste, prend aujourd'hui, aux yeux des astronomes, la figure d'immenses spirales en mouvement, les myriades d'êtres que nous appelons la Vie tendent à se disposer suivant une loi très simple de concentration psychique, se terminant à l'instant présent du Monde, sur l'Homme. A partir de l'Homme, en redescendant vers les origines, la conscience paraît se dénouer, se diffuser, jusqu'à devenir insaisissable. Vers l'Homme, en remontant l'axe des temps, la spontanéité s'éveille, s'organise, et finalement se réfléchit sur elle-même en émergeant dans le "Personnel". TEILHARD DE CHARDIN, Pierre, (1962), L'énergie humaine, Seuil, Paris, p. 72.

²⁵ LEDURE, Yves, (1989), Transcendances : Essai sur Dieu et le corps, Desclée de Brouwer, Paris,

²⁶ Le Milieu Divin, si immense soit-il, est en réalité un Centre. Il a donc les propriétés d'un centre, c'est-à-dire, avant tout, le pouvoir absolu et dernier de réunir (et par suite d'achever) les êtres au sein de lui-même. TEILHARD DE CHARDIN, Pierre, (1957), Le milieu divin, Seuil, Paris, p.124.

²⁷ TEILHARD DE CHARDIN, Pierre, (1962), L'énergie humaine, Seuil, Paris, p. 79.

²⁸ En sachant intégrer, d'un point de vue épistémologique, l'expérience sensible spontanée qui est la marque de la vie quotidienne, la démarche intellectuelle pourra ainsi retrouver l'interaction de la sensibilité et de la spiritualité, et par là atteindre, au travers de l'apparence, la profondeur des manières d'être et des modes de vie postmodernes qui de multiples manières, mettent en jeu des états émotionnels et des "appétits" passionnels reposant largement sur l'illumination par les sens. MAFFESOLI, Michel, (1996), Eloge de la raison sensible, Fayard, Paris, p.266.

²⁹ Cette difficulté est en même temps ma force : elle me donne mon point de départ. Car je sais, oui je sais que je dois la résoudre maintenant, sans prétendre m'échapper dans de fausses certitudes, car toujours je retrouverai des contradictions. PAGES, Max, (1991), Le travail amoureux : éloge de l'incertitude, Dunod, Paris, p.5.

³⁰ Il y a ainsi pour tout sujet à se situer en fonction d'une bipolarité : identité – altération, avec tous les déchirements, tous les écartèlements et le jeu divers des angoisses et des résistances que cela suppose. ARDOINO, Jacques, (2000), Les avatars de l'éducation, P.U.F, Paris, p.197.

soi. Le corps reste pour l'élève le lieu d'une altérité qui le révèle et d'une étrangeté qui l'habite³¹. Une éducation à l'universel ne peut donc occulter les liens indéfectibles qui existent entre une éducation spirituelle et une éducation citoyenne au travers d'une éducation corporelle.

Incomplétudes corporelles et ignorances professionnelles : pour une éthique de l'humilité pour ceux et celles qui s'intéressent aux corps des autres... pour leur bien.

Entre objectivité et subjectivité, entre corps culturel et corps spirituel, le chemin semble immense pour donner à une éducation physique supérieure les clefs du devenir du corps humain. Plus celui-ci semble devenir un livre ouvert pour celui qui est missionné pour l'éduquer, plus un sentiment de connaissance côtoie un autre sentiment que l'enseignant-éducateur ne souhaite pas toujours reconnaître : l'ignorance de cette partie de l'humain qui ne se dévoile à l'homme que dans certaines conditions "irrationnelles". L'éducation physique scolaire, face au corps de l'autre qui quelquefois lui échappe, a-t-elle quelque chose à entendre du côté de cette incomplétude corporelle et du côté de cette ignorance professionnelle ? Lorsque le corps devient le creuset de ce qui échappe à la pensée discursive, l'angoisse de l'inutilité ne manque pas de poindre dans l'humain investi de la mission d'éduquer l'autre. Et pourtant le métier d'enseignant prend tout son sens lorsque celui-ci devient le prétexte à une reconnaissance de l'ignorance comme connaissance ultime. Quelque chose en effet échappe toujours à l'enseignant qui pense avoir accès à la compréhension du phénomène humain. Pour accepter ce quelque chose qui échappe, l'acceptation d'une vision complexe du phénomène humain s'avère nécessaire. C'est cette complexité qui porte en elle l'impossibilité d'unifier, l'impossibilité d'achèvement, une part d'incertitude, une part d'indécidabilité et la reconnaissance du tête-à-tête final avec l'indicible. Alors, l'enseignant-éducateur est à la pointe d'un combat face à un obstacle insurmontable : la Vie³². Celle-ci se présente comme une série de marches infranchissables. Dès lors, l'enseignant est aussi un alchimiste qui génère par des phénomènes d'action et de réaction la mise en relation d'éléments manifestement contradictoires³³.

Dans une perspective qui reconnaît à l'éducation physique, au sein de la culture scolaire, des espaces et des moments propices à une éducation spirituelle même vagabonde, la présence de nombreux avatars méritent d'être reconnues et acceptées par l'enseignant-éducateur³⁴. Une éducation physique supérieure s'ouvre pour cela à une éducation risquée : celle de postuler à l'éducabilité de l'homme à partir de son inachèvement. Ce postulat risqué se double d'une acceptation de l'incertitude comme valeur éducative fondamentale. Le sujet humain ne peut

³¹ Si la technologie est l'aboutissement nécessaire de la tendance des êtres humains à se développer à l'extérieur de leurs corps, l'aventure humaine reste la voie pour la compréhension de la vie même. HALL, Edward.T, (1984), *La danse de la vie: temps culturel, temps vécu*, Seuil, Paris, p.18.

³² Le boxeur est un engrenage vivant du corps et de l'esprit qui fait fi de la frontière entre raison et passion, qui fait éclater l'opposition entre l'action et la représentation, et ce faisant offre un dépassement en acte de l'antinomie entre l'individuel et le collectif. WACQUANT, Loïc, (2000), *Corps et âmes : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Agone, Marseille p.20.

³³ La crise spirituelle du monde moderne compte aussi parmi ses prémisses lointaines les rêves démiurgiques des métallurgistes, des forgerons et des alchimistes. Il est bon que la conscience historiographique de l'homme occidental se découvre solidaire des actes et des idéaux de très lointains ancêtres, même si l'homme moderne, l'héritier de tous ces mythes et de tous ces rêves qu'il est, n'est parvenu à les réaliser qu'en se désolidarisant de leurs significations originelles. ELIADE, Mircea, (1977), *Forgerons et alchimistes*, Flammarion, Paris, p.158.

³⁴ ARDOINO, Jacques, (2000), *Les avatars de l'éducation*, P.U.F, Paris.

faire l'objet d'aucune inspiration, pulsation et injonction venant d'autrui. Par contre la présence de l'Autre reste essentielle pour permettre à ce même sujet d'écrire avec son corps le dessein de sa vie. Le corps à soi³⁵ permet à l'élève de se mettre en mouvement³⁶.

Aux frontières d'une éducation corporelle et d'une éducation spirituelle, l'éducation physique supérieure a sûrement matière et esprit à alimenter cette énergie caractéristique de l'homme en mouvement, celle qui entre Univers Personnel et Phénomène Spirituel est irrésistible, irréversible et totalisante³⁷. Cette éducation physique qui privilégie cette filière énergétique possède sûrement en son sein les principes d'une éducation universelle. Alors le problème de la Connaissance, celle qui se trouve au-delà des contenus d'enseignement scolaire, peut tendre à se coordonner, sinon à se subordonner, au problème de l'Action³⁸. C'est vers cette tendance à coordonner la Connaissance et l'Action que peuvent émerger une humanité, une socialité et une spiritualité qui s'irradient *par une Présence Authentique au Monde et une Reconnaissance Empathique de l'Autre*³⁹. Autrement dit⁴⁰, *et virtuellement au moins, tout Chercheur (et tout Educateur) est devenu aujourd'hui par exigence fonctionnelle un "croyant en l'En-Avant", voué à l'ultra-humain.*

L'éducation physique supérieure au cœur de l'Ecole : Un lieu d'expertise, un lieu d'expérience, un lieu d'exigence, un lieu d'espérance.

Il ne viendrait à personne l'idée d'oublier combien l'éducation physique est avant tout un acte d'éducation. Et pourtant, s'il ne peut y avoir d'éducation physique sans éducation, quelle est cette éducation qui donne du corps à l'éducation physique ? L'aventure de l'éducation physique se révèle dans sa capacité à tisser des liens entre deux facettes du phénomène humain que sont l'expérience et la connaissance, l'implicite et l'explicitation, la raison et l'intuition⁴¹. Dans ce tissage et ce métissage, le corps est à percevoir, à entendre et à ressentir

³⁵ *Celui qui court, flotte et vole en ivresse archangélique.* SERRES, Michel, (1999), Variations sur le corps, Le Pommier-Fayard, Paris, p.188.

³⁶ *L'homme se fixe des buts, crée des techniques pour les atteindre, les transcender. C'est pourquoi, sans renoncer à rien, sans rien refuser, sans rien abandonner, sans rien exclure, on se doit de présenter au sein de la pratique sportive, l'homme comme condition de toutes les conditions et, par conséquent, comme valeur.* JEU, Bernard, Analyse du sport, P.U.F, Paris, p.179.

³⁷ *L'Organisation de l'Energie Humaine, prise dans sa totalité, se dirige et nous pousse vers la formation ultime, au dessus de chaque élément personnel, d'une âme humaine commune.* TEILHARD DE CHARDIN, Pierre, (1962), L'énergie humaine, Seuil, Paris, p.171.

³⁸ *Comprendre et vouloir, intelligence et action : ces deux facultés maîtresses de l'esprit se rejoignent en profondeur (ou plus exactement en hauteur) en un seul besoin radical dont elles sont comme des dérivations, des aspects ou des modes : le besoin d'unifier. Que l'on considère le travail de la raison dans ses efforts de synthèse, ou le travail de la volonté dans ses constructions (ou ses renoncements) la tendance de fond est la même : apporter de l'ordre et de l'organisation dans le Multiple, - supprimer autour de nous et en nous la Pluralité.* TEILHARD DE CHARDIN, Pierre, (1965), Science et Christ, Seuil, Paris, p.223.

³⁹ LECOCQ, Gilles, (1999), "Culture corporelle et culture universitaire: vers une incarnation de l'authenticité et de l'empathie dans un espace de formation", Transversalités, n°71, pp 163-166,

⁴⁰ TEILHARD DE CHARDIN, Pierre, (1965), Science et Christ, Seuil, Paris, p.275

⁴¹ *Tantôt l'homme se fait sensible au sensible, ce qui révèlent toutes les formes de contemplations esthétiques ou spirituelles, tantôt il tente de pénétrer en intelligibilité son corps, et c'est là l'œuvre de la science. Il est ainsi citoyen de deux mondes : le spirituel et le matériel. Etre composé, il forme pourtant un tout. Lorsqu'il poursuit des valeurs morales, religieuses, éthiques, il s'efforce d'aller bien au-delà des limites imposées par sa matérialité corporelle. Cette spécificité de la nature humaine a déterminé aussi le sens de sa quête.* BRAUNSTEIN, Florence & PEPIN, Jean-François, (1999), La place du corps dans la culture occidentale, P.U.F, Paris, p. 179.

comme le lien et le lieu d'une pensée symbolique qui ne peut se révéler sans une inscription dans la chair. Si l'enseignant d'éducation physique doit croire en la nécessité de développer une expertise sans cesse remise en cause, il doit également veiller à développer une éthique de l'exigence.

Entre une expertise et une éthique qui accompagnent le métier d'enseignant, est-il donc enfin possible d'affirmer qu'une éducation plurielle qui relie le spirituel au culturel par l'intermédiaire du corps trouve sa place dans une éducation physique scolaire ? Une réponse totalement affirmative serait utopique. Une réponse uniquement négative serait un déni. Entre affirmation et dénégation, le dessein de l'éducation physique supérieure se trouve nécessairement dans un entre-deux qui lui confère un espace où intériorité et extériorité se côtoient sans toujours s'allier. Malgré des ambiguïtés qui le rendent parfois obscurs, le corps de l'élève et le corps de l'enseignant peuvent être perçus comme autre chose que des citadelles à conquérir⁴². Le corps de l'élève et le corps de l'enseignant lorsqu'ils deviennent reconnues sur la scène scolaire peuvent devenir des lieux-carrefours entre l'incarnation personnelle d'un individu dans la société et l'inscription sociale d'une société dans le corps d'un individu. Ce passage du corps-citadelle au corps-carrefour ne rend pas celui-ci plus compréhensible pour l'éducateur⁴³. Il l'oblige cependant à s'intéresser, au-delà d'un corps objectif, à une autre dimension, celui du mouvement humain, celui qui est mobilisé par une volonté consciente, celui qui est aussi animé d'un élan indescriptible⁴⁴.

Le passage du corps immobile au corps en mouvement permet à l'éducation physique scolaire de décroquer ses zones supposées de compétences et de s'ouvrir à plusieurs scènes qui se jouent sous ses yeux⁴⁵. Entre un corps performant et un corps pensant, entre un corps agissant et un corps émotionnel, le corps travaillé par l'éducation physique peut alors devenir

⁴² Deux voies en apparence divergentes traduisent les visées de la modernité sur le corps de l'homme. D'une part, la voie du soupçon et de l'élimination à cause de son faible rendement informatif, de sa fragilité, de son manque d'endurance. D'autre part, à l'inverse, comme une manière de résistance, le salut par le corps à travers l'exaltation de son ressenti, le façonnement de son apparence, la recherche de la meilleure séduction possible, l'obsession de la forme, du bien-être, le souci de rester jeune... Qu'il s'agisse du corps comme part maudite ou comme voie de salut se substituant à l'âme dans une société laïcisée, la même distinction opère qui met l'homme en position d'extériorité en face de son propre corps. La version moderne du dualisme oppose l'homme à son corps, et non plus, comme autrefois, l'âme ou l'esprit à un corps. LE BRETON, David, (1990), Anthropologie DU CORPS et modernité, P.U.F, Paris, p. 229-230.

⁴³ Rien n'est plus mystérieux sans doute aux yeux de l'homme que l'épaisseur de son propre corps. Et chaque société s'est efforcée avec son style propre de donner une réponse particulière à cette énigme première où l'homme s'enracine. Le corps semble aller de soi. Mais l'évidence est souvent le plus court chemin du mystère. LE BRETON, David, (1990), Anthropologie DU CORPS et modernité, P.U.F, Paris, p. 8.

⁴⁴ L'élan de vie, consiste en somme, dans une exigence de création. Il ne peut créer, absolument, parce qu'il rencontre devant lui la matière, c'est-à-dire le mouvement inverse du sien. Mais il se saisit de cette matière qui est la nécessité même, et il tend à y introduire la plus grande somme possible d'indétermination et de liberté. BERGSON, Henri, (1998), L'évolution créatrice, P.U.F, Paris, p. 252.

⁴⁵ Lorsque le chercheur (et l'éducateur) n'observe qu'une seule scène, et rien n'interdit de le faire, il doit cependant s'efforcer de ne pas généraliser abusivement des acquis de connaissance limités. Ceux-ci sont certes modestes, mais ils ont déjà une pertinence contextuelle. En empêchant de voir les limites de la connaissance produite et, du même coup, en encourageant la paresse empirique qui consiste, en l'occurrence, à s'éviter le long travail de comparaison des comportements selon les contextes, le démon de la généralisation (qui s'explique bien sûr par les profits symboliques bien plus grands qu'il procure) constitue un véritable obstacle à la connaissance scientifique du monde social. LAHIRE, Bernard, (1998), L'homme pluriel : les ressorts de l'action, Nathan, Paris, p.239.

celui de toutes les intelligences⁴⁶ au cœur d'un système culturel complexe⁴⁷. C'est à ce moment là que le corps de l'élève et celui de l'enseignant ne peuvent plus admettre de se désincarner, au risque d'oublier ce que pourrait signifier le plaisir des sens éprouvé en commun⁴⁸. Cependant, une telle entreprise ne peut se faire uniquement à l'aune de la réflexivité humaine⁴⁹. Celle-ci va au-delà d'une rationalité qui diabolise la Vie. Elle va également au-delà d'une vie qui diabolise la Culture. Le passage du diabolique au symbolique, tel pourrait être la signification majeure d'une éducation physique en quête de sens : ce sens qui allie en son sein les germes d'une humanité immanente et d'une spiritualité transcendante qui sont à associer sur un chemin d'éducation qui est sans cesse à construire⁵⁰. Sur ce chemin qui s'ouvre à chacun de ses pas, l'élève en mouvement est en perpétuelle initiation d'une espérance : son devenir personnel est lié à ses capacités à accepter son appartenance au sein d'une communauté de destin. L'éducation corporelle au sein de l'école se doit de construire des espaces utopiques et des temps uchroniques pour proposer aux élèves une éducation corporelle qui ne peut se risquer à couper l'homme en mouvement de ses sens⁵¹. Pour entrer en contact avec cette intelligence, il suffit simplement que les enseignants, qui se mobilisent pour entraîner des personnes vers un ailleurs et un meilleur, prennent conscience de ce qui les mobilise et les anime. Chaque enseignant se trouve ainsi confronté, interpellé et interrogé sur ce qui l'autorise à rêver un adulte en devenir. Tandis que les rêves habitent le présent perpétuel et se meuvent dans l'infini, l'existence humaine se déroule dans un temps

⁴⁶ D'où la nécessité de prendre en compte cette sensibilité secrète, et de dépasser l'abstraite séparation que communément l'on établit entre ce qui est vécu et ce qui est pensé. Là se trouve le noyau dur de la socialité et de sa compréhension. MAFFESOLI, Michel, (1990), Aux creux des apparences : pour une éthique de l'esthétique, Plon, Paris, p. 75.

⁴⁷ En somme, et pour en revenir au début de cette réflexion, les composantes du comportement dont je parle ici ne sont pas les émotions, les connaissances et l'action, chacune étant prise isolément, mais ce sont des éléments d'un ensemble plus vaste qui n'atteint son intégration qu'au sein d'un système culturel. Il n'y a rien à gagner à isoler l'émotion de la connaissance de la situation qui l'a provoquée. La cognition, de son côté, n'est nullement une forme pure de la connaissance à laquelle l'émotion ne ferait que s'ajouter (pour en perturber la limpidité ou non). Et l'action est le chemin commun, fondé sur ce que l'on sait et sur ce que l'on sent... Où que nous regardions, quelle que soit la finesse de notre analyse, il s'agit de trois composantes d'un ensemble unifié. Isoler chacun de ces éléments, c'est étudier chaque facette d'un diamant, en perdant de vue le diamant lui-même. BRUNER, Jérôme, (2000), Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres, Retz, Paris, p. 143.

⁴⁸ Il est vrai que l'incarnation ne manque pas d'inquiéter la raison, elle représente l'instant obscur du donné humain et, bien sûr du donné social. Tout ce qui a trait au corps est dénié ou relégué dans la sphère de la vie privée, d'une part parce qu'il est imprévisible, un peu chaotique et jamais complètement maîtrisable, d'autre part à cause de l'"impureté" réelle ou potentielle dont il est toujours taxé. Le corps comme support de la vie sensible doit être sublimé, et c'est à cette seule condition qu'il sera pris en compte. MAFFESOLI, Michel, (1990), Aux creux des apparences : pour une éthique de l'esthétique, Plon, Paris, p. 63.

⁴⁹ L'identité personnelle ne peut pas se réduire à la réflexivité car le sujet apprenant toute la vie est devenue une histoire. Le Je narratif est cette histoire que chacun est amené à raconter à lui-même, et parfois à raconter à d'autres. DUBAR, Claude, (2000), La crise des identités : l'interprétation d'une mutation, P.U.F., Paris p.225

⁵⁰ Il découle de tout cela que le langage de l'éducation, qui doit être une invitation à la réflexion et à la création d'une culture, ne peut prétendre être un langage exempt de toute contamination, qui ne parle que de "faits" et de manière "objective". Il doit exprimer une attitude, et doit inviter à adopter une contre-attitude ; il doit dans le cours même du processus, laisser la place à la négociation, à la métacognition. C'est ainsi que l'on peut aider quelqu'un à accéder aux niveaux supérieurs : objectiver dans le langage ou dans l'image ce que l'on a pensé, se pencher sur ce que l'on a ainsi produit, et le considérer sous un nouveau jour. BRUNER, Jérôme, (2000), Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres, Retz, Paris, p. 155.

⁵¹ En sachant utiliser les sens au mieux de leurs potentialités, on accède à une vie sociale qui n'est ni abstraite ni désincarnée, mais repose au contraire sur l'épiphanisation, la mise en valeur de ce qui fait l'humaine nature. MAFFESOLI, Michel, (1990), Aux creux des apparences : pour une éthique de l'esthétique, Plon, Paris, p. 73.

qui n'a qu'une extension finie. Néanmoins le rêve est une action qui de donne de l'élan vers un Ad-Venir Corporel indicible. Il contient l'Espérance qui ne sait rien du futur mais qui accepte l'imprévu des pulsations et des sensations du corps en mouvement.

Pour citer cet article

Référence électronique

Gilles Lecocq, « Pourquoi l'éducation corporelle supérieure n'est pas d'une quelconque (f)utilité pour l'Enseignement Catholique ! », *Educatio* [En ligne], 7 | 2018. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés

U.G.S.E.L. : une vision du sport catholique

*François Hochepped**

U.G.S.E.L. 2011-2013 : de l'intérêt d'un retour aux sources du projet actualisé et stabilisé

En 2011, l'Union Générale et Sportive de l'Enseignement Libre, fédération affinitaire emblématique du « sport scolaire catholique » célébrait son centenaire. Dans le prolongement des manifestations institutionnelles festives, de nouveaux projets éducatifs, associatifs, et pastoraux voyaient le jour et, tout en conservant le sigle *U.G.S.E.L.*, la fédération changeait officiellement de nom pour devenir « *Fédération sportive éducative de l'Enseignement catholique* ».

Considérée, par le nouveau statut de l'Enseignement catholique de 2013, comme association partenaire dans l'animation institutionnelle de l'école catholique, l'*U.G.S.E.L.* a pour objet « *de promouvoir, orienter et coordonner l'éducation physique et la pratique des sports, des activités de loisirs et de culture dans les établissements de l'Enseignement catholique des 1^{er} et 2nd degrés* »¹.

L'*U.G.S.E.L.* se trouve ainsi au carrefour du service éducatif de la nation, auquel contribue l'Enseignement catholique dans le cadre, aujourd'hui et pour l'essentiel, d'une relation contractuelle avec l'État, de l'Eglise, en réaffirmant que l'annonce de l'Evangile est placée « *au cœur de toutes ses activités* »² et aussi du Mouvement sportif, en signant notamment de nombreuses conventions avec les fédérations délégataires et en étant, entre autres, membre du Comité National Olympique Sportif Français au sein du collège des fédérations scolaires et universitaires.

Revendiquant 1150 associations sportives (2nd degré), 2600 écoles adhérentes (1^{er} degré), plus de 840.000 adhérents, une implantation dans 18 régions et 60 départements, l'*U.G.S.E.L.* exprime ces ancrages institutionnels par un éclectisme conséquent des actions et des missions : des offres de sports scolaires, bien sûr, avec comme point d'orgue l'organisation de championnats nationaux dans plus d'une vingtaine de sports différents, mais également des offres de formations disciplinaires et interdisciplinaires au service des professeurs d'éducation physique et sportive et des professeurs des écoles de l'Enseignement catholique et aussi, des offres de projets d'animations éducatives institutionnelles, comme, par exemple, la formation aux premiers secours³ ou les diverses expressions de développement du temps périscolaire.

A tous les échelons - du local à l'international - où s'exprimera l'éclectisme des missions de l'*U.G.S.E.L.*, l'observation de cette dynamique de développement, que ne peut manquer

* Agrégé d'éducation physique et sportive. Docteur en Sciences de l'éducation.

¹ *Projet éducatif de l'U.G.S.E.L. - pour le développement intégral de chaque personne et de toute la personne -*, 2013, éditions de l'*U.G.S.E.L.*, p. 16.

² *Idem*, p. 1.

³ L'*U.G.S.E.L.* est agréée par le Ministère de l'Intérieur pour la formation Prévention et Secours Civiques par l'arrêté du 29 novembre 2010.

d'impulser la réécriture des projets, méritera d'être scrupuleusement effectuée mais l'exercice intellectuel en question ne sera pas l'objet et le cœur de notre contribution à ce numéro de la revue *Educatio*. En revanche, cette actualité institutionnelle récente s'inscrit dans des problématiques fondamentales qui traversent le XX^e siècle et renvoie, bien évidemment, aux discours et aux pratiques des Pères fondateurs dont René Barbier de la Serre (Mgr) est, sans aucun doute, le personnage le plus emblématique et le plus influent.

Dans le cadre de cet article, nous ne nous intéresserons pas à la biographie exhaustive de René Barbier de la Serre (Mgr)⁴ mais nous nous consacrerons essentiellement, c'est à la fois l'objectif et la limite de l'exercice, aux discours tenus en matière d'éducation physique et de sports par l'*U.G.S.E.L.* dans le contexte de l'entre-deux-guerres et des prémices de la IV^e République, âge d'or de la fédération. Il s'agit ici d'étudier le discours idéologique, véritable fondation de la fédération, le souhaitant le plus instructif possible pour la compréhension des réalités contemporaines du « sport catholique », que symbolise l'*U.G.S.E.L.* en ce début de XXI^e⁵.

Une approche éducative empreinte de mysticisme

« *N'éteignez pas l'Esprit, disait Saint-Paul à ses premiers fidèles. Qu'est-ce à dire sinon d'abord qu'il y a un monde, celui de la pensée, qui est complet, intéressant et suffisant par lui-même, parce qu'il débouche sur Dieu et sur l'Absolu : c'est le monde des choses invisibles* »⁶. Cette affirmation de René Barbier de la Serre (Mgr) place immédiatement la réflexion et le débat sur l'éducation physique et les sports dans sa véritable dimension. Témoigner pour l'esprit, c'est ainsi professer que le monde invisible est supérieur à l'autre ; les qualités de l'âme sont au dessus de celle du corps :

« *Mieux vaut l'idée que la matière, mieux vaut un cœur généreux qu'une musculature puissante, mieux vaut la fidélité que la fortune, mieux vaut la conscience que la santé, mieux vaut l'honneur que le succès, mieux vaut le dévouement au pays que la liberté, mieux vaut le service de Dieu que la vie même* »⁷.

Pour l'éducateur chrétien qu'il est, les positions sont très explicites : être est plus fondamental qu'agir ; l'action ne vaut pas par elle-même, mais en dépendance d'une règle de vérité :

« *Il y a une vie de la pensée qui se consomme au ciel par la contemplation amoureuse et se prépare ici-bas par la méditation. Avec le beau et le bien qui, à l'infini, se confondent avec lui, le vrai garde pour nous sa valeur d'absolu, sollicite et justifie notre effort. Il importera donc, en enseignant les disciplines d'action, d'en employer une part*

⁴Voir pour cette question : François HOCHÉPIED, Monseigneur René Barbier de la Serre (1880-1969) : un éducateur conservateur et novateur, Paris, CERF, 2009.

⁵Voir pour cette question du « sport catholique » : François HOCHÉPIED, *Athlètes de Dieu ou Dieux du stade ?* in *L'expérience corporelle*, Clapiers, éditions de l'AFRAPS, 2013. Textes réunis par ANDRIEU (B.), MORLOT (J.) et RICHARD (G.)

⁶René BARBIER DE LA SERRE (Mgr), *Messe des championnats de France U.G.S.E.L.*, Pentecôte 1942, archives personnelles de René BARBIER DE LA SERRE.

⁷Idem.

[...] à préparer et réserver les droits, la place et le temps des disciplines intellectuelles »⁸.

Néanmoins, ce primat de l'esprit ne peut se concevoir sans une ascèse corporelle de tous les instants :

« On a assez souvent souligné les répercussions du physique sur le moral, insisté sur l'unité de l'âme à la fois directrice du corps qu'elle façonne et conduit, et agent de la vie spirituelle, pour que cette éducation physique soit acceptée comme un devoir primordial et pratiquée par tous le plus longtemps possible »⁹.

Le sens des orientations de René Barbier de la Serre (Mgr)

« Tandis que le païen ne s'assujettissait à un austère régime sportif que pour obtenir une couronne périssable, le chrétien s'y soumet en vue d'une fin plus haute, d'une récompense immortelle »¹⁰.

Ainsi compris, les sports ne sont pas considérés comme une fin en soi. Comme tels, ils doivent rester orientés vers leur fin, c'est à dire vers la formation et l'éducation parfaite et équilibrée de tout homme. Dans l'éditorial de mai 1946 de la revue officielle de l'*U.G.S.E.L.*¹¹, René Barbier de la Serre (Mgr) déclare qu'il ne s'agit pas de former des « *spécialistes, des champions exigeants et égoïstes, des fanatiques du succès par tous les moyens, des asservis d'un sport ou d'un club* » ; en revanche, il veut faire émerger « *des hommes complets en qui s'épaulent toutes les compétences, celles du sens religieux de la vie comme celle du ballon rond, celle du goût comme celle de la résistance physique, celle de l'intelligence comme celle du jeu, celle du dévouement comme celles des techniques du sport, celle d'un style de vie comme celle d'un style de saut* »¹².

Au regard de cette conception de l'homme qui est à la fois âme et corps, matière et esprit, l'éducation physique et les sports n'apparaissent donc pas superflus dans la vie de l'élève. L'éducation physique¹³ est d'abord un enseignement qui doit certes être donnée, pour lui, de manière rationnelle sous la surveillance du corps médical et son couronnement est, bien sûr, le

⁸René BARBIER DE LA SERRE (Mgr), *L'éducation générale*, Aux éditions de l'*U.G.S.E.L.*, 1942, p. 16.

⁹Idem, p. 18.

¹⁰S.S. Pie XII, *Discours du 20 mai 1948 à l'intention des dix mille jeunes gens appartenant à diverses formations sportives*, in *Revue L'U.G.S.E.L.*, novembre-décembre 1948, archives de l'*U.G.S.E.L.*

¹¹Le 1^{er} numéro est daté de février 1946 et est vendu au prix de 6 francs : communications de résultats sportifs, résumés des principales manifestations sportives des fédérations, informations relatives aux divers règlements scolaires et fédéraux, analyses des textes officiels, articles techniques, conseils d'entraînements, chroniques régionales, tribunes libres et éditoriaux constituent la matière essentielle de cette revue.

¹²René BARBIER DE LA SERRE, (Mgr) *Entraînement*, in *Revue L'U.G.S.E.L.*, mai 1946, archives de l'*U.G.S.E.L.*

¹³ Nous partageons avec Fabien GRONINGER le choix de la définition que donne le docteur Mesnard en 1913 pour identifier au sens large l'éducation physique catholique : « *l'éducation physique est cette partie de l'éducation générale qui a pour but d'aider au développement normal du corps et de maintenir un équilibre harmonieux entre les différentes fonctions de notre organisme (Les Jeunes, 21 Août 1932, p. 518.). Or, les principaux moyens dont dispose l'éducation physique intégrale sont la gymnastique et les sports (Les Jeunes, 30 Août 1932, p. 627.), in Fabien GROENINGER, Sport, religion et nation – La Fédération des patronages de France d'une guerre mondiale à l'autre, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 39.*

sport pour reprendre l'expression du *Règlement Général d'Education physique, méthode française*.

René Barbier de la Serre (Mgr) est, à cet égard, en parfaite harmonie avec les discours dominants dans le genre, entre les deux guerres, des médecins qui prônent une approche scientifique de la recherche de la santé par la pratique sportive, à condition d'être précédée d'une solide éducation physique analytique. C'est dans le *Manuel Scientifique d'Education Physique* du Docteur M. Boigey, publié en 1922, que les propos de René Barbier de la Serre (Mgr) sur l'éducation physique et sportive trouvent une caution très répandue dans ce contexte de l'entre-deux-guerres :

« Entre 1918 et 1958 [...] tandis que l'influence militaire est en perte de vitesse, les médecins conquièrent une place prépondérante [...] L'éducation physique est mise au service de la santé et de la régénération de la race française. Un certain nombre d'historiens utiliseront la notion de monopole médical pour caractériser cette conjoncture. Pierre Arnaud évoque même une médicalisation de l'éducation physique. Plus précisément, on peut parler d'éclectisme sous tutelle médicale : l'éducation physique s'appuie alors sur un réel éclectisme de contenus et de méthodes, mais les références théoriques sont données par les médecins »¹⁴.

Certes, tous deux se préoccupent plus, de la santé pour le premier et des âmes pour le second, mais il est aussi vrai, que pour le premier comme pour le second, le sport peut illustrer, mieux que d'autres « méthodes » la santé des corps et des âmes. Cependant, entré dès 1911 par l'organisation du sport des scolaires au sein de l'*U.G.S.E.L.*, René Barbier de la Serre (Mgr) ne peut pas, non plus, être insensible, au début des années trente, aux travaux du Docteur Marc Bellin du Coteau qui rédige un véritable plaidoyer pour l'intégration du sport dans l'éducation physique et, dans lequel, il affirme, entre autres, que le sport peut prétendre perfectionner le corps humain au même titre que les autres méthodes¹⁵ ; Marc Bellin du Coteau s'attache ainsi à rationaliser son enseignement en initiant les principes fondamentaux d'une « méthode sportive ». Mais il est tout aussi évident que René Barbier de la Serre (Mgr) légitime le sport des scolaires et/ou le sport au sein de la leçon d'éducation physique moins au regard des contenus des pratiques stricto-sensu ou d'une quelconque implication personnelle à une « guerre des méthodes », que pour promouvoir un modèle éducatif sous-jacent d'inspiration anglaise, fait de liberté apparente, de responsabilité partagée, de discipline intégrée, de respect, de dynamisme, qui se sert du sport et, ainsi, propose une référence pour tous ceux qui veulent réformer la formation des élites dont la nation a besoin. Ces modèles culturels et éducatifs anglais sont, aux yeux de la bourgeoisie libérale et conservatrice française, à prendre en considération : l'Angleterre fournit, en effet, l'image d'une nation forte, dynamique, moderne et le modèle anglais représente une manière de vivre, une attitude et un style de vie qui provoque un attrait irrésistible. Mais, à vrai dire, les orientations des contenus de l'éducation physique peuvent changer ; René Barbier de la Serre (Mgr) pourrait faire sienne, dans une autre perspective, cette phrase de Boigey : *« toutes les méthodes se ressemblent et emploient les mêmes procédés. Il faut absolument abandonner les schémas simplistes sur les méthodes »* ; peu importe, même si les sports méritent d'être pris en considération, il s'agit d'abord et avant tout de chercher à préserver ce climat à l'aide duquel

¹⁴Yves TRAVAILLOT, Marc TABORY, *Histoire de l'éducation physique - Genèse d'une discipline*, Pau MyT2, 2001, p. 108.

¹⁵Marc BELLIN DU COTEAU (Dr), *La méthode sportive*, in *Traité d'éducation physique, sous la direction du professeur Labbé*, tome 2, Paris, Doin, 1930,

l'âme de l'enfant s'ouvrira à la grâce divine. René Barbier de la Serre (Mgr) affirme que ce sont ces réalités supérieures qui sont en jeu dans ce problème de la place de l'éducation physique et des sports au sein de l'enseignement secondaire libre. Il se situe ainsi pleinement parmi les défenseurs d'une éducation physique et sportive catholique qui vantent ses qualités apostoliques.

Après avoir pris en charge, dès 1911, les sports des scolaires, l'*U.G.S.E.L.* nationale, sous son autorité, se situe pleinement du côté des partisans d'une intégration dosée du sport comme élément d'éducation physique et essaye modestement de contribuer à la rationalisation de l'utilisation du sport dans le cadre de la leçon d'éducation physique et du déroulement de la vie scolaire quotidienne. Mais force est aussi de reconnaître que l'*U.G.S.E.L.* s'investit avec détermination dans d'autres directions. Il s'agit là, même, d'une contribution, certes plus utopique que réaliste, à l'évolution des visions chrétiennes du sport : le sport, encore objet de méfiance parce qu'il véhiculait une valorisation excessive du corps au détriment des préoccupations intellectuelles, reçoit peu à peu une tout autre considération :

« Utilisé d'abord comme une occasion de promouvoir un ordre social chrétien, puis de favoriser d'éventuels élans spirituels, le sport est peu à peu découvert comme porteur d'une validité intrinsèque, susceptible de donner lieu à une pratique spécifiquement chrétienne »¹⁶.

Mais comment donner sens et visibilité à ce « sport éducatif catholique » quand on sait qu'il se distingue déjà assez mal lui même à cette époque, sans ce qualificatif de catholique, du sport non scolarisé, décrié par les médecins, mal surveillé, orienté vers la spécialisation précoce, le rendement et le record à tout prix.

Comme le remarque Gilbert Andrieu, *« ces deux sports se ressemblent comme deux frères jumeaux et la confusion s'enracine dans la nature même des exercices [...] S'ajoute à cela que le sport qui plait le plus, ce n'est pas le sport éducatif mais le sport total, le sport vedette »¹⁷*. Bien plus, la distinction souvent évoquée entre sport et éducation physique, et parfois défendue avec ardeur par les partisans de la cause éducative, relève de louables ambitions, mais paraît très artificielle :

« Un seul sport semble exister dans les pratiques. Les qualifications d'éducatifs scolaires et/ou de haut niveau ne paraissent pas en modifier les mises en œuvre »¹⁸.

L'imprégnation naturelle entre la leçon d'éducation physique et l'association sportive scolaire par le biais des contenus les plus attractifs et la substitution du sport à toute autre forme d'enseignement semble prévaloir de plus en plus aussi au sein des maisons d'éducation chrétienne.

Qui plus est, ce n'est qu'à partir de novembre 1944 que la première école de moniteurs et de professeurs d'éducation physique de l'enseignement catholique (*Institut Libre d'Education Physique Supérieur*) verra le jour ; jusqu'alors, seuls des stages de formation permettaient aux cadres de l'éducation physique des maisons d'éducation chrétienne de recevoir des éléments de perfectionnement de leurs pratiques professionnelles et, à n'en pas douter, comme en témoigne l'intervention de René Barbier de la Serre (Mgr) au Congrès de l'*U.G.S.E.L.* de

¹⁶Guy AVANZINI, *Y-a-t-il une vision chrétienne du sport ? in Sport, culture et religion : les patronages catholiques (1898-1998)*, Centre de recherche bretonne et celtique, Brest, 1999, p. 343.

¹⁷Gilbert ANDRIEU, *L'éducation physique au XX^e siècle : une histoire des pratiques*, Paris, Seuil, 1999, p. 88-89.

¹⁸Mickaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN, *La sportivisation de l'éducation physique est-elle une réalité historique ?*, Revue EPS, n°310, novembre-décembre 2004, p. 52.

1939, le modèle du sport fédéral reste le moteur essentiel et recherché de ces modules de formation :

« Plusieurs maisons d'éducation ont demandé les visites et les suggestions de notre infatigable secrétaire général ; des démonstrations ont été faites, dont la plus éclatante a été celle de Bordeaux. Elles ont indiqué par film et grâce aussi à la présence d'athlètes comme Joye¹⁹ ou d'équipes de jeunes gens bien entraînés dans quel sens orienter les efforts des moniteurs et des élèves pour assurer le succès et travailler utilement »²⁰.

Quelle est donc cette pratique sportive spécifiquement chrétienne qui cherche à s'inscrire dans les institutions et collèges de l'Enseignement libre à l'instigation de René Barbier de la Serre (Mgr) et dont l'aumônier général de l'U.G.S.E.L., le Père A. Maucorps, brosse les contours :

« Cet effort de réflexion ne doit pas consister dans un essai d'harmonisation factice entre les règles sportives et les exigences de la morale chrétienne. Nous ne devons pas nous contenter de baser notre recherche d'une conception du sport sur les conventions internationales qui régissent la pratique du sport dans tous les pays. Ce serait nous limiter au niveau de la moralité naturelle et nous interdire tout progrès. La question doit être envisagée à partir de Dieu. C'est la considération de la vocation surnaturelle de l'homme qui doit nous permettre d'infuser un esprit et des idées nouvelles dans ce domaine de l'activité humaine »²¹.

Contrôler les énergies des adolescents, préparer les fils de la classe dirigeante à leur rôle de commandements, tremper les âmes en les détournant des facilités de la civilisation industrielle sont, à n'en pas douter, des éléments significatifs d'un condensé de ce que peut et doit contribuer à apporter un modèle éducatif où le sport prend sa place ; mais cet objet commun, qu'est le sport, nécessite un traitement particulier, je n'oserais dire didactique, pour être au service des maisons d'éducation chrétienne. Pour René Barbier de la Serre (Mgr), l'U.G.S.E.L. nationale se doit donc d'être un milieu de recherche et l'expression d'un modèle éducatif « particulier », qui prône et valorise un objet « commun », le sport. S'il est bien difficile dans ses propos et ceux de ses compagnons de route de recueillir des traces d'illustrations concrètes de pratiques spécifiques pour identifier des contenus propres au genre « éducation physique et sportive catholique », force nous est plutôt donnée à voir un ensemble d'attitudes et de postures souhaitées, qui sont censées traduire l'efficacité de l'apostolat par et au moyen du sport et de l'éducation physique :

« Si je vous demandais ce qu'il représente à vos yeux [le sigle U.G.S.E.L.], la plupart répondrait que c'est le nom abrégé de la Fédération sportive de l'Enseignement libre [...] L'U.G.S.E.L. c'est bien un peu ce que vous pensez. Ce n'est pas tout à fait cela [...] Au-delà, l'U.G.S.E.L. s'est proposée un but idéal : il lui appartient de mettre au point une doctrine des disciplines actives et un code sportif en accord avec nos idées chrétiennes de

¹⁹ Prudent Joye, champion d'Europe du 400 m haies et moniteur à l'Ecole Supérieure de Joinville.

²⁰ René BARBIER DE LA SERRE (Mgr), *Allocution d'accueil*, Congrès de l'U.G.S.E.L., Pentecôte 1939, archives de l'U.G.S.E.L.

²¹ André MAUCORPS, *Pourquoi l'U.G.S.E.L.* in Revue L'U.G.S.E.L., juillet 1948, archives de l'U.G.S.E.L.

pudeur, de modestie, d'humilité, de charité. C'est à résoudre ce problème qu'elle s'emploie »²².

Quatre orientations majeures, qui guideront, par ailleurs, la suite de notre article, expriment, au delà des « contenus spécifiques », bien difficiles à appréhender, ce que René Barbier de la Serre (Mgr) vise dans l'utilisation du sport comme moyen d'éducation et d'éducation physique catholique tout au long de son parcours au sein de l'*U.G.S.E.L.* nationale : la dénonciation virulente du sport professionnel, la création de « l'homme nouveau », l'éducation à la réussite et l'accès à l'expérience religieuse par le biais de la pratique physique.

Le sport professionnel ou l'expression du Mal absolu

Le sport constitue donc ainsi, pour René Barbier de la Serre (Mgr), un moyen incontournable ; en revanche, c'est à la recherche d'un sport mythique qu'il se consacre : un sport pur, un sport vrai, celui qui n'a pas encore été dévoyé par ce grand corrupteur qu'est l'argent.

Yves Bouvyer, secrétaire général de l'*U.G.S.E.L.*, et son plus fidèle collaborateur en matière de sports et d'éducation physique, se lance dans un véritable réquisitoire contre le « sport-spectacle », qui est en plein essor depuis les années 1920 et qui s'enracine quelque peu dans la culture malgré les tricheries, les violences, les corruptions, le dopage, l'amateurisme marron et tant d'expressions de chauvinisme et de nationalisme. Quand le sport secrète autant de maux et produit un esclavagisme des temps modernes, que reste-t-il des vertus célébrées ?

« Depuis un demi siècle, date de leur renaissance, les sports ont glissé lentement pour aboutir à la forme que nous connaissons. Il n'est plus de champion de premier plan qui ne soit payé directement ou indirectement pour son geste sportif. Celui-ci n'est plus désintéressé. Dans ce cas le plaisir procuré par le sport diminue ; il n'a plus même valeur. L'homme n'est plus libre non plus, il devient esclave [...] Pourtant il a une âme. Et n'est-ce pas justement pour libérer les esclaves que le Christ est venu sur terre ? [...] Alors, comprenons enfin qu'il y a des excès auxquels un homme ne doit pas souscrire, surtout pas un enfant, à plus forte raison un chrétien »²³.

En ce sens, la revue de l'*U.G.S.E.L.*, dont René Barbier de la Serre (Mgr) dirige, bien sûr, la ligne éditoriale, se retrouve, sur cette question, dans l'ambiance consensuelle qui traverse les sphères politiques au lendemain du second conflit mondial et des débuts de la IV^e République. Toujours sous la plume de Bouvyer, l'*U.G.S.E.L.* dénonce la cupidité des hommes et ses conséquences sur le monde des pratiques sportives :

« Les vedettes du sport étant payées, les « espoirs », ceux sur qui les dirigeants de grands clubs (la plupart transformé en organisateurs de spectacles commerciaux) ont les yeux fixés, sont tentés à leur tour et parfois succombent. Des étudiants sont dévoyés de leur chemin, de leur mission et parfois de leur apostolat. Des hommes, attirés par l'argent, sans songer au lendemain, s'engagent dans la même voie et, leur valeur physique diminuant, se retrouvent dans la vie sans métier appris ; ils sont des laissés pour compte »²⁴.

²²Yves BOUVYER, *Déchiffrages d'initiales*, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, avril 1946, archives de l'*U.G.S.E.L.*

²³Yves BOUVYER, *Marché d'esclaves*, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, décembre 1948, archives de l'*U.G.S.E.L.*

²⁴Yves BOUVYER, *Marché d'esclaves*, op. cit.

Ce réquisitoire contre le sport spectacle, très répandu dans les milieux officiels, ne reconnaît pas aux sportifs de haut niveau un talent artistique. Mais « *le spectacle sportif est, et cette existence défie les censeurs, se moquant, à travers les âges et les continents, des incantations vertueuses [...] Prisonnière de son discours, la République se réfugie dans le silence, ignorant le discrédit que lui infligent, jour après jour, masse et héros, bien réels ceux là* »²⁵. René Barbier de la Serre (Mgr) participe à cette autocélébration naïve, ou démagogique, d'un sport considéré comme moralement pur, le sport amateur. C'est le temps des illusions plus ou moins complices :

*« Violence, dopage, corruption, voilà le quotidien du sport vrai [...] Réalité peu glorieuse, que les fédérations tentent, aujourd'hui encore, d'escamoter [...] On se bat sur le terrain et dans les tribunes ; des pilules, des enveloppes et des seringues circulent ; des cadeaux attendent les plus doués à la sortie des vestiaires. Mais on se tait »*²⁶.

René Barbier de la Serre (Mgr) poursuit pourtant son combat pour un sport amateur pur et dur, se référant à une Antiquité parfaitement imaginaire. Méprisants à l'égard des « héros sportifs » que la France se donne, autistes face aux discrédits que leur infligent chaque jour la réalité passionnée et passionnante des spectacles sportifs, les éditorialistes de *L'U.G.S.E.L.* restent encore pleins de morgue à l'aube des années 1950 et s'obstinent, peut être avec lucidité et honorabilité, à nier l'évidence :

*« Que devient sous nos yeux le sport, cet idéal proposé à toute une jeunesse ? Un métier de bas étage. Regardons-les bien, nos champions. Que sont-ils, dieux du stade, seigneurs des courts, géants de la route, idoles du ring ? Guère plus que des saltimbanques doués par la nature, et utilisés aux jeux du cirque par des maquignons internationaux »*²⁷.

Cependant, pour René Barbier de la Serre (Mgr), « le sport catholique » doit aussi être un ambassadeur. Cette dimension de représentation nationale s'ancre évidemment sur une solidarité sans faille avec la vulgate olympique : amateur envers et contre tout, sans souci de la défaite. Certes, ce sont bien les hymnes et les drapeaux qui martèlent le niveau. Mais cela ne semble pas vraiment être le souci majeur de *L'U.G.S.E.L.* ; d'ailleurs, si les Jeux olympiques de Londres reçoivent un témoignage d'approbation, c'est, d'abord et avant tout, pour la rupture avec « *la perfection mécanique de Berlin [...], la religion de la force brutale et le culte absolu du corps, qui constituèrent, en 1936, les arguments-force du Reich en sa capitale berlinoise* »²⁸. Les médiocres résultats des Français aux épreuves de Londres sont, d'ailleurs, paradoxalement analysés à l'aune de l'absence de sérieux de leur préparation, mais également attribués à « *l'excès d'importance accordée à ces manifestations : excès, en ce sens que certains de nos champions ont cru à la nécessité de régimes spéciaux et d'autres procédés de laboratoire pour atteindre à des résultats supérieurs ; d'autres ont été diminués par une véritable obsession* »²⁹.

²⁵ Marianne AMAR, *Nés pour courir : sports, pouvoirs et rébellions, 1944-1958*, Grenoble, PUG, 1987, p. 75.

²⁶ Idem, p. 91.

²⁷ Philippe HUET, *Milieu de siècle*, in *Revue L'U.G.S.E.L.*, février 1950, archives de *L'U.G.S.E.L.*

²⁸ Yves BOUVYER, *Londres - Monaco - Rome : des Jeux Olympiques aux fêtes du Jubilé Papal*, in *Revue L'U.G.S.E.L.*, août-septembre 1948, archives de *L'U.G.S.E.L.*

²⁹ Idem.

Dans ces conditions, s'il faut reconnaître un mérite à ces rassemblements internationaux, il n'en demeure pas moins vrai que la décadence ne pourra qu'être l'issue ultime de ces épreuves olympiques si les organisateurs n'imprègnent pas le sport de spiritualité :

« Les Jeux olympiques ont donné lieu à des manifestations de plus en plus imposantes, dont l'apothéose fut marquée par les derniers Jeux de Berlin en 1936. Aucun pays organisateur des Jeux olympiques n'a pris l'initiative de prévoir quelque manifestation religieuse [...] à l'occasion de ces festivités sportives. Aucun concurrent, aucune délégation de quelque pays n'a osé exiger ce geste capable de placer les Jeux du stade dans une ambiance spirituelle, hors de laquelle, ils feraient fausse route »³⁰.

Mais, au nom d'une France catholique, l'*U.G.S.E.L.* fait preuve d'un volontarisme exacerbé, qui perdure au delà du contexte porteur des années d'après-guerre. En effet, la crise des mouvements de jeunesse des années 1950 voit se déliter les exigences religieuses élevées : la concurrence des sociétés laïques, des clubs d'usine ou d'école qui offrent de nombreux avantages comme des adhésions ou des équipements gratuits est bien trop vive : l'identité religieuse de structures associatives comme la *F.G.S.P.F.* est d'ailleurs souvent remise en cause ; c'est la raison pour laquelle René Barbier de la Serre (Mgr) rappelle, et rappellera sans cesse, que l'*U.G.S.E.L.* puise dans l'Evangile l'essence de sa doctrine et la base de ses conceptions métaphysiques et sociales. Il se rebelle et refuse de capituler si vite ; le « sport catholique », porteur de renouveau, dira le premier que la France catholique est toujours debout :

« Les sportifs de l'U.G.S.E.L. ont le devoir impératif de replacer sans cesse les sports à leur place, dans un cadre spirituel. C'est aussi le devoir des autres sportifs catholiques de notre pays. C'est celui des sportifs catholiques du monde entier. Seuls, nous ne pourrions sans doute soulever cette montagne. Nous demandons aux hommes de sport chrétiens d'autres pays de s'atteler à cette même tâche, dans leurs patries respectives. [...] La conclusion de rencontres sportives internationales [...] ne doit pas refléter le caractère habituel, [...] les matches ne doivent pas être empreints du désir féroce de gagner [...] Ce doit être une confrontation de talents rigoureuse mais humaine, exacte, mais aimable, marquée du coin des vertus chrétiennes [...] dans la croisade de conquête du monde au Christ »³¹.

« L'homme nouveau »

Voir dans la pratique sportive un élément de formation de l'homme équilibré et complet, tel est le credo de René Barbier de la Serre (Mgr). Cette posture trouve ses racines dans l'émergence, à la fin du XIX^e, des sports anglais au sein des lycées élitistes parisiens et parmi ceux qui, à l'instar de G. de Saint-Clair, ayant découvert le « système » éducatif anglais et le rôle qu'y joue le sport, veulent en faire un instrument de progrès social et d'éducation morale. Instrument également dans la philosophie de René Barbier de la Serre (Mgr) où le sport n'est qu'au service de l'âme, à laquelle tout éducateur chrétien doit d'abord et avant tout s'intéresser

³⁰Yves BOUVYER, *Tu seras meneur d'hommes*, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, octobre 1946, archives de l'*U.G.S.E.L.*

³¹Yves BOUVYER, *Tu seras meneur d'hommes*, op. cit.

: nous retrouvons là, bien sûr, cette préoccupation d'éducation intégrale bien définie dans l'ouvrage de François Hébrard, publié en 1930, « *Soigne ton corps, forme ta volonté* »³². Arguant d'une faiblesse française supposée dans la pratique des sports, c'est le modèle anglais qui sert donc de référence à René Barbier de la Serre (Mgr) et aux différents éditorialistes et rédacteurs de *L'U.G.S.E.L.* dans la quête de cet « homme nouveau » :

*« La France est-elle sportive ? Oui, si l'on en croit les journaux, mais si l'on y regarde de près [...] notre jeunesse n'est-elle pas plutôt une jeunesse de boulevards et de cinéma ? N'est-ce pas elle qui représente la France d'aujourd'hui ? [...] Faites la proportion, combien de jeunes Français pratiquent véritablement le sport ? Mettez 10 %, et à côté, combien d'Anglais, plus de 60 %. Il faut prêcher pour le Stade, pas pour la tribune, mais pour la pelouse et la piste ; il faut prêcher le sport pratiqué avec méthode »*³³.

Mais proclamer avec véhémence l'urgence d'un intérêt pour les pratiques corporelles ne suffit pourtant pas ; ce pari peut-il, d'ailleurs, être gagné ? Même s'il est difficile de percevoir l'ensemble des réalisations dans le domaine des sports et de l'éducation physique dans les maisons d'éducation secondaire chrétiennes par l'unique biais des avancées et des combats de l'*U.G.S.E.L.* nationale, force est néanmoins de reconnaître que les constats amers de René Barbier de la Serre (Mgr), lors d'un des derniers congrès de sa présidence en 1952, laissent également place à un certain désappointement :

*« Garanties, bénédictions, souhaits [...] Il n'empêche que, de fait, ce sont toujours les mêmes personnes, ou à peu près, qui nous sont réellement et activement favorables. Pratiquement, 12% seulement des maisons d'éducation chrétienne et de nos collèges (du Nord et du Midi aussi bien que de Paris) s'intéressent à ce que nous faisons et utilisent ce que nous proposons »*³⁴.

Il faut, cependant, bien admettre que, dans le contexte national économique de ces années là, l'enseignement privé catholique ne recevait plus aucune subvention³⁵ ; difficile, dans ces conditions, pour l'*U.G.S.E.L.*, en dépit d'une passion proclamée et d'efforts méritoires, de prévoir, de planifier et d'évoluer autant que souhaité :

« Au lendemain de la Libération en mars 1945 l'assemblée consultative provisoire, où une majorité laïque s'est aussitôt reformée supprime toutes les subventions accordées par

³²L'ouvrage « reçut de la presse un excellent accueil et fut un succès de librairie. Dans son journal, François Hébrard note que les cinq mille premiers exemplaires furent épuisés en quelques semaines. L'Académie française lui décerna le « prix Fabien » en juillet 1931. L'auteur, qui a peut être été influencé par l'essai de J. Gotteland [« Pour l'éducation intégrale, physique, intellectuelle, et morale »] y apparaît comme un guide [...] Mais, indirectement, cette œuvre s'adresse aussi à tous les sceptiques, réticents au développement des activités physiques dans les patronages catholiques. Il s'agit de les convaincre de l'utilité de l'éducation intégrale », Fabien GROENINGER, op. cit. , p. 138.

³³La Bruyère (pseudonyme), *Stade*, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, janvier 1947, archives de l'*U.G.S.E.L.*

³⁴René BARBIER DE LA SERRE (Mgr), *Faisons le point*, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, janvier 1952, archives de l'*U.G.S.E.L.*

³⁵« Sous l'influence de la Ligue, à la suite d'un Congrès à Angers, il fut alors déclaré inadmissible de subventionner l'Enseignement libre, d'une façon lointaine, en acceptant les licences de l'*U.G.S.E.L.* comme valable pour les compétitions de l'*O.S.S.U.* C'était une attitude de retrait, d'hostilité peut-on dire, dont nous savions l'inspiration. J'ai alors décidé que nous ne prendrions plus part à ces compétitions (1947). Nous ne voulions pas que nos garçons aient à payer deux Licences uniquement parce que la Ligue - qui n'a rien à voir avec les organisations sportives - est venue mettre le nez dans les affaires de l'*O.S.S.U.* et dans les nôtres par ricochet » René BARBIER DE LA SERRE (Mgr), idem.

le régime de Vichy. C'est le retour à une réalité difficile pour les défenseurs de l'école libre. La constitution de la IV^e République de 1946 ne mentionne pas non plus la liberté de l'enseignement [...] Cependant en 1950-1951 il [l'enseignement catholique] représente encore 17,5% dans le primaire et 41,3% dans le secondaire. Financièrement cet enseignement est aux abois. Il ne peut accorder aux maîtres qu'il emploie que des salaires dérisoires, en particulier aux maîtres laïcs de plus en plus nombreux »³⁶.

La fonction sociale du champion

Manifestation de l'excellence, le champion vit dans une société qui le connaît et le reconnaît. Il est porteur d'une puissance médiatique et véhicule des symboles qui dépassent largement le cadre sportif. Le spectacle sportif connaît un essor important au tournant des années 20 ; la presse écrite et, à partir des années trente, radiophonique, tisse de véritables épopées et constitue des légendes autour des héros sportifs de cyclisme, de boxe, de football, d'athlétisme et de tennis.

René Barbier de la Serre (Mgr) ne se satisfait absolument pas de cette réalité et dénonce régulièrement « *cette jeunesse française qui pénètre sur le stade moins pour y courir que pour s'y asseoir et regarder* »³⁷. Mais, en contrepoint, parce que son projet n'est pas exclusivement sportif, il promeut un discours volontariste sur l'éducation à la victoire que peut offrir la pratique sportive chrétienne. Mission est alors absolument donnée aux cadres du mouvement sportif catholique de chercher à exploiter la réussite et la victoire sportive dans une perspective d'éducation chrétienne. Trois orientations majeures peuvent caractériser le discours dominant vis à vis des « victoires sportives catholiques ». Il s'agit, en premier lieu, de la mise en exergue des valeurs d'humilité et de modestie :

« Si j'ai reçu plus de talents, ai-je le droit de m'en glorifier ? [...] Or s'il est une prière que Dieu n'admet pas, c'est celle qui dit « Mon Dieu, je vous remercie de ce que je ne suis pas comme les autres hommes »³⁸.

Le champion doit, par ailleurs, mettre très haut son idéal et se plier, de son plein gré, voire avec joie, aux dures exigences de son nouveau statut :

« Non seulement l'anonymat ne lui est plus permis, mais il devient l'homme admiré, l'homme qui donne le ton ; sa seule performance l'a investi chef et, dès lors, il a le devoir de se considérer et de se conduire comme tel ; par conséquent, se consacrer au service d'autrui car, comme le Maître, le chef est destiné à servir »³⁹.

Pour finir, une conscience professionnelle de tous les instants doit conduire le champion à une quête infinie de l'excellence :

³⁶Marcel LAUNAY, *L'Eglise et l'école en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Desclée, 1988, p. 109.

³⁷René BARBIER DE LA SERRE (Mgr), *Entraînement*, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, mai 1946, archives de l'*U.G.S.E.L.*

³⁸Jacques DEFIVES, *Responsabilité du champion*, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, mars 1950, archives de l'*U.G.S.E.L.*

³⁹Idem.

« Le champion [...] est engagé sur la voie du progrès indéfini [...] et doit craindre plus qu'aucun autre le reproche de mauvais et paresseux serviteur encouru par ceux qui, au jugement dernier, auront négligé de faire fructifier les talents reçus »⁴⁰.

C'est au service de l'idéal chrétien que le sport devient ainsi une véritable méthode de formation sociale ; mais, dans ces conditions, il est impérativement nécessaire de le sauver d'un double péril : d'une part, celui qu'engendrent les excès du professionnalisme mais aussi celui, de manière diamétralement opposée, qui génèrent l'amusement et le désintérêt dans la pure lignée des pratiques qui ont émergé dans les premiers clubs mondains de la haute société parisienne de la deuxième moitié du XIX^e.

Elite sportive, élite sociale, élite chrétienne : ainsi entendu, « le titre de champion de l'U.G.S.E.L. » oblige son bénéficiaire dans son quotidien :

« Ainsi encore parviendrons-nous à former une élite aguerrie aux tentations de la puissance et de la gloire. Et si l'on déclare que le risque est trop grand, nous répondrons que nous préférons, même au prix de quelques échecs douloureux réussir l'éducation de quelques chrétiens complets et rayonnants, en prise sur la société de leur temps, plutôt que de préserver en une serre chaude bien abritée, les médiocres exemplaires d'un monde révolu »⁴¹.

Il s'agit alors de défendre, contre vents et marées, la valeur éducative du sport face aux assauts et dégradations qu'il subit ; et c'est en véritable gardien du temple et de la mémoire d'un sport « pur et vrai » que se pose l'U.G.S.E.L. :

« Nous savons bien, dans ce désordre, ce que signifierait notre démission [car il ne s'agit pas seulement] des champions en herbe, mais de tous ceux qui subiront sans antidote l'influence néfaste d'une telle contre formation donnée par la société contemporaine. Voilà quelle a été, quelle doit rester la mission de l'U.G.S.E.L. »⁴².

La production d'un discours idéologique - le Sport est un moyen d'expérience religieuse ou une approche de l'éducation sportive empreinte de mysticisme

René Barbier de la Serre (Mgr) met en valeur « le nouveau » type d'homme, parfaitement adapté à la société industrielle, qu'il s'agit de façonner : un homme qui doit avoir un caractère bien trempé, une énergie virile, le sens des responsabilités, et soit capable d'affronter toutes les concurrences.

Pour ce faire, le sport est présenté en mettant surtout en valeur le rapport privilégié à la souffrance qu'il offre au-delà de toutes les autres caractéristiques :

« Jeune athlète ne reste pas dans ton coin, loin des difficultés, hors de la grande route où l'on peine, mais où l'on s'élève. Ne boude pas ; écoute l'appel de la piste sur laquelle on souffre d'une souffrance qui porte en elle sa joie, autour de laquelle on s'apaise en priant où l'on trouve le calme, l'équilibre, la paix »⁴³.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Philippe HUET, *Pourquoi faire des champions ?*, in Revue L'U.G.S.E.L., archives de l'U.G.S.E.L.

⁴² Philippe HUET, *Milieu de siècle*, in Revue L'U.G.S.E.L., février 1950, archives de l'U.G.S.E.L.

⁴³ Yves BOUVYER, *Tu seras meneur d'hommes*, op.cit.

A cette véritable allégorie en hommage aux souffrances provoquées et recherchées par les pratiques sportives, l'*U.G.S.E.L.* associe la mise en exergue de la valeur symbolique du corps, qui est solidaire de l'âme et signe de l'état intérieur. Le corps a, par ses gestes et ses attitudes, un langage infiniment riche et universellement compréhensible. Il doit ainsi être la traduction d'un idéal spirituel car l'objectif ultime et divin de « l'éducateur chrétien-entraîneur » est de chercher à obtenir non pas des résultats probants sur les terrains de jeux mais bien plus cette symbiose parfaite :

« Le sport peut être un moyen d'expérience religieuse pour vérifier la profondeur et la solidité de ses principes religieux et constater la concordance des exigences évangéliques et des obligations sportives »⁴⁴.

C'est la quête de la symbiose corps-âme qui s'avère être le combat permanent et la réelle mission divine de « l'éducateur chrétien-entraîneur » ; d'une part, au niveau de la gestion de la vie quotidienne de « son » athlète, *« puisqu' il s'agit de se faire une âme à ce point claire et rayonnante qu'elle transfigure le corps et le fasse parler de Dieu »⁴⁵* ; d' autre part, au niveau de la réflexion purement théologique, puisque *« le travail de pensée n'a pas encore été fait et est terriblement éprouvant. Nous ne possédons que des notions éparses sur le caractère sacré du corps, sur ses rapports avec l'âme, sur sa valeur de signe, sur sa destinée glorieuse dans le monde ressuscité, sur sa mission sacramentelle d'union et d'expression »⁴⁶.*

L'athlète de l'*U.G.S.E.L.* pour René Barbier de la Serre (Mgr) et ses collaborateurs, ne doit donc surtout pas être un athlète comme tous les autres ; c'est un athlète de Dieu car *« les qualités de nageur et d'athlète sont innées ; il [l'athlète] n'y est pour rien »⁴⁷*. En revanche, il lui est possible de se sublimer *« s'il n'oublie pas que, sur le stade, à la piscine, [...] il faut lutter avec persévérance [...] mais surtout avec l'aide du grand entraîneur : Dieu »⁴⁸*. Dans ces conditions, l'athlète peut s'imprégner de l'idée *« que Dieu, véritablement, compte sur les sportifs pour régénérer le monde »⁴⁹*. Le sport *« intelligent, de qualité »⁵⁰*, va donc dans le sens du christianisme. L'expérience sportive peut aider à la réalisation de l'oubli de soi, au passage du plan physique au plan spirituel. Il s'agit, d' ailleurs, de faire prendre conscience du contenu spirituel de tout geste humain et, plus particulièrement, du geste sportif :

« Il y a, dans la technique de la culture physique un rythme de mort et de vie, d'oubli et de conscience de soi, de ruine et de reconstruction qui peut disposer l'âme à entrer dans les vues évangéliques [...] N'hésitons pas à dire : l'oubli indispensable au perfectionnement du corps invite à l'oubli de soi, nécessaire à la vie de l'âme »⁵¹.

Pour les dirigeants de l'*U.G.S.E.L.* nationale, c'est cette seule et unique approche du sport qui permet d'en faire un moyen crédible. En un mot, le christianisme ne doit pas se régler sur le sport, mais il doit l'enrichir et le perfectionner ; tel est donc le but ultime pour l'équipe de René Barbier de la Serre (Mgr) : il est essentiellement éducateur et religieux. Pourquoi

⁴⁴ André MAUCORPS, *Pourquoi l'U.G.S.E.L.* ? op.cit.

⁴⁵ André MAUCORPS ? *Sommes nous prêts ?*, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, mai 1948, archives de l'*U.G.S.E.L.*

⁴⁶ André MAUCORPS, *Pourquoi l'U.G.S.E.L.* ? op. cit.

⁴⁷ *Vacances*, non signé, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, septembre 1946, archives de l'*U.G.S.E.L.*

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ Yves BOUVYER, *Pourquoi pas toi*, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, juillet 1946, archives de l'*U.G.S.E.L.*

⁵⁰ André MAUCORPS, *Le bienfait de l'oubli*, in Revue *L'U.G.S.E.L.*, avril 1948, archives de l'*U.G.S.E.L.*

⁵¹ Idem.

L'U.G.S.E.L. ? « Parce qu'elle peut être une des voies qui mènent à Dieu »⁵². Et tous ceux qui imaginent que l'intérêt des gestes sportifs se trouvent soit dans l'agrément de jeux en compagnie d'aimables camarades ou même encore dans l'égoïsme de la victoire « n'ont strictement rien compris [...] L'intérêt des sports que vous pratiquez chaque semaine réside en partie dans la confrontation de votre valeur personnelle avec celle d'autrui [...] L'U.G.S.E.L. est une Fédération [...] dont les athlètes sont de qualité, savent combattre loyalement pour le plaisir de développer leur corps avec la volonté de le dompter au service d'une âme sous l'heureuse inspiration de l'intelligence »⁵³.

Pour citer cet article

Référence électronique

François Hocheplé, « U.G.S.E.L. : une vision catholique du sport », *Educatio* [En ligne], 7 | 2018. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés

⁵² André MAUCORPS, *Pourquoi l'U.G.S.E.L. ?* op. cit.

⁵³ Yves BOUVYER Y., *En plein championnat*, in revue *L'U.G.S.E.L.*, mars 1946, archives de l'U.G.S.E.L.

Lorsqu'une Occu-Passion sportive devient un fait éducatif

Un au-delà du Paraître s'offre aux adolescents

Célestin MacKenzy*

On ne peut pas imaginer qu'un acte éducatif ne soit pas un acte collectif multiple faisant appel à des partenaires. Mais à condition de ne pas substituer le terme de partenariat à celui de partenaire. Qu'est-ce qu'un partenaire ? C'est quelqu'un avec qui je suis et contre qui je suis. Par exemple au tennis, le partenaire est quelqu'un avec qui je joue et contre qui je joue..... Ce qui conditionne le véritable partenariat, c'est que je doive prendre en compte les objectifs du partenaire pour réaliser les miens et qu'il ait un droit de regard¹.

L'homo footballisticus est le prototype de ce qu'un acte éducatif peut révéler lorsque l'éprouvé prend le pas sur le prouvé. Entre deux mondes épistémologiques radicalement distincts, l'un vertical, linéaire, hiérarchisé et traduit par des énoncés hypothético-déductifs, l'autre plus stochastique (qui dépend, qui résulte du hasard), molaire, holistique (considération des phénomènes comme des totalités). Le second courant fait appel à une temporalité quasi bergsonienne, à la durée (à sa continuité, à son écoulement, à son imprévisibilité) qui n'entraîne toutefois pas son inintelligibilité mais suppose d'autres approches, plus « compréhensives » qui sont en ce domaine incontournables². Le football chez les adolescents constitue une *occupassion*, qui signifie que l'activité qui le passionne en vient à constituer sa principale occupation au point de réveiller en lui des émotions qui lui donnent le statut de sujet-acteur porté par un désir d'être. Derrière ce désir se réveille des vertus pouvant favoriser une éducation où l'apprentissage social favorise le partage de cette passion qui occupe une vie pleine et qui se transforme en compassion. Mais la passion pour le football et le football tout simplement ne sont pas en eux-mêmes éducatifs. Cette énergie humaine et cette pratique culturelle ne possèdent pas intrinsèquement des valeurs universelles. Il est nécessaire pour reconnaître celles-ci d'aller au-delà du football et de la passion pour retrouver certaines valeurs tendant à une éducation de la personne humaine elle-même. Ainsi, c'est une réalité *métafootballistique* qui se dévoile au-delà du football dans des espaces et des temps sportifs inédits, à la fois dé-solés, i-solés et hors sol. L'entraîneur en devenant un

* Président de l'association Grandir Haïti, Correspondant Eglise et Sport en Haïti

¹ Berger, G. (2001). « Tous à l'école » ou « Tout à l'école », *Enfances & Psy*, 16, p. 13-20, 20.

² Ardoino, J., Berger, G. (2010). Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité, *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 9, p. 121-129, 126.

médiateur éducatif et un passeur connaît pour les avoir fréquenté ces endroits. Il sait utiliser des discours se rapprochant de la séduction, pour porter chaque adolescent à adopter des comportements en phase avec les règles sociales du football. Nous appelons cette posture la *séduction*, là où une action et une parole se révèlent entre la séduction et l'éducation. La *séduction* est une *séduction séduisante*, qui se distingue d'une séduction séductrice où le séducteur cherche à tirer des profits personnels de son action³. Entre empathie et congruence, identités personnelles et identités communes, identités singulières et identités plurielles, une multitude d'identités sont convoquées pour permettre à des adolescents de participer à la construction d'une communauté sociale intergénérationnelle. Elle est la manifestation concrète d'une attitude de profond respect envers la personne adolescente en devenir.

Pourtant, il ne s'agit pas de faire embarquer les adolescents sans être soi-même du voyage et en vivre les turbulences et les joies. L'image qui me vient en mémoire est celle des « maladjè » (rabatteurs) dans les gares de Port-au-Prince qui crient du matin au soir : « sak prese an ale » (Allons-y, départ imminent !). Ils s'asseyent à l'intérieur des *camionnettes* pour attirer les passagers, puis aussitôt le voyage décidé « yo fonn tankou trèz moun sou Gefra » (ils disparaissent) et les voyageurs se découvrent seuls dans l'aventure. Les éducateurs-passeurs partagent les mêmes émotions que les adolescents. Les expressions somato-émotionnelles sont ainsi reconnues et validées par des éducateurs. En Haïti, quand une personne a le sentiment de sécurité, on dit qu'elle foule le sol de tout son poids. En revanche quand elle est dans l'insécurité, on dit qu'elle demande à la terre si elle peut y poser ses pieds. L'itinéraire du corps sportif réconcilie ce qui est hors-sol et dé-solé avec ce qui ancre les racines du corps humain au cœur d'une histoire qui le dépasse. Deux moments de vie vont attester de ce voyage entre deux états du corps sportif : celui qui est dénié par l'école lors de l'enfance et celui qui est pris en compte dans des dispositifs éducatifs où l'ad-venir d'un adolescent compte autant que ses performances footballistiques.

Le corps oublié et délaissé de l'enfant au sein des lieux éducatifs : fragments de mémoires vivantes.

Si l'adolescence constitue une période charnière dans la vie de l'individu, elle est d'abord une problématique liée au changement du corps et reliée à des mémoires corporelles qui s'enracinent dans l'histoire infantile d'une vie scolaire. La famille, l'école et les associations sociales sont l'incarnation de ce processus et des lieux privilégiés de l'épanouissement de la personne au sein des cultures sportives. Cependant, ces instances socialisatrices ont du mal à répondre de manière convenable à cette noble vocation. Elles ont plutôt tendance à s'ériger en un lieu de détention au lieu d'être un lieu d'épanouissement, un étouffoir au lieu d'être un espace de croissance psychologique, physique et culturelle. C'est donc à travers mon expérience personnelle que je vais commencer à convoquer ces lieux sociaux, qui deviennent quelquefois des non lieux. Dans le choix de cette démarche, je ne puis m'empêcher de parler des adolescents en ayant l'impression d'être comme eux avec quelques années d'écart : *Ah quand je vous parle de moi, je vous parle de vous. Comment ne le sentez-vous pas ? Insensé qui croit que je ne suis pas toi* !⁴. Ainsi, quelques mémoires se sont inscrites aux creux de mon corps vécu et de mon corps vivant lors de l'enfance et lors de rencontres avec des éducateurs et des enseignants qui ont forgé à mon in-su mon rapport au foot-ball et au-delà,

³ Marcelli, D. (2016). *Avoir la rage. Du besoin de créer à l'envie de détruire*. Paris : Albin Michel.

⁴ Hugo, V. (1856). *Les Contemplations*. Paris : Pagrenne Michel Levy.

mon rapport aux Autres. Mes premières expériences avec l'école furent des expériences de violences subies : violence physique, violence psychologique et violence symbolique. Ce jour d'octobre 1975, c'est la grande rentrée dont je rêvais jour et nuit, parce que pour un enfant de 6 ans c'est socialement valorisant de commencer l'école primaire avec de nouveaux manuels, de nouveaux uniformes, de nouveaux maîtres et maîtresses et de nouveaux camarades. Et pourtant, mon corps infantile se retrouvait dans une tourmente sinistre. Très vite j'ai ressenti cette attirance pour laisser vagabonder mon imaginaire ailleurs que dans cette école où j'avais l'impression de ne pas exister. Alors que les enseignants de cette école pensaient m'apporter du bien et du bon, il ne s'adressait qu'à ma tête et à mon cerveau. Ainsi, par défi et surtout par protection, je me coupais de ces parties de mon corps. Ainsi, mon imaginaire vagabondait dans les rues, dans la maison familiale et surtout dans la cour de l'école en priorité. Je développais progressivement un rapport de haine et de dégoût avec la temporalité scolaire. J'attendais, le coup de sifflet final libérateur et la clameur du stade. Quand on s'adressait à mon corps le but était de me dresser, de me garder dans une posture de soumission : les mains posées sur mon bureau, où les bras croisés, les deux pieds joints, les yeux rivés sur le tableau noir, même si vous n'y comprenez rien, les oreilles en trompette pour écouter le maître. Donc toutes les conditions étaient remplies pour discipliner les corps, réguler les esprits et soumettre l'énergie infantile à une idéologie éducative qui paradoxalement l'étouffait.

Mon corps, face à ces sensations d'étouffement et d'emprisonnement, avait à sa disposition plus d'un tour dans son sac. Je me suis trouvé dans un contexte de dressage corporel farouche. Ce type de rapport à l'apprentissage proposé par les enseignants m'intimidait jusqu'aux tréfonds de mon être. Je baissais souvent la tête, j'évitais de croiser du regard l'œil du maître qui pouvait mal le prendre. Je simulais des maux de tête et des maux de ventre quand j'étais sûr de ne pas pouvoir réciter correctement mes leçons, pour lesquelles je me ferais railler par mes camarades durant toute la récréation. Très vite, je sentais qu'à l'école je n'étais pas un être humain, j'étais l'objet du maître, la *res scoli*, la chose de l'école. Ils pouvaient disposer de mon corps à sa guise. Mon corps devenait ainsi un espace de frustration personnel et le lieu idéal pour le maître pour passer ses propres frustrations ; il n'avait de compte à rendre à personne. Grâce à mon imaginaire, je vivais pourtant tranquillement et plutôt passivement dans un corps constamment mis en accusation.

J'ai l'impression d'avoir vécu dans ma chair, dès mon entrée à l'école primaire, le diptyque *Surveiller et Punir*⁵. L'arithmétique, la grammaire, l'éducation civique et morale, s'exprimer en français et notamment les fameuses dictées furent pour moi une succession de disciplines désincarnées de mon envie d'apprendre. Beaucoup de camarades avaient décroché de l'école... ou n'avaient jamais accroché. Leurs compétences étaient plutôt associées à une pratique sportive et à une mobilisation de leurs corps multiples qui eux pouvaient se mettre en mouvement. Ils attendaient le début du tournoi interscolaire de football pour montrer leurs compétences et obtenir une certaine reconnaissance au sein de l'école, particulièrement auprès des maîtres dont le champ lexical était inamovible: Crétin, nullité absolue, cancre, voyou, paresseux, VAURIEN. Dans l'activité du football enfin, les vauriens trouvaient le terrain idéal pour prouver qu'ils valaient quelque chose.

Ainsi, l'apprentissage scolaire ne me permettait pas de vivre toujours avec dignité une quête d'une identité authentique. Je ne me sentais qu'une petite chose dont toute l'essence et la nature n'était que de penser. Il fallait arraisonner le corps, le mater et réduire l'empire de ses pulsions. La liberté conditionnelle était une occasion de ne pas reconnaître l'inconditionnalité du corps. Mes expériences créatives n'étaient possibles que sur le terrain

⁵ Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard

de football, qui était en même temps le terrain pratique de la culture du corps propre et de l'authenticité de la personne. Sur le champ de jeu, la communication était possible entre nous, l'apprentissage social était pratiqué avec les interactions inscrites dans le jeu. L'élan fondamental qui habite et constitue tout être vivant, était libéré, ainsi que les excitations qui proviennent de l'intérieur du corps. On pouvait faire ce qu'on voulait. S'il fallait chercher à atteindre le but adverse dans ce football, il suffisait de vivre un état qui ne se donne pas de but et qui donne la parole à une personnalité non intégrée où dominant le jeu libre et la liberté de jouer. Nous perdions toute angoisse et la confiance mutuelle régnait entre nous. Le football devenait un lieu de communion authentique où le joueur est en mesure de se vivre dans son entièreté et de s'autoriser à s'auto-interpréter au niveau d'un corps pensant.

Quand j'étais à l'école primaire et secondaire, j'avais l'impression d'être un figurant dans la classe. J'étais là par devoir et jamais par désir. Ce n'était que dans la cour de récréation que je me sentais acteur. Et pourtant, là encore, l'œil du maître punisseur planait sur mon corps. Pour ces raisons, l'école ne répondait ni à mes attentes ni à mes espoirs. Les leçons, les devoirs, les examens proposés étaient nuisibles, casse-pieds et ne visaient que la compétition entre camarades de même niveau. La remise des carnets était une forme ostentatoire des résultats obtenus par le maître, une attestation publique de son savoir-faire. Elle était aussi et surtout un foyer de honte et d'exclusion sociale pour la grande majorité des élèves. Elles participaient également d'une logique s'appropriant, consciemment ou inconsciemment, les destins scolaires et sociaux des jeunes générations.

C'est en dehors de la classe que je m'exprimais de façon totale, lorsque je jouais au football sur la cour de récréation. L'activité du football était considérée comme la part incontrôlée de l'école, qui nous permettait de construire un moment d'être soi. Nous étions des individus qui étaient à la fois ce que l'école a voulu en faire, et qui s'échappait largement de son contrôle tout en se fabriquant en son sein. L'activité du football était devenue pour nous un espace transitionnel entre une structure d'oppression et les interstices qui favorisaient une certaine autonomie. La socialisation par le foot-ball devenait ainsi un processus paradoxal. D'une part, elle était un processus d'inculcation. D'autre part, elle n'était réalisée que dans la mesure où les acteurs se constituent comme des sujets agissant pour la maîtriser. Le football était devenu pour nous une expérience sociale significative. L'activité du football nous permettait de savoir unir nos émotions et nos désirs authentiques. Nous pouvions donc montrer notre performance en dehors de ce qui était inculqué par l'injonction du maître intransigeant. Le football était notre vrai monde, parce que nous l'avions inventé à notre image. En même temps, le football était reconnu par l'école et, en même temps, il était notre « école des catacombes », le lieu de l'expérience sociale du groupe formé par les élèves, l'endroit où l'on pouvait « construire un espace d'analyse partagé entre acteurs, où l'on pouvait assumer nos échecs et nos succès. Que reste-il de mes occu-passions infantiles et adolescentes maintenant que je suis devenu prêtre. Un engagement vocationnel qui permet aujourd'hui à des adolescents de se préoccuper de leur personne entière au sein d'un creuset footballistique : *Grandir Haïti*.

***Grandir Haïti*: l'incarnation d'un engagement vocationnel pour aider les adolescents à se préoccuper de leur personne entière.**

Entre l'enfance et l'adolescence, quelques années plus tard en jouant au football, j'ai rencontré des entraîneurs comme personnes significatives, par leur manière d'être avec moi et de m'aborder et qui semblait me dire : oui, tu peux, tu as déjà tout ce qu'il faut pour être un

bon gardien, notamment la taille. Je me souviens de Clément, Janin et Altès qui m'ont particulièrement marqué. En tant qu'enfant, je sentais qu'ils aimaient ce que je faisais et qu'ils aimaient ce qu'ils faisaient. Ils jouaient au milieu de nous comme des gosses. Rien n'était trop petit pour être valorisé, rien n'était trop grave pour mériter une exclusion. Ils excellaient à voir le positif dans mes faits et gestes. Altès me lançait une fois : «Ti Mack, avec ta taille, un jour, je veux m'asseoir devant la télé et te regarder défendre le camp des *Grenadiers* », surnom de la sélection nationale haïtienne de football. Cette parole m'avait mis sur un petit nuage, et pendant longtemps je croyais à sa prédiction. Je valais quelque chose, j'avais de la confiance en moi, surtout quand sur le terrain de jeu, ces entraîneurs avaient une autre approche du style d'apprentissage subi à l'école. Ils m'ont appris à courir, à avoir un port athlétique du corps, à effectuer un tir pour impacter un ballon, à apprécier l'échauffement propre au gardien de but, à comprendre la gestion du corps dans les balles aériennes, à suivre la trajectoire d'un ballon et savoir l'anticiper. Je me souviens d'une de leurs paroles : « le gardien de but est le chef de la défense, il doit être en communication avec les autres défenseurs, parce qu'il a une vue plus large sur le jeu en dominant tous les compartiments du terrain ».

Ces expériences m'ont permis de découvrir des facettes inconnues de mon corps en mouvement, de me situer, à ma mesure, en opposition aux multiples apprentissages scolaires dont j'étais toujours la victime et jamais l'acteur. Grâce à ces entraîneurs, j'ai appris à ressentir ce que pouvait signifier avoir de l'estime et être estimé. Mon corps devenait le pivot du monde, de mon Monde. L'amour et la passion du jeu associé à la pratique du football m'ont conduit à m'engager durant environ une décennie au service d'institutions sportives extra scolaires. Durant ce laps de temps, j'ai pu expérimenter et connaître profondément la vie concrète des footballeurs des clubs haïtiens et du football haïtien en général. À la porte de la trentaine, je suis devenu pasteur, dirigeant de football et enseignant. J'évoluais donc entre plusieurs dynamiques vocationnelles : celle du pasteur et celle de l'éducateur. Durant cette période, plusieurs convictions vont guider mes choix épistémologiques, pastoraux et sociaux à venir :

1. La valorisation du corps de la personne dans des situations d'apprentissage qui lui permettent de vivre une vie pleine et épanouie ;
2. L'identification des points aveugles du football haïtien qui ne permet pas à ses pratiquants d'avoir une vie sociale décente, en raison de leur décrochage scolaire précoce ;
3. La reconnaissance de l'être humain comme un tout complexe, conjuguant le *bios* (vie), le *socius* (culture) et la *psychè* (esprit) pour former un être complet, global, autonome, capable d'un *apprentissage authentique* ;
4. L'inclusion du foot-ball dans la vie sociale de l'adolescent afin de favoriser le déploiement et l'exercice du soi authentique de la personne.

Ces quatre convictions cardinales sont maintenant portées par une instance sociale : *Grandir Haïti*. En effet, suite à mes expériences sportive, éducative, et scolaire, j'ai eu l'intuition et la vocation de créer une association qui s'occupe de l'éducation par le football, qui constitue la passion numéro un des enfants et des adolescents haïtiens. L'objectif de cette association consiste prioritairement à transformer la passion obsessive pour le football en outil de motivation, d'éducation et d'insertion sociale. À terme il s'agit de mettre en place un établissement scolaire original en Haïti, s'appuyant sur les valeurs universelles du sport pour éduquer des jeunes sans repère. Les clubs sportifs haïtiens n'ont pas les moyens nécessaires de permettre à leurs athlètes de mener une vie sociale sécurisée, après leur retraite. En effet,

pendant que le joueur évolue dans la force de l'âge requise par le football, au top de sa forme, il est plébiscité par ses fanatiques, il reçoit quelques gratifications. Nous pouvons appeler cela une reconnaissance sociale. Mais lorsque les performances disparaissent celle-ci se métamorphose en une inutilité sociale. L'individu sportif entre alors progressivement dans une disqualification et une exclusion sociales. Fondamentalement, nous nous proposons d'aider les jeunes à transformer leur espace de vie, à créer les conditions de leur intégration réelle au sein de la société haïtienne par le biais de l'éducation et du choix d'un métier garant d'avenir, à partir de l'adolescence, au-delà de la pratique du foot-ball. Grandir en humanité est le socle sur lequel repose les motivations des personnes qui œuvrent pour le développement de l'association *Grandir Haïti*. Sur ce socle repose trois piliers fondamentaux :

- *L'identification et la reconnaissance d'une vulnérabilité* : L'inefficacité de l'action humaine enseigne la précarité de la vie d'un homme. C'est dans la pratique du football en Haïti que nous sommes allés chercher cette vulnérabilité résumée simplement dans une phrase qui ressemble à une prise de conscience : Le football en Haïti est un facteur d'exclusion sociale, car il déscolarise avant de désocialiser ses pratiquants.
- *La responsabilité* : je suis responsable de l'autre, celui qui n'est pas moi. La responsabilité, consiste à donner une réponse à une question que nous pose l'autre, l'inconnu bien connu, l'autre que nous avons été, dans notre enfance, désemparé, déconcerté et souvent déshumanisé par la peur des autres, par leur pédagogie sinistre, prêcheurs de vertus, souteneurs du mal, souvent malgré eux. Cette difficulté a une identité propre : l'autre-sujet, *enfer* ou *transcendance*, ayant en tout cas ses références propres, ses sentiments et ses besoins singuliers. Tout cela ne peut être adressé que dans une *coresponsabilité*, une réponse à produire, un faire avec autrui. Il est nécessaire de se mettre à plusieurs pour combattre et enrayer la précarité et la vulnérabilité de l'autre. Face à l'exclusion, les pédagogies les plus adaptées prescrivent l'inclusion de la personne vulnérable au sein d'un collectif *secure*. Mais pour inclure, il est nécessaire de trouver la pédagogie qui attire, la possibilité d'établir la relation éducative qui conduit à la reconnaissance mutuelle, et qui crée de l'intimité relationnelle⁶. Celle-ci permet à l'autre de resurgir socialement, de refaire surface humainement et d'exister ontologiquement.
- *L'engagement* : passer de l'identification, de la conscience à la responsabilité, c'est définir des engagements capables de fournir aux personnes les processus nécessaires pour se reconstruire. Les raisons d'être du centre d'éducation *Grandir Haïti* sont adossées à trois processus psycho-sociaux : le jeu, la créativité et la sociabilité. Le jeu est un espace interactif qui s'installe entre l'imaginaire corporel des adolescents et la réalité sociale. Le jeu est orienté vers la créativité. Il permet d'inventer, de créer et d'imaginer. En jouant, l'adolescent est non seulement en lien avec la réalité sociale mais il crée également un espace d'où émerge une identité reconnue et assumée. Le jeu invente un rapport à l'autre en créant des rôles sociaux qui mobilisent l'imaginaire de chaque adolescent. Le jeu permet ainsi à une personnalité propre d'émerger. Le but de la socialisation prônée par *Grandir Haïti* est l'épanouissement de la personnalité de l'adolescent, là où il joue un rôle actif à travers les liens qu'il noue avec son entourage. La construction de son identité personnelle favorise une reconnaissance de l'identité de l'autre. *Grandir Haïti* conçoit l'autre non comme adversaire mais surtout comme partenaire avec lequel on se construit et on construit

⁶ Mutuale, A. (2017). *De la relation en éducation*. Paris : Téraèdre.

ensemble un projet de vie et d'apprentissage. À travers les rôles tenus dans les jeux collectifs, se développe le sens de l'engagement personnel et collectif chez l'adolescent. Le joueur n'agit pas uniquement pour lui-même, il agit pour le bien d'un collectif. Le but même de l'éducation est de favoriser la cohésion sociale en intégrant les individus dans le lien social qui se tisse entre le « je » et le « nous ».

Promouvoir l'humanité à travers le football est pour moi un défi personnel, un engagement vocationnel et une conviction pastorale. À travers *Grandir Haïti*, je me donne donc comme mission de joindre la pratique sportive à la réalité sociale humaine et d'éduquer prioritairement les adolescents, en leur offrant la possibilité de se construire humainement, socialement, sportivement et professionnellement. L'action pédagogique dépend toujours du contexte social et historique dans lequel elle se réalise. *Grandir Haïti* cherche à calquer sa philosophie sur le système haïtien, tout en cherchant à apporter une nouveauté inouïe : l'alliance du talent sportif, de l'éducation sociale et de la réussite scolaire. Le centre *Grandir Haïti* prône une relation éducative basée sur l'empathie et le respect de la personne. La base de l'éducation est le rapport personnel entre un adulte et un être en devenir, qui parvient par lui-même à son autoréalisation, là d'où émergent une capacité à entreprendre et une action émancipée venant du soi authentique. Deux niveaux de relations pédagogiques sont alors à prendre simultanément en compte : Une relation pédagogique au sein d'un rythme scolaire et une relation pédagogique au sein des rythmes extrascolaires impulsés par des espaces-temps sportifs. Quitter la classe a pour effet de permettre aux jeunes d'investir les espaces sociaux avec un esprit de découverte. La relation pédagogique devient une coéducation : le maître apprend autant de la relation que son élève. *Grandir Haïti* prend alors les atours d'un lieu d'apprentissage au vivre-ensemble, pour :

- *redonner* leurs places aux notions de solidarité, de tolérance, de respect et de civisme, avec un regard positif sur la personne de l'adolescent ;
- *responsabiliser* les adolescents, leur apprendre la valeur et la beauté de la vie collective en favorisant le partage des savoirs et la solidarité cognitive ;
- *apprendre* à accepter la défaite et relativiser la victoire ;
- *créer* un lieu du développement de l'authenticité personnelle, de socialisation et de formation par le jeu, le sport et la culture ;
- *connaître*, aimer, accepter et entretenir son corps ;
- *créer* les liens intergénérationnels, par l'instauration de passerelles entre tranches d'âge
- *revaloriser* les rapports avec l'environnement et la biodiversité ;
- *favoriser* l'émergence émancipée du talent (sportif, artistique, etc.) avec un œil ouvert sur l'avenir professionnel de chaque athlète (scolarisation obligatoire).

La prise en compte des corps multiples de l'adolescent sportif perçus par les éducateurs se donne pour objectif de saisir la vie sportive-en-train de-se-faire. Les personnes qui donnent vie à cette recherche sont des créatures de chair et de sang sensible. Ce qui est recherché c'est donc la primauté d'un éprouvé et d'un savoir pratique incorporé qui survient des trames d'action dans lesquelles ils sont continuellement imbriqués. Si la vie sportive est scandée par des espaces de compétition, des temps de victoires et aussi des temps de défaites, la vie sportive bonne a besoin d'autres ingrédients pour permettre à un adolescent de perdurer dans ses engagements moteurs, psychologiques et culturels.

La vie sportive bonne s'épanouit au-delà des u-topies et des u-chronies sportives.

La tension accumulée en raison de la rigidité du cadre scolaire pour un certain nombre d'adolescents, fait que le club sportif devient un lieu de ventilation pour le corps. Il représente une aire transitionnelle entre les obligations et la vie sociale qui se déploie à travers une activité autotélique ou faire « comme si on était un champion » devient l'occasion de réunir un imaginaire corporel et une réalité culturelle⁷. Dé foulement et libération des émotions deviennent un seul acte au cœur duquel la parole et l'écoute deviennent alors une unité d'action féconde. Le *Didaskalos* (Maître) devient *Pai* (serviteur chargé d'accompagner l'apprentissage des enfants dans la tradition grecque), jusqu'à se faire *Doulos* (l'esclave qui travaille la terre, garde les bêtes). Le premier (Maître) devient le dernier (esclave) pour « accompagner le développement des aptitudes et libérer les potentiels de chacun ».

Par une recherche simultanée d'une contention et d'une liberté, l'entraîneur-médiateur cherche à contenir l'impatience et l'impuissance de chacun et à lui redonner l'espoir d'un renouveau. Il ouvre « le champ des possibles ». Il croit au devenir de chacun. Il est un « frayeur » de passages qui ne font plus peur. C'est ainsi qu'il favorise l'épanouissement de tous d'une manière adaptée aux besoins et aux ressentis de chacun. Il gagne la confiance de tous sans jamais chercher à en tirer profit, à influencer la conduite ou à asseoir une quelconque hégémonie. La sobriété de sa personne plane sur tout le groupe comme un arbre donne de l'ombre en couvrant l'espace le plus large possible. La proximité et la distance deviennent deux facettes incontournables pour une relation d'aide équilibrée entre le médiateur et l'adolescent.

En permettant à chaque adolescent de prendre de manière singulière sa responsabilité « sociale », le football ne fait que pousser un novice dépourvu de sa tunique au bord du fleuve *Eurotas*⁸. L'épanouissement personnel s'accompagne d'une sorte d'abandon à ses propres choix. Cependant, tout en étant « seul », il est guidé par une « présence ». Ainsi, faciliter la rencontre entre les adolescents par la médiation du football suppose ce préalable : donner du confort intérieur pour entrer en jeu, c'est-à-dire, se lancer dans l'aventure des liens sociaux. Il s'agit alors de se prêter au jeu de la vie, l'adolescent découvrant et apprivoisant sa propre solitude en présence d'autrui.

Les initiatives personnelles d'un adolescent accompagnent, réveillent et dynamisent ses potentialités latentes. Elles deviennent alors des puissances motrices et des puissances d'actions qui résonnent les unes par rapport aux autres. Le corps vivant et le corps vécu retrouvent alors une symbiose vivide dont la capacité d'initiative est l'un des indicateurs majeurs. Tout ce dont dispose alors l'éducateur, c'est cette forme d'empathie kinesthésique qui rejoint la personne dans ce qu'elle est, la met en relation avec ses ressentis et ses émotions personnelles, entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration⁹ (Zanna, 2015). La vie sportive bonne s'incarne alors pour un adolescent dans le fait d'utiliser ses forces personnelles, d'acquérir de l'autonomie, de se construire une identité, de se sentir en sécurité, d'être en situation d'apprentissage et d'obtenir de la reconnaissance sociale. Toute la complexité de la vie sportive bonne chez l'adolescent réside finalement dans l'acquisition

⁷ Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

⁸ *L'Eurotas* : Fleuve principal de la Laconie en Grèce. Les jeunes (*neoi*) arrivés à la douzième année, vivaient dès lors sans tunique et ne recevaient qu'un manteau pour toute l'année. Ils étaient sales et ne connaissaient ni bains ni frictions sauf à certains jours de l'année(...) ils couchaient ensemble par bandes et par troupes sur des sortes de paillasses qu'ils s'étaient eux-mêmes confectionnées avec des roseaux poussés au bord de l'Eurotas.

⁹ Zanna, O. (2016). *Corps et climat scolaire*. Paris : Revue EPS

d'une identité propre ou la possibilité d'être soi parmi les autres autorise un adolescent à gérer au mieux une propension à un excès en tout : « excès de sentiments, excès d'énergie, excès d'idéalisme ». Les modifications émotionnelles stimulées par la présence conjointe de moments de compétition et de moments de coopération entraînent restructuration existentielle de l'adolescent qui l'amène à habiter son corps et à se mettre en accord avec ce qui lui est essentiel.

Ne pas aimer son corps pour un adolescent, c'est refuser son habitat, sa propre demeure ; c'est refuser d'investir un soi propre et de sortir de l'espace personnel imparti par une culture aliénante. Accepter son corps pour un adolescent, c'est habiter une idée, investir et épouser un autre espace, à la fois si proche et si lointain. Savoir gérer l'immense vie qui nous habite et que nous habitons, nous passagers éphémères d'un vêtement de chair, de sensations, d'impulsions et d'inspirations, voilà l'un des fondements de la vie sportive bonne. L'équipe sportive devient alors un espace d'autocréation et d'autoengendrement qui fait du corps sportif un sujet sportif et non plus un objet sportif. L'adolescent sportif devenu sujet est cependant habité aussi par le doute, la crainte et la peur de cet espace-corps qui n'est autre que lui-même. Mais il peine à le savoir et à l'accepter. La peur de soi l'aliène. L'empathie de l'éducateur lui permet d'arborer sans l'abhorrer l'habit de la personne consciente de ses possibilités et inconsciente de ses potentialités. L'adolescent sportif devient ainsi sujet grâce à son corps qui lui permet d'entrer en relation avec le monde et avec les autres. Quand un individu dit « je suis », personne ne peut s'exprimer à sa place. Sa valeur subjective est irremplaçable face à la performance sur-humaine qui est une entrave au corps parfait et qui exprime une haine du corps. C'est justement le danger qui guette l'adolescent sportif ignorant ce que le corps peut lui offrir.

Alors, l'échange des regards entre un adolescent et un entraîneur qui vont vers le même sens devient une clarté partagée. L'échange d'un regard est à considérer comme le premier indicateur de l'interaction sociale. Nous entendons ici par regard, une éclaircie, un éclat ou une parcelle de l'autre qui éclaire¹⁰. Les éducateurs comme les adolescents ont besoin d'être en-visagés, même si paradoxalement, le regard peut faire peur. Le regard cherche le rapport soi-autrui. Il cherche ce qui manque à l'achèvement du soi, ce qui rapproche deux êtres. Le regard est une forme d'empathie qui se développe entre le regardant et le regardé. Les espaces sportifs révèlent ce qui vient des profondeurs de l'être, définissent les stratégies, les besoins immédiats ou lointains.

« Le regard n'est pas seulement l'orientation de l'œil vers un point de l'espace pour y récolter les informations sur le monde que la vision donnera, il est projection sur le monde de préperceptions, il est décision de regarder en fonction des intentions du sujet ; le regard est capture du monde et d'autrui, il est anticipation, il est construction d'un monde par le sujet percevant en fonction de ses expériences passées, de sa visée vers le futur, de ses désirs et de ses craintes, de ses croyances et des règles sociales qui le guident »¹¹.

L'autorité ne se décrète pas, elle s'acquiert et se cultive à travers le regard qui témoigne d'une empathie kinesthésique. La véritable autorité n'a pas besoin de pouvoir. Si l'éducateur a un rôle émancipateur à jouer, ses actions ne visent pas à une influence démesurée et s'efforce d'assurer son exercice à partir d'une certaine liberté. Toute liberté associée à une autorité provoque des moments de crise, des moments d'indécision face à une autre notion qui

¹⁰ Levinas, E. (1982). *Ethique et infini*. Paris : Fayard.

¹¹ Berthoz, A. (2008). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob, 33.

peuple les enceintes sportives : le pouvoir. Or, faire autorité c'est susciter l'adhésion sans adhérence forcée vers une puissance à agir. Dans ces espaces éducatifs où s'entrechoquent pouvoir et autorité, la *concession* (qui n'est pas la cession, puisque le *cum*, avec, est toujours présent) la *négociation* et l'*accompagnement* deviennent des socles fondamentaux qui structurent une vie sportive bonne.

1. La *concession* est justement d'accepter de *faire avec*. Le pouvoir est ainsi partagé entre l'éducateur et l'éduqué. Si le partage paraît brutal c'est parce que l'autorité a été trop longtemps perçue comme un pouvoir sans partage. Il ne serait pas trop rigide de dire qu'il y a besoin d'une *conversion du regard*, d'ouvrir les yeux autrement, de développer de nouveaux rapports de concession avec les adolescents.
2. La *négociation* est cette capacité de partager la victoire et la défaite. Trop longtemps, les éduqués ont payé seuls les « pots cassés ». Seule la négociation peut à nouveau légitimer l'autorité en lui conférant non de nouveaux contenus, mais de nouveaux fondements humains, culturels, pédagogiques et psychologiques. La négociation devient une nouvelle compréhension du rapport éduquant-éduqué, jusqu'ici basé sur la coercition et le contrôle social. La « pulsionnalité » adolescente exige cette négociation sans laquelle tout se bloque autour de la conflictualité.
3. L'*accompagnement* tend à devenir le nouveau visage d'une éducation pleine et d'une vie sportive bonne. Ce processus a une valeur salutogène qui garantit la liberté de deux partenaires. L'approche interactionnelle du processus éducatif laisse un champ ouvert, où tout est constamment à refaire. Un éducateur qui n'admet pas qu'il n'est plus le seul vecteur d'information et d'influence contribuant à la formation globale de l'adolescent garde les réflexes du *magister dixit*. L'éducateur comme l'enseignant sont amenés ainsi à voyager entre plusieurs lieux où l'émancipation éducative s'entrechoque avec une aliénation éducative à trois dimensions : l'exclusion, l'inclusion et l'émancipation¹².

Aux prises avec ces trois dimensions, le football n'est pas une activité éducative en soi, si la prise en compte simultanée de « l'être-avec-les-autres » et de « l'être-parmi-les-autres » est niée. C'est la conjonction de ces deux perspectives qui redonnent leurs luminosités à ce qui fait de l'humain un être-chair, là où l'adolescent reconnaît son potentiel vivant qu'il sent bouger sans cesse au-dedans de lui. L'accompagnement d'une personne n'existe donc que lorsque celle-ci s'inscrit elle-même dans un processus d'auto-accompagnement. C'est à cet instant que l'éducation deviendra ce mouvement de vie qui permet à celui qui a été accompagné de transmettre à d'autres des indices qui permettent à une maturité de s'installer, à une histoire de se transmettre, à une ouverture vers l'altérité de s'installer. Ouverture vers les autres, ouverture vers soi, tels pourraient être les deux mouvements qui permettent à un adolescent de vivre avec optimisme et persévérance une temporalité du provisoire et une perspective d'avenir infinie et indéfinie, là où les pulsations, les inspirations et les impulsions sont en synchronies.

¹² Lecocq, G. (2018). Entre excellence exclusive et fragilité inclusive : une éducation corporelle émancipatrice vaut la peine d'être vécue dans le contexte scolaire, *La Nouvelle Revue. Education et sociétés inclusives*, 81, pp. 65-80.

Pour citer cet article

Référence électronique

Célestin MacKenzy, « Lorsqu'une Occu-Passion sportive devient un fait éducatif : un au-delà du Paraître s'offre aux adolescents », *Educatio* [En ligne], 7 | 2018. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés

Prendre en compte le corps à l'école : le cas des enfants sourds

Jean Habarurema^{*}

Résumé : Le corps est le premier lieu de l'apprentissage. L'enfant perçoit le monde par ses sens et cette connaissance est le fondement de ses pensées et de sa compréhension du monde. Cependant, les institutions scolaires ont toujours cherché à maîtriser ce corps pour le faire rentrer dans une norme sociale qui permettra à l'enfant devenu adulte de s'intégrer. Mais cette norme scolaire correspond-elle à tous les enfants ? Qu'en est-il des enfants sourds pour qui la perception du monde se fait à travers quatre sens et dont la communication sollicite d'autres parties du corps que la voix ?

Mots-clés : corps – sourd – langue- apprentissage – école

Abstract : The body is the first place for children to start their learning process. Children perceive the world thanks to their senses and this knowledge is the basis of their thoughts and their understanding of the world. Nevertheless, educators in schools always struggled in controlling bodies to make them adapt a social norm that would allow children to integrate society once adults. But, is this scholar norm adapted to all children ? What about deaf children who perceive the world thanks to four senses and whose communication implicates other body parts than the voice ?

Keywords : body – deaf – language – learning process - school

« Le corps est le tombeau de l'âme. » Pour Platon, le corps, par son contact avec le monde sensible, ne permet pas à l'homme d'accéder au monde des idées, réservé à l'âme. La distinction entre les deux mondes est claire, chaque monde étant accessible soit par le corps, soit par l'âme. En adoptant ce point de vue et en admettant que l'école doit transmettre la connaissance des idées, le corps n'a aucune place à occuper dans l'enseignement. Finalement, seule l'âme importe et si elle pouvait se détacher complètement du corps, alors ce dernier ne mettrait pas les pieds dans l'enceinte scolaire. Pour Platon, le corps n'apporte aucun bénéfice à l'enseignement-apprentissage. Pour autant, peut-on dire qu'il n'interfère pas ? La pensée platonicienne a bien été contestée par de nombreux philosophes. Descartes, par exemple, rappelle que « l'âme est unie à toutes les parties du corps conjointement ». Le corps joue le rôle d'un médiateur qui permet à l'âme de recevoir des informations sur le monde. Le corps peut influencer les actions de l'âme et l'âme peut influencer les actions du corps. Cette réunification entre l'âme et le corps joue un rôle sur la manière dont l'acte d'enseignement-apprentissage peut prendre place tout en restant étroitement lié aux finalités de l'École. Depuis des siècles, le corps joue un rôle important dans l'éducation et l'instruction des enfants, notamment à travers l'éducation physique et sportive. Mais ne serait-il pas réducteur de penser que l'influence du corps importe seulement pour l'éducation physique ? Quels sont les rôles joués par le corps à l'école ? Le cas des enfants sourds nous éveille à une autre compréhension du corps et de son rôle dans l'apprentissage.

^{*} Université de Nantes, LAREF.

L'évolution des finalités de l'école et de la place du corps

Dans l'Antiquité, l'éducation, d'abord réservée aux jeunes nobles, avait pour but d'élever l'adulte en devenant en formant non seulement son esprit mais surtout son corps. Sparte initie une démarche particulière dans le domaine de l'éducation. En effet, le domaine militaire favorise l'action de groupes de fantassins plutôt que celle de champions individualisés. La cité initie donc une éducation organisée par l'Etat et regroupant enfants et adolescents afin de les éduquer aux disciplines sportives et à la gymnastique mettant de côté l'éducation musicale et poétique, qui dominait à l'époque et qui transmettait les bases de la morale. Ce nouveau mode éducatif touche aussi les jeunes filles qui reçoivent une éducation essentiellement sportive. L'objectif final est de répondre aux besoins militaires de la cité en cas d'attaque et non de sensibiliser à la morale. Le corps est au centre de l'éducation alors que l'acquisition de savoir-faire reste très élémentaire (lire, écrire, compter).

Cette même idée d'éducation civile se développe à Athènes au VI^{ème} siècle. Avant sept ans, âge auquel il rejoint un groupe de sa classe d'âge, l'enfant connaît une éducation au sein de la famille qui se fonde sur la contrainte. L'enfant est dressé et peu importe son épanouissement et sa personnalité. L'esclave est en charge de l'éducation de l'enfant et s'assure de son bon comportement. Il s'occupe de la formation morale et du caractère de l'enfant qu'il a pour rôle d'adoucir. La formation de l'esprit prend de l'importance par l'intermédiaire des sophistes qui favorisent l'expansion de découvertes scientifiques (école de Milet ou Thalès). Ils développent l'idée de l'utilisation de la langue pour convaincre et sensibilisent à l'art de la rhétorique.

Socrate s'oppose à une fonction utilitariste de l'éducation et ses messages sont repris par Platon dans la République et les Lois. L'homme est placé au centre d'une réflexion philosophique qui reste essentielle dans l'éducation occidentale. L'accent est mis sur les questions. Les causes physiques sont remplacées par les causes morales et les choix sont humains. Socrate propose une nouvelle structure éducative qui tend à conceptualiser les contenus au détriment de l'expérience sensible. Les idées se suffisent à elles-mêmes et le monde réel y est subordonné. L'instruction vise à développer un esprit critique mais aussi à construire la classe dirigeante de la société. L'éducation du corps perd de son importance.

De la mort d'Alexandre à la conquête romaine, L'Etat ne subventionne que l'éphébie qui marque la fin de l'enseignement secondaire par deux à trois années de gymnastique. Malgré cela, l'institution est contrôlée par la loi et le niveau est évalué par des concours athlétiques et musicaux. Le développement physique et la musique se présentent comme les deux modes nécessaires à la libération de l'esprit pour être capable de porter une critique. Si la finalité de l'École porte sur le développement des idées, elle ne peut être atteinte que par une libération du corps. Il continue donc à occuper une place centrale dans l'éducation.

La civilisation grecque accorde une place essentielle au développement physique dans l'éducation. Le corps est magnifié au moins autant que l'esprit. « L'éducation spartiate visait à former des soldats, forts et braves, des hommes de caractère, aimant par-dessus tout leur cité, leur patrie ». (VIAL, 2009 : 15) L'éducation artistique occupe aussi une place de choix et se concentre essentiellement sur la représentation du corps humain. L'éducation littéraire est centrée sur la musique, le chant et la danse. Les chefs d'œuvres littéraires sont accessibles lors des études secondaires. Les textes sont commentés et illustrent la perfection humaine. Malgré la valeur universelle des découvertes scientifiques, elles ne sont que peu enseignées. L'enseignement a pour but de faire prendre conscience de la perfection de l'homme par l'éducation physique et artistique. Pour les Grecs, les valeurs dominantes sont le développement physique et l'esprit critique. La recherche de l'homme idéal, l'importance du

corps sur l'esprit et l'intérêt d'une maîtrise de la langue afin de convaincre servent une même finalité de formation de l'élite destinée à diriger la cité.

Le monde romain adopte peu à peu le système grec. L'expansion des écoles et des gymnases doit servir à former une patrie unique dans le monde entier. Cependant, cet enseignement est réservé aux classes dirigeantes et les classes populaires et rurales refusent ce mode d'éducation. De manière générale, « Rome a eu le mérite de reconnaître et de propager la civilisation et l'éducation grecques. Mais elle n'a vu que le côté utilitaire des choses. » (VIAL, 2009 : 20). Du point de vue sportif, les Romains favorisent la fonction militaire des exercices équestres et de combat au détriment de l'athlétisme. Le principal objectif éducatif dans le monde romain s'apparente à celui de la Grèce : développer une morale qui promeut l'Etat et la cité. L'influence grecque vient compléter une éducation pratique en y ajoutant des notions intellectuelles.

Le christianisme s'installe au sein du monde romain sans pour autant que les contenus scolaires ne soient modifiés. Face aux principes de la raison, de l'éthique et d'organisation de la cité, la religion chrétienne apporte cependant une nouvelle vision de l'homme qui devient la valeur première. Il ne s'agit plus de « former un citoyen pour la patrie mais un fidèle pour Dieu ». (VIAL, 2009 : 21) L'instruction, qu'il s'agisse de la grammaire, de la rhétorique, du latin ou du grec, de l'histoire ou de la géographie, des mathématiques, des sciences naturelles, n'a pour but que de permettre à l'homme de mieux comprendre l'Ecriture (LELIÈVRE, NIQUE, 1994 : 25). Qu'il s'agisse d'un enseignement transmis par les religieux ou d'un enseignement tels que le prênaient les Grecs, l'esprit critique que l'on cherche à développer et malgré tout orienté en fonction des valeurs que l'on souhaite transmettre.

A l'époque de la Renaissance, l'enseignement « chargé de transmettre d'une génération à la génération suivante les valeurs (essentiellement religieuses) qui fondent l'organisation sociale /.../ semble bien remplir sa mission » (LELIÈVRE, NIQUE, 1994 : 75). Cependant, les bouleversements dus aux conflits et aux innovations, obligent les institutions éducatives à redéfinir ces valeurs. A cette époque, l'éducation est présentée comme un moyen de maintenir l'ordre social. Les conditions sociales sont différentes, il est donc nécessaire de proposer des éducations différentes. Entre le XV^{ème} et le XVIII^{ème} siècle, le peuple et la bourgeoisie prennent conscience de l'importance de la construction de la pensée et des connaissances pour avoir accès à une forme de pouvoir politique. La Renaissance marque aussi l'opposition entre l'Eglise qui cherche à transmettre des dogmes et l'humanisme qui prône une rationalité centrée sur l'homme. Dizerbo rappelle que « sous l'influence de l'ordre moral religieux se développe et se systématisait au XVIII^{ème} siècle une discipline corporelle qui exige l'hygiène du corps, son immobilité et le silence à l'école » (DIZERBO, 2016 : 74). L'Eglise a introduit une pédagogie autoritaire et une discipline exigeante afin de maîtriser les « instincts » et le « mal » que véhicule le corps (DIZERBO, 2016 : 73).

Les principes fondamentaux de l'école changent peu au XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle. Par l'influence de philosophes (Diderot, d'Alembert, La Condamine, Voltaire), le français devient la langue de discussion sur des sujets d'actualité dans les collèges. Les contenus sont désormais divisés en : leçons de choses, sciences, histoire et français. L'objectif est d'atteindre un enseignement pratique et réaliste. La science et la raison deviennent des préoccupations d'enseignement. Le corps se présente comme un objet à maîtriser pour ne pas perturber l'apprentissage de l'esprit.

Malgré une évolution de la pensée concernant le lien entre le corps et l'esprit, Foucault montre que le système scolaire n'a eu de cesse d'assujettir le corps de l'enfant à l'école. Quand l'esprit ne répondait pas aux exigences, c'était le corps qui était puni. Le corps devait

être soumis aux exigences disciplinaires de l'enseignement. Delory-Momberger observe aujourd'hui encore que « l'ordre scolaire est aussi un ordre des corps ». (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 11).

Au cours du XXème siècle, les finalités de l'École ont continué à évoluer. A l'école, le corps continue d'être discipliné et les enfants suivent des cours d'éducation physique et sportive. A l'origine, ce cours visait à « développer dans l'enfant un certain nombre de qualités qui lui permettraient de s'insérer dans la vie sociale, tout en améliorant sa santé » (ARNAUD, 1983 : 15). L'enseignement était axé sur le mouvement, l'effort, la débrouillardise et la forme du mouvement et la position. Mais avec l'évolution de l'intérêt pour le sport et la performance, le cours s'est peu à peu orienté vers une approche biomécanique et bio-énergétique qui favorisait la performance comme finalité plutôt que l'habileté gestuelle. Le corps est devenu par là-même non plus un vecteur d'apprentissage mais une finalité de l'apprentissage.

Le traité de Maastricht (1992) marque un tournant en accordant un statut juridique à l'éducation au sein de l'Union Européenne. Le Parlement et le Conseil de l'Europe deviennent responsables en matière d'éducation et de formation. Il ne s'agit pas alors d'uniformiser les formations mais de soutenir l'action des Etats membres tout en leur laissant le choix des contenus et de l'organisation des systèmes, valorisant ainsi la diversité linguistique et culturelle. L'Union Européenne accorde un budget de plus en plus important aux domaines de l'éducation et mesure les enjeux de ces actions sur la construction économique et sociale de l'Europe. En effet, l'histoire de la construction de l'Europe met en évidence l'intérêt économique et politique d'une éducation orientée vers le développement d'un sentiment européen. Les finalités de l'École sont claires : préparer l'enfant à devenir un Européen actif. Le rôle du corps dans l'apprentissage ne change pas mais les enfants sont préparés à être plus mobiles, à se déplacer dans l'espace européen.

Pourtant, depuis le XXème siècle, parallèlement à l'enseignement « traditionnel », certains chercheurs et pédagogues proposent de nouvelles approches qui prennent en compte les besoins corporels des enfants et qui cherchent à unifier le corps et l'esprit dans les faits.

Les rôles du corps à l'école

« Le corps s'impose comme une réalité existentielle incontournable » (LACHHEB, 2008 : 145). D'après Lachheb, le corps prend forme selon trois modalités : le « corps-en-soi », le « corps-pour-soi », le « corps-pour-autrui ». La première modalité correspond au corps physique, celui qui répond aux besoins alimentaires, celui qui se meut. Le « corps-pour-soi » est l'ensemble des expériences vécues, à l'existence de l'individu au monde. Enfin, le « corps-pour-autrui » « donne sens à la réalité sociale et cristallise la relation du sujet avec autrui » (LACHHEB, 2008 : 145).

Pour Delory-Momberger, le corps est « le premier espace, l'espace qui est toujours là : non pas un lieu parmi d'autres, mais le lieu où s'originent toutes les expériences et celui auquel elles reviennent, le fonds originel sur lequel se construit à la relation sensible et dynamique de « ma » présence (de mon incarnation) au monde et à autrui, l'« ancrage » à partir duquel le monde se déploie pour moi et où « je » me déploie dans le monde ». (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 8). Prendre en compte le corps à l'école signifie donc accorder une place à ces trois dimensions du corps. Christine Delory-Momberger dans un entretien avec Michela Marzano, explique que la langue allemande différencie le corps vécu « Leib » du corps physique « Körper ». Le corps vécu correspond à une part d'inconscient qui transmet

une impression qui elle-même pourra ensuite être rationalisée. Il existe donc « au-delà du Körper, du corps physique, du corps organique, quelque chose qui ne se contrôle pas et qui pourtant est là. » (MARZANO, 2016 : 52). Accorder une place au corps ne remet pas seulement en question la discipline qui règne dans les classes ou les cours d'éducation physique et sportive. Penser la place du corps en classe revient à se demander comment le corps dans sa totalité interfère dans l'apprentissage.

Le corps, un objet à discipliner

Nous l'avons dit, pendant des siècles, les éducateurs se sont efforcés de discipliner, voire de « dresser » le corps de l'enfant. Mabilon-Bonfils et Durpaire expliquent que « la discipline organise un espace analytique par un principe de quadrillage et de localisation élémentaire, où chaque individu doit trouver sa place et chaque emplacement correspondre à un individu. L'espace disciplinaire tend à se diviser en autant de parcelles qu'il y a de corps et d'éléments à répartir » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 57). Une place définie est attribuée au corps qui ne doit pas sortir des limites établies. « Dès lors, les sujets «disciplinés» sont interchangeables, puisque chacun se définit par la place qu'il occupe dans une série et par l'écart qui le sépare des autres » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 58). L'assujettissement de l'enfant, le contrôle et la normalisation du corps deviennent légitimes du fait du rôle de socialisation attribué à l'École. « Cette discipline imposée aux corps doit être resituée dans une conception de la formation et de l'apprentissage qui reproduit le vieux dualisme du corps et de l'esprit, et veut ignorer ou faire taire les corps pour mieux enseigner et élever les esprits » (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 11). Même si les penseurs soulignent le lien indissociable entre le corps et la construction de la pensée, la discipline à l'École tend à dissocier les deux. Par ce contrôle du corps et des émotions de l'individu, l'École substitue « aux corps fragmentés un corps solidaire, unifié, mais aussi captif » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 58) qui répond aux exigences de vie de la cité.

L'éducation du corps à l'École

Arnaud dans son ouvrage « Les savoirs du corps – Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire » retrace la place accordée à l'éducation physique à l'École. Il rappelle que cette « matière » a connu une évolution en fonction des croyances et des recherches des pédagogues. Le cours d'éducation physique a eu pour but de favoriser la maîtrise du corps et d'entretenir sa santé afin de le rendre apte à l'apprentissage. Puis, les professeurs d'éducation physique ont dû s'adapter à l'importance donnée à l'apprentissage des disciplines sportives, exigeant d'eux qu'ils forment les enfants à des disciplines variées dans lesquelles ils devaient acquérir une connaissance technique et une certaine performance. Arnaud montre que le lien entre corps et apprentissage incite à réduire l'importance de l'éducation physique dans les écoles pour être remplacée par une utilisation du corps dans le but de favoriser le développement intellectuel dans les autres matières. Dans les années 80, les enseignants d'école primaire sont alors encouragés à favoriser l'éducation psycho-motrice qui servirait de fondement à l'éducation dans les modèles moteur et intellectuel. La tendance devient alors de « déduire la pédagogie des activités physique à partir de la psychologie de l'intelligence. [...] Cessant d'être une éducation de l'effort, du rendement biologique, elle [l'éducation physique] devenait une propédeutique aux apprentissages scolaires » (ARNAUD, 1983 : 20, 21). Arnaud relève alors le paradoxe de la place du corps à l'école : « Le corps est partout, dans toutes les disciplines, au moment même où l'École lui conteste une place de choix dans les horaires et les programmes d'enseignement. Certains pensent ainsi favoriser

l'éducation physique en orientant les recherches dans le sens d'une intellectualisation croissante de ses finalités et ses procédures didactiques » (ARNAUD, 1983 : 18). Cependant Faure et Garcia rappelle la nécessité de traiter les deux axes à l'école : « La question de la « place » du corps dans l'enseignement doit être vue sous un double angle : celui des « savoirs » du corps didactisés (en sport, en danse), celui des pédagogies implicites du corps engagées dans les situations d'apprentissage ordinaires. Dans les deux cas, des pré-requis pédagogiques sont mobilisés quant aux manières (scolairement légitimes) de travailler, de penser, de se tenir en classe, d'apprendre, etc. En fait, l'école engage toujours des « politiques du corps » connues ou ignorées par les enseignant(e)s » (FAURE, GARCIA, 2003 : 86).

Le corps comme vecteur d'apprentissage

Au delà de l'entretien physique ou du contrôle des comportements, le corps est en lui-même le premier vecteur d'apprentissage. Heurtaux rappelle un des principes fondamentaux de la pédagogie de Freinet : il s'agit de « considérer l'enfant dans sa globalité, non comme un être dont le corps et l'esprit seraient deux parties séparables ». (HEURTAUX, 1982 : 7). Dans son ouvrage, Heurtaux rassemble des témoignages d'enseignants ayant pratiqué l'expression corporelle avec leur classe. Les enfants développent leurs idées et leurs connaissances à partir d'une observation spontanée. Par exemple, en voyant des oiseaux sur un fil électrique, ils observent leurs comportements, les imitent et se posent des questions. L'enseignant relance la discussion lorsque cela semble nécessaire pour faire progresser la réflexion. Le corps permet donc la réception d'une information (l'observation), qui incite à la réflexion et à la discussion. Le fait de mimer les oiseaux permet aussi aux enfants de mieux conceptualiser ce qu'ils observent et de s'en imprégner pleinement. Les enseignants remarquent que les différents sens mis en action entraîne un enrichissement du lexique et de la créativité « Les enfants notent ce qu'ils voient, ce qu'ils sentent, les bruits qu'ils entendent, C'est très important aussi pour l'expression par le langage. L'enfant, ayant à sa disposition un bagage de sensations rendues conscientes, s'exprimera avec plus de richesse, moins de clichés » (HEURTAUX, 1982 : 24). La production s'enrichit mais la réception aussi prend plus de sens grâce au corps. Heurtaux cite Jousse qui souligne l'intérêt de faire vivre ce corps : « Nous n'avons pas le droit de nous borner aux textes imprimés. Pour les comprendre, il faut les réinsérer dans les muscles vivants ». (HEURTAUX, 1982 : 61). A travers ces pratiques, l'enfant vit son apprentissage et le vécu corporel prend place dans l'acquisition de connaissances et de compétences.

Ce corps est incontournable puisqu'il est « le premier lieu où nous nouons l'expérience de nous-mêmes et des autres dans le tissu monde, celui où nous nous formons en formant le monde » (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 18). C'est avec ce corps que l'enfant éprouve et apprend le monde. Il est en action dans chaque acte d'apprentissage et ne peut être omis du processus d'apprentissage. Pourtant, une discipline trop rigide, un apprentissage qui omet tout ou partie des perceptions du monde par les sens, réduisent l'efficacité de la compréhension des concepts et l'appropriation des connaissances par l'enfant. Schaller explique que « le corps offre au cerveau beaucoup plus qu'un simple support ou qu'une simple modulation : il fournit la matière de base pour les représentations cérébrales » (SCHALLER, 2016 : 192).

Le corps, à la fois source et vecteur des émotions

La volonté de discipliner les corps à l'école montre à quel point ils transmettent des informations qui nous touchent et nous perturbent. Par la perception des sensations, par les sens, par son corps, l'enfant ressent le monde. Son corps exprime ensuite l'émotion qui est ressentie. Mais ces émotions ne sont pas exprimées librement. A l'école, « parmi les compétences qu'enseignants et élèves doivent acquérir, certaines tiennent à la maîtrise du corps et d'autres à la gestion des émotions » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 58). L'École prend en charge cette conduite du corps « par laquelle il est peut-être question d'exorciser en nous ce qui relève des plus privés de nos sentiments, de nos émotions, voire de nos pulsions » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 60). Hubert questionne cette « peur du Vivant » qui nous incite à formater l'éducation (HUBERT, 2013 : 19). Pour lui, proposer une éducation basée sur la découverte à travers les sens et selon les intuitions de l'enfant donne au corps la place qu'il mérite dans l'apprentissage et la place la plus naturelle à l'apprentissage, celle qui est attribuée dès la naissance. S'éloigner d'un apprentissage normé et normatif permet à chaque enfant quels que soient ses « dysfonctionnements » de prendre pleinement part aux activités et de progresser à son rythme. Il prône donc un enseignement biocentrique dans lequel le processus d'apprentissage prime sur le savoir en lui-même. Cette démarche implique de prendre en compte l'intelligence dans sa globalité, c'est-à-dire que les pulsions et émotions des enfants ont leur droit d'être dans l'enceinte de l'école car elles permettent d'accéder à un niveau de conscience supérieure. Hubert dénonce la tendance à dissocier raison, corps et affectivité alors même que notre identité est composée d'aspects biologiques, physiologiques et psychologiques. Par une éducation biocentrique, l'enfant est amené à dépasser les mots pour comprendre le monde par ses cinq sens.

Pour Montessori, les émotions transmettent les informations « dans les faits moraux, il y a une concomitance des fonctions du corps si exacte qu'on peut décrire par leurs altérations les différents états de sentiment, de douleur, de colère, d'ennui, de plaisir » (MONTESSORI, 2016 : 34) C'est pourquoi corps et esprit sont étroitement liés.

Le corps comme expression de la sexualité

Le corps exprime des émotions mais il est aussi le reflet de pulsions et de désirs. Heurtaux relate l'embarras d'enseignants lorsque les enfants découvrent leur sexualité. Bien souvent, ne sachant comment réagir, ils attribuent des punitions maladroites qui ne font que renforcer le tabou, l'incompréhension voire la provocation. La sexualité est une de ces parties du corps qu'« on voudrait bien leur voir laisser à la porte » de l'école (HEURTAUX, 1982 : 7). Pour Lejeune, « l'éducation sexuelle oublie le corps : une simple constatation. Le corps : hiatus de l'éducation. Le corps : tabou fondamental de la relation éducative » (LEJEUNE dans HEURTAUX, 1982 : 31). Ce corps tabou, celui qui organise la libido est dominé par le « corps-institution » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 61) qui fixe la loi du groupe et l'ensemble des comportements et des normes de la société. C'est afin d'atteindre cette norme que les enseignants s'efforcent de « tenir les corps » (DIZERBO, 2016 : 73) écartant ainsi la discussion autour de la sexualité mais réduisant aussi la transmission d'autres connaissances par le corps.

L'histoire de l'enseignement aux sourds : la méconnaissance du corps

« L'École n'a jamais ignoré le corps mais elle l'a toujours considéré avec méfiance. L'enfant est envisagé comme un objet à redresser, à modeler, à former. L'École, imprégnée de cette vision, est convaincue de la nécessité d'une maîtrise du corps pour accéder aux choses de l'esprit » (DIZERBO, 2016 : 73). La maîtrise des corps permet à l'École de faciliter l'intégration des enfants dans la société tout en limitant l'apprentissage dont ils pourraient bénéficier en laissant le corps s'exprimer plus librement. A travers l'histoire, les enfants sourds ont particulièrement souffert des interdictions posées sur ce corps à la fois vecteur d'apprentissage et d'expression mais aussi du regard porté sur un corps dit « handicapé ».

Le corps handicapé

Les personnes handicapées physiques et sensorielles ont un rapport au monde différent de celui des valides. Bien que ce rapport soit subjectif, dans le cas du handicap physique l'un ou plusieurs des sens sont absents et les autres exacerbés. La personne handicapée vit donc différemment et construit son apprentissage en privilégiant certains sens. Mais dans notre société, « le corps malade est « hors normes », il appelle la « réparation », et s'il ne peut pas être « réparé », il court le risque d'être ignoré, invisibilisé, exclu. Handicapée ou malade, la personne est réduite à sa déficience ou à sa pathologie ; son corps est objectivé, réifié ; on ne parle plus d'elle en termes d'être et d'identité, seulement de traitements et de rééducation, on ne lui reconnaît plus de désirs, plus d'émotions, seulement des besoins. On traite, on soigne, on entretient son corps-machine ou son corps-organe, on ne la considère plus dans son corps propre, on ne l'écoute plus dans son histoire et dans le vécu dans son expérience » (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 15). Bien que le corps de l'enfant handicapé ne soit que partiellement altéré, modifiant son rapport au monde, le « corps-en-soi » mais ne touchant pas le « corps-pour-soi » ni le « corps-pour autrui », l'enfant handicapé est souvent renvoyé à ses limites et à sa différence. Pourtant, un corps handicapé n'est qu'un corps différent dont le vécu, l'expérience et les émotions méritent d'être pris en compte et partagés.

Les corps des sourds

Pour les sourds, la place du corps et sa reconnaissance en tant que corps sain est fondamentale. Cependant, le regard porté sur le corps sourd varie selon le point de vue adopté. Par les représentations que les entendants ont des sourds, nous touchons le rapport qui s'établit entre les deux communautés de vue¹. Or, la création de la représentation fait appel à de nombreux paramètres. L'un, mis en valeur par Piaget (1948), est notre perception. L'autre, comme le montre Jodelet (1989), est notre relation à l'environnement. Si nos représentations s'établissent à partir de nos perceptions, il est évident qu'elles sont subjectives mais qu'elles diffèrent aussi en fonction de nos moyens de perception. Celles-ci s'élaborent à partir de nos sens en contact avec le monde sensible. Ainsi, une personne privée d'un de ces sens n'aura pas la même perception que d'autres. La représentation que les entendants peuvent établir de la surdité naît d'une impression de frustration, de la disparition d'un de leurs sens. En revanche, les sourds (à différencier des devenus sourds) ne ressentiront pas de manque puisque leur perception auditive n'a jamais été effective. La surdité est représentée à partir de

¹ Nous utilisons ici l'expression « communauté de vue » au sens défini par Le dictionnaire Larousse : « Identité dans la manière de penser de plusieurs personnes »,

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communauté/17551>

leur contact avec les autres, par utilisation de leurs autres sens. La représentation de la surdité trouve donc deux formes différentes selon la présence ou non du sens auditif.

Le contact avec l'Autre est d'ailleurs un des paramètres fondateurs de la définition de représentation selon Jodelet (1989). Sans le contact avec les entendants, les Sourds n'éprouveraient pas le besoin de se représenter la surdité. C'est donc l'image qui leur est renvoyée par les entendants qui va influencer leur représentation. Si l'idée de « manque » n'est pas évoquée par les entendants, elle n'existera pas non plus pour les Sourds. Nous nous trouvons alors en présence de deux représentations initiales différentes, dont l'une peut interférer sur l'autre en fonction de l'influence de l'environnement.

Selon Virole (2000: 42), nous pouvons distinguer deux courants dans les représentations de la surdité. Il s'agit de deux discours qui apparaissent historiquement lors des discussions concernant l'éducation des enfants sourds et qui divergent à nouveau sur la problématique de la médicalisation et de l'implant cochléaire. Nous observons d'une part, une représentation médicale de la surdité et de l'autre une représentation culturelle. Ces deux catégories de représentations sociales divergent par le fait que l'une perçoit l'environnement en se basant sur l'absence de l'un des sens, comprise comme une déficience dans la perception du monde alors que l'autre se base sur une perception du monde essentiellement visuelle et constructive de faits culturels. Dans le premier cas, les sourds ont un corps handicapé « à réparer », dans l'autre, les sourds sont riches d'une différence qui ouvre sur une autre vision du monde. Ils ne cherchent pas à imiter les entendants ni à communiquer de manière vocale mais utilisent leur corps autrement pour communiquer de manière plus naturelle pour eux.

Le corps et la communication

Le corps est incontournable à l'école puisqu'il nous permet de communiquer. Pour les entendants, la voix est le principal vecteur de communication même si les gestes ou les expressions du visage transmettent des messages. Un entendant peut communiquer par téléphone sans visuel et transmettre un message précis. Aussi, les gestes peuvent être contrôlés voire interdits par l'enseignant s'ils sont jugés trop évocateurs ou inappropriés. Dans le cas de sourds signants, la communication s'établit selon cinq paramètres définis par Cuxac (1996) : la configuration, l'orientation, l'emplacement, le mouvement, l'expression faciale. Le corps et sa relation à l'espace permettent la communication. Les expressions faciales, qu'elles soient agréables ou non, les gestes qu'ils soient évocateurs, qu'ils prennent de la place dans l'espace ou non, transmettent un sens et les interdire pour quelle que raison que ce soit, revient à interdire la communication. La question de la place du corps à l'école pour les sourds signants est périlleuse et a longuement marqué leur histoire.

Le refus du corps communicant

L'accès à l'instruction et à la scolarisation des sourds a toujours été dépendant du regard qui était porté sur eux. Pendant des siècles, les sourds ont été perçus comme des « animaux » incapables d'intelligence. La question de leur instruction ne se posait pas, non seulement parce que l'école n'était réservée qu'à certains mais aussi parce que le mode de communication gestuelle des sourds n'était pas reconnu comme langue. Les communautés religieuses se sont peu à peu intéressées à l'éducation des sourds, cherchant à « sauver leur âme » en les initiant aux principes de la religion chrétienne. Certains éducateurs, comme l'abbé de l'Épée, se sont inspirés de la langue gestuelle pour communiquer avec eux de manière plus aisée, d'autres ont totalement refusé ces gestes qu'ils jugeaient choquants. C'est

le congrès de Milan en 1880 qui marque le début d'une longue période d'interdiction de la langue des signes dans les milieux scolaires. Les éducateurs en présence estiment que la langue des signes ne permet pas d'exprimer clairement les idées et que les gestes et l'inactivité vocale favorisent le développement des maladies pulmonaires. On invoque alors des raisons linguistiques et sanitaires pour interdire la langue pendant près d'un siècle.

La loi de 1975 annonce que la scolarisation peut avoir lieu dans un établissement ordinaire ou spécialisé en fonction de la demande des parents et des places disponibles dans les établissements. Le terme utilisé est « handicap ». Elle encourage le dépistage et la prévention du handicap et indique l'obligation de rendre les lieux publics accessibles à toute personne handicapée. Mais les enfants sourds restent scolarisés dans des institutions spéciales. Leurs signes, leur corps dérangent. Les intitulés des lois sont déjà révélateurs de la volonté politique, celui de 2005 mettant en relief une définition, même si elle est très brève, des attentes formulées par cette loi, à savoir l'établissement d'une forme d'égalité et de participation à la citoyenneté pour tous, sans discrimination. Tout d'abord, nous remarquons que cette loi évoque le passage du terme « infirme » à celui d'« handicapé », mais ceci de manière ponctuelle, aucune définition n'est proposée pour le handicap. De la même manière, toutes les formes de handicap (moteur, sensoriel, mental) ou différences semblent amalgamées sous ce terme. Selon les établissements, les enfants sourds peuvent être « intégrés » dans des établissements dits « ordinaires » de manière individuelle ou collective. L'intégration collective permet aux enfants d'utiliser leur langue au quotidien entre eux, ainsi que, dans certains cas, avec des enseignants. Cependant, il s'agit bien de mettre l'accent sur la notion d'« accompagnement » car les enfants ne sont pas autonomes dans ce milieu dit « ordinaire », qui, pour des enfants sourds, semble plutôt particulier voire hostile. En effet, l'accompagnement est indispensable pour que les enfants puissent être actifs et reçoivent les informations. Sans accompagnement, les enfants sourds ne peuvent pas s'« intégrer », ni même vivre au quotidien dans cet établissement. Leur présence est acceptée, leur langue qui sollicite les mains, le visage et l'espace est tolérée mais le contexte scolaire n'est pas construit pour eux. Le corps différent doit s'adapter au fonctionnement de l'école.

Dans le cas des sourds, le corps-en-soi est amputé d'un sens. Le corps-pour-soi et le corps-pour-autrui sont pleinement actifs. Les fonctions du corps (perception, communication, apprentissage) sont les mêmes pour les sourds et les entendants. Cependant, la manière dont le corps est sollicité et, par conséquent, la perception du monde diffèrent entre les deux populations.

Si le corps gagne en importance dans l'enseignement-apprentissage, les approches pédagogiques ont tendance à favoriser le corps entendants. Les corps différents, bien qu'admis dans les établissements, ne sont pas dans un contexte qui leur est favorable. La prise en compte du corps à la fois comme mode de communication et comme premier lieu de l'apprentissage est fondamentale car, comme l'affirme Dizerbo « les savoirs ne se transmettent pas d'une conscience à l'autre, mais sont bel et bien portés par des personnes dont l'intelligence et le corps ne sont pas dissociés » (DIZERBO, 2016 : 79). Il est donc temps de réunir le corps et l'esprit lors des moments d'apprentissage. Le corps de l'enfant lui permet de percevoir le monde mais l'enseignant transmet lui aussi une réalité et une vision du monde véhiculées par son corps et qui influencent l'enfant dans son apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Monographies

- Arnaud, P., (1983). Les savoirs du corps –Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Cuxac, C., (1996). Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris V.
- Descartes, R., (1994). *Les Passions de l'âme* (1^{ère} édition 1649), Paris : Vrin, Art. XXX.
- Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- Dizerbo, A., Être et avoir un corps à l'école – Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire. dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- Foucault, M., (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, Paris.
- Heurtaux, S., (eds). (1982). *A corps retrouvé – Éducation corporelle en milieu scolaire – expériences-témoignages E3* – Paris : Caterman.
- Hubert, D., (2013), *S'épanouir à l'école, c'est possible ! Vivre l'Éducation biocentrique au collège et au lycée*. Lyon : Chronique sociale.
- Jodelet, D. (Ed), (1989). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- Lelièvre, C., Nique, C, (1994). *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris : Nathan pédagogie.
- Mabilon-Bonfils, B., Durpaire, F., *Ruses du corps et corps de la ruse à l'école*. dans Heurtaux, S., (eds). (1982 dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- Marzano, M., *Un corps contraint : tracé d'une anorexie (entretien avec Christine Delory-Momberger)*. dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- Montessori, M., (2016). *L'éducation élémentaire – pédagogie scientifique tome II*. Nanterre : Desclée de Brouwer.
- Piaget, J., (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris : PUF.
- Schaller, J.J., *La place du toucher dans une humanité de la rencontre*. dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- Vial, J., (2009). *Histoire de l'éducation*, Paris : PUF (1995).
- Virole, B., (1996). *Psychologie de la surdité*, collection « Questions de personne », Bruxelles : éditions DeBoeck Université, 2ème édition augmentée, (2000)

Articles en ligne

Lachheb, M. (2008). L'idéal type du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine. *Education et sociétés*, 22,(2), 145-159. DOI : 10.3917/es.022.0145.

Faure Sylvia, Garcia Marie-Carmen. Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. In: *Revue française de pédagogie*, volume 144, 2003. Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe. pp. 85-94. DOI : 10.3406/rfp.2003.2973

Pour citer cet article

Référence électronique

Jean Habarurema, « Prendre en compte le corps à l'école : le cas des enfants sourds », *Educatio* [En ligne], 7 | 2018. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés

Les quatre sens du corps dans la pensée éducative de l'Abbé Louis Roussel (1825-1897)

**Fondateur et Directeur (1866-1895)
de l'œuvre de la première Communion
et des Orphelins Apprentis d'Auteuil¹**

*François Leménager**

Résumé : Le mot « corps » a une place prépondérante dans la pensée éducative de l'abbé Roussel. Même s'il n'a pas écrit de traité de l'éducation nous disposons d'un volume important d'éditoriaux dans lesquels il décrit pour les lecteurs de la revue *La France Illustrée* les enfants et l'éducation pratiquée à l'œuvre d'Auteuil. Il présente aussi, mais avec réserve et peu souvent, ses convictions et sa conception de l'éducation. L'étude de ce corpus de texte avec des méthodes d'analyse appropriées permet de repérer trois sens du mot « corps » : physique, social et religieux qui sont liés entre eux par une anthropologie sous-jacente qui révèle le sens global de la pensée éducative du corps de Louis Roussel.

Mots clés : corps, orphelin, éducation, religion, Paris, pensée éducative, explicitation.

Introduction

L'abbé Roussel, fondateur de l'œuvre d'Auteuil est une figure de l'éducation des enfants pauvres et abandonnés à Paris au XIXe siècle. Homme de conviction et d'action, il n'écrit pas de traité d'éducation mais il exprime ses conceptions éducatives et décrit l'activité de son Œuvre dans plus de mille éditoriaux de *La France Illustrée*, revue hebdomadaire qu'il crée fin 1874. Cet article sur les acceptions du mot « corps » vise à expliciter la pensée éducative de Louis Roussel, à partir de ce matériau et de quelques autres sources.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte et les caractéristiques scientifiques de cette recherche. Nous présenterons ensuite les résultats de cette recherche pour les trois premières acceptions du corps repérées dans les écrits de Louis Roussel. Enfin, la dernière partie mettra en évidence une anthropologie qui émerge de l'articulation entre ces trois sens physique, social et religieux.

¹ Article rédigé fin décembre 2017.

* Chargé d'enseignement à l'Université Catholique de l'Ouest (Faculté d'éducation). Doctorant en sciences humaines et sociales.

Contexte

Présentation

L'Abbé Louis Roussel est le fondateur (1866) et directeur (jusqu'en 1895²) de l'œuvre de la première communion et des orphelins apprentis d'Auteuil³. L'œuvre de la première communion accueille pendant trois mois des garçons de plus de douze ans, orphelins, pauvres ou abandonnés pour les préparer à faire leur première communion. Au terme de ce séjour, ils retournent ensuite dans leur milieu d'origine ou chez un patron. Le nombre d'enfants qui préparent leur première communion chaque trimestre passe d'une dizaine en 1867 à une trentaine dans les années 70 puis une soixantaine en 1880. Ils se succèdent toute l'année sur le site. A partir de 1871, ils peuvent rester pour apprendre un métier dans l'œuvre qui se dote d'une école professionnelle avec des ateliers. En 1882, 245 apprentis⁴ sont présents en permanence (Abbé Bosc, Rapport, 1883). Au total l'Œuvre, sous la responsabilité de l'Abbé Roussel, accueille et éduque 16 000 enfants (La semaine religieuse de Paris, 17 janvier 1897, p. 116).

Problématique

M. Gardet et A. Vilbrod, auteurs de l'ouvrage *Les Orphelins Apprentis d'Auteuil, Histoire d'une œuvre* (2000), identifient la « maîtrise du corps » comme une des trois composantes de l'éducation dans les internats de l'Œuvre d'Auteuil. Ils s'appuient principalement sur des entretiens et donc pour une période plus récente (1950-1960) que celle de Louis Roussel (p.226-230). Cela souligne néanmoins la place remarquable de la place du corps dans cette tradition éducative.

Contrairement à ses contemporains Don Bosco ou Timon David, Louis Roussel n'écrit pas de traité d'éducation. Ses successeurs se sont transmis par oral la tradition éducative héritée de Louis Roussel. Elle a ainsi insufflé et structuré au moins cent ans de vitalité comme l'écrit, en 1973, le Père Boegly, Directeur général de l'Œuvre d'Auteuil⁵.

Il existe pourtant une source, encore inexplorée, qui pourrait nous renseigner sur l'action et la pensée éducative de l'Abbé Roussel. Il communique chaque semaine avec les bienfaiteurs de l'Œuvre dans l'éditorial de *La France Illustrée*, une revue qu'il crée en 1874. Louis Roussel s'adresse aux lecteurs de cette revue d'abord pour obtenir les ressources nécessaires à la vie et au développement de l'Œuvre et non pas pour transmettre ses conceptions de l'éducation. Praticien, Louis Roussel préfère les faits et l'action à la théorie (Leménager, 2013, p.8-21). Si il énonce parfois clairement dans ses écrits certaines de ses convictions ou les finalités de l'œuvre, les raisonnements sont rares, ses références et ses principes éducatifs peu explicités. L'implicite est souvent présent. Pourtant, une première lecture de certains de

² Deux ans avant sa mort en 1897.

³ Nous emploierons désormais l'expression « Œuvre d'Auteuil », utilisée par l'Abbé Roussel (1895, p.113). Cette œuvre sera dirigée par le Père Brottier entre 1923 et 1936. Elle se nomme aujourd'hui *Apprentis d'Auteuil*.

⁴ On les appelle des « apprentis » alors qu'ils ne sont pas en apprentissage chez un patron comme cela se pratique déjà à cette époque.

⁵ « Les orientations choisies, les méthodes d'enseignement appliquées, ne varieront pas sous les successeurs de M. l'abbé Roussel. Elles ne varieront d'ailleurs pas davantage, quand en 1923 les Pères du Saint-Esprit auront pris la direction de l'œuvre écrit le Père Joseph Boegly, Père du Saint Esprit et Directeur Général de l'œuvre entre 1962 et 1972, dans la brochure *L'œuvre des Orphelins-Apprentis d'Auteuil, les étapes de sa croissance et de son évolution, ses méthodes de formation* (1973, p.5)

ces 1066 éditoriaux (de 1874 à 1895) révèle que le discours de Louis Roussel lorsqu'il décrit les enfants, la vie quotidienne, les fêtes ou l'activité éducative de l'Œuvre constitue un matériau propice à une démarche d'explicitation de sa pensée éducative. Elle permet, sur le thème du corps de situer la pensée et l'action éducative de l'Abbé Roussel par rapport aux courants catholiques du XIXe siècle qui sont encore marqués par un certain mépris pour le corps humain (Vieillard-Baron, 1991)⁶.

Matériau

Le principal matériau est constitué par les éditoriaux de *La France Illustrée* écrits dans leur grande majorité par Louis Roussel. Sur les 1066 numéros publiés, nous avons pu accéder aux 914 numéros disponibles aux Archives historiques d'Apprentis d'Auteuil. Ils sont retranscrits dans les années 1983-1990⁷ et numérisés en 2012⁸. Retranscrit, un éditorial représente, le plus souvent, deux pages A4 ou parfois 3 ou 4 pages.

D'autres documents d'archive (courriers, règlements) sont consultés mais Les éditoriaux de *La France Illustrée* sont les sources les plus riches sur les conceptions éducatives de Louis Roussel et leur mise en œuvre concrète, aussi ils constituent le matériau principal de cette recherche. Nous avons cependant indiqué que ces textes sont destinés aux lecteurs de la revue et, en particulier aux bienfaiteurs de l'œuvre. Aussi certains éditoriaux sont exclusivement dédiés aux relations avec les bienfaiteurs ou à la revue elle-même. Ils ne présentent alors pas d'intérêt pour notre recherche. Seuls les textes qui comprennent des contenus éducatifs sont retenus pour cette étude. Ce sera le premier point de la présentation méthodologique qui suit.

Méthodes

Le nombre de documents à étudier est important. De plus Louis Roussel a une façon particulière d'écrire en évitant les raisonnements et la théorie. Les passages des éditoriaux qui exposent un long raisonnement (homélies, discours, extraits d'ouvrages) ne sont pas de lui mais d'autres auteurs (prédicateurs extérieurs, amis de l'œuvre ou membres des comités de soutien, invités). Aussi, nous allons procéder à l'analyse du corpus des écrits de Louis Roussel par paliers successifs en réduisant progressivement le nombre des textes analysés avec des méthodes appropriées. Le mouvement général consiste à partir de l'analyse globale des textes pour aller ensuite à l'étude du discours, des mots puis des concepts et enfin à l'explicitation de la pensée éducative de l'auteur⁹. Dans le cadre de ces articles, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la thématique des quatre sens du corps énoncés par Louis Roussel.

⁶ J.-L. Vieillard-Baron, évoque « la haine du corps qui a prévalu dans le jansénisme gallican de toute l'Eglise catholique française au XIXe siècle et au début du XXe siècle » dans le chapitre « Saint Augustin ou la rigueur du dualisme et le mépris du corps aux sources du christianisme. » (p.63) de l'ouvrage collectif *Autour de Descartes, le dualisme de l'âme et du corps*. (p.59-74)

⁷ Transcription réalisée par le Père Pouget, responsable des Archives de la Fondation d'Auteuil entre 1983 et 1992.

⁸ Numérisation réalisée par la société Mnémotique. Les documents sont en ligne sur le site d'Apprentis d'Auteuil <http://fda.mnemotique.eu/>

⁹ Nous nous inspirons du processus aristotélécien : 1-partir du phénomène, 2-observer et se familiariser avec le phénomène, 3-relever les récurrences et rapports de causalité, 4-postuler puis énoncer les règles et principes généraux, 5-Vérifier les règles et principes généraux à l'aune des faits observés, 6- S'autoriser un discours (scientifique) sur le phénomène qui se veut en conformité avec lui.

Nous commencerons par préciser le choix des contenus à caractère éducatif. Nous présenterons ensuite les trois niveaux d'analyse rendus nécessaires d'abord par le volume du matériau et par les caractéristiques particulières du discours de Louis Roussel.

Sélection des textes

Pour préciser ce que nous entendons par contenus éducatifs, nous nous appuyons sur les recommandations de Gaston Mialaret, un des fondateurs des sciences de l'éducation, dans *Les méthodes de recherche en science de l'éducation* (2004).

Pour Mialaret, l'analyse d'une source se caractérise par une certaine objectivité (p. 7 et 48). Pour identifier et sélectionner les textes avec un contenu éducatif, nous retenons les principales rubriques qui caractérisent pour Mialaret une « situation d'éducation ». Celles qui sont les plus importantes pour notre recherche sont les suivantes (p. 9-17) :

- Les conditions d'existence des enfants ;
- Les imprévus ;
- La relation avec les systèmes de valeurs ;
- Les finalités explicites ou implicites ;
- La dynamique et les contenus des échanges ;
- Les effets, les produits et les résultats.

Notre première sélection consiste donc à choisir les textes qui portent sur une ou plusieurs de ces caractéristiques des situations d'éducation. Nous trouvons ainsi 665 textes sur les 914 éditoriaux disponibles.

Analyse globale

Ce premier échantillon est le support d'une analyse globale qui consiste essentiellement à réaliser une fiche de lecture par éditorial puis des regroupements par thèmes et enfin une première cartographie de la pensée éducative de Louis Roussel. Pour aller plus loin dans la connaissance et la compréhension de cette pensée éducative, nous devons poursuivre l'analyse pour expliciter les mots-clefs et les concepts identifiés.

Analyse sémantique

Une deuxième analyse, de nature sémantique est ensuite conduite pour repérer les récurrences et les références (noms communs ou noms propres qui apparaissent fréquemment dans le texte et possèdent une signification voisine). Un nouvel échantillon d'éditoriaux est défini à partir du premier (665 éditoriaux) en supprimant les contenus suivants :

- Les textes ou passages qui concernent les autres œuvres éducatives de l'abbé Roussel. L'orphelinat agricole de Fleix (Dordogne) et l'orphelinat de Boulogne-Billancourt sont créés après l'œuvre d'Auteuil (respectivement en 1879 et 1882) pour des publics différents (jeunes garçons ruraux à Fleix, jeunes filles à Boulogne). Ces « succursales » (Du Camp, 1895, p.78) disparaîtront peu de temps après le départ de l'Abbé Roussel.
- Les contenus importants (plus d'une page A4) d'autres auteurs cités par Louis Roussel tels que les homélies de prêtres extérieurs invités par l'abbé Roussel.
- Les éditoriaux dont les contenus éducatifs sont très peu développés ou qui reproduisent des contenus de plusieurs numéros sélectionnés précédemment (la description des premières communions, par exemple)
- Les éditoriaux que ne peuvent être ocrésés (5 numéros, copies de mauvaise qualité)

L'application de cette nouvelle grille aboutit à une sélection de 268 éditoriaux complets ou réduits aux seuls contenus éducatifs que nous nommerons désormais corpus dans cet article. Ils peuvent être océrés et traités avec le logiciel Tropes¹⁰ ou la fonction « recherche » de Word.

Résultats

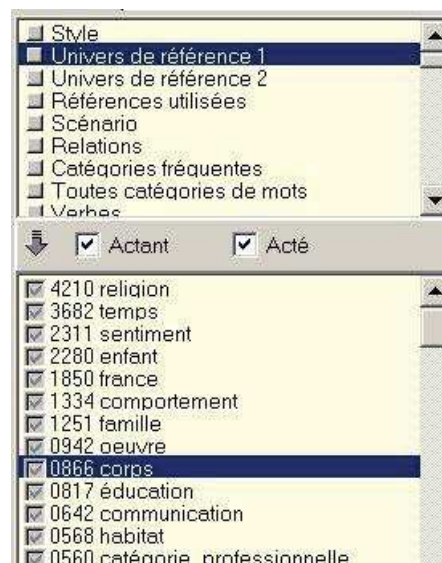
Les résultats de ces différentes analyses, sur le thème du corps, sont présentés dans les parties suivantes de cet article. La première analyse globale permet de dégager dès maintenant trois grandes acceptions du mot « corps » dans les écrits de Louis Roussel et, en particulier, les éditoriaux de *La France Illustrée* : La première est celle du corps humain qui s'exprime dans une attention particulière aux besoins physiques des enfants, spécialement au moment de l'admission. La deuxième est sociale, d'une part, dans les finalités poursuivies par Louis Roussel et, d'autre part, dans l'organisation communautaire de l'œuvre. Le troisième sens est religieux. La première communion que préparent les enfants recueillis consiste à recevoir le sacrement de l'Eucharistie sous la forme d'une hostie qui, pour les catholiques, est le corps du Christ.

Ces trois sens ressortent aussi de l'investigation réalisée avec le logiciel *Tropes* avec lequel sont traités les textes de 262 éditoriaux (complets ou partiels) de *La France Illustrée*. Nous observons tout d'abord que Le corps apparaît dans les premières références (fig.1, ci-dessous).

Figure 1- Classement des grands thèmes du texte

Le corps est placé au huitième rang des grands thèmes classés par fréquence décroissante comme montre la figure ci-dessous. Le logiciel a trouvé 866 mots équivalents à « corps »

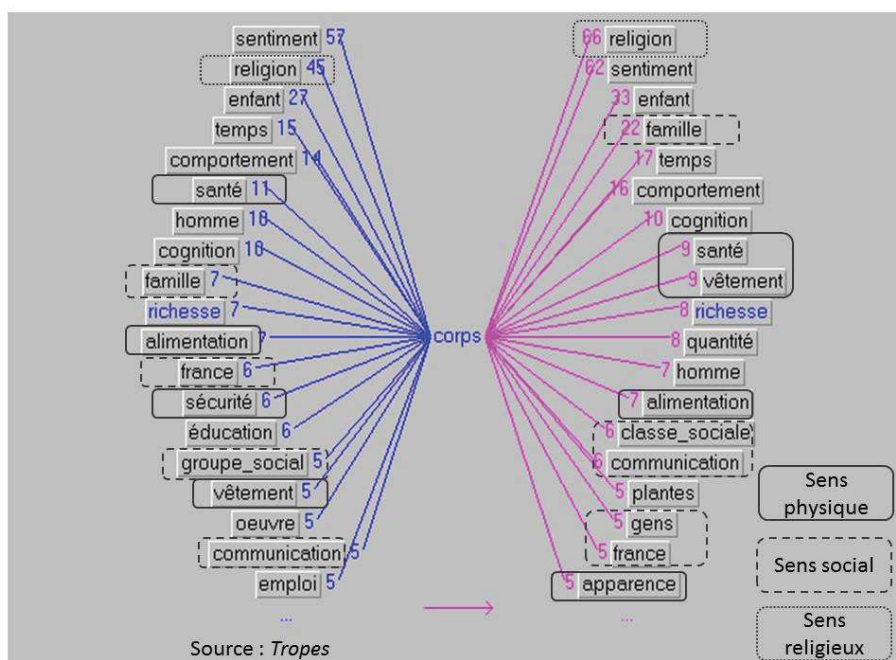
Source : *Tropes*



Examinons maintenant l'univers de référence du mot « corps ». L'univers de référence d'un mot du texte représente son contexte. Les différents substantifs du texte sont regroupés par « classe d'équivalents ». La composition de l'univers « corps » est représentée dans la figure ci-dessous. Nous avons entouré les classes qui appartiennent aux trois acceptions possibles : physique, sociale ou religieuse.

¹⁰ Tropes V.8.4. Tropes est un logiciel d'analyse sémantique ou de fouille de textes créé en 1994 par Pierre Molette et Agnès Landré, sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. www.tropes.fr

Figure 2- catégories de mots équivalentes à la référence « corps »



Ce graphe représente les relations entre les catégories de mots incluses dans le groupe « corps ». Les nombres représentent la quantité de relations entre les références. Les références situées à gauche sont les prédécesseurs de la référence (corps) et celles qui sont affichées à droite en sont les successeurs.

Nous avons identifié les références qui peuvent entrer, de façon univoque, dans l'une des trois acceptions. Ainsi le sens religieux est représenté par la seule référence « religion » avec un grand nombre de relations. Les deux autres sens sont représentés par plusieurs références mais avec un nombre faible de relations. Le sens physique est en relation avec les références « santé », « alimentation », « sécurité », « vêtement », et « apparence ». Les références « famille », « France », « groupe social », « classe sociale », « communication », « gens » peuvent être situés dans l'acception sociale.

Nous pouvons maintenant présenter les résultats de notre étude pour chacune de ses acceptions. Nous commencerons par le sens le plus immédiat du mot corps, ensemble des parties physiques de l'homme. Nous aborderons ensuite la dimension communautaire et sociale pour terminer par le sens religieux du corps dans la pensée éducative de Louis Roussel¹¹.

¹¹ Ces trois sens sont aussi présents dans la définition du mot « corps » du Larousse de 1898 en 7 tomes : « ensemble des parties physiques, des organes qui constituent un être matériel doué de la vie animale // corporation (corps de métiers) // esprit de corps // Théol : Recevoir le corps de N.S. Jésus Christ, Communier. » Par contre, l'expression « corps social » n'est pas mentionnée dans le Larousse de 1898. Le Littré abrégé de 1863 évoque le « corps politique » (« Réunion de personnes vivant sous les mêmes lois ») qui s'en approche mais n'est pas équivalent.

Sens physique, besoins corporels et éducation du corps et par le corps

Dans cette partie dédiée au sens physique du corps, nous commencerons par découvrir l'état physique des enfants qui sont recueillis par l'abbé Roussel puis ses orientations et les actions qu'il met en œuvre pour répondre à leurs besoins. Enfin, nous analyserons ce que Louis Roussel écrit sur les effets de cette prise en charge.

En préliminaire, il est important de souligner que la pauvreté est le premier critère d'admission pour l'abbé Roussel qui écrit « Nous ne refusons un enfant qui se présente lorsqu'il y a de la place, fut-il dans la plus grande misère ; nous pouvons dire même que ce sont ceux-là auxquels nous donnons la préférence » (1882, 396¹²). Il précise, quelques années plus tard : « Nous nous faisons une règle stricte d'admettre les enfants par ordre d'inscription, quelles que soient leurs références. La charité est égale pour tous, les plus abandonnés y ont même plus de droits que ceux qui ont quelque généreux protecteur » (1889, 764).

L'état physique des enfants au moment de leur admission dans l'œuvre

Un récit exemplaire

Les nombreux récits de vie de ces enfants et les descriptions de leur état au moment de leur entrée attestent de leur extrême pauvreté et de celle de leurs familles. Ils pourraient être l'objet d'une étude à part entière. Nous en choisissons une, qui d'après Louis Roussel lui-même, est exemplaire (1892, 940).

Cet enfant, qui demeurait à Saint-Ouen, n'hésite pas et vient à nous. - Nous ne dirons pas que nous le reçûmes à bras ouverts, car vraiment le cher petit avait tout d'abord besoin de subir un énergique nettoyage. (...) [il avait] une bonne figure, intelligente et douce, mais amaigrie par les privations et les souffrances, et des vêtements, ou des restes de vêtements, inextricable enchevêtrement de pièces et de trous, qui étaient tout un poème, mais un poème de misère.

L'histoire de cet enfant, que nous avons entendu redire à cent autres, était des plus simples :

- *J'ai faim, et rien à manger. Je ne voudrais pas voler, pour ne pas aller en prison. On m'a dit que vous receviez ici les enfants et je suis venu vous trouver.*
- *As-tu fait ta première communion ?*
- *Non, monsieur le Curé.*
- *As-tu encore tes parents ?*
- *Oui, monsieur le Curé, mais ils ne veulent plus s'occuper de moi et ne me donnent pas à manger.*

Nous faisons accompagner l'enfant, pour avoir des renseignements sur lui et sur sa famille, jusqu'à Saint-Ouen à l'autre bout de Paris, et à son retour la personne à qui nous l'avions confié, nous édifie complètement sur la situation. - On avait trouvé, dans le misérable logement de la famille, la mère, ivre sur son grabat, sa fille, âgée de quinze ans, était auprès d'elle, à peu près dans le même état, et le père ne voulait plus entendre parler de son fils. - Le curé de la paroisse qu'on alla consulter, répondit qu'il souhaitait

¹² Les références des éditoriaux de La France Illustrée sont désormais indiquées de cette façon : année de publication suivie du numéro de la revue.

vivement qu'on fit faire à cet enfant sa première communion. - Enfin les gendarmes, qu'on rencontra en route, dirent à notre messenger qu'il était heureux qu'on s'occupât de lui, parce qu'il errait toujours dans le quartier et que, n'ayant rien à manger chez lui, il finirait certainement par faire quelque mauvais coup.

Voilà une bonne recrue pour nous ; l'enfant habillé, et surtout savonné de la tête aux pieds, a déjà bien changé physiquement, et nous nous occupons à présent à changer aussi le moral en préparant cet enfant à sa Première Communion.

Ce récit donne des indications sur l'état de misère de la famille de l'enfant, son manque d'hygiène, ses souffrances physiques et morales, sa tenue vestimentaire. Il nous renseigne sur l'importance pour Louis Roussel des carences physiques de l'enfant et de son milieu dans la décision d'admission. L'abbé mène une enquête pour vérifier que la situation est vraiment préoccupante. Il explique ailleurs que plus un enfant est pauvre et malheureux plus il a des chances d'être admis. La teinte d'humour dans ce récit ne cache pas la gravité de la situation mais semble plutôt annoncer une amélioration possible. Une prise en charge prompte et efficace a pour effet un début d'amélioration de l'état physique de l'enfant. Nous notons que le changement moral se profile aussi.

Nous retrouvons ces différents éléments, avec des variations, dans l'ensemble du corpus. D'une façon générale, l'état d'extrême pauvreté dans lequel se trouvent la plupart des enfants affecte presque tous les besoins corporels comme nous allons le voir maintenant. Par ailleurs, l'apparence corporelle révèle un niveau culturel très pauvre aussi. Ici le somatique et le culturel sont intimement liés.

Les besoins corporels des enfants

La malpropreté est sans doute le premier indicateur de la misère de ses enfants. Elle atteint parfois un niveau insupportable. « Vraiment il nous faut à tous un courage de prêtre et d'apôtre, pour ne pas être écœurés et rebutés par l'aspect général de ces nouveaux venus. Ils nous arrivent pour la plupart sales, déguenillés, couverts de vermine (...) » écrit Louis Roussel (1887, 669). Il décrit dans un autre texte un « échantillon du vagabondage parisien » (1884, 493) :

Cheveux indescritibles comme couleur et comme mélange, teint recouvert d'une couche grisâtre, que jamais la serviette n'avait dû toucher, vêtements composés de morceaux rassemblés à l'aide de ficelles et plus grasieux les uns que les autres, besace en sautoir contenant une pacotille de croûtes de pain plus ou moins vieilles, d'os de côtelettes, de feuilles de salade, le tout mélangé avec des restes de savates et des débris de linge sale.

De nombreux enfants vivent dans la rue et trouvent des abris de fortune pour la nuit (caves, cimetières, terrains vagues, ...). Louis Roussel insiste sur la question du logement lors des admissions des mois d'hiver. Ces enfants « demandent outre l'abri, le vêtement et la pâture » (1892, 940)

L'état physique général de ces enfants est souvent très dégradé. « Ils nous arrivent dans un état impossible à décrire. Ils ont faim, ils ont froid, leurs vêtements sont en loques... » (1877, 113). Louis Roussel ajoute que cet état de « misère » et parfois de « perdition » est physique et morale. (1886, 86) (1877, 134) (1889, 738). Certains enfants sont malades (nombreux cas d'énurésie, congestions et autres maladies pulmonaires qui provoquent la mort de l'enfant (1877, 136), (1878, 187)) et rarement handicapés (non voyant (1882, 394), unijambiste (1876, 65))

La majorité des enfants manquent de vêtement, de linge et de chaussures. Louis Roussel écrit (1888, 734)¹³:

La plupart de ces enfants n'ont que les misérables vêtements qui les recouvrent. Plusieurs nous arrivent même avec des vêtements d'emprunt¹⁴, appartenant à un voisin complaisant. On est donc obligé de les rhabiller des pieds à la tête, sans oublier bas, souliers et chemise afin de rendre la défroque à la pauvre mère, ou au protecteur obligeant.

La prise en compte des besoins corporels dans les activités de l'œuvre et les orientations éducatives de Louis Roussel

Après avoir pris connaissance des besoins des enfants confrontés à la pauvreté, nous allons découvrir maintenant quelles actions sont mises en place pour répondre aux besoins les plus immédiats. Dans un deuxième temps, nous prendrons connaissance des principes éducatifs de Louis Roussel qui ont pour objectif de promouvoir le développement physique des enfants et apprentis.

Les activités ordinaires de l'œuvre d'Auteuil qui visent à répondre aux besoins immédiats des enfants.

➤ Recueillir

Plusieurs mots pour désignent le lieu d'activité de l'œuvre d'Auteuil dans le corpus : « maison » (178 fois), « établissement » (70) « asile » (54) et « orphelinat » (50).

Le mot « asile » semble correspondre le mieux à la fonction exercée par l'œuvre dans le recueil des enfants de Paris abandonnés ou qui passe une grande partie de leur temps dans la rue. Ce mot est employé dans l'expression « sans asile » pour caractériser la situation de certains de ces enfants. Une définition du Larousse Illustré de 1898 peut préciser le sens du mot asile dans le contexte d'Auteuil : « Tout lieu où l'on trouve un abri, un refuge contre une persécution, un danger, un inconvénient ». L'intention de l'abbé Roussel est bien de soustraire ces enfants aux situations de persécution (parfois), de danger (physique et moral) et des conséquences fâcheuses physiques et morales de ces situations. La notion d'urgence transparaît dans l'abondance des « demandes pressantes ». Les premiers soins donnés aux enfants (toilette, coiffure, déparasitage, vêtement) répondent aux besoins corporels primaires. Tout ceci s'exprime dans le verbe « recueillir » (et pas seulement « accueillir ») qui signifie « Accueillir auprès de soi, en lui donnant refuge et asile, une personne » (TLFi). D'ailleurs, la racine « recueil- » est, employé 158 fois dans le corpus. Les termes « asile » et « recueillir » se situent aussi dans le registre religieux que nous aborderont dans une partie suivante.

➤ Nourrir

Louis Roussel accorde une place importante à l'alimentation (235 mots équivalents dans le corpus, *Tropes*). Dans l'éditorial du n°404, il décrit plusieurs activités de loisir (« fête », « amusements », « divertissement ») en indiquant que « *que nos enfants, tant qu'ils restent près de nous, ne sont pas à plaindre* » et il termine ainsi (1882, 404)¹⁵ :

¹³ Autres références sur ce thème : 1877, 114, 136; 1879, 220; 1884, 493; 1885, 530; 1886, 587, 630; 1887, 644 ; 1888, 723; 1891, 871.

¹⁴ Voir aussi (1878, 209)

¹⁵ Il écrit ailleurs « Quelque modeste et frugale que soit la nourriture des apprentis, il faut cependant rassasier ces appétits de 15 ans, aiguisés par le bon air de notre maison et le travail » (1888,718)

« et puis chose essentielle, ils ont une excellente nourriture. (...) Nos enfants travaillent, ils ont besoin d'être bien nourris, et nous nous faisons un impérieux devoir de veiller scrupuleusement à cette obligation, quoiqu'il nous en coûte d'argent et de peine.

Dans un autre texte, il est plus explicite sur ses convictions et sur l'appétit des enfants (1892,895) :

L'homme et l'enfant ont aussi un corps qui réclame impérieusement ses droits, et quand nous assistons aux repas de nos premiers communiantes, nous sommes surpris de la promptitude avec laquelle ils font disparaître d'énormes gamelles de soupe et de grands plats de légumes.

Cette attention aux besoins du corps et à la nourriture en particulier s'exprime dans la description de menus ou des desserts lors des fêtes (1879, 213) (1881,330). Le livret *Première communion et apprentissage- sixième édition*, donne deux descriptions détaillées et humoristiques de la toilette du matin et des repas (« Le Lavabo », « La Réfectoire ») (s.d. p. 2830). Il est intéressant de noter que même lorsqu'il s'agit d'une activité religieuse Louis Roussel décrit les activités « corporelles » avec autant d'informations que les activités spirituelles. C'est le cas pour le pèlerinage annuel à Montmartre de 1888. Après avoir décrit la marche à travers Paris (une heure et demi) de l'ensemble des enfants puis un temps de prière et une conférence spirituelle, il écrit (1888, 711) :

La dévotion et la course avaient creusé l'estomac et aiguisé l'appétit de nos pèlerins car, les employés et les ouvriers de notre maison avaient tenu à s'unir à nous. On avait largement pourvu à leurs besoins et en sortant de la basilique, nous nous rendîmes à l'abri Saint-Joseph, où un baril de bière, fabriqué chez nous, ainsi que du vin du Fleix¹⁶; du jambon et du saucisson vinrent fort à propos réparer les forces de toute cette jeunesse heureuse de respirer l'air pur de la sainte montagne en se remémorant les événements dont elle fut le théâtre.

➤ Vêtir

Les enfants passent au vestiaire dès le jour de leur arrivée (1878,167). La fourniture de vêtement est un des problèmes récurrents que rencontre Louis Roussel. Il écrit (1888,749): Ces enfants nous arrivent pour la plupart sans linge, sans vêtements et sans chaussures ! Il faut pourvoir à tout ! Nos sœurs de la lingerie et du vestiaire ont grand 'peine à suffire à tout et nous demandent en grâce de prier nos chers abonnés de nous expédier tous les effets d'hommes et d'enfants hors d'usage ; nos apprentis tailleurs les arrangent à la taille de nos catéchumènes ; ce qui rend double service, apprendre les premiers éléments du métier aux uns et habiller les autres.

Il y a 229 mots (*Tropes*) équivalents à « vêtements » dans le texte. Ce nombre est aussi lié au fait que Louis Roussel demande en permanence des vêtements aux bienfaiteurs pour les enfants. Pour aider les religieuses qui travaillent à la lingerie, Louis Roussel crée l'*œuvre du vestiaire* : chaque mardi des dames charitables viennent confectionner des vêtements (1877, 146 du 15/09)

Les enfants portent un uniforme sobre « blouse, pantalon, ceinture, casquette, chaussures » (1888, 714) mais que l'œuvre fournit (1888,694). L'œuvre fournit aussi le « costume » de la première communion (1889,783) et répond aux anciens qui demandent de l'aide pour, par exemple, avoir une tenue correcte pour un entretien d'embauche (1889,742)

¹⁶ Orphelinat agricole créé par Louis Roussel en Dordogne.

Cette partie consacrée à certains aspects de la prise en charge corporelle à l'admission se termine. Cela représente un mieux pour les enfants mais l'entrée dans l'œuvre n'est pas toujours appréciée par les enfants qui ont connu une grande liberté dans la rue, ne sont pas très motivés ou franchement hostiles à la religion. Plusieurs repartent ou s'« évadent » peu après l'admission (1890, 854). Certains d'entre eux reviennent quelques jours après. (1883,435) (1887,670). Par contre, ceux qui terminent leur séjour après la première communion sont nombreux à exprimer leur peine de partir (1877, 146) et à « supplier » l'abbé Roussel de pouvoir rester dans l'œuvre pour intégrer l'école professionnelle (1888, 696, 721). La maîtrise du corps ordonnée par la propreté est, comme nous allons le voir plus loin, l'entrée dans une communauté permet d'identifier dans le processus éducatif une incorporation qui n'est pas acceptée par quelques enfants.

Les orientations de Louis Roussel qui promeuvent le développement physique des enfants et des apprentis.

► Prendre soin

La préoccupation, l'attention, l'effort que se donne Louis Roussel pour répondre aux besoins des enfants démunis est déjà bien présent dans ce qui a été présenté auparavant. Le mot soin est cité 110 fois dans le corpus. Qu'est-ce Louis Roussel veut dire quand il écrit « *Voilà nos jeunes néophytes (...) installés à la place de leurs aînés, et recevant comme eux les soins et l'instruction qui les préparent au grand acte de la première communion* » (1883,436) ou « *Ils savent de combien de soins nous les entourions* » ? Nous pouvons percevoir que le « *combien* » exprime deux choses ; Tout d'abord la diversité des actions mise en œuvre pour répondre aux besoins et parfois aux désirs des enfants. En plus de celles que nous avons citées, il faudrait ajouter les « bains froids » (la piscine de l'époque à Paris) ou sont emmenés les enfants pendant l'été (1884, 502) (1891, 869). Le « *combien* » exprime aussi tout l'amour¹⁷ de Louis Roussel qui se donne tant dans son engagement et sa recherche des meilleures conditions possibles du développement des enfants que dans celle des ressources pour y parvenir (1892, 924).

Cette posture s'exprime aussi dans l'importance que Louis Roussel accorde au devenir des « *sortants* » (1876, 95 ; 1877, 136) et à leur accompagnement, au point de garder ceux qui n'ont pas de patrons (1876, 98). Les enfants eux-mêmes disent en adressant leurs vœux à Louis Roussel espérer « *ne jamais oublier tous les soins et bienveillances, dont nous sommes entourés, en votre précieuse maison* » (1888, 684). Certaines paroles de Louis Roussel sur la douceur - « *il est facile d'arriver à dompter les natures les plus récalcitrantes, quand on les prend par la douceur* » (1883, 431) - et la crainte de voir les enfants quitter la maison, donnent une couleur maternelle à la conception du « *prendre soin* » de Louis Roussel (1882, 404) :

Nos enfants ne sont pas à plaindre, nous en avons l'assurance, tant qu'ils restent avec nous, entourés de soins et en bon air, mais ce que nous redoutons pour eux, c'est le jour où ils partent, où ils se retrouvent dans ce milieu d'où nous les avons isolés ; aussi cherchons-nous à prolonger le temps où nous pouvons leur venir en aide.

► Instruire par les sens

Louis Roussel écrit en 1881 (322):

« Nos enfants sont de ceux qu'il faut surtout instruire par les sens », qu'il illustre ensuite : « les cérémonies du culte, les chants religieux, les décorations, les illuminations,

¹⁷ Le terme charité conviendrait mieux mais il demanderait des développements trop importants pour cet article.

les beaux ornements, tout ce qui frappe, en un mot, les regards et l'ouïe, leur cause d'agréables surprises, les tient attentifs et immobiles et leur laisse toujours une salubre impression »

Au-delà de la liturgie, cette orientation se décline dans la formation morale (fête des récompenses trimestrielles), l'exercice de certains arts (musique, chant, théâtre) et dans l'apprentissage par le travail manuel dans les ateliers que nous allons examiner de plus près maintenant.

- Donner une place importante au travail manuel et à la formation professionnelle

Instruction et travail professionnel sont les deux piliers de l'éducation à Auteuil, comme l'affirme Louis Roussel au début d'un éditorial (1880, 287) :

Faire de nos enfants des ouvriers laborieux et habiles, leur donner des habitudes d'un travail sérieux et, peu à peu, leur en inspirer la grâce et l'amour, c'est le but de notre Œuvre et le principal emploi de nos semaines. Il est rare que nous nous laissions distraire de ces deux exercices qui vont de pair (l'instruction et le travail professionnel).

Le terme « travail » a sens particulier chez Louis Roussel, puisqu'il désigne d'abord le travail manuel dans les ateliers. C'est ce sens que l'on peut comprendre à travers cette citation : le travail « est le pain de leur jeunesse, la félicité et le repos d'une bonne partie de leur vie » (1877, 142). Pour Louis Roussel le travail manuel est reposant par rapport à l'instruction et au travail scolaire demandé aux apprentis.

Le travail manuel est aussi intégré dans le programme de préparation de la première communion : « Cette préparation de tous les jours à la première communion n'est interrompue pendant le trimestre que par un court travail manuel, par les repas, les récréations et par deux heures de classe. » (1876, 92) (1879, 227). Trois séances de travail manuel d'une heure¹⁸ (1883, 449) (Rapport de l'abbé Bosc, 1883)

- Pratiquer la gymnastique quotidiennement

La gymnastique a la faveur de Louis Roussel, mais il prône aussi d'autres activités (1884, 519) :

La gymnastique est le fond des délassements ordinaires de nos jeunes apprentis, et nous croyons qu'il n'en existe pas de plus salutaires. Elle aide au développement du corps, elle raffermi la santé, elle chasse les idées malsaines ; mais cependant nous ne proscrivons pas les autres divertissements : la musique occupe une large place dans les récréations (...).

La gymnastique comme la musique et les autres arts permettent aux apprentis de se produire avec fierté lors des fêtes ouvertes au public. (1886, 614)

Enfin, la promenade du dimanche est un des temps forts de la semaine : après une semaine de travail, c'est

« avec bonheur que notre petit monde voit arriver les dimanches et quelques jours de fête, que l'Église nous offre. Le dimanche - repos pour l'esprit et pour le corps : variété des cérémonies religieuses, solennité, chants, longue récréation à l'ombre de nos grands arbres, belle promenade dans les bois de Boulogne » (1880, 287).

¹⁸ La durée varie de 45 minutes à une heure trente selon les moments de la journée mais aussi selon les sources.

Les effets de la prise en charge

Une « transformation » apparente dès le jour de l'admission

Louis Roussel emploie souvent le terme « *transformation* » pour désigner les changements physique et moraux opérés chez les enfants pendant leur séjour.

Cela commence dès le premier jour : « *Quant à Augustin, il fut immédiatement inscrit, passa au vestiaire pour essayer un de ces bons vêtements que la charité nous envoie. C'est le commencement de la transformation* ». (1878, 167). Si l'on porte son regard sur l'ensemble du groupe, cela ressemble à « *la cour des Miracles* ». Louis Roussel explique pourquoi (1882, 397) :

Nos rentrées sont vraiment pittoresques. En fait de costumes et de types, les observateurs pourraient trouver là de bien curieuses études, et quelquefois notre cour ressemble un peu à la célèbre cour des Miracles. Miracles, en effet, que ces haillons, changés en habits confortables, que ces visages noircis par la fumée ou la poussière, étioles par la misère, rajeunis tout à coup et devenus frais et roses, que ces chevelures hérissées et incultes, réduites à la titus¹⁹ réglementaire (...)

Cette transformation est encore plus manifeste à la fin de leur séjour lorsque leurs proches (parents, famille, bienfaiteurs) retrouvent le jour de leur première communion « leurs enfants méconnaissables au physique et au moral, et encore un peu, elles nous auraient accusé de leur en avoir substitué un autre » (1876, 84)²⁰

Un bien-être perceptible

De façon moins radicale, un certain bien-être des enfants transparaît dans les témoignages des visiteurs, et pas seulement à l'occasion des fêtes. Louis Roussel rend compte des réactions des nombreux bienfaiteurs qui visitent Auteuil (1891, 859) :

Ce qui frappe surtout nos nombreux visiteurs, provenant de tous pays, c'est l'air heureux, content et libre de nos enfants, allant et venant dans les ateliers, s'occupant de leur besogne, comme de petits hommes bien entendus et se croyant déjà de vrais ouvriers. On remarque également leur politesse, l'air heureux et affable avec lequel ils accueillent les étrangers et semblent leur souhaiter la bienvenue. Ils comprennent tous le bienfait de l'école professionnelle, où ils s'initient à la vie de l'ouvrier honnête et chrétien, en respirant un air pur et salubre, au milieu de la verdure et des fleurs.

L'écrivain Maxime Du Camp, consacre à l'Œuvre d'Auteuil un chapitre de son livre-enquête *La Charité privée à Paris* sur les œuvres et instituts de bienfaisance. Dans le compte rendu d'une visite il décrit l'état physique des enfants et leur participation aux activités sportives (1895, p.171-175). Il souligne la pertinence du choix de ses activités (gymnastique, haltères, ballon) et l'effet positif sur les enfants : « J'ai admiré la vigueur musculaire de ces petits athlètes et j'estime que l'on fait bien de la développer » (p.174).

On peut donc conclure cette partie que Louis Roussel se démarque des courants de son époque qui méprisent le corps humain. L'attention qu'il porte à l'état physique des enfants à leur entrée, les soins qu'il prodiguent et la place des activités physiques et manuelles dans l'éducation à Auteuil en témoignent.

Nous pouvons nous intéresser aux autres sens du mot « *corps* ».

¹⁹ La coiffure à la titus est une manière de couper les cheveux aussi courts devant que derrière.

²⁰ Nombreux autres exemples et commentaires : 1876, 69 ; 1877, 145 et 146 ; 1878, 175 ; 181, 329.

Sens social : communauté et société

Le corps peut avoir un sens social dans les écrits de Louis Roussel dans deux domaines, celui de la communauté de vie très forte proche de la communauté religieuse et du modèle militaire. Le sens social est aussi inscrit dans les finalités de l'œuvre et, en particulier dans le concept de régénération sociale cher à Louis Roussel.

De l'accueil collectif à la communauté : « faire corps »

Louis Roussel montre l'importance à la structure collective de l'accueil. Ainsi, il explique qu'il refuse de placer des enfants individuellement dans des fermes²¹, comme cela lui a été proposé (1882, 413) :

Il ne faut pas perdre de vue que presque toujours nous avons affaire à des natures rebelles, sauvages et quelquefois viciées, que ce n'est qu'avec une règle rigoureuse, une surveillance incessante, que nous parvenons à venir à bout de ces jeunes âmes dévoyées et chez lesquelles le souvenir des premières impressions laisse des traces qu'il faut de longs efforts pour effacer complètement; nous considérons comme impossible de réunir avec sécurité, sans une surveillance spéciale, plusieurs de ces enfants, même pour un travail en plein air, tel que celui qu'on leur propose... La pensée du vagabondage et de la vie d'aventures les reprendrait certainement, et ils seraient de nouveau exposés à toutes les tentations et à tous les pièges auxquels nous cherchons à les soustraire.

Cette vie communautaire et très encadrée est marquée par le modèle de la vie religieuse et celui de la caserne. Louis Roussel est bien conscient (1888, 736) de l'immense fossé qui sépare le mode de vie de ces enfants « de la rue » et celui qui leur est proposé à la « solitude d'Auteuil » :

Il faudra un grand courage à ces vagabonds, errant en toute liberté, pour se caserner et se plier à la discipline, se lever, se coucher au son de la cloche, manger à des heures réglées, rester ainsi en classe, apprendre à lire, à écrire, écouter attentifs et immobiles, les paroles du prêtre dévoué, faisant le catéchisme à nos enfants.

Un autre modèle inspire aussi Louis Roussel : celui de la famille. Louis Roussel emploie le mot *famille* (seul ou dans l'expression « fête de famille ») pour l'appliquer à son Œuvre au moins vingt-sept fois dans les numéros 48 à 873 des éditoriaux. Les enfants orphelins retrouvent un père (Dieu), une mère (Marie) et une famille : l'Œuvre de la première communion et de la persévérance « qu'ils paraissent aimer de tout leur cœur et ne vouloir plus quitter » (1880, 288). Mais la famille est plus qu'une image, elle est un modèle pour l'Œuvre. Louis Roussel emploie l'expression « Notre 'nombreuse famille adoptive' » (1889, 736) et n'hésite pas à écrire : « Au pauvre enfant donc, à l'orphelin, nous voulons aussi faire connaître les joies de la famille chrétienne » (1888, 734).

La place importante des fêtes est un trait spécifique de la pensée éducative de Louis Roussel. Elle illustre comment il instaure un climat familial et la contribution de ces fêtes au développement du corps (1885, 563) :

Les fêtes se succèdent à Auteuil et, nous ne craignons pas de le dire, il y a bien peu de maisons destinées à l'enfance, même parmi les plus richement établies, où se trouvent réunis autant d'éléments de distractions et de plaisirs honnêtes. Depuis les jeux les plus

²¹ Ce que fera un de ses successeur le Père Brottier dans l'œuvre des foyers à la campagne dans les années 1920-1930.

naïfs, jusqu'aux représentations théâtrales, rien ne manque à nos chers enfants pour développer à la fois leur corps et leur intelligence.

Cette référence à la famille, sans chercher pour autant à remplacer la famille naturelle²², est primordiale dans la vision de la vie communautaire éducative de Louis Roussel, et au moins aussi forte que le modèle de l'internat des petits séminaires de l'époque.

Ce que nous avons indiqué précédemment sur le « prendre soin », la place des fêtes, les récompenses vient corroborer cette spécificité de la pensée éducative de Louis Roussel comme l'indique aussi une réponse qu'il fait à des bienfaiteurs qui pensent que les enfants pauvres ne doivent pas recevoir autant de « douceurs » et de « joies » Louis Rousse répond (1885, 527) :

Nous ne partageons pas cette opinion, l'enfant dès qu'il travaille, qu'il soit pauvre ou riche, a besoin de distractions et de plaisirs permis, il trouvera des encouragements et des forces nouvelles dans ces récréations, il travaillera mieux et avec plus d'ardeur, dans la pensée qu'il sera récompensé et s'il travaille bien, de si bas qu'il soit parti, il peut espérer de retrouver toujours au cours de sa vie, ces repos et ces jouissances salutaires que lui permettront les gains honnêtes qui lui seront assurés. Nous maintiendrons donc, (.), nos anciennes coutumes et nous remercierons une fois de plus tous ceux qui nous mettront à même de persévérer dans cette voie.

Louis Roussel apprécie lorsque les enfants manifestent ce bonheur, même passager, qu'il cherche à leur donner : « *Ce que nous cherchons, c'est de leur procurer quelques heures de bonheur et nous y réussissons, car il est difficile de se tromper à leur joie bruyante et à leurs éclats de rire sonores* » (1884, 476).

Ainsi donc, si les modèles religieux et militaire de son époque ont influencé la dimension collective de l'œuvre de Louis Roussel comme la plupart des éducateurs de son temps, il a développé un modèle particulier de vie communautaire éducative adapté aux enfants carencés.

Corps social : régénérer la société

L'Œuvre de Louis Roussel a une finalité sociale. Louis Roussel est convaincu qu'une classe ouvrière nouvelle permettra à la France de se redresser. Le but de son Œuvre de « *régénération sociale et chrétienne* » est de « *ramener la morale et le bien être dans la basse classe de la société* », autrement dit, de former « *une génération de travailleurs honnêtes et chrétiens* » (1888, 690).

Pour Louis Roussel, « *Le renouveau viendra par le peuple [...] C'est par le peuple qu[e le pays] arrivera à cette résurrection, oui, par le peuple désabusé et ne refusant plus de voir la lumière...* » (1878, 204).

Il emploie souvent l'expression « *régénération sociale* ». Il écrit même que « *la pensée qui a présidé à la formation de ces ateliers (école professionnelle) était une pensée de régénération sociale* » (1876, 70 ; 1878, 95).

Nous percevons dans ces lignes qu'il y a chez Louis Roussel, avant même d'énoncer les finalités sociales, un parti pris pour le peuple et les ouvriers qui sont, selon lui, la principale force qui permettra au pays de sortir de l'impasse. Louis Roussel donne à cette conviction un sens chrétien lorsqu'il écrit (1890, 822) :

²² Louis Roussel précise par exemple qu'il essaie, à tout prix, de ne pas garder les enfants pour Noël et le jour de l'An, afin qu'ils retournent dans leurs familles (1875, 56).

Ce peuple pour lequel nous travaillons depuis tant d'années ; car ces jeunes gens qui nous entourent [...] sont fils de ce bon peuple de France et deviendront un jour, nous l'espérons, de dignes et fiers soldats, et de braves ouvriers chrétiens. Nous et nos chers confrères travaillons dans ce but qui doit être agréable au Seigneur qui voulut, en venant en ce monde, naître parmi le peuple, bien que de race royale, et devenir, non un savant, un lettré, mais bien un simple ouvrier.

Plus tard, Louis Roussel élargit cette notion à toute la société. Dans l'ouvrage dirigé par M. Du Camp, il conclut ainsi la présentation de ses Œuvres : « *Ce serait, si nous étions suffisamment compris et aidés, la régénération des familles et leur bonheur, le salut de la société et son avenir* » (Du Camp, 1895, p. 86).

Sens religieux, du banquet au festin

Comme nous l'avons vu au début de ce texte, la religion est la première référence recensée dans le corpus par *Tropes*. L'abbé Roussel fonde sur l'Evangile et la tradition de l'Eglise catholique l'essentiel de sa pensée éducative et même de certaines actions (la place des fêtes, par exemple).

Deux exemples illustrent l'inspiration évangélique dans des aspects déjà cités de la pensée éducative de Louis Roussel. Nous allons les découvrir avant d'explorer le sens spécifiquement religieux qu'il peut donner au corps.

La phrase de l'Evangile selon Saint Mathieu « *J'étais sans asile et vous m'avez recueilli* » (Mathieu, 25, 35) est inscrite en première page de plusieurs documents (1890,93).²³ Nous avons vu comment l'action de recueillir dans un asile était première dans la mission générale de l'œuvre et dans la prise en compte des besoins corporels des enfants.

Un autre exemple d'inspiration évangélique est l'importance que Louis Roussel accorde au travail manuel en partant de l'expérience du Christ et son imitation par les religieux (1892,901) :

« Comme nous l'avons fait observer bien des fois, Notre Seigneur a voulu honorer le labeur, non seulement en travaillant lui-même de ses mains divines, mais encore en choisissant sa famille parmi les humbles ouvriers et non parmi les grands ou les potentats de l'univers. Naturellement, ceux qui tendent à la perfection, et, pour cela, cherchent à imiter Jésus, Marie et Joseph, non contents de vaquer à la prière, à la méditation, consacrent aussi certaines heures de la journée au travail manuel. »

Pour poursuivre dans cette orientation évangélique, nous pourrions écrire que le sens religieux du corps s'articule fondamentalement dans les écrits de l'abbé Roussel autour de deux repas : le banquet et le festin. Jusqu'à présent, nous avons cité souvent la première communion. Elle est première²⁴ et essentielle pour Louis Roussel par rapport aux autres composantes de son œuvre (1877,122). Il utilise le terme « banquet » trente fois, précédé ou suivi souvent de « sacré », « eucharistique », « céleste », « divin » et, plus rarement, « des Elus » dans le récit suivant (1890,838) :

(..) sans asile, par ce froid rigoureux, ce pauvre petit avait cherché un refuge dans une voiture, où la police l'ayant surpris, l'avait en conséquence arrêté comme vagabond, et

²³ Cette formulation est employée à cette époque. Nous avons pu le vérifier dans une traduction française du Nouveau Testament du XIXe siècle (Glaire, 1875, p.86). Aujourd'hui, elle est formulée ainsi : « J'étais un étranger, et vous m'avez accueilli » (Association Épiscopale Liturgique pour les pays Francophones)

²⁴ Louis Roussel commence à y penser dès 1861 soit 4 ans avant de recevoir les 6 premiers enfants à Auteuil.

conduit à la Roquette où nous avons été le réclamer. Comme il va se trouver heureux, ce pauvre oiseau tombé du nid, sous les auspices tutélaires de Notre-Dame de la Première Communion ; désormais il n'est plus orphelin, elle est sa Mère si puissante et si bonne. Il n'est plus sans demeure, puisque l'Œuvre d'Auteuil l'abrite et le nourrit. Il n'est plus dénué de tout, puisque, par notre entremise, le Roi des rois le convie au banquet des Élus ! Pour nous, ces pauvres délaissés sont nos privilégiés, car ce sont les bénis de la Providence.

En 1890, les enfants vagabonds sont encore appréhendés par la Police et présentés devant un juge qui peut les placer dans une prison (La Roquette à Paris). Cet enfant est donc soustrait par l'abbé Roussel à la prison pour être recueilli à l'Œuvre d'Auteuil en vue de préparer et recevoir l'Eucharistie pour la première fois au cours d'une messe que Louis Roussel nomme le « banquet des Elus ». Dans le rite catholique de la messe, ceux qui communient consomment une hostie devenue par l'action du prêtre le corps du Christ, c'est-à-dire Dieu lui-même (1881,344). C'est la raison pour laquelle cet enfant qui vient de la rue et de la prison, devient un « privilégié » pour Louis Roussel. Un premier sens religieux du corps dans la pensée de Roussel est donc celui du corps eucharistique du Christ.

L'expression « banquet des Elus » peut aussi avoir un autre sens si on le rapproche de la parabole des invités au festin (Matthieu 22, 1-14) que Louis Roussel évoque implicitement mais souvent dans ses écrits. Son objectif est de permettre aux enfants de rester fidèles à la foi et la pratique chrétienne dans leur vie d'adultes par la « persévérance » (1875, 54)²⁵, pour « devenir des bons chrétiens » (1887, 661)²⁶. Le *Vocabulaire de Théologie Biblique* indique dans la Bible les « élus » sont les membres du corps mystique²⁷ du Christ qu'est l'Eglise. Les élus sont aussi, dans un sens eschatologique²⁸, ceux à Dieu donne, après la mort, de partager sa vie pour l'éternité (Léon-Dufour & alt., 1981, p.343-344). Dans ce même ouvrage l'article « repas » indique que le repas eucharistique « n'est pas encore le repas définitif : il annonce que le Seigneur va revenir pour le festin eschatologique²⁹ » (Léon-Dufour & alt., 1981, p.1089).

En plus de permettre aux enfants pauvres d'accéder à la première communion, l'ambition de l'abbé Roussel est qu'ils vivent en chrétiens et qu'ils connaissent le bonheur du ciel, l'éternité bienheureuse (1890, 838)³⁰.

Ainsi, le corps eucharistique et le corps mystique peuvent être considérés comme des fondements de la pensée éducative de l'abbé Roussel.

²⁵ *Œuvre de la première communion et de la persévérance* est la dénomination employée par l'abbé Roussel dans les éditoriaux de *La France Illustrée* au moins jusqu'en 1893 alors qu'elle est remplacée dans les documents institutionnels, à partir des années 1870 par « Œuvre d'Auteuil » « Orphelinat d'Auteuil » et surtout « Œuvre de la première communion et des orphelins apprentis d'Auteuil ». Le mot « persévérance » seul est cité 31 fois.

²⁶ L'expression « bon(s) chrétien(s) » est citée 18 fois.

²⁷ Louis Roussel ne semble pas cette expression mais elle nous semble bien correspondre à la pensée qu'il exprime dans ces écrits.

²⁸ Qui a rapport aux fins dernières de l'homme.

²⁹ Dans l'ancien et le nouveau testament, Dieu invitera à la fin des temps tous les peuples à un festin ou chaque « élu » partagera la vie de Dieu. (Léon-Dufour & alt., 1981, p.1089-1090).

³⁰ Nous pourrions aussi mentionner l'approche plus concrète de ce thème qui abordé par Louis Roussel lorsque des enfants décèdent à l'hôpital à la suite de maladies. Les aumôniers des hôpitaux (1877, 138), des religieuses ou Louis Roussel lui-même témoignent comment les derniers moments de ses enfants ont impressionné leur entourage et sont morts « comme des saints ». L'abbé Roussel écrit au sujet de l'un d'entre eux « protégé, il est devenu protecteur » (1877, 138). Voir aussi (1878, 182) (1878, 199) (1879, 226) (1880, 294) (1881, 325)

Sens anthropologique

Cette étude sur la place du corps dans la pensée et l'activité éducative de Louis Roussel nous amène à repérer les différents sens du mot « corps ». En combinant l'analyse sémantique et l'explicitation de certains concepts, nous pouvons identifier et préciser trois sens possibles : physique (ou corporel), social (communauté et société) et religieux (corps eucharistique et corps mystique). Cette décomposition nous amène à isoler parfois des termes, des expressions ou des contenus qui sont très liés entre eux dans les textes de l'abbé Roussel. Ainsi les mots « corps » et « âme » sont reliés 16 fois par la conjonction « et »³¹. Si l'on associe au mot « corps » et ceux de « physique » et « matériel », le nombre des principales relations établies formellement dans le corpus sont les suivantes :

- physique, corps, matériel ⇔ âme, esprit, religion : 20
- physique, corps, matériel ⇔ moral(e): 6³²
- physique, corps, matériel ⇔ intelligence : 5³³

Si Louis Roussel accorde une grande place et un « soin » particulier aux besoins corporels, il indique très formellement que les besoins de l'âme et de l'intelligence sont prioritaires pour lui (1891, 866) :

« Les besoins sont incessants et les enfants qui remplissent l'asile d'Auteuil ont un excellent appétit et usent beaucoup de vêtements. Mais nous ne saurions nous occuper simplement de les vêtir, de les nourrir, nous pensons avant tout qu'ils ont une âme à sauver, un cœur à guider vers Dieu, une intelligence à développer ; et ces besoins intellectuels et moraux nous touchent bien plus que les autres. »

Dans un autre texte, Louis Roussel il écrit « *Autant l'âme est supérieure au corps, autant la charité faite aux âmes déshéritées est supérieure à celle qui ne s'adresse qu'aux besoins matériels du corps* » (1892,940) Il n'y a pourtant pas opposition entre l'esprit et le corps dans la pensée de Louis Roussel. Il en est de même pour le rapport entre la dimension sociale et religieuse comme cela apparaît dans le dernier ouvrage publié par l'œuvre (sous la direction de Maxime Du Camp et dont l'Abbé Roussel est co-auteur). Le titre est *La vraie solution de la question sociale*. (1895) Ce titre est suivi, sur la deuxième page de la mention ... *par l'éducation chrétienne des enfants pauvres ou abandonnés*.

Ainsi, se dessine une hiérarchie des besoins en même temps qu'une unité au sein d'une anthropologie³⁴ que les trois premiers sens du mot corps commencent à nous révéler. Le corps, la dimension sociale et la dimension religieuse n'ont de sens que dans un ensemble plus large et ordonné qui est l'homme, avec d'autres facultés comme celles que nous avons cité auparavant (vie morale et intelligence). L'étude des fondements anthropologiques de Louis Roussel ne peut être réalisée dans le cadre de cet article. Elle fait l'objet d'une recherche globale sur la pensée éducative de l'abbé Roussel. Néanmoins la représentation du graphique que produit le logiciel Tropes des références « enfant » et « homme » nous en donne un aperçu présenté dans la figure 3, ci-dessous)

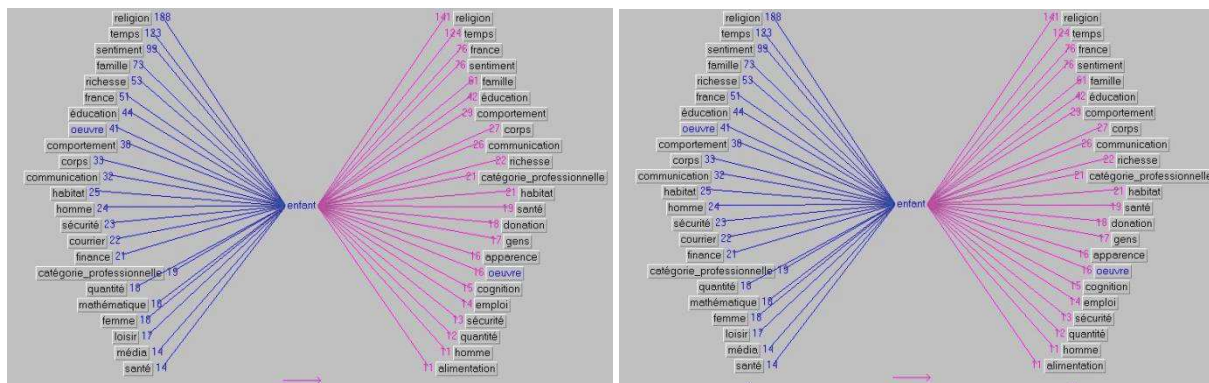
³¹ Exemples : « la vie du corps et de l'âme » (1876,57) ; « la santé du corps et de l'âme » (1877,149) (1882, 407)

³² « Il m'a été donné de soigner au moral et un peu au physique près de six mille de ces enfants, il y en a eu de très difficiles et presque désespérés. » (1886,610)

³³ « Depuis les jeux les plus naïfs, jusqu'aux représentations théâtrales, rien ne manque à nos chers enfants pour développer à la fois leur corps et leur intelligence. » (1885, 563)

³⁴ Dans ce cas, le terme anthropologie s'entend au sens d'une vision de l'homme dans son ensemble.

Figure 3- Catégories de mots équivalentes à la référence « enfant » et « homme »



Nous retrouvons, dans les deux représentations, les trois acceptions du mot « corps », que nous pouvons désigner « dimensions » physique, sociale et spirituelle (ou religieuse). On peut observer certaines catégories étaient déjà présentes dans la fig.2 mais sans lien direct avec les trois dimensions précédentes. Ce sont les catégories « sentiments » (qui comprend l'amour, la charité, la joie, ... etc.), comportement (morale, vertus, ...etc.). Des catégories nouvelles nous renseignent sur les différentes facultés de l'homme : « catégorie-professionnelle », « cognition », et « éducation » (avec une pondération beaucoup plus importante pour la référence enfant).

Ainsi, la pensée éducative de Louis Roussel associe aux différents sens du corps une perspective anthropologique.

Conclusion générale

L'ancrage anthropologique chrétien de Louis Roussel est indéniable. Il s'exprime dans sa vision ternaire du corps et dans l'articulation entre le corps et l'âme. Articulation qui n'est pas réservé aux catholiques. Maria Michela Marzano-Parisoli écrit, dans la conclusion de l'article « corps » du *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Canto-Sperber,1996) (p.421) :

Nous ne pouvons pas être simplement notre corps, car il y a un surplus dans la personne qui ne peut jamais être réduit au corps physique. Pourtant, nous ne pouvons pas non plus avoir simplement le corps, à moins de supposer que le sujet de cet avoir est une âme désincarnée qui habiterait ce corps comme le pilote de son navire.

Fondée sur l'anthropologie chrétienne, la pensée éducative de l'abbé Roussel peut nous aider à penser et mettre en œuvre ce rapport entre le corps et l'âme en éducation. Elle illustre, à la manière très incarnée de Louis Roussel et pour son époque, ce qu'écrit Monseigneur Dupanloup en 1864 : « L'Église a cela de sublime, qu'à propos d'un petit enfant de village, elle agite la question de la vérité totale. » (1864, p.71)³⁵

³⁵Mgr Dupanloup (1802-1878) Evêque d'Orléans, Membre de l'académie française est aussi auteur de plusieurs ouvrages sur l'éducation. Il visite l'œuvre d'Auteuil le samedi 25 mars 1876 et dit à Louis Roussel en parcourant les ateliers « Comme ces enfants paraissent heureux ! Ce sont déjà de petits ouvriers capables de faire autant de bien qu'ils feraient de mal, s'ils étaient ailleurs. C'est une belle Œuvre que vous faites là, M. l'abbé ! » (1876, 70)

Bibliographie et sources

Bibliographie

- Augé, C., & Larousse (Éd.). (1898). *Nouveau Larousse illustré : Dictionnaire universel encyclopédique* (Vol. 1–7). Paris : Larousse.
- Du Camp, M. (1885). *La charité privée à Paris*. Paris: Hachette
- Du Camp, M. Dir., Giron, A., Roussel, L. (1895). *La vraie solution de la question sociale*. Paris : impr. des Apprentis-orphelins.
- Dupanloup, F. (1864) *Discours prononcé au congrès de Malines par Mgr l'évêque d'Orléans*. Paris : Douniol (p.71)
- Gardet, M., Vilbrod, A. (2000). *Les Orphelins-Apprentis d'Auteuil, Histoire d'une œuvre*. Paris: Belin
- Glaire, J.-B. (1875). *Le nouveau testament selon la vulgate*. Paris : Firmin-Didot Frères, Fils et Cie
- Legrand, H. (s.d.) *Corps mystique du Christ*, Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 29 novembre 2017. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/corps-mystique-du-christ/>
- Leménager, F. (2013). *Intérêts et limites d'une référence à une pensée éducative pour un éducateur dans sa pratique quotidienne à Apprentis d'Auteuil*. Mémoire de Master 2 non publié. Université de Nantes.
- Léon-Dufour, X. & alt. (1970). *Vocabulaire de théologie biblique* (2e édition révisée et augmentée.). Paris: Editions du Cerf.
- Vieillard-Baron, J.-L. (1991). Saint Augustin ou la rigueur du dualisme et le mépris du corps aux sources du christianisme. J.-L. Vieillard-Baron, Université François Rabelais, Département de philosophie, & Association des amis du Musée Descartes. *Autour de Descartes : le problème de l'âme et du dualisme*. Paris : J. Vrin. (p.59-74)

Sources

Archives générales spiritaines

Père Joseph Boegly (1973) *L'œuvre des Orphelins-Apprentis d'Auteuil, les étapes de sa croissance et de son évolution, ses méthodes de formation*.

Archives historiques d'Apprentis d'Auteuil

Roussel, L. (1876 à 1881). « Notre courrier » in *La France Illustrée*. (n°1 à 319) Paris : Imp. des Apprentis Orphelins d'Auteuil.

Roussel, L. (1881 à 1893). « Le journal de l'œuvre ou notre courrier » in *La France Illustrée* (n° 320 à 975), Paris : Imp. des Apprentis Orphelins d'Auteuil.

Roussel, L. (1893 à 1895). « Le courrier de l'Œuvre » in *La France Illustrée* (N° 976 à 1066), Paris : Imp. des Apprentis Orphelins d'Auteuil.

Roussel, L. (1869). *Bulletin trimestriel l'œuvre de Notre Dame de la première communion*. Paris : Imp. Goupy

Abbé Bosc, 1883, Œuvre de la première Communion et des Apprentis d'Auteuil.

Archives historiques du diocèse de Paris

La semaine religieuse de Paris N° 2245, Revue du culte et des bonnes œuvres, annales du bien, bulletin catholique. Samedi 16 janvier 1897. M. l'abbé Roussel. (p.115-117)

Archives de la Bibliothèque Universitaire de l'Institut Catholique de Paris

Roussel, L. (s.d.). *Première communion et apprentissage, exposé de l'œuvre*. 6e édition. Paris : impr. des apprentis-orphelins Roussel.

Pour citer cet article

Référence électronique

François Leménager, « Les quatre sens du corps dans la pensée éducative de l'Abbé Louis Roussel (1825-1897) : Fondateur et Directeur (1866-1895) de l'œuvre de la première Communion et des Orphelins Apprentis d'Auteuil », *Educatio* [En ligne], 7 | 2018. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés

Nethnography to develop the topic

“When Education is faced with the anthropological mysteries of the body”

Websites

Eglise et Sport : <https://www.egliseetsport.fr/>

Centre for Sport, Spirituality and Religion :
<https://sportschaplaincy.org.uk/chaplains-area/cssr/>

John Paul 2 Foundation: <https://www.johnpaul2foundation4sport.org/>

Books

Adogame, A., Watson, N.J. & Parker, A. (eds.) (2018). *Global perspectives on sports and Christianity*. London: Routledge.

Bickley, P. (2014). *The State of Play*. Swindon: Bible Society.

Harvey, L. (2014). *A brief Theology of Sport*. London: SCM Press.

Kelly, P. (2015). *Youth, Sport & Spirituality. Catholic Perspectives*. University Notre Dame: Indiana.

Jimmy Smith / Greg English (eds.) (2017). *Sports Ministry That Wins: How to Initiate, Build & Manage a Sports Ministry*:
http://www.csrn.org/store/p60/Sports_Ministry_That_Wins_%7C_Paperback_Edition.html

Linville, G. (2018) *Sports Outreach Fundamental: Biblically-Based, Philosophical-Principles for Strategically-Relevant & Efficiently-Effective Disciplemaking*:
http://www.csrn.org/store/p74/Sports_Outreach_Fundamentals%2F_Paperback_Edition.html

Paloutzian, R., Park, C. (2005). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. New York: The Guilford Press.

Scott, A. (2008) *An Almighty Innings: A Cricket Enthusiast uses his Love of the Game to Reflect on the Christian Life*. See <https://analmightyinnings.wordpress.com/>

Parker, A., Watson, N., White, J. (2016). *Sports Chaplaincy. Trends, Issues and Debates*. London: Routledge.

Parry, J., Nesti, M., Watson, N. (2011). *Theology, Ethics and Transcendence in Sports*. New-York: Routledge.

- Vatican, Official Report on Sport-Theology (2018):
<https://library.olympic.org/Default/doc/SYRACUSE/174476/giving-the-best-of-yourself-a-document-about-the-christian-perspective-on-sport-and-the-human-person>
- Watson, N.J., Hargaden, K. & Brock, B. (eds.) (2018). *Theology, Disability and Sport: Social Justice Perspectives*. London: Routledge.
- Watson, N., Parker, A. (2016). *Sport and the Christian Religion. A systematic Review of Literature*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Journal Special Issue

Special Issue on Sports and Faith in the Journal (6 essays in Full Text), *US Catholic Historian*, (2018), see: <https://muse.jhu.edu/issue/38383>

Articles

- Andrew R. Meyer & Emily J. Johnson (2018): One dark night with the sole: examining spiritual sport experiences amongst recreational endurance runners, *Sport in Society*, see: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17430437.2017.1417985#.Wo2FlhrfRHs_email
- Butcher, B. (2017). The Martial as the Mystical: Taekwondo as Orthodox Christian Contemplative Practice, *Spiritus: The Journal of Christian Spirituality*, FULL TEXT, see: <https://muse.jhu.edu/article/675042/summary>
- Crepeau, Richard. (2018) Does God have a hand in the Super Bowl? Minnesota's faithful offer prayers: One in four Americans believe God plays a role in athletic games. See: <http://www.startribune.com/does-god-have-a-hand-in-the-super-bowl-minnesota-s-faithful-offer-prayers/472414853/>
- Hoetmer, R. (2018). Michael Novak's alternate route: political realism in *The Joy of Sports*, *Journal of the Philosophy of Sport*, 45, 1: 22-36, FULL Text Article, see: <https://www.tandfonline.com/toc/rjps20/current>
- Alexander Maurits & Martin Nykvist (2018): A Sportful History of Christianity: The Case of Twentieth-Century Sweden, *The International Journal of the History of Sport*. See: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09523367.2018.1436051>
- Weir, Stuart (2018) Overview of Billy Graham and Sport see: http://www.veritesport.org/?page=Billy_Graham
- Kelly, Patrick. (2018). Sport in Schools: Beyond Winning and Losing, *The Conversation*, See: <http://www.conversationsmagazine.org/web-features/2018/1/25/sports-in-schools-beyond-winning-and-losing>
- White, J.B. (2018): Sacramentally Imagining Sports as a Form of Worship: Reappraising Sport as a Gesture of God, *Sport, Ethics and Philosophy*, FOR FULL TEXT / PdF. See: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17511321.2017.1415369?needAccess=true>
- Whitmore, W. (2018) What we can Learn from Jalen Hurts, AiA, see: https://athletesinaction.org/quickhits/what-we-can-learn-from-jalen-hurts#.Wmnovrxl_ct

Watson, N.J., Andrew Parker & Spencer Swain (2018) Sport, Theology, and Dementia: Reflections on the Sporting Memories Network, UK, *Quest*, DOI:10.1080/00336297.2017.1393625, FOR FULL TEXT / PdF. See: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2017.1393625>

Watson, N.J. (2018). New Directions in Theology, Church and Sports: A Brief Overview and Position Statement. *Theology*, 121, 4, pp. 243-251. See: <https://doi.org/10.1177/0040571X18765431> or: <https://ray.yorks.ac.uk/id/eprint/2641/1/Sport%20Church%20Theology%20%20NW.pdf>

Conclusion

Voyage au cœur de l'écologie corporelle¹

Gilles Lecocq^{*}

Dans l'épistémologie de la traversée, il y a une dimension horizontale qui inclut ce qui se transmet dans l'espace-temps des générations, la transmission, l'héritage, les événements sur la longue durée vécus dans l'emboîtement d'environnements. Cette dimension est anthropocentrée. Mais il y a aussi une dimension verticale qui va au-delà de l'anthropocentrisme. D'où vient la vie psychique ? Cette vie psychique qui se transmet de génération en génération ? D'où viennent la violence, le traumatisme ? D'où vient la créativité ? Il est question ici d'un autre saut épistémologique qui devra articuler biosphère, sociosphère et noosphère².

Au terme de ce voyage entre plusieurs univers, une épistémologie de la traversée s'esquisse pour nous permettre de reconnaître ces espaces et ces temps qui rendent mystérieux l'enveloppe charnelle et l'étoffe spirituelle de ce qui constituent les corps des élèves et des enseignants invités, tolérés et reniés dans les enceintes scolaires. Dès lors, à quoi peut ressembler une Education Corporelle dans les territoires où se rencontrent les apôtres d'une vie corporelle bonne qui accepte les mystères comme une invitation à percevoir un vortex corporel comme une voie d'accès au trou noir de la Psyché ? Les relations entre l'âme et le corps³, entre la philosophie et le corps⁴, entre le sport et la spiritualité⁵, entre le sport et les expériences transcendantales⁶ sont autant d'espaces à (re)conquérir pour que des vérités désincarnées assénées dans l'obscurité des enceintes scolaires laissent la place à des paroles exprimées par des personnes ayant authentiquement accès aux cœurs de ce qui fonde un acte éducatif, soit de la place d'un élève, soit de la place d'un enseignant. Donner la parole à ces personnes est l'occasion de faire émerger un heptagone éducatif où le corps devient le moteur d'une puissance d'agir gouvernée par le plaisir charnel d'apprendre. Les éléments de cet

¹ Lecocq, G. (2018, a). Body ecology and academic well-being. In A. Andrieu, Parry, J., Porrovecchio & O. Sirot (Eds), *Body Ecology and Emersive Leisure*. London: Routledge, 165-173.

^{*} ILEPS-ICP, CRS-EA 7403

² Derivois, D. (2017). *Clinique de la mondialité. Vivre ensemble avec soi-même, vivre ensemble avec les autres*. Bruxelles: De Boeck, 18.

³ A. Binet, *L'Âme et le Corps*, Paris, Ernest Flammarion, 1905.

⁴ B. Andrieu, *Le Dictionnaire du Corps en Sciences Humaines et Sociales*, Paris, Editions du CNRS, 2006.

⁵ J. Parry & al., *Sport and Spirituality. An introduction*, London, Routledge, 2007.

⁶ M. Murphy & White R.A., *In the Zone: transcendent Experience in Sport*, London, Penguin, 1995.

heptagone se renforcent les uns avec les autres avec différentes formes de transduction qui prennent appui sur les mouvements corporels qui favorisent des liens entre l'acte et la pensée, l'acte et l'impensé, le penser et le non penser.

1. Prendre le risque de vivre à travers l'expérience associée à un effort physique.

L'effort physique est un risque. Celui de se lancer dans un mouvement de vie dont l'issue restera toujours inconnue, illusoire et inaccessible : c'est l'une des règles des jeux que les hommes ont inventées pour se sentir exister. Cette mise en action vaut la peine d'être vécue pour contacter une confiance, qui se construit à la fois sous le regard bienveillant des autres et qui fleurit à l'aune de son propre regard. Si la Confiance est cette force qui donne à une Personne l'occasion d'aller vers un ailleurs, encore faut-il que celle-ci largue les amarres qui la relie au passé pour se projeter dans un futur où domine l'Espérance. Alors un voyage mystérieux peut commencer en mobilisant le corps propre de l'Homme, celui qui contient en son sein le Souffle qui permet à un effort physique de devenir un compagnon idéal pour côtoyer l'extase corporelle.

2. Ressentir les variations du souffle physiologique qui conduisent à un Souffle qui est en Soi.

La reconnaissance des sensations provoquées par les variations du Souffle lors d'un effort physique sont des moments qui permettent à une Personne de se libérer d'une carapace musculaire qui n'est pas toujours suffisante pour affirmer sa présence au Monde et côtoyer l'extase corporelle. Le corps en mouvement permet l'accès à ces états lorsqu'elle accompagne la Personne dans une double quête qui consiste à construire des relations avec ses partenaires et ses adversaires tout en reconnaissant un Chemin qui mène à Soi. Ainsi, au-delà d'un désir de reconnaissance et d'un désir d'autonomie qui transfigure une Personne, le Chemin vers Soi devient un chef d'œuvre éducatif lorsqu'une centration sur Soi permet à un autre Chemin de se révéler: celui qui favorise l'écoute des autres tout en étant proche de Soi. Ces deux chemins sont ceux sur lesquels se révèle le développement intégral d'une Personne.

3. Autoriser le développement intégral de la Personne Humaine lors de sa vie scolaire.

Le développement intégral d'une personne au cœur de son corps a cependant un coût : celui de rencontrer les fragilités et les vulnérabilités qui, au-delà des limites du geste raisonnable, sont présentes au cœur des émotions, là où siège le Sur-Humain. Cependant, l'élan vers le Sur-Humain suppose une ouverture qui s'incarne aussi bien dans le registre de l'action motrice que dans celui de l'imaginaire. C'est la profondeur de l'imaginaire qui donne de l'élan vers l'A-venir qui contient une Espérance qui ne connaît rien du futur mais qui accepte l'imprévu d'un élan vers la Sur-Vie. Lorsque l'élan de la Sur-Vie résonne avec l'élan de l'Ad-venir, la vie peut devenir l'occasion d'atteindre les contours de l'humilité humaine qui se révèle aux faites des performances et des contre-performances scolaires. Alors face à la fragilité et à la vulnérabilité de la condition humaine, une bonne nouvelle peut devenir audible: nous ne sommes pas seuls au monde lorsque nous faisons confiance à un Autre que Soi !

4. Reconnaître la fragilité heureuse comme une partie fondamentale de la Sur-Vie corporelle.

La fragilité heureuse de la condition humaine corporelle est celle où nous pouvons reconnaître qu'il est une dépendance qui fait vivre et désirer : celle qui nous lie les uns aux autres. C'est cette dimension vulnérable et fragile de l'humain qui nous impose le respect de ce qui se trouve au-delà de la vie scolaire⁷. C'est elle qui fait que du possible peut se révéler, offrant l'Espérance de grandir en humanité. Cependant le rapport sain et fécond avec autrui ne peut faire l'économie du recueillement dans un temps et un espace à soi. La rencontre avec Soi est un passage obligé pour éprouver la confiance envers un Autre et témoigner avec les autres.

5. Transmettre les vertus qui composent une vie corporelle bonne.

Le Témoin est le symbole d'une Education Physique Supérieure qui assure un trait d'union entre une ouverture vers Soi et une ouverture vers l'Autre. Si le Souffle, la Rencontre avec Soi et la Confiance envers un Autre sont trois piliers constitutifs d'une Education Physique Supérieure, un symbole reste cependant nécessaire pour donner un Sens au fondement de celle-ci. Le Témoin, en acceptant d'être un trait d'union entre les générations, est celui qui en osant larguer les amarres se sent libre de poser deux questions fondamentales à ceux et à celles qu'il rencontre sur son Chemin : Où allez-vous ? D'où venez-vous ? C'est le tissage de ces deux questions qui favorise la compréhension d'une vision complexe du phénomène humain, qui comporte en elle l'impossibilité d'unifier, l'impossibilité d'achèvement, une part d'incertitude et une part d'indécidabilité⁸. L'éducateur authentique se révèle alors sous le masque d'un Janus bicéphale qui accepte les contradictions qui font de lui un aliéné qui assume ses engagements⁹.

6. L'évaluation scolaire : un moment heureux où la posture de l'élève traduit ses motivations à s'ouvrir à l'In-Connu.

Cette forme d'ouverture est une bonne occasion de percevoir le séisme permanent que peut vivre un élève dès lors où il est soumis aux regards des adultes qui pensent déterminer la vérité sur ce qui est beau et sur ce qui est bon pour lui. La création d'une communauté de citoyens au sein des espaces scolaires se forge dès le plus jeune âge sous le joug des multiples évaluations qui mettent en scène deux formes d'étiquetages : des êtres déficitaires qui conduisent ceux-ci à se construire un sentiment de résignation apprise et des êtres capacitaires qui conduisent ceux-ci à élaborer un sentiment d'efficacité personnelle. Si l'acte d'enseigner ne se limite pas à un acte d'évaluation, l'acte d'évaluer influence grandement le climat scolaire vécu et ressenti par chaque élève.

Une évaluation déficitaire bouscule chez un même élève son sentiment d'être invincible et son sentiment d'être fragile. Le choc entre l'invincibilité et la fragilité qui survient toujours

⁷ Deroche, T., & Lecocq, G. (2012). La blessure d'un sujet sportif : Entre alea culturel et affirmation de soi. In G. Descamps (Ed), *Psychologie du Sport et de la Santé*. Bruxelles: De Boeck, 193-205.

⁸ Lecocq, G. (2010). *Eduquer à la Rencontre d'un autre que Soi*, in Avanzini, G & Hochepped, F. (Eds). Les cultures du corps et les pédagogies chrétiennes. XIX^e-XX^e siècles, 285-308.

⁹ Gilles Lecocq, Le travail des aliénés-enseignants : Une activité humaine où se côtoient conformisme et autonomie in P.A. Lebecq (P-A.), *Leçons d'histoire sur l'éducation physique d'aujourd'hui*, Vigot, Repères en éducation physique, 2005, 229 p, 199-227.

sans préparation contient les ferments d'une crise identitaire vicariante¹⁰ : oser larguer des amarres avec un monde perçu comme menaçant parce que trop connu pour s'autoriser à accéder à un nouveau monde perçu également comme menaçant car totalement inconnu. Le dépassement de cette crise est une aventure qui s'intègre dans une interrogation existentielle : A quoi reconnaît-on qu'on est quelqu'un ? A qui pouvons-nous faire confiance ? Le passage d'une évaluation déficitaire vers une évaluation capacitaire est ce processus qui permet à un élève de s'inscrire dans un cadre perçu comme sécurisant et bienveillant. C'est en effet, face à l'évaluation de ce qui le rend capacitaire qu'un élève s'aperçoit qu'un moment de vie scolaire renferme paradoxalement un potentiel de vie à venir. Le creuset scolaire peut alors devenir ce lieu paradoxal, à la fois a-topique et u-topique, où l'élève passe du statut de spectateur d'une mise en scène scolaire à celui d'auteur d'une histoire de vie pleine. C'est à ce moment là qu'un élève n'est plus simplement en quête de savoirs objectivés cohérents et systématisés. Il devient aussi l'auteur d'expériences de vie devenues singulières et inédites qui se mettent au service de soi-même et des autres et qui deviennent synchrones entre ce qu'il vit dans l'école et hors l'école¹¹.

7. Ouvrir la porte des sciences de l'éducation vers une écologie corporelle vivide.

Cette forme d'ouverture est une belle occasion de faciliter le salut écologique qui permet à une vie pleine d'ad-venir chez une personne. C'est l'occasion de refuser l'existence d'un *no man's land*, là où les humanités de l'élève et celle de l'enseignant sont déniées. Une ouverture entre l'Ecole et la Société devient soutenable lorsqu'une culture scolaire ne recherche pas sa sécurité dans une autarcie monoculturelle illusoire mais cherche un soutien dans sa capacité à concevoir le territoire sur lequel elle vit comme le creuset d'un système écologique métissé qui est propice à l'émergence de nouvelles formes de solidarités écologiques, là où une éducation émancipatrice permet au potentiel humain d'un élève de lui permettre d'accéder à un nouveau monde qui ne lui est pas confisqué par les adultes. Cette voie d'accès n'est pas un retour à soi-même mais s'inscrit dans un devenir soi-même qui est en même temps un devenir autre au cœur de l'épicentre d'un bien commun, là où se révèle un élan de vie qui est en Soi et autour de Soi, Ici et Ailleurs. C'est aussi l'occasion d'identifier ce qui peut permettre à un élève de reconnaître ces moments qui procurent des sensations de plénitude dans les enceintes scolaires. Lorsqu'un sentiment de plénitude habite une enceinte scolaire, la vie scolaire d'un élève devient le théâtre d'une mise en scène où se côtoient deux identités : une identité culturelle multiple qui existe à travers ce qu'il produit et une identité personnelle qui existe au cœur du corps propre, là où se révèlent des compétences cognitives, émotionnelles et relationnelles non encore exprimées car non reconnues dans les enceintes scolaires. C'est dans cette perspective, que l'enseignant, en mettant en place un enseignement adapté aux caractéristiques des élèves, va être porteur de deux objectifs¹² :

- Proposer aux élèves de prendre appui sur leurs savoirs expérientiels significatifs qui mobilisent de façons simultanées des processus cognitifs, émotionnels, motivationnels, somatiques et culturelles.

¹⁰ Berthoz A. (2013). *La vicariance. Le cerveau créateur de mondes*. Paris: Odile Jacob.

¹¹ Lecocq, G. (2018). Entre excellence exclusive et fragilité inclusive : une éducation corporelle émancipatrice vaut la peine d'être vécue dans le contexte scolaire, *La Nouvelle Revue. Education et sociétés inclusives*, 81, 65-80.

¹² Lecocq, G. (2017), La fragilité de l'étudiant-résilient : une voie d'accès à une parole créatrice qui rend consistant un projet universitaire authentique, in : Dubois M., Vitali M-L. Sonntag, M. eds, *Création, créativité et innovation dans la formation et l'activité d'ingénieur*, Belfort-Montbéliard, UTBM, 172-185.

- Permettre aux élèves d'utiliser différents médiateurs culturels leur permettant de faire de leur vie une histoire personnalisée ancrée dans des histoires culturelles multiples.

Les organisations apprenantes ont donc la responsabilité d'accepter que la sérendipité, cette forme de création qui émerge du hasard et du néant, puisse devenir un chemin d'accomplissement personnel pour un élève et un chemin d'écologie organisationnelle pour les organisations sociales qui s'intéressent aux environnements propices à un épanouissement corporel. Il appartient alors aux enseignants de s'ouvrir à un nouveau style de vie professionnelle qui consiste à se détourner du chemin initialement prévu afin d'échapper au dilemme offert à l'élève de « s'adapter ou d'échouer ». C'est l'une des conditions qui permet à un élève de faire la connaissance avec optimisme de ce que la vie scolaire offre d'inconnu et d'inattendu. Pour cela, il est nécessaire que les élèves ne soient plus perçus uniquement comme des producteurs de performances, mais aussi comme des personnes qui peuvent se développer pour ce qu'ils sont et pour ce qu'il entendent devenir.

C'est en s'ouvrant à d'autres façons de faire, c'est en s'exportant vers des espaces qui ne lui sont pas familiers qu'un enseignant peut se positionner par rapport à différentes perspectives qui émergent des Sciences de l'éducation et qui appréhendent des idéaux qui s'opposent : l'idéal démocratique et l'idéal méritocratique. Un équilibre instable s'instaure constamment entre une logique élitiste, où il s'agit d'être en harmonie avec un environnement où domine le toujours plus et une logique égalitaire, où il s'agit de permettre à chacun de se réaliser selon ses possibilités. Ces deux logiques sont deux facettes d'un même processus qui se rencontrent à l'aune d'un élitisme démocratique¹³. C'est ainsi qu'entre *kleos* et *axios*, l'essentiel de l'acte d'enseigner réside dans ses mérites à s'ouvrir à ce qui met en valeur les personnes qui transitent par les territoires scolaires. Il suffit simplement que les enseignants qui se mobilisent pour entraîner des personnes vers un ailleurs et un meilleur, s'efforcent de ne pas généraliser abusivement des acquis de connaissance limités. En empêchant de voir les limites de la connaissance produite, le principe de généralisation constitue un véritable obstacle à la connaissance scientifique du monde social¹⁴. Les processus complexes qui se développent dans le contexte scolaire dans la durée sont en effet déterminés par de multiples variables en interaction agissant de façons différentes selon les contextes, les personnes et les moments dans des environnements humains réels¹⁵.

Dans une recherche portant sur des pratiques sociales d'un milieu professionnel la validité des conclusions requiert la proximité du chercheur avec ce milieu où évoluent les praticiens de la situation étudiée. Le chercheur en pratiques éducatives ne peut se permettre de garder ses distances vis-à-vis du contexte qu'il étudie et ne peut occulter ce que lui offre le paradigme de l'incompréhension. *Que vaudrait l'acharnement du savoir s'il ne devait assurer que l'acquisition des connaissances, et non pas d'une certaine façon et autant que faire se peut, l'égarement de celui qui connaît*¹⁶. C'est ainsi que le métier d'enseignant (re)devient possible lorsqu'il s'inscrit dans un enjeu de salut écologique et un objectif de préserver un bien commun¹⁷. La prise en compte de ce qui rend mystérieux le corps dans les enceintes

¹³ Tognon G. (2016). *La démocratie du mérite*. Trocy: Edition de la Revue Conférence.

¹⁴ Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

¹⁵ Paquay, L., De Ketele, J-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

¹⁶ Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité II*. Paris: Gallimard, p.14.

¹⁷ Lecocq, G., Dervaux, S. (2014), De la résistance à la résilience : Lorsque 2 types d'activités physiques adaptées se mettent au service d'une vulnérabilité, *Movement & Sport Sciences*, 2-84, 90-97.

scolaires nous propose en quelque sorte de concevoir, au-delà de la désespérance, quelques motifs d'espérance pour une métamorphose des systèmes scolaires¹⁸.

La clinique de la mondialité relève de la capacité à se concevoir comme humain au cœur l'humanité, à prendre conscience de sa situation géographique, géopolitique, de son positionnement historique, de son rapport à l'altérité dans un horizon planétaire ; elle met en évidence une disposition à regarder et à écouter le fonctionnement du monde global à l'intérieur même de soi ; elle requiert une disponibilité à se déplacer, d'abord ontologiquement. A se décentrer. De soi à soi. De soi à l'autre. De l'autre à soi¹⁹.

Pour citer cet article

Référence électronique

Gilles Lecocq, « Voyage au cœur de l'écologie corporelle », *Educatio* [En ligne], 7 | 2018.
URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés

¹⁸ Morin, E. (2016). *Ecologiser l'Homme*. Paris: Lemieux-Editeur.

¹⁹ Derivois, D. (2017). *Clinique de la mondialité. Vivre ensemble avec soi-même, vivre ensemble avec les autres*. Bruxelles: De Boeck, 22.

Epi-logue

*Parce que les sciences et la spiritualité représentent une quête de la vérité,
dont les critères sont l'authenticité et la rigueur,
leurs manières respectives d'envisager le réel ne devraient pas déboucher sur une opposition irréductible,
mais plutôt sur une harmonieuse complémentarité.
La réconciliation des contraires est créatrice et génératrice de vérité.*

Trinh Xuan Thuan (2016). La plénitude du Vide. Paris : Albin Michel, p. 316



Le corps: une passerelle vers la Noosphère ? Gilles Lecocq, 2017

« D'où viens-tu ?
Des crevasses où réside l'or.
Qu'y a-t-il de plus splendide que l'or ?
La lumière !
Qu'y a-t-il de plus réconfortant que la lumière ?
La parole »

Goethe^[1]

Il dépend de celui qui passe,
Que je sois tombe ou trésor,
Que je parle ou me taise.
Ceci ne tient qu'à toi Ami, n'entre pas sans désir^[2].

[1] Santiago-Delefosse, M. (2002). Psychologie de la Santé. Perspectives cliniques et qualitatives. Sprimont: Mardaga, p. 253.

[2] Inscription lisible sur le fronton du Palais de Chaillot à Paris et rédigée en 1937 par P. Valéry. Cette inscription est citée par J.L. Le Moigne dans une note de lecture (mis en ligne en 2007 sur le site de l'Association pour la Pensée Complexe <http://www.mcxapc.org>) qu'il consacre à un ouvrage d'Antonio Machado traduit en français en 2006 aux Editions du Rocher sous le titre : *JUAN de MAIRENA. Maximes, mots d'esprit, notes et souvenirs d'un professeur apocryphe*.

Recensions

Amaury de Bannes

Ecole Catholique : la mission du chef d'établissement : promouvoir la personne humaine

Paris – Ed. Lethielleux – 2015 – 386 p.

Le « Chef » d'un établissement catholique d'enseignement est un personnage complexe : au regard du droit civil et en tant que directeur d'une instance privée, il est celui par qui celle-ci peut exister ; face au droit canonique, et en tant que chargé d'une école catholique, il tient sa fonction de l'autorité de l'Évêque, par qui ou avec l'accord de qui, il y a été nommé ; aux yeux de l'État et en tant que responsable d'un établissement éventuellement sous contrat, il est astreint aux stipulations de la loi de 1959, tout en devant satisfaire simultanément aux exigences d'un « caractère propre » défini par sa référence à l'Évangile. Tout cela ne va pas de soi et justifie d'éclairer les modalités d'articulation de ces diverses données. Tel est précisément l'objet de cet ouvrage, issu d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, qui cherche « en quoi consiste la mission du chef d'Etablissement Catholique d'enseignement en France » (p. 26).

A cette fin, M. de Bannes expose les modalités d'élaboration et les principales dispositions du Statut de l'Enseignement Catholique, promulgué en juin 1973. Il rappelle opportunément que, tout en constituant une exigence légale, l'accueil d'élèves de toutes origines, dans l'entier respect de la liberté des consciences, est d'abord et surtout une volonté pastorale délibérée de l'Église, qui veut offrir à tous la possibilité de vivre dans un climat chrétien et de connaître Jésus-Christ (pp. 81-82-83). Et ce n'est point là une offense à la liberté, car un choix éclairé des valeurs est subordonné à une information minimale, de sorte que celle-ci, loin de menacer la liberté, en est au contraire la condition.

Sur de nombreux points, l'ouvrage apporte des données importantes et ouvre des voies pertinentes de réflexion. En particulier, il

met bien en relief le renouveau de l'intérêt pour l'Ecole, notamment de la part de l'Episcopat, après l'éclipse due aux événements de 1968 : elle est en effet redécouverte en tant que lieu de l'action pastorale. M. de Bannes souligne ici l'exigence d'un référentiel chrétien explicite, que d'aucun auraient tendance à négliger, voire à scotomiser, au bénéfice d'un alignement sur la pédagogie officielle. Il note aussi l'évolution de l'attente familiale, plus sensible à la qualité relationnelle qu'à la donnée proprement religieuse, et les ajustements que cela requiert.

La 4ème partie est centrée sur la finalité de l'Ecole Catholique, qui est nécessairement la promotion de la personne humaine et son « éducation intégrale » qui - faut-il le rappeler ?- comporte d'honorer sa dimension spirituelle. Ces pages sont bienvenues, car il est devenu opportun de localiser avec précision le -ou les- sens de ces formules, que l'on mobilise volontiers mais en négligeant de s'interroger sur leur signification précise comme sur les modalités de leur mise en œuvre. On regrettera seulement que ces chapitres soient trop longs et débordent leur objet par des développements qui s'en écartent abusivement ; ainsi en va-t-il du passage sur St Ignace de Loyola, si intéressant soit-il intrinsèquement.

Aussi bien cette remarque porte sur tout l'ouvrage. L'auteur semble redouter tellement d'être mal compris qu'il multiplie les explications, les précautions de forme, les justifications et les redites, et cela dans un style pesant, qui perturbe la lecture et adoptant un ton trop « scolaire ». Cela est dommage car cette publication s'inscrit dans une démarche d'appropriation du nouveau Statut, auquel il apporte néanmoins une contribution qu'une écriture plus dynamique aurait accrue. Il reste que, dans une société dont, après tant d'autres, il dit le déclin et la tendance proprement dépressive, M. de Bannes rappelle avec clarté quelles finalités donnent sens à l'Ecole Catholique et, plus largement, à l'éducation.

Guy Avanzini

Semaines Sociales de France – 91ème session

Ensemble, l'éducation

Lyon – Chronique Sociale – 2017 – 204 p.

D'une session des Semaines Sociales sur l'éducation, sans doute peut-on légitimement attendre que, à défaut d'une doctrine constituée, elle en propose néanmoins une conception spécifique, située dans son temps et face aux courants dominants de celui-ci ; a fortiori en espère-t-on une vision chrétienne de l'éducation, telle qu'elle peut s'envisager de nos jours. De fait, à plusieurs égards on trouvera dans ces pages de nombreux motifs de satisfaction : et d'abord, la manière dont, en son allocution d'ouverture, et au lieu et place des lamentations habituelles sur « le manque de moyens », Dominique Quinio indique d'emblée que le vrai problème est celui des finalités : dans une société pluraliste et multiculturelle, peut-on « se mettre d'accord sur ce qu'elles doivent être » (p.7). En particulier, peut-on concilier épanouissement personnel et bien de la collectivité ? Et, comme se le demande E. Tartar Goddet, peut-on articuler aussi respect des droits de chacun et obligations ? (p. 26-27). De même découvrira-t-on avec attention les multiples idées, suggestions, narrations d'expériences, propositions et « alliances éducatives » (pp. 59 et ss.) qui manifestent le bien fondé d'entreprises menées conjointement par des éducateurs de statuts divers, y compris les parents, notamment par ATD Quart Monde ou le groupe Croisement des Savoirs. Ce sont là des témoignages de vitalité et de refus des fatalismes sociaux. L'on appréciera surtout les apports de Pascal Balmand et de François Moog. Se situant sur un plan pastoral, le premier écarte une « approche utilitariste » de la formation de la personne, pour privilégier ce qui lui sera « vital pour toujours » (p.13). Ecartant, au passage, l'opposition erronée entre transmission et pédagogie (p. 16), il dit -et on lui en sera reconnaissant- préférer au « vivre ensemble », qui signifie trop souvent d'accepter de se supporter faute de mieux, un « vivre la fraternité » (p. 15), chrétiennement plus recevable. Se plaçant, quant à lui, dans le registre théologique, le second présente, en un très beau texte, « la pédagogie de Dieu », que caractérise

« l'accueil inconditionnel des personnes, conjoint à une exigence radicale » (p.23). D'où la foi dans l'éducabilité de chacun, perçu avec bienveillance au-delà de son histoire et de son passé. D'où l'invention de pratiques appropriées, que restitue toute l'Écriture et qu'illustre particulièrement l'Évangile. C'est à cela que se reconnaît une vision chrétienne de l'éducation. Puisse cette communication connaître la diffusion qu'elle mérite !

Encore éprouvera-t-on simultanément quelques regrets. Malgré sa richesse et sa densité -ou à cause d'elles ?- mais aussi en raison de son plan, ce volume ne parvient pas assez à restituer la structure et la dynamique de la session ; il lui manque un fil directeur, qui expliquerait la continuité, la méthodologie et l'unité de la démarche, notamment le travail préalable des groupes délocalisés. Pour intéressantes qu'elles soient anecdotiquement, les « conversations » ne sont pas reliées clairement à l'ensemble, non plus que la longue série des articles parus dans *La Croix* (pp. 150-188). De plus, la variété de thématiques un peu éclatées n'évite pas certains propos convenus, lieux communs ou simplismes : la réussite n'est pas suspendue à l'assimilation du « socle commun » et de ses « compétences », pas plus que la personne ne se réduit au « citoyen ». Aussi bien n'y avait-il guère, parmi les intervenants, de spécialistes des sciences de l'éducation.

Mais, surtout, la question centrale elle-même, par référence à laquelle tous les développements trouvent leur sens, n'est pas assez repérable au fil des pages, de sorte que la question initiale sur les finalités est comme oubliée en chemin, et que la contribution de François Moog n'apparaît pas assez comme la réponse que comporte ou, du moins, pourrait suggérer une vision chrétienne. Cela aurait été particulièrement pertinent, par exemple, à l'issue de la rencontre avec les représentants des partis politiques.

En définitive, il s'agit bien, semble-t-il, de savoir comment cette vision entend « la réussite de la personne », pour inventer, par voie de conséquence, la manière de la promouvoir, puis d'envisager, à plus long

terme, ce que serait une société de personnes qui auraient toutes réussi au sens précédemment retenu : questions redoutables, certes, que les pédagogues, comme les politiques, s'empressent d'éviter, mais dont la fuite condamne à osciller entre immobilisme, opportunisme et aventurisme. Tel était sans doute l'objectif implicite de cette 91ème session. Et n'est-ce pas exactement là que l'on attend l'apport spécifique des Semaines Sociales, au titre de la doctrine sociale de l'Église, au débat actuel sur l'éducation ?

Guy Avanzini

Geneviève de Taisne

Etre parents, une école de vie

Paris – Bayard-Presses – 2017 – 66 p.

Les très modestes dimensions de cet opuscule pourraient bien l'exposer à passer inaperçu. Or ce serait dommage car, s'adressant à des parents soucieux de leur responsabilité éducative et capables de réflexion, il s'avère bienvenu. Les problématiques actuelles de la parentalité donnent lieu à tant de publications qu'on craint d'abord de se trouver devant la répétition de lieux communs et de propos convenus. Mais tel n'est pas le cas. Forte de son expérience psychanalytique, G. de Taisne présente une étude rigoureuse à partir d'un regard souvent original et toujours judicieux.

L'on notera ici, à titre d'exemples, quelques thématiques propres à approfondir, voire à renouveler, le regard. Ainsi, s'adressant à des familles qui, estime-t-elle, s'occupent beaucoup de leurs enfants, elle les met en garde contre la tentation de se croire -et même de se désirer- parfaits et omniscients, ou culpabilisées de ne pas l'être. Elle les invite à percevoir leur propre fragilité et à reconnaître qu'il faut chercher et inventer ensemble les meilleurs moyens de concilier des impératifs moraux et sociaux avec les désirs des adolescents. De même rappelle-t-elle que, si l'éducation vise à les autonomiser, cela ne consiste pas à les abandonner mais à les munir de la capacité de gérer cette autonomie. Il faut les protéger, mais non les étouffer, et les

sécuriser assez pour qu'ils osent courir les risques de la vie, en sachant les évaluer. Elle souligne surtout la portée décisive de l'affection, comme de la valorisation du sujet, et d'une parole libre et confiante dans « une vie familiale riche, où parler tient une place importante » (p. 40). Elle précise enfin ce que l'on peut attendre d'un accompagnement psychanalytique, pour restaurer ou pacifier la personne, dans sa relation avec les autres et avec elle-même.

Une formule résume et signifie bien l'esprit du livre : « Osons être parents. Non des êtres tout-puissants, mais des humains, imparfaits et aimants, qui permettent à leurs enfants de se sentir, à leur tour, aimés » (p.13). On ne peut tout résumer, d'autant plus qu'il s'agit d'un texte dense, qui relève d'une lecture exigeante. L'on trouvera dans l'ouvrage de G. de Taisne la satisfaction de rencontrer une pensée de qualité.

Guy Avanzini

Alice Quéchon, François Kolb

Journal intime d'un collège

Editions Sciences Humaines -Auxerre – 2016 – 256 p.

Cet ouvrage est sans aucun rapport avec la « pédagogie chrétienne » : A. Quéchon est conseillère principale d'éducation dans un collège public de province. Par ailleurs, il n'a aucune ambition d'ordre théorique et ne se réfère explicitement à aucune doctrine pédagogique. Mais il analyse les problèmes, certes inégalement aigus et fréquents, que rencontrent tous les établissements scolaires, quel que soit leur statut : ceux que traite le conseiller d'éducation. Or, malgré son importance croissante, ce métier est peu étudié et insuffisamment considéré. L'originalité et le mérite de ce livre tiennent à ce que, manifestement, son auteur aime ce qu'elle fait et s'y dévoue avec une belle générosité.

De manière très libre, sur un mode vif et alerte, elle décrit en effet la manière dont, « surveillante », elle s'efforce en vérité de « veiller sur » « ceux dont elle a la charge » : les élèves, bien sur, les « enfants ingérables », les sujets perturbés et perturbateurs, atteints de troubles de

l'apprentissage et du comportement ; mais aussi des parents incertains, débordés ou désemparés, enfin les professeurs eux-mêmes, dépassés et malhabiles à gérer des situations conflictuelles que leur formation ne les a malheureusement pas préparés à affronter. En ce sens, le collège est un « révélateur » des problèmes de la société et un « véritable laboratoire » (p. 12), où il s'agit d'inventer pour chacun l'aide dont il a besoin, voire, s'il y consent, l'accompagnement dont il a manqué. A travers mille anecdotes bien choisies, elle montre que la condition première de la réussite est de parvenir à susciter la confiance de l'élève, ce qui requiert aussi, réciproquement, de lui faire confiance. Trop d'entre eux, en effet, ont été découragés et démotivés par une succession de jugements humiliants, et de mauvaises notes, au demeurant mal articulés avec la mode de l'évaluation des « compétences », que vante le « socle commun » (pp. 173-175) cela les réduit à leurs défauts et à leur échec (p.193), alors qu'il s'imposerait au contraire de croire en leurs possibilités d'amélioration, même si, ajoute-t-elle néanmoins, il faut se résigner à craindre « qu'on ne les sauvera pas tous » (p.185). Il faudrait en effet, pour y parvenir, prendre diverses mesures, notamment ne pas proscrire a priori tout redoublement, mais mettre en œuvre les techniques de remédiation appropriées aux facteurs de l'insuccès antérieur. De même, sans le citer, l'auteur évoque Dubet, pour qui l'École tente de fabriquer des républicains plutôt que de former des démocrates ; encore n'y parvient-elle guère, car les adolescents discernent vite la distance entre un discours d'endoctrinement et les rituels officiels, d'une part, et les réalités sociales, de l'autre : comment le sentiment de solidarité résisterait-il à cette contradiction ? (p.56).

L'ouvrage présente bien tous ces thèmes même si leur analyse appellerait un certain approfondissement ; en particulier, l'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat est plutôt devenu l'acceptation de placer le niveau de ce diplôme à celui de 80 % des élèves (p.245) ! Mais son grand mérite est de présenter excellemment la fonction de CPE, d'en montrer la grande difficulté, la forte

responsabilité, le ferme investissement qui lui sont liés et en font un lieu original et précieux de l'éducation des adolescents, surtout à une période marquée par l'affaiblissement des liens familiaux. C'est une fonction exigeante et importante, mais dont la discrétion n'exclut pas l'efficacité. Si l'on peut regretter quelques remarques inutilement acides à l'égard de l'Enseignement privé Catholique, l'on apprécie la précision des observations et la pertinence des attitudes éducatives préconisées.

Guy Avanzini

Blandine Berger (présentation par)

Madeleine Daniélou : chemin vers l'intériorité

Paris – Ed. Parole et Silence – 2016 – 134 p.

Poursuivant ses recherches et publications sur Madeleine Daniélou, l'auteure approfondit l'analyse de la belle aventure spirituelle de cette mère de famille qui, avec l'autorisation du Cardinal Amette et le soutien du Père de Grandmaison, fonda en 1913 une société de femmes engagées par un vœu perpétuel au service de l'éducation des jeunes filles : la Communauté Apostolique de Saint-François Xavier. Constatant douloureusement que beaucoup d'entre elles, en entreprenant des études supérieures, perdent la foi, elle entreprend d'y réagir en montrant que, sainement conçue, la culture n'entraîne pas l'incroyance mais, au contraire, l'enracine et la promeut. Sa vocation devient donc, à ses yeux, de créer des établissements scolaires proposant une formation chrétienne qui aide à trouver Dieu. C'est ce que visent le célèbre lycée Sainte Marie de Neuilly, et, ultérieurement, beaucoup d'autres.

Réunissant ici et commentant de manière sobre et discrète divers textes de Madeleine Daniélou, B. Berger présente sa spiritualité. Nous retiendrons spécialement la 3ème partie de son livre car, explicitement centrée sur l'éducation, elle précise comment ouvrir les jeunes à cette « vie intérieure », à laquelle ils aspirent intensément, quoique sans toujours le percevoir : comment, donc, assurer « la

transmission de l'intériorité» (p. 95) par et au cours de l'éducation ?

Si l'on se réfère au climat intellectuel du début du XX^{ème} siècle, contradictoirement marqué à la fois par le naturalisme scientifique et par Bergson, qui le combat et dont on perçoit bien l'influence qu'il exerça sur elle, l'on saisit l'originalité de l'anthropologie de Madeleine Daniélou et de sa conception de « l'éducation selon l'esprit », sa vision dynamique de l'éducabilité des filles, sa conviction de leur potentiel intellectuel et spirituel, « l'élan créateur » qui les poussa (p. 110) et, au total, la vision personnaliste qui est au cœur de sa pensée et qui, indissociable de sa foi, la vivifie. On appréciera aussi les pages qui montrent comment l'autorité de l'éducateur est suspendue à son authenticité (p. 105-106) comme celles qui mettent en garde contre une valorisation excessive du sport (p. 111-112) ou qui soulignent que, dans une société où tout est permis, « seul l'appel à une conviction personnelle, à une vie intérieure profonde, assure la moralité » (p.114).

Guy Avanzini

Matthieu Brejon de Lavergnée (sous la direction de)

Des Filles de la Charité aux Sœurs de St Vincent de Paul : quatre siècles de cornettes (XVII^{ème} - XX^{ème} siècle)

Paris – Honoré Champion - 2016 – 556 p.

En cette année 2017 où l'on célèbre, spécialement à Chatillon sur Chalaronne, le 4^{ème} centenaire de la fondation des Equipes de Charité, sans doute s'imposera-t-il de présenter ce gros ouvrage qui, grâce à M. Brejon de Lavergnée, publie les Actes du Colloque tenu en octobre 2011 en Sorbonne et à la Maison-mère des Sœurs. Ainsi sont rassemblées 25 communications, qui illustrent leurs diverses activités sur tous les continents au cours de ces quatre siècles. Voilà donc une recherche qui répare une lacune ou une négligence des historiens, sans doute longtemps inattentifs au phénomène des congrégations féminines. Or celle-ci, à son apogée, en 1965, rassemblait 45 000 religieuses.

« La charité est inventive », aimait à dire St Vincent. Son histoire le montre avec éclat. La première partie porte sur les origines, l'essor et les difficultés liées à des conjonctures inégalement formelles, voire hostiles. La seconde présente une implantation des religieuses géographiquement très variée, particulièrement significative, et la troisième a trait aux divers registres de leur apostolat, pour en souligner à la fois la variété et l'unité. Parmi les constantes, on retiendra évidemment ici le souci de l'éducation, qui entraîne très vite, dès 1641, la fondation des « petites écoles vincentiennes », jusqu'à ce réseau qui scolarise de nos jours en France 30 000 élèves ou apprentis, en 22 écoles, 15 collèges et 48 lycées, généralement techniques et professionnels, et 11 CFA. Contrairement à une représentation courante, cette charité éducative ne se limite pas au sauvetage des nouveau-nés abandonnés aux portes des églises mais s'étend à tous les pauvres, à tous les âges. Plus encore, et cela demeure méconnu, St Vincent, sans le dire explicitement, croit à l'éducabilité de tous ; il agit et forme les sœurs selon cette conviction dynamique et, à son époque, profondément novatrice.

Parmi toutes ces communications, de portée évidemment inégale, on retiendra particulièrement celle de Sœur Elisabeth Charpy sur la spiritualité des sœurs, et celle de Sarah Curtis sur l'action de la Bienheureuse Sœur Rosalie Rendu dans la paroisse St Médard de Paris.

Si l'on peut émettre un regret il portera sur l'absence de chapitres de synthèse qui, à partir de l'extraordinaire richesse de ces textes successifs et des situations spécifiques qu'ils étudiaient, en présenteraient précisément les constantes et les lignes directrices. Celles-ci mériteraient d'être davantage thématiques.

G. Avanzini

Pierre Dominice

Au risque de se dire

Ed. Tétraèdre – 2015 – 222 p.

Cet ouvrage d'un spécialiste justement estimé des sciences de l'éducation de Genève ne traite pas directement de

l'éducation chrétienne ; et cependant, il l'interroge directement. Issu d'une famille protestante, après des études de théologie et au terme d'une longue carrière universitaire, il se demande aujourd'hui pourquoi lui-même et beaucoup de ses contemporains et amis, issus comme lui de la tradition Réformée, sont désormais devenus « allergiques au christianisme et même se situent volontiers entre indifférence et incroyance. Peut-on, se demande-t-il, demeurer fidèle à l'esprit des convictions initiales, en s'affranchissant de ce qui paraîtrait dépassé ou formel ? Comment, en d'autres termes, sauvegarder une spiritualité libérée et libératrice ? Tel est l'objet de ce livre fidèle à son titre, exigeant, intense, parfois douloureux quoiqu' animé par une espérance. Pierre Dominice ne craint pas d'exposer ici, tout à la fois avec liberté et discrétion, des problématiques très personnelles mais dans lesquelles beaucoup d'autres reconnaîtront les leurs.

Sans entrer dans le détail, qu'une simple recension peut seulement situer, et en appréciant le juste ton que l'auteur a su adopter, on regrettera cependant de ne pas trouver dans ces pages une définition suffisamment explicite et éclairante de la notion même de « spiritualité ». Celle-ci ne comporte-elle pas, en effet, deux acceptions complémentaires, dont la distinction faciliterait peut-être l'analyse des positionnements personnels ? La spiritualité, c'est en effet d'abord cette exigence, proprement anthropologique, qui pousse l'être humain à chercher le sens de son existence. Et c'est, ensuite, l'adhésion à la réponse, plus ou moins formalisée et maîtrisée, qu'il apporte à cette recherche. Au premier sens, elle n'est pas d'emblée religieuse ; au second, elle peut au contraire le devenir, dans la mesure où le sujet réagit par l'adhésion à la foi en une religion identifiée.

Par ailleurs, si l'on perçoit bien la difficulté de certains devant l'exigence d'une dogmatique formalisée, on craint aussi que la récusation de celle-ci heurte le souhait de cohérence intellectuelle et amène, comme le livre l'indique à diverses reprises, à des modalités liturgiques affectivement réconfortantes mais dont l'hétérogénéité et le relativisme pourraient

s'avérer décevants ou inquiétants. Si désirable soit-elle, la seule « réception positive des différences » (p. 123) est-elle intellectuellement satisfaisante ? Quoi qu'il en soit, on sera à bon droit reconnaissant à l'auteur de cette réflexion acérée, pénétrante et incisive, sur l'inquiétude existentielle qui fait la grandeur de l'être humain.

Guy Avanzini

Joël Molinario

Joseph Colomb et l'affaire du Catéchisme progressif : un tournant pour la catéchèse

Paris – Desclée de Brouwer – 2010 – 496 p.

En cette année 2017, qui marque le 60ème anniversaire de « l'affaire du catéchisme » en 1958, sans doute est-il opportun de présenter, bien qu'elle ait été soutenue en 2008 et publiée en 2010, la thèse de doctorat en théologie que lui a consacrée Joël Molinario, directeur de l'ISPC à l'Institut Catholique de Paris. L'auteur s'est en effet attaché à explorer une problématique épineuse, spécialement pour le Père Joseph Colomb, que l'évolution socioreligieuse d'alors avait convaincu de proposer un renouveau de la catéchèse des enfants, donc de la pratique du catéchisme classique.

La première partie du livre reconstitue minutieusement la genèse de « l'affaire », c'est-à-dire des désaccords entre le prêtre lyonnais et ses adversaires : certains français d'inspiration intégriste et, surtout, le Saint-Office, en la personne du Cardinal Ottaviani son pro-secrétaire. Il apparut vite, en effet, que « les oppositions sur la méthode du catéchisme correspondent en réalité à des divergences profondes, d'ordre anthropologique et théologique » (p. 15), faussées par l'inégalité statutaire et canonique des intéressés ; leur élucidation s'accompagna de malentendus, d'incompréhensions et d'équivoques, comme si la gravité des enjeux amenait les uns à la redouter au mépris de la clarté, et les autres à la dramatiser au détriment de la justice. S'y ajoutèrent des confusions d'ordre terminologique, par exemple entre catéchèse « progressive » et « progressiste ». De même, en quelle acception faut-il entendre la notion

« d'expérience religieuse ? » Aussi bien, l'introduction des « méthodes actives », n'alla pas non plus sans dévaluer mémorisation et récitation, ni accroître la perplexité dues à des notions plus ou moins polysémiques, spécialement celle d'action ? En définitive, comment assumer la différence entre un « catéchisme » inventé pour et enseigné à des enfants qui vivent dans un environnement globalement chrétien, et celui qui l'est dans un milieu pluri-culturel et déchristianisé ? Quel est, au total, l'idéal du chrétien, le chrétien type : un sujet instruit des vérités de la religion, ou celui qu'anime une foi vive et vivante en dépit d'un contexte inégalement favorable ? Et, dans le second cas, que devient le rôle de la doctrine et de son enseignement ? Le défaut d'explicitation des griefs respectifs ne manqua pas d'induire un climat de malaise et, comme le dit l'auteur, de donner le sentiment « d'un procès qui n'a pas eu lieu » (p.223).

Débordant le registre historique, la seconde partie, quant à elle, porte sur le fond, en comparant la théologie du Saint-Office avec celle de l'Abbé Colomb. Selon le Cardinal Ottaviani, l'Église, de droit porteuse de vérité, exerce légitimement sa magistrature d'enseignement, notamment pour déceler et prévenir les erreurs dues au péché ; Elle énonce aussi la pensée de l'Église. Certes le Concile allait contester et combattre cette interprétation exclusiviste et la situer comme « celle d'une école particulière mais non pas la Tradition authentique de l'Eglise » (p.330). Cependant, en 1957, Joseph Colomb était-il en mesure de soutenir sa propre théorisation, celle dont traitent les chapitres suivants, qui l'exposent minutieusement, ainsi que ses conséquences sur la formation du clergé et des catéchistes ?

Au terme de cette confrontation, J. Molinaro n'entend nullement attribuer ou refuser à qui que ce soit un prix d'orthodoxie, susceptible de ranimer les rancœurs et l'amertume de 1957. Plus profondément, il montre en réalité que l'intensité de la mutation culturelle de la fin du XXème siècle a déstabilisé tant les finalités d'une formation chrétienne que l'anthropologie de ses destinataires, de sorte que l'invention propre à les prendre en

compte demeure prématurée et se dérobe encore à une maîtrise satisfaisante, si bienvenu que soit l'effort de ceux qui ont eu la lucidité de l'apercevoir et le courage de risquer des innovations appropriées.

Sans doute regrettera-t-on un plan peu touffu et redondant, comme une référence un peu rapide aux travaux et à l'influence de Maria Montessori et d'Hélène Lubienka de Lenval. Mais il faut surtout féliciter l'auteur de ce travail qui, en étudiant un épisode douloureux de l'histoire de la catéchèse propose une belle recherche sur les problématiques de la transmission de la foi.

Guy Avanzini

Max Bobichon, un prêtre dans la cité

Editions Libel – Lyon – 2017 – 160 p.

Issu d'entretiens avec le Professeur Jean-Dominique Durand et Thomas Montmessin, ce livre ne traite pas, au premier regard, de pédagogie chrétienne, ni même de pédagogie. Mais en réalité, c'est bien d'éducation qu'il s'agit. Il est en effet dû à un prêtre du Diocèse de Lyon qui, à l'occasion du 60ème anniversaire de son ordination sacerdotale, a souhaité analyser les étapes successives de sa vie et les ministères qui lui furent confiés. Or, parmi ceux-ci, il en est une qui lui demeure particulièrement chère et qui, réciproquement, a marqué en profondeur ceux avec qui il a travaillé : Les Elèves-Maîtres des Ecoles Normales, les membres des Equipes Enseignantes et la Paroisse universitaire.

A ce titre, les chapitres qu'il leur a consacrés l'ont amené à rencontrer les problématiques de la laïcité, cet « objet singulier » (p. 92) qu'il lui fallut, en quelque manière, apprivoiser. Par là, l'ouvrage prend place parmi ceux, si nombreux aujourd'hui qui se situent dans le même champ. Cependant, le plus souvent, ce thème donne lieu à une approche d'ordre théorique, qui, à partir de la polysémie du concept, entreprend d'évaluer la pertinence de ses diverses acceptions, comme leurs conséquences, limites et mérites respectifs. L'originalité de ce livre est, au contraire, d'en traiter de manière très concrète, à

partir de l'expérience d'un aumônier qui découvre les difficultés des Normaliens à être et à se dire chrétiens. Et cela amène à une réflexion sur le « vivre ensemble ». Ainsi que le disent les auteurs de l'introduction, « prêtre, il reconnaît la valeur, pour la société, de la laïcité imposée par la république et la valeur, pour l'Église, de celles et ceux qui ont fait le choix d'une vocation laïque » (p. 13). Mais, « comment trouver un équilibre vivant, respectant chacun ? » (p. 94). Ces questions, le Père Bobichon les retrouve évidemment lorsqu'il devient aumônier diocésain de la Paroisse universitaire, c'est-à-dire des chrétiens de l'Enseignement Public, qui ont préféré l'option spirituelle et pastorale consistant à s'efforcer d'être non pas des éducateurs chrétiens, mais des chrétiens éducateurs. Le grand intérêt de ces pages est d'en montrer les objectifs et la signification, en même temps que la spécificité de ses enjeux, en réussissant à allier fermeté de la pensée et délicatesse relationnelle.

Encore faut-il aller plus loin : les autres chapitres analysent l'action du Père Bobichon dans les diverses paroisses lyonnaises dont il a été le curé. Et, parmi les principes qui l'ont guidé, il en est un qui est manifestement privilégié et sur lequel il n'a cessé d'insister : c'est le rôle des laïcs dans l'Église. Et, qu'il s'agisse de l'épineuse problématique des « viri probati », ou de la gestion et de l'animation des communautés chrétiennes, ces divers registres mettent en œuvre sa conviction que l'élargissement et la reconnaissance de leurs fonctions sont suspendus à leur formation. De même en va-t-il de leur participation au dialogue interreligieux ou de son Association des Fils d'Abraham, qui réunit juifs, musulmans et chrétiens. Or, quoique selon des modalités variées, c'est bien là aussi d'éducation qu'il s'agit. Le Père Bobichon apparaît donc à bon droit, dans la variété de ses tâches, comme éducateur de la foi vivante.

Guy Avanzini

Alphonse Gilbert, s.p.

Aventurier de l'Esprit Saint : vie d'un missionnaire spiritain

Paris – Ed. Emmanuel – 2016 – 178 p.

Cette autobiographie est magnifique : elle raconte une vie réussie ; ce qui est rare dans les publications actuelles, que dominent si souvent la plainte ou la dépression. Comme le dit la quatrième page de garde, elle « se lit comme un roman d'aventure ». C'est l'histoire d'un missionnaire spiritain, qui, aujourd'hui nonagénaire et retiré à Chevilly-Larue, a vécu dans l'enthousiasme et la confiance totale en l'Esprit Saint les ministères successifs et divers auxquels l'obéissance religieuse l'a appelé.

Or -et c'est ce qui justifie cette recension- plusieurs ont été d'ordre éducatif et ont donné lieu à une réflexion sur l'expérience acquise. Certes, le Père Gilbert n'a écrit aucun ouvrage de pédagogie et ne formule aucune théorie en la matière : cependant, en le lisant, on remarque d'abord tout ce qu'il doit à une famille affectueuse et confiante dont, natif de St Pierre et Miquelon, il a dû s'éloigner géographiquement pour répondre à sa vocation sacerdotale mais qui a façonné sa personnalité. Cela se manifeste d'emblée par sa souffrance face à l'austérité et à la rigidité des professeurs du Séminaire comme des formateurs du noviciat. Aussi bien, nommé après son ordination, en 1943, dans un collège du Québec où il restera 15 ans, il adopte avec ses élèves une pédagogie de proximité, « je ne me braque pas sur leurs défauts », écrit-il (p.69). Envoyé ensuite en Guinée, pour ouvrir à Conakry, à l'époque de la dictature, un séminaire clandestin, il s'y montra, toujours bienveillant et proche, convaincu de l'éducabilité de chacun. Il en va de même en Haïti, où il apprivoise des élèves difficiles, puis en Belgique, où il ouvre un centre spirituel, et à Chevilly-Larue, pour la formation des futurs missionnaires, et plus encore, enfin, à l'Œuvre des apprentis d'Auteuil, avec des adolescents gravement perturbés, à qui il apporte une aide lucide et chaleureuse. En tout cela, lui-même perçoit le rapprochement qui s'impose avec Don Bosco (p. 90).

Cette attitude stimulante est la même dans toutes les tâches pastorales dans lesquelles l'ont engagé tant sa remarquable capacité de travail que son zèle apostolique. Ainsi en va-t-il de sa prédication comme de son rôle dans la Communauté de l'Emmanuel, ou en

tant que Supérieur de séminaire, ou comme procureur de l'Episcopat français à Rome.

La lecture de cet ouvrage, écrit de façon vive et directe, révèle une personnalité tonique, dont on admire la totale disponibilité, l'immense adaptabilité, une envergure polyvalente mais aussi, et surtout, un vrai charisme éducatif.

Guy Avanzini

Apprentis d'Auteuil

Prendre le parti des jeunes

Paris – Editions de l'Atelier – 2017 – 112 p.

A l'occasion de son 150ème anniversaire - que nous avons déjà évoqué - la Fondation a mobilisé, pendant l'année 2016, ceux qu'elle accueille, 25000 enfants et adolescents, ainsi que leurs familles (6000) et ses collaborateurs, professionnels et bénévoles, pour une vaste concertation sur ce qui pourrait être et, surtout, devenir une vraie politique de la jeunesse. Et c'est, a-t-elle pensé, en le demandant aux intéressés eux-mêmes que l'on en obtiendrait la meilleure vision. Selon des modalités variées – débats, ateliers, etc. - les uns et les autres s'y sont engagés et sont parvenus à des conclusions classées selon des rubriques appropriées : famille, école, avenir, société, etc. ... Certaines suggestions émises ont été d'emblée expérimentées dans tel ou tel établissement de l'Œuvre, pour aboutir à une série de 20 propositions présentées aux décideurs et récapitulées, selon l'expression d'une mère d'élève, dans ce « petit bouquin d'utilité publique ».

On remarquera d'abord l'originalité d'une démarche qui postule la capacité des « jeunes » à réfléchir utilement sur leur propre sort. S'adressant à des sujets que leurs difficultés familiales, scolaires ou sociales ont trop souvent déconsidérés à leurs propres yeux, elle a favorisé chez eux une certaine reconsidération ; ils y ont vu un signe de confiance et d'estime dont on ne saurait méconnaître la portée psychologique. Aussi bien, les propositions élaborées sont bienvenues, exemptes d'extravagances, de souhaits magiques ou infantiles comme de sottises naïves, elles

manifestent globalement une pertinence et un bon sens qui confirment les qualités de l'éducation ou de la formation reçues.

Parmi elles, nous retiendrons particulièrement 4 thèmes. D'abord, il faut éviter des décisions de placement émanant de préjugés administratifs peu éclairés et insensibles aux paramètres affectifs ; ensuite, il faut redire les méfaits d'une Ecole inattentive aux personnes, figée dans un immobilisme et agent aveugle de sa décrépitude ; En outre, on doit songer au sort des jeunes adultes abandonnés à eux même au jour de leur 18 ans, et faciliter l'accès aux contrats jeunes majeurs. Enfin, s'ils reconnaissent bien l'importance du politique, les mêmes n'ont guère confiance dans les hommes politiques, dont la parole ne leur paraît pas toujours fiable.

Certes, une enquête de ce type ne saurait être représentative. Du moins est-elle hautement significative, tout spécialement des problèmes de ceux que les Apprentis d'Auteuil ont vocation d'accueillir. Si l'on regrette que la méthodologie et les méthodes de dépouillement n'aient pas été explicitées, elle souligne très opportunément une urgence sociale et, à cet égard, appelle à être prolongée. En particulier, selon quelles voies institutionnelles pourrait s'organiser une consultation régulière sur les besoins ? Plus largement, quelle suite assurer désormais à ce travail, qu'il serait navrant de ne pas expliciter et de ne pas partager ?

Guy Avanzini

Régis Félix et onze enseignants membres d'ATD Quart-Monde

Tous peuvent réussir

Lyon – Chronique Sociale - 2013 – 206 p.

En cette année 2017, où l'on célèbre le centenaire du Père Joseph Wresinski et le 60ème anniversaire d'ATD Quart-Monde, qu'il a fondée à Noisy Le Grand en 1976, sans doute est-il opportun de signaler très spécialement ici cet excellent ouvrage, dû à une recherche-action collective, conduite sur des enfants issus de familles marquées et souvent stigmatisées par leur très grande pauvreté. Divers « acteurs-chercheurs »,

tout à la fois, exposent leurs pratiques et indiquent ensuite comment ils les ont transférées dans leurs établissements respectifs, des divers ordres et degrés, pour tenter d'y prévenir les innombrables échecs et « décrochages » qu'induit l'enseignement traditionnel.

Parmi les coauteurs de récits, également passionnants, nous citerons tout particulièrement ceux de Vincent Massart, de l'ESPE de Lyon, pour la finesse de son analyse et son souci de formalisation, comme d'Agnès Salmon, pour la force de son engagement et de sa conviction.

Si, parmi les ouvrages qu'ATD a déjà consacrés à l'éducation, que ce mouvement ne cesse, à bon droit, de promouvoir, nous avons délibérément privilégié celui-ci, c'est surtout pour l'exemplarité de sa méthodologie. Au-delà même de son objet spécifique, il montre avec clarté et simplicité comment tout éducateur, enseignant ou formateur, peut simultanément devenir chercheur, c'est-à-dire s'engager dans une vraie recherche pédagogique.

Comme Antoine Prost l'écrit très bien dans sa Préface « nous n'avons pas ici à faire à des militants qui s'épanchent mais à des enseignants engagés qui travaillent leur vécu (p.14). Ces praticiens de terrain ont en effet, sans quitter celui-ci, accepté de se rencontrer et d'entrer en relation avec des universitaires – d'abord Gaston Pineau, de Tours, puis Pascal Galvani, de Rimouski - . Pendant trois ans, ils se sont retrouvés en divers séminaires, pour analyser et pour conceptualiser leurs expériences ; ils se sont prêtés à « l'entretien d'exploration », que préconise Pierre Vermersch, pour « conscientiser » et identifier leurs « savoirs d'action » qui, d'abord tacites (p.23) et non élucidés, ont été acquis par le constat de « ce qui marche » (p. 26). Ils sont donc devenus des « praticiens réflexifs » (p.26), simultanément susceptibles d'évaluer leurs innovations et de les utiliser avec leurs élèves des établissements « normaux », trop souvent en échec. Un inventaire de 21 « savoirs d'actions », repartis en 7 domaines, a même été établi et commenté (pp. 97 et ss), ce qui les rend communicables, comme le signale fortement M. Galvani

(p.145). Chacun peut aussi « agir en praticien réflexif » (p. 129).

Nous observons dans ces pages une confirmation manifeste de la structure tripolaire de l'acte éducatif, requise pour qu'il soit identifiable et capable d'aboutir. C'est, d'abord et en tout premier lieu, car elle est décisive, une axiologie, c'est-à-dire des finalités claires et explicites, qui motivent et stimulent l'activité. L'un d'eux le dit excellemment : « pour moi, le pari fou et nécessaire, quand on entre dans une classe, est de dire que tous ceux-là doivent réussir, tous doivent accéder au diplôme auquel je les prépare (p. 73). Un autre ajoute : « j'avais envie de faire ce métier pour que chaque enfant réussisse » (p. 87) l'intensité de cet engagement, de cet investissement, est déterminant. Encore faut-il -et c'est le second paramètre-, une anthropologie qui rende accessibles ces finalités, faute de quoi elles s'avèreraient chimériques. Or le titre même de l'ouvrage l'affirme sans ambiguïté : « tous peuvent réussir », même des élèves « dont on n'attendait rien ». Un des principes de base du mouvement précise : « tout homme porte en lui une valeur fondamentale inaliénable, qui fait sa dignité d'homme » (p.18). C'est pourquoi il faut cultiver méthodiquement l'estime de soi. Dès lors « ils ont compris que l'on croyait en leur potentiel et ont joué volontiers (p.139). C'est bien pourquoi « enseigner nécessite de changer de regard sur les enfants et leurs parents, c'est se transformer soi-même » (p. 136). Au total, il s'agit de postuler l'éducabilité de tous. Encore faut-il articuler ces deux paramètres, ce que rien ne garantit. Leur harmonisation requiert une invention qui, en tant que telle, est toujours aléatoire, et pas toujours réussie. « Le but à atteindre est bien déterminé. - Reste la part de l'improvisation » (p. 132). Donc, « le travail réel est largement lié à l'invention du praticien, qui doit sans cesse faire face à l'injonction des événements » (p.147).

Ainsi, une fois de plus, et comme toujours, ce sont les sujets en difficulté, ceux qui mettent l'éducateur en échec, qui deviennent les moteurs du progrès, grâce à l'extension et à l'usage audacieux de pratiques dont on a risqué l'invention. L'on sera reconnaissant à ATD Quart-Monde de

confirmer cette constante et, simultanément, de justifier l'admiration d'une initiative éducative que retiendra l'histoire de la pédagogie, bien que le Père Wresinski ne soit jamais, encore, cité parmi les « pédagogues ».

Certes, son œuvre n'est pas confessionnelle. Et cependant, c'est bien l'inspiration Evangélique qui lui a explicitement donné son énergie et sa volonté de promouvoir l'homme. A ce titre, elle s'inscrit de plein droit dans la dynamique de la pédagogie chrétienne, en particulier dans le courant salésien, dont elle est proche par plusieurs aspects. C'est pourquoi elle est à percevoir comme une audacieuse réalisation de la charité éducative.

Guy Avanzini

A. Tricot

L'innovation pédagogique

Paris – Retz – 2018 – 160 p.

Affecté d'une présentation et d'une typographie un peu dissuasives, cet ouvrage suscite d'emblée un certain étonnement. Son propos est en effet d'établir, à l'aide de neuf exemples analysés avec soin, que, bien souvent, de prétendues « innovations pédagogiques », supposées capables d'améliorer les apprentissages scolaires, « correspondent à des choses qui existent depuis des décennies » (p. 6). C'est donc dire « la capacité de l'innovation pédagogique à faire passer des idées anciennes pour nouvelles » (p.7). Ce jugement n'est pas toujours faux, et une illustration spectaculaire vient d'en être offerte par la pédagogie officielle qui présente comme garant du succès de l'apprentissage de la lecture le recours à la méthode syllabique, issue de l'Antiquité romaine. C'est dire qu'il suffit de bien choisir des exemples pour confirmer l'hypothèse...

On ne saurait cependant sans sophisme en conclure ou suggérer que toute innovation est une duperie. Encore faut-il, pour ne pas y céder, définir rigoureusement cette notion d'innovation et les critères de son authenticité, avant de pouvoir, alors, en apprécier l'efficacité. C'est pourquoi il s'impose d'abord de la situer dans la dynamique de l'acte éducatif et d'en bien discerner la polysémie et le rôle. S'agissant d'éducation, l'innovation, en effet, n'est pas seulement une éventualité, mais une nécessité inéluctable : le paramètre axiologique, qui énonce les objectifs, et le paramètre anthropologique, qui postule une certaine éducabilité, requièrent d'être articulés par et au sein d'une invention - d'ordre pédagogique- qui, en tant que telle, constitue une innovation. Mais la complexité de la situation tend à ce que, selon les époques et les contextes, le projet de ces inventions est très inégalement ambitieux : il va en effet de la modeste invention d'une démarche didactique, qui deviendra au mieux une « bonne pratique », jusqu'à l'entreprise rénovatrice de tout un système scolaire dans sa globalité. En outre, quoique banalisé par l'usage, il est toujours l'objet d'une découverte, donc constitue une innovation, pour celui qui l'ignorait et la rencontre tardivement. Ainsi le texte libre de Freinet demeure aujourd'hui une innovation dans un établissement sclérosé, qui voudrait se moderniser.

C'est en tenant compte rigoureusement de ces deux facteurs -l'ampleur du projet et ses coordonnées chronologiques- que l'on peut maîtriser dans sa complexité la notion d'innovation et, vu ses objectifs, en évaluer les effets et la pertinence, en évitant la double naïveté d'une célébration inconditionnelle de la nouveauté identifiée au bien, comme celle d'une crispation anxieuse sur ce qui est périmé mais encore en cours. Pour avoir négligé ce concept d'innovation, l'argumentation du livre est sans objet.

Guy Avanzini