
Corps baroque et éducation physique scolaire

Betty Lefèvre



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/673>
ISSN : 1777-5337

Éditeur

Association Corps et Culture

Édition imprimée

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

Référence électronique

Betty Lefèvre, « Corps baroque et éducation physique scolaire », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 5 | 2000, mis en ligne le 11 octobre 2007, consulté le 07 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/673>

Ce document a été généré automatiquement le 7 septembre 2020.

© tous droits réservés

Corps baroque et éducation physique scolaire

Betty Lefèvre

Introduction

- 1 Comment se fait l'éducation du corps à l'école ? Quelle culture du corps l'éducation physique propose-t-elle (au sens ethnologique du terme) et comment prend-elle en compte les évolutions culturelles ?
- 2 Si le corps est ce charnier de signes dont parle Jean Baudrillard (1979), il est l'enseigne, la trace, de notre culture, une culture qui change, se diversifie et dont les transformations affectent les modèles de références à partir desquels se construisent les rapports au corps. Quel usage l'institution fait-elle de ces évolutions pour élargir la tessiture de notre corporéité ?
- 3 Le corps est un objet si familier, si présent qu'il est difficile de le penser, difficile de le mettre à distance. Nous en avons souvent une vision myope, floue, une conscience distraite presque évanescence, une approche trop singulière. De ce fait, comment interroger cet objet, « cette matrice de la relation au monde » comme l'écrit David Lebreton (1990) autrement qu'à travers une approche anthropologique ou, comme l'écrit Edgar Morin (1990) « une bio-psycho-socio-anthropologie » ?
- 4 Producteur de sens, le corps tisse du lien social, il révèle nos cultures et Jacques Gleyse dans le premier numéro de « Corps et culture » proposait d'envisager une « anthropo-somatologie » afin d'inscrire la corporéité humaine dans un discours fédérateur.
- 5 Pour construire cette anthroposociologie de la corporéité, il nous faut emprunter ce que Gilles Lapouge (1996) appelle le chemin de l'âne, celui de la dérive, celui où l'on compose son itinéraire en négligeant les grandes routes (scientistes, positivistes) pour des chemins de traverse, celui où l'on se découvre une curiosité ardente pour les choses inutiles, ce que Jean Duvignaud appelle « le prix des choses sans prix » (1967). Peut-être est-il intéressant d'aller fouiller dans la rubrique « divers » dont parle Marcel Mauss et que bien des chercheurs négligent tant cette culture faite chair nous embarrasse par ses excès et ses désordres.

- 6 Plaçant le corps au centre de nos préoccupations, la démarche adoptée s'emploie à repérer quel type de corporéité propose le cours d'EPS, quelle ouverture culturelle pour construire une éducation corporelle diversifiée, pour envisager tous les possibles du corps ?
- 7 Outre le corps, le concept de culture est également un terme polysémique et difficilement saisissable sur lequel on doit s'arrêter. La définition du sociologue allemand Georg Simmel (1988) semble pertinente concernant le corps dans ce rapport à la culture : « La culture, c'est le chemin qui va de l'unité close à l'unité déployée, en passant par le déplacement et la multiplicité. » Enseigne-t-on, dans un cours d'éducation physique, ce corps hors place, hors norme, propose-t-on une multiplicité des regards mettant en jeu ce qu'Albert Jacquart nomme « l'éloge de la différence » ?
- 8 L'hypothèse qu'on peut avancer, c'est que l'EPS à l'école n'est que l'échoïsation d'un pattern de culture que l'on peut qualifier avec Ruth Bénédict « d'apollinien » et que lorsque d'autres alternatives se présentent comme les pratiques corporelles artistiques, elles se construisent comme des expériences souvent à la marge, dont le « spectre » ne semble pas questionner les valeurs fondatrices d'une culture sportive omniprésente en éducation physique.

Un corps normalisé

- 9 Les modèles du corps à l'école sont calqués sur une référence culturelle dominante, celle de la logique d'ordre propre à l'Occident. « Toute notre éducation est dans une certaine mesure, la mise en forme de notre corps selon les exigences de la société » avançait Michel Bernard en 1970, ce qui implique à la fois un modelage social du corps mais également par un effet récursif, une construction du social par les différentes mises en scène du corps.
- 10 Dans nos formations en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, le modèle anatomo-physiologique reste une façon prégnante de réfléchir le corps, ce qui modélise de manière hégémonique les représentations corporelles des futurs enseignants d'éducation physique et sportive. D'autres institutions, la famille, l'église, l'armée... participent également à cette construction d'un corps « apte » à vivre en société.
- 11 Dans le système scolaire français, la relation à l'espace, au temps, au travail, à la hiérarchie, aux autres, vise à domestiquer le corps à travers un réseau de normes répressives et/ou morales, de codes, d'apprentissages et d'interdits très précis. L'objectif est la civilité du corps, (aujourd'hui la vogue est à la citoyenneté) en d'autres termes une incorporation des valeurs dominantes.
- 12 Cette empreinte, au sens matériel de trace laissée par l'histoire dans le corps de chacun, n'est pas réductible à l'école. D'autres pratiques corporelles plus ludiques autorisent le plaisir d'un corps qui exulte et se déploie, mais qu'en est-il de cette exaltation, de ce corps débridé, imaginatif, sensible dans un cours d'EPS ? L'enseignement d'une éducation physique est-il autre chose qu'un méta-projet de la structure d'accueil ? À quel moment prend-on en compte le corps désirant des élèves ? La culture sportive, omniprésente, assujettit les corps à un ordre éducatif où il est redressé, exercé, maîtrisé parfois nié. À l'ascétisme des entraînements et de l'effort, voire de la souffrance, répond la récompense du progrès et le plaisir du travail bien fait.
- 13 La base de l'organisation sociale à l'école, c'est la référence à l'ordre, mais aussi au silence et à l'immobilité comme nous l'a souvent rappelé Daniel Denis (1974) un ordre

structurant un espace spécifique, clos, non flexible, rarement pensé en terme d'esthétique, de couleurs, d'ambiance, tant il est vrai que la plupart de nos établissements véhiculent une laideur chronique, une tristesse endémique, une pauvreté voire une négation des sens des utilisateurs. Cet espace standardisé, souvent bétonné, ne dévalorise-t-il pas la tâche de l'enseignant et de l'enseigné, quel sens (unique) donne-t-il à notre action éducative ? Et que dire des halles sportives et de leurs implantations dans nos cités comme autant de verrues incontournables ?

- 14 Tout espace organisationnel reflète le fonctionnement de l'institution mais aussi ses valeurs et ses règles. Des études américaines montrent les liens entre la nature de l'environnement et la relation au travail. Les résultats montrent que tout espace aménagé, constitue un « behaviour setting », c'est-à-dire une assise socio-spatiale qui façonne les comportements.
- 15 Le corps de l'élève idéal n'est-il pas assis, à sa place, immobile ? La hiérarchie administrative est également territorialisée, ce qui détermine un système de pouvoirs symboliques et/ou effectifs autour, entre autre, du corps de l'élève.
- 16 Autre facteur structurant la vie sociale à l'école, le temps caractérisé par un découpage strict, voire monotone où l'inattendu, souligne André De Peretti (1987), n'a pas sa place : on programme, on gère, on organise, on planifie.
« La voix de son maître »
- 17 Dans cette ambiance où les corps disparaissent, au mieux s'alanguissent et se conformisent, tous les espoirs se focalisent sur un enseignement du corps enfin interpellé, exposé, transformé. Le cours d'EPS offre-t-il un « remède » à cette influence permanente de la société sur le corps ?
- 18 En 1977, et parmi d'autres théoriciens de l'époque, Jacques Thibault relève, dans « Les aventures du corps dans la pédagogie française » que, grâce à la congruence des imaginaires technico-productivistes avec notre système éducatif, la culture sportive va imposer son hégémonie dans nos projets d'enseignement (le grand quatuor : athlétisme, gymnastique, natation, sports collectifs chante haut et fort dans nos écoles et dans les facultés des Sciences du Sport). Adopter ce modèle sportif implique des perspectives éducatives spécifiques et qui ne sont pas sans risques. Il s'agit de valoriser un corps outil, exercé, rentable et, in fine, de proposer comme l'écrit Michel Foucault (1975) des corps dociles afin d'en faire des forces utiles, d'optimiser des compétences pour une efficacité maximale, d'assujettir à des codes de références, des académismes, d'uniformiser dans un rapport de pouvoir et/ou d'autorité.
- 19 À partir de cette reprise en écho par l'EPS de cette logique d'ordre, on pourrait avancer que celle-ci participe à la réification du corps par une double modélisation. Cette amplification peut être visualisée en empruntant à une image publicitaire des années trente : « La voix de son maître », ce petit chien assis sagement devant l'énorme pavillon d'un tourne disque, dont on imagine qu'il diffuse la voix et les ordres enregistrés de son maître, grâce au miracle de la technologie.
- 20 Sans prétendre à l'exhaustivité, les quatre éléments principaux de cette mise en écho d'une orthodoxie corporelle par les activités sportives sont les suivants :
 - Le rapport à l'espace de l'école se détermine par ses bornes, la clôture définitive entre le dedans et le dehors. Les espaces sportifs invitent à un surcodage de la limite par les lignes de ses terrains, par le métrage précis, réglé, fixé définitivement par le dispositif institutionnel sportif.

- La temporalité de l'univers scolaire se construit de manière immuable par le découpage d'un emploi du temps non flexible, un rythme scolaire souvent étranger aux rythmes biologiques des enfants. L'amplification de ce phénomène est exacerbée dans les pratiques sportives par l'emploi du chronomètre et par la mesure informatisée des performances.
 - La motricité de l'élève idéal, c'est l'absence de mobilité : toutes les circulations sont canalisées, même la cour de récréation est étroitement surveillée. En EPS, le projet est de développer une mobilité du contrôle, de la maîtrise, de l'efficacité par la technique.
 - À l'école, le rapport à l'autre lorsqu'il s'agit d'un adulte, se situe dans un cadre hiérarchique strict parfois vécu comme l'exercice d'un pouvoir et d'une violence symbolique. Entre élèves, la relation se construit sur la concurrence scolaire, matérielle, vestimentaire, affective. Dans le contexte des activités sportives, la relation entre élèves s'établit majoritairement, sur le modèle de l'affrontement et du duel. De plus, le regard porté sur le corps se fait dans le respect scrupuleux des standards et des normes corporelles du moment.
- 21 En résumé, le message développé par l'institution scolaire d'imposition de règles, de conduites efficaces, est porté à son paroxysme par le système sportif.
- 22 Cette double modélisation construit, par l'exercice et la répétition, une corporéité modale visant l'intégration à une société équilibrée et morale. Le goût pour la rectitude, les rangées, l'orthopédie, la valeur de l'effort, la norme sont les éléments structurants et rassurants du mythe de la toute maîtrise et du tout rationnel.
- 23 Ce corps « social » par excellence est économiquement correct, moins malade, croit-on, car plus résistant et son apparence satisfait aux critères esthétiques de l'époque (bronzé, musclé...). On va même jusqu'à considérer que les aptitudes à l'exploit sportif sont les indicateurs transférables d'une aptitude professionnelle puisque le corps athlétique est devenu le symbole de la réussite de ce siècle. Comme l'écrit Pierre Parlebas, cette « ethnomotricité » développe une culture du corps essentiellement agonistique en organisant le contrôle du ludique, une normalisation technique et une instrumentalisation des corps.
- Corps légitime et corps barbare
- 24 C'est autour de ce corps légitimé que l'on peut parler du modèle apollinien caractérisé par l'anthropologue Ruth Bénédict comme conformiste, équilibré, lumineux et auquel elle oppose le modèle dionysiaque, passionné, agressif, excessif. Or, le corps ne renvoie-t-il pas fondamentalement à l'excès, à ce que l'on peut qualifier également de barbare c'est-à-dire à notre part d'animalité ou de naturalité écrirait Roland Barthes ?
- 25 D'après Claude Lévi-Strauss (1987) étymologiquement, la barbarie renvoie à « la confusion et l'inarticulation du chant des oiseaux en opposition à la valeur signifiante du langage » et il ajoute : « L'humanité cesse aux frontières de la tribu, du groupe linguistique, parfois même du village ». Dans tous les cas, on peut avancer que ce terme stigmatise notre peur de l'Autre, le différent, l'étranger, le monstrueux.
- 26 L'école et l'EPS dans un même mouvement, vont donc s'employer à lutter contre ce corps de l'étrangeté, c'est-à-dire ce non civilisé qu'il y a en nous. Il s'agit d'éradiquer ce corps animal livré à ses seules pulsions, cette part maudite et incontrôlable de la sexualité, de bannir l'altérité radicale ou, tout simplement celui qui est différent (trop gros, trop petit, trop grand) et même de se méfier des corps mal positionnés, mal coordonnés de nos élèves adolescents.
- 27 Mais, paradoxalement et en même temps que l'école et l'EPS tentent de conjurer cette barbarie qui nous fonde, elles en révèlent d'autres visages. La violence endémique qui

agite l'école n'est elle pas le résultat de ce que Charles Amourous (1995) nomme la « vie sociale native », celle qui émerge, en réaction, dans des univers clos où la hiérarchie est omniprésente ? Les élèves n'inventent-ils pas, à l'intérieur de l'institution scolaire un vivre ensemble clandestin, avec des règles implicites, des territoires réservés, des trocs, de l'imprévisible, recréant ainsi une société première, sans texte, une société native ?

- 28 Cette violence, n'est-elle pas la conséquence de six heures journalières de blessures narcissiques banales où l'on s'emploie à repérer les manques, les erreurs, les fautes, fragilisant ainsi la construction identitaire des élèves sur leurs savoirs, leurs compétences, leurs aptitudes ?
- 29 Et dans un cours d'EPS, quel est l'accueil du regard posé sur son propre corps comme sur celui de l'autre ?
- 30 D'autre part, il y a dans la pratique sportive une sorte d'archéologie des comportements, d'appel à des fonctions qu'on pourrait qualifier d'archaïques dans nos sociétés actuelles. C'est ce que note Bernard Jeu (1977) lorsqu'il avance que la compétition sportive se fonde sur une mort symbolique ou, plus précisément, sur un rite sacrificiel « joué » par trois entités : le champion sacrificateur (le vainqueur), la victime sacrificielle (le vaincu) et le groupe de spectateurs anxieux de son salut et qui projette ses angoisses de sociabilité sur l'affrontement des champions. C'est dans ce même esprit que Michel Serres écrivait dans le journal *Le Monde* en 1979 sur le culte du ballon ovale : « Écoutez donc la marée humaine hurler. Voici l'écho ou la reprise du plus enfoui des archaïsmes. Cette cérémonie est religieuse. J'entends par religion des choses oubliées depuis toujours, des choses barbares, sauvages qui n'ont peut-être jamais eu de mots dans aucune langue et qui nous viennent de commencements sans texte ».
- 31 L'école et « la voix de son maître », l'EPS, représentent un carrefour de paradoxes : lieux de l'éducatif, de la socialisation, de la maîtrise, ils constituent dans le même temps l'espace où ressurgissent le dionysiaque, l'excès, la violence faite au corps, celle faite à l'autre pour gagner, être le meilleur. L'exercice du corps implique une domestication de la violence mais, en même temps il ne cesse de la provoquer.
- 32 Quelle serait l'alternative à ces deux modèles ? Comment passe-t-on du corps barbare au corps légitimé ? Comment échapper à cette logique binaire, à cette dichotomie qu'on pourrait qualifier de sommaire ? Comment penser cette complexité du réel ?
- 33 À partir d'un point de vue plus psychanalytique, on pourrait écrire que l'on passe du corps barbare au corps efficient par sublimation des pulsions vers le travail et par désublimation du désir en tant que valeur marchande. L'analogie en terme de physique serait de parler de cristallisation du corps, c'est-à-dire de repérer le passage d'une forme active à une forme fixe, de l'instable au stable.
- 34 Mais, dans un même temps, et pour le dire avec Edgar Morin, par un processus récursif, le corps barbare engendre le corps légitimé qui engendre le corps barbare, ils sont à la fois cause et effet, ils s'auto-produisent et la difficulté est de les penser ensemble, dans cette implication réciproque.

Le spectre du corps baroque

- 35 « Quand on m'impose le choix entre deux voies, je n'hésite jamais : je prends la troisième. » Ce conseil de Woody Allen est déjà une réponse, humoristique certes, pour tenter de dépasser cette opposition bipolaire qui, ne l'oublions pas, structure notre vision du monde. L'autre alternative serait de se situer, non pas dans un rapport

d'antinomie stricte entre corps barbare et corps légitimé mais de les considérer dans un rapport dialogique c'est-à-dire écrit Edgar Morin (1990) comme deux principes à la fois contradictoires et complémentaires et qui fondent toute approche d'une réalité complexe.

- 36 On pourrait également s'employer à construire une alternative ternaire, pour réfléchir à un autre paradigme du corps à l'école, supposant un déplacement du regard légitimant l'appropriation d'une culture artistique et que l'on pourrait qualifier de baroque.
- 37 Manifestation de la transformation, de l'innovation et du futur, l'art baroque revient de manière cyclique dans l'histoire, dès que l'époque manifeste une instabilité, une absence de certitude. Ce qu'il faudrait entendre par corps baroque, c'est la réhabilitation du droit à la fantaisie, à l'imaginaire, au rêve, à la poésie et au plaisir. Ce néo-baroque se justifie, écrit Patrice Bollon, par une déception face au réel : « Orphelins de croyance, ne nous resterait en cette fin de siècle qui est aussi fin de millénaire, que le recours à l'esthétisme et ce sentiment dionysiaque qui est, selon Eugénio d'Ors, à la racine de la mentalité baroque. » (1992).
- 38 Le baroque, si on écoute ses spécialistes, et particulièrement Guy Scarpetta (1988) c'est le goût pour la surface, pour le surprenant, pour l'abondance : en cela, il participe à la définition de nouvelles représentations du corps à la fois comme nouvel imaginaire collectif mais aussi comme nouvel espace de liberté et de tolérance. C'est peut-être cela le nouvel ordre culturel, celui où les corps seraient revisités par la grâce du sensible et des émotions, par l'espoir de la différence conjuguée et de l'altérité acceptée. Michel Maffesoli le note dans *Le temps des tribus* : « Au classicisme épuré peut succéder un baroque luxuriant. Et tout comme le classique est linéaire, visuel, clos, analytique et passible d'analyses claires, on sait que le baroque est en devenir, touffu, ouvert, synthétique et renvoie à une obscurité relative, ou, à tout le moins, à une approche reposant sur le clair obscur. » (1988 : 236).
- 39 Par exemple, l'intérêt pour la danse d'expression africaine (Lefevre B., 1986) et son enseignement répondent à cette tentative de transgression des valeurs culturelles en usage en postulant l'insurrection des corps et le goût pour l'excès et le désordre. Danser africain à l'école, c'est sans doute accéder à cet art baroque, à cette jouissance de surface par l'exaspération du mouvement répété et extatique, c'est parier pour une prodigalité énergétique, une sorte d'art de la dépense improductive, c'est donner à voir un corps fiévreux, une chair vibrante comme un sur-codage de la séduction et de l'érotisme.
- 40 Mais si nous avons parlé de spectre d'un corps baroque, c'est que ce projet d'autres pratiques corporelles à l'école est, depuis le début des années soixante revendiqué et souvent négligé par les politiques chargés de penser l'éducation. Alors, puisqu'on ne lui donne pas sa place (entendez de sépulture), cette culture corporelle artistique nous hante, en permanence et les pionnières des premiers jours n'en finissent pas d'attendre cette (ré)habilitation d'un corps créatif et sensible dans la formation des hommes.

En guise de conclusion

- 41 Dans un univers où les valeurs attachées au rendement et à la productivité renforcent la standardisation des comportements, où le corps est marchandisé, il est urgent de penser le cours d'E.P.S. comme un espace de turbulence gratuite et d'effervescence sociale en conjuguant les forces dialogiques qui nous animent et nous permettent de jouer entre une économie énergétique et une dépense improductive, entre un corps

outil de production, un corps travail et un corps plaisir, entre l'apollinien et le dionysiaque.

- 42 C'est sans doute dans ce va-et-vient entre désordre et ordre, dans le constat de la réapparition de valeurs dionysiaques que nous cherchons notre équilibre et Michel Maffesoli (1988) ajoute : « Il semble que les caractéristiques qui sont celles de Dionysos, en contrebalançant la prégnance des valeurs productivistes et progressistes, permettent un équilibre souterrain qui favorise la perdurance sociétale ».
- 43 Ce corps de l'entre-deux, du clair obscur est à réinventer à l'école par le biais d'une motricité artistique qui emprunterait à la danse, au théâtre, au cirque, à la rue et à d'autres cultures, afin de renouer avec le baroque, le multiple au sens où l'entend Gilles Deleuze (1988) c'est-à-dire « ce qui est plié de beaucoup de façons » et ouvre sur l'aléatoire, l'analogique, le poétique et le sensible.

BIBLIOGRAPHIE

- Amourous C. (1995) *Des sociétés natives*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- Baudrillard J. (1979) *De la séduction*. Paris, Galilée.
- Bernard M. (1970) *Le Corps*. Paris, Éditions universitaires.
- Bollon P. (1992) Le néo-baroque aujourd'hui. *L'âge du baroque. Magazine littéraire*, 300, juin.
- Caillois R. (1967) *Jeux et sports*. Paris, Gallimard.
- Deleuze G. (1988) *Le Pli*. Paris, Éditions de minuit.
- Denis D. (1974) *Le Corps enseigné*. Paris, Éditions Universitaires.
- De Peretti A. (1987). *Pour une école plurielle*. Paris, Larousse.
- Duvignaud J. (1967) *Sociologie de l'art*. Paris, P.U.F.
- Foucault M. (1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Jeu B. (1977) *Le Sport, l'émotion, l'espace ; essai de classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique*. Paris, Vigot.
- Lapouge G. (1996) *Le Bruit de la neige*. Paris, Albin Michel.
- Le breton D. (1990) *Anthropologie du corps et modernité*. Paris, P.U.F.
- Lefevre B. (1986) *Les Danses noires de l'Occident*. Thèse de Sociologie sous la direction de J.Duvignaud. Paris, Université de Jussieu.
- Levi-Strauss C. (1987) *Race et histoire*. Paris, Folio.
- Maffesoli M. (1988) *Le Temps des tribus*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- Morin E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*. Paris, E.S.F.
- Scarpetta G. (1988) *L'Artifice*. Paris, Grasset.

Simmel G.(1988) *Le Concept et la tragédie de la culture*. Paris, Éditions Rivages.

Thibault J. (1977) *Les Aventures du corps dans la pédagogie française*. Paris, Vrin.

RÉSUMÉS

Quelle(s) culture(s) corporelle(s) propose-t-on dans un cours d'éducation physique et sportive ? Comment s'y incorporent des usages du corps, des techniques, mais aussi d'autres éléments plus informels, plus irrationnels ? Les pratiques sportives doivent-elles être le support hégémonique d'une éducation physique scolaire ? En d'autres termes, comment développer toutes les dimensions de la corporéité ?

Penser le corps comme un objet culturel, c'est d'une part, déplacer les représentations communes qui s'y attachent et d'autre part, tenter d'appréhender un système complexe de rituels, d'échanges, de valeurs, de symboles, c'est-à-dire essayer de comprendre ce lieu familier où la culture s'incorpore.

Le rapport au corps est également à lire sous le signe des pouvoirs obscurs, des désirs, des pulsions et du désordre de la chair. Cette fascination-répulsion du corps semble justifier à chaque époque et depuis toujours, le projet des institutions qui s'emploieront à purifier, à domestiquer le corps, à l'assujettir pour produire, à le morceler pour le rationaliser en objet scientifique.

À partir d'un regard socioanthropologique, ce travail s'emploie à repérer comment l'institution consacre et légitime, via le sport, un système d'intégration aux normes sociales dominantes. L'hypothèse serait que l'EPS à l'école s'appuie sur une pédagogie sportive qui développe un corps « machinal » et apollinien. Ainsi la « bonne présence corporelle au monde » consiste à conformer des corps « barbares », bruyants, inefficaces, aux modèles de l'efficacité et de la productivité par le biais de la culture sportive. Du corps « barbare » au corps utile, qu'en est-il d'une éducation artistique interpellant toutes les dimensions obscures du corps ? Quels seraient les enjeux axiologiques de pratiques corporelles scolaires proposant une esthétique de la complexité, de l'abondance, en bref un corps baroque, imaginaire, sensible ?

A baroque body

Which corporal culture does one propose in a physical and sports educational class ? How the manners of the body, the techniques, but also other more informal, and more irrational elements can be introduced in this course ? Should the practices of sports be the hegemonic support of a school physical education ? In other words, how to develop all the dimensions of the corporeity ? Thinking the body as a cultural object, it is on one hand, moving the common representations that are bound to them and on the other hand, trying to grasp a complex system of rites, exchanges, values, and symbols. That is to try to understand this familiar place where the culture is incorporated. The relation to the body is also to be read under the sign of dark powers, desires, drives and disorder of the flesh. This fascination-repulsion of the body seems to justify at each epoch and since ever, the project of the institutions, which aim was to purify, to domesticate the body, to subdue it to produce, to parcel it out in order to rationalise it as a scientific object.

From a socioanthropology point of view, this study focuses on how the institution consecrate and legitimate, via the sport, an integration system with dominant social norms. The hypothesis would be that the school lean on a sport pedagogy which develop a « mechanical » and apollonian body. Thus, the « good corporal presence in the world » consists in conforming noisy, inefficient « barbarian » bodies, to the models of efficiency and productivity through the medium of the culture of sports. From the « barbarian » body to the useful body, what about an artistic education interpellating all the dark dimensions of the body ? What would be the axiological stakes of corporal practices at school proposing aesthetics of complexity, of abundance, in other words a baroque body, imaginative, sensitive ?

INDEX

Mots-clés : corps, socioanthropologie, pratique sportive, corps baroque

Keywords : body, éducation, socioanthropology, practice of sports, baroque body

AUTEUR

BETTY LEFÈVRE

C.E.T.A.P.S. (Centre d'Étude des Transformations des Activités Physiques et Sportives).

Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation Physique. Université de Rouen