

## **Les Corps Multiples : obstacles ou aides à la formation des intelligences multiples ?**

**Mots clés :** corps multiples, intelligences multiples, sentiment d'impuissance professionnelle, émotions, mouvement, cultures scolaires.

Lorsqu'un élève "dysfonctionne" au sein de l'institution scolaire, quel est la part de l'humain qui a été omis chez celui-ci, quel est ce point aveugle qu'un enseignant ne saurait voir chez cet élève ? Cette question est le point de départ de sessions de formation proposées à des professeurs des écoles qui souhaitent "travailler" un sentiment d'impuissance qui traversent leurs pratiques professionnelles.

Le fil directeur de ces sessions de formation consiste à proposer aux enseignants les interrogations suivantes : Les corps multiples d'un élève mobilisés ou immobilisés au sein du contexte scolaire favorisent-ils ou inhibent-ils l'émergence d'intelligences multiples (Gardner, 1996) ? Un sentiment d'impuissance professionnelle et le dysfonctionnement d'un élève sont-ils des processus liés à une non-reconnaissance des corps multiples de celui-ci dans le contexte scolaire ? Face à ces interrogations, plusieurs concepts théoriques sont à mettre en exergue : Des savoirs interdits (Bigeault & Agostini, 1996), des peurs (Boimare, 1999), des intelligences troublées (Gibello, 1984), des connaissances interdites (Miller, 1990). C'est à partir de ces concepts que la notion de corps multiples (Dagognet, 1992 ; Pujade-Renaud, 1983) sert de ligne directrice à ces sessions de formation pour rappeler à quelles conditions le corps d'un élève est le lieu d'émergence privilégié de la pensée et du langage humain (Le Boulch, 1998).

En prenant appui sur les questionnements initiaux des enseignants et sur les concepts théoriques mobilisés, cette contribution se propose de repérer de quelles façons, dans un contexte de formation continue, des enseignants peuvent abandonner un sentiment d'impuissance au profit de compétences professionnelles reconnues, dès lors où les corps des élèves et les corps des enseignants deviennent les étoffes dont se parent les intelligences multiples. Dans un premier temps, quatre types de corps des élèves seront plus particulièrement mis en lumière au cours de cette intervention : le corps "mouvementé", le corps émotionnel, le corps culturel, le corps blessé. Dans un second temps, il sera question de la place du corps de l'enseignant dans la mise en jeu des apprentissages des élèves (PUJADE-RENAUD, 1984).

### **1. Le corps "mouvementé".**

L'impulsivité motrice, le tonus postural et la cuirasse émotionnelle sont les trois facettes d'un corps à partir desquels un individu va construire ses relations avec son environnement, va prendre conscience de son pouvoir sur l'environnement et va prendre conscience du pouvoir de l'environnement sur lui. De ce corps sensori-moteur va naître une conscience : celle de rentrer en communication avec son environnement, celle de s'adapter aux contraintes de cet environnement, celle de découvrir cet environnement par l'intermédiaire d'une motricité qui mobilise les cinq sens. C'est dans la constitution de ce corps qu'une sécurité de base va s'installer chez un jeune enfant. C'est cette sécurité de base qui va permettre à celui-ci de

développer une motricité significative d'où émergeront des automatismes psychologiques et une autonomie sociale. Le corps "mouvementé" servira d'assise à l'émergence d'un corps émotionnel. Ce corps "mouvementé" est-il un obstacle ou une aide à la formation des intelligences multiples chez un élève ?

## **2. Le corps émotionnel.**

S'il existe une intelligence sans langage, il existe aussi une source non intelligente du langage : c'est l'émotion. Ce sont les émotions et la plasticité du système postural qui favorisent "l'emballage" du biologique et du social. Emotions et postures sont ce par quoi ce qui est éprouvé devient exprimable, parce qu'interprétable et interprété par autrui. L'émotion, par ses composantes motrices et viscérales est un fait biologique. Par sa fonction d'adaptation et de communication primitive, elle est un fait social. *L'émotion est, entre l'automatisme et l'action objective un moment de la vie psychique. Elle fait le trait d'union entre le mouvement qui lui préexiste et la conscience qu'elle inaugure* (WALLON, 1925).

L'émotion donne une coloration affective de l'expérience vécue, simule à l'avance l'action sur soi qui résulte de l'activité en cours. Socialement construite et partagée, l'émotion transforme le corps en instrument psychologique. Entre les émotions et leurs expressions, l'histoire du sujet et celle de la société vont intercéder. En s'ancrant sur une base corporelle, les émotions transforment les possibilités bio-physiologiques corporelles. Elles favorisent la mise en œuvre des techniques du corps, à travers les mimiques, gestes et postures ayant sens, d'abord pour autrui, puis pour soi (SANTIAGO-DELEFOSSE, 2000). Les différentes formes de l'expressivité des émotions ne deviennent techniques du corps qu'avec l'aide de la culture. Ce corps émotionnel est-il un obstacle ou une aide à la formation des intelligences multiples chez un élève ?

## **3. Le corps culturel.**

Le corps est le premier et le plus naturel instrument psychologique de l'homme. Il va permettre au jeune enfant d'acquérir des techniques par l'intermédiaire de l'éducation, de l'observation, de l'action et de l'imitation. Selon les cultures, les individus apprennent dès l'enfance et sans même le savoir à éliminer ou à retenir des informations différentes. C'est en se conformant à des règles qui lui sont extérieures, que l'enfant en prenant les rôles assignés à un élève va devenir un individu en voie d'autonomisation. Celui-ci se façonne par une intériorisation de contraintes. Cependant, avant qu'une auto-contrainte s'installe, une éducation des corps est nécessaire. Le façonnement, le modelage des corps se diffusent dans la société par l'intermédiaire notamment de l'école, lieu emblématique où se développent des normes de surveillance systématique et le quadrillage d'un emploi du temps et de l'espace. Le corps de l'élève s'insère dans un système de valeurs symboliques et culturelles. Comme le langage verbal, il est support de communication entre deux ou plusieurs individus parlant la même langue des gestes, ayant un code commun. Le corps devient un interprète à part entière d'une partition qui n'est pas explicite mais incorporée au fil d'une socialisation scolaire. Ce corps culturel est-il un obstacle ou une aide à la formation des intelligences multiples chez un élève ?

## **4. Le corps blessé.**

La santé d'un élève, au-delà de ses dimensions objectives, s'exprime à travers une expérience singulière qui s'inscrit dans une dimension biologique et dans une perspective culturelle (SANTIAGO-DELEFOSSE, 2002). La santé d'un élève se révèle à l'aune d'un point de

rencontre entre un bien-être subjectif et un mal-être subjectif. La santé d'un élève se situe à l'interface des composantes négatives et positives qui composent son univers cognitif et émotionnel. Cet univers se construit à partir d'un vécu auto-évalué, d'un degré de satisfaction de ses conditions de vie, de l'accordage entre des émotions négatives et des émotions positives. La santé socio-bio-psychologique d'un élève se révèle lorsque celui-ci ajuste et adapte de façons optimales ses caractéristiques physiologiques et psychologiques aux contraintes de son environnement et lorsque des défenses permettent à celles-ci de ne pas fragiliser l'équilibre somato-psychique de l'élève. La santé est un équilibre entre affectivité positive et affectivité négative constamment à rechercher, jamais acquis (LECOQ, 2003).

L'affectivité positive est une tendance à s'engager dans de nombreuses situations avec enthousiasme, intérêt et plaisir, celles-ci favorisant l'émergence de sensations corporelles, cognitives et émotionnelles plaisantes. Cette dimension se structure autour de caractéristiques qui permettent à un individu de résister à des impacts déstabilisants de l'environnement : l'optimisme, l'endurance, la résilience, le sens de la cohérence, la confiance en soi, le soutien social.

L'affectivité négative, se caractérise par des attitudes où dominant la tristesse, l'inquiétude, la nervosité, et la culpabilité. Celles-ci se manifestent à travers des expressions émotionnelles inadaptées et des plaintes somatiques qui s'expriment essentiellement sur le versant subjectif d'un discours énoncé par l'individu. Ce facteur se structure autour de caractéristiques qui empêchent le corps d'un individu de résister aux sollicitations excessives qui proviennent de l'environnement : l'hostilité envers adversaires et partenaires, la dépression, l'alexithymie.

Lorsque le corps d'un élève est le siège d'une blessure, sa santé est fragilisée et pourtant, dans le même temps, une force de vie se révèle. La vie scolaire est-elle concernée par cette forme de vie ? Ce corps blessé est-il un obstacle ou une aide à la formation des intelligences multiples chez un élève ?

## **5. Le corps e l'enseignant.**

Un enseignant peut-il s'impliquer dans une relation éducative mobilisant son corps ? Peut-il maîtriser ses affects vis à vis d'une personne à former lorsque le contact corporel est inhérent à une pratique professionnelle ? Où commence et où finit la motricité humaine ? Le corps d'un enseignant est-il un obstacle ou une aide à la formation des intelligences multiples chez un élève ? Les réponses à ces questions supposent de la part d'un enseignant une réflexion sur la façon dont il s'engage et se distancie d'une relation pédagogique. L'engagement et la distanciation sont l'expression d'un même processus où l'intersubjectivité se double d'une intercorporité qui fascine et qui fait peur. Le corps exerce une fascination étrange et étrangère notamment parce que les émotions qui alimentent les zones chaudes de la personnalité ne peuvent ni s'instrumentaliser, ni se programmer.

Entre engagement et distanciation, le dialogue corporel est constamment le siège de subtiles négociations et d'interprétations subjectives qui font prendre conscience aux enseignants qu'une vérité professionnelle est toujours incertaine. L'enseignant se doit d'articuler entre deux dimensions antagonistes mais non contradictoires son implication émotionnelle dont l'absence suppose la présence d'une alexithymie annonciatrice d'un sentiment d'impuissance professionnelle. Pour supporter et dépasser ce sentiment, la stratégie de l'enseignant ne consiste pas à se couper de ses émotions mais plutôt à reconnaître que l'implication corporelle est une dimension constitutive de la relation pédagogique. Alors, le corps d'un enseignant deviendra une aide à la formation des intelligences multiples chez un élève.

S'interroger sur la place du corps dans les enceintes scolaires favorise l'émergence de problématiques plus générales : le corps se trouve en effet à la charnière de concepts

apparemment antagonistes : la nature et la culture, l'homme et la société, le privé et le public, la raison et l'émotion, l'intelligence abstraite et l'intelligence concrète (VYGOTSKI, 2003)... Aucune théorie du corps ne fait l'objet d'une unanimité sans faille (LE BRETON, 1990). Le corps est un enjeu qui renvoie au problème plus général de la vie culturelle, des institutions et de la politique (DAGOGNET, 1992). Sans l'occulter, il s'agit de prendre conscience de la manière dont il est manipulé implicitement et explicitement par un enseignant, un élève, une organisation scolaire. Au-delà de postulats idéologiques ou doctrinaux, les connaissances, l'action et l'émotion sont intrinsèquement liées aux corps multiples des élèves qui s'investissent dans une démarche d'apprentissage. Ces trois composantes appartiennent à un ensemble unifié. Isoler chacune de ces composantes, c'est étudier chaque facette d'un diamant, en perdant de vue le diamant lui-même (BRUNER, 2000). Les enseignants ont encore beaucoup à apprendre de ce diamant<sup>1</sup>.

### Repères bibliographiques

- BIGEALD J.P. & AGOSTINI D. (1996). *Violence et savoir : l'intervention éducative et les "savoirs interditeurs"*. Paris, L'Harmattan
- BOIMARE S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, Dunod.
- BRUNER J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris, Retz.
- DAGOGNET F. (1992). *Le corps multiple et un*. Paris, Les Empêcheurs de penser en rond.
- GARDNER H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris, Retz.
- GIBELLO B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris, Le Centurion.
- LE BOULCH J. (1998). *Le corps à l'école au XXIème siècle*. Paris, P.U.F.
- LE BRETON D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, P.U.F.
- LECOCQ G. (2003). La réhabilitation après blessures, in C. LE SCANFF (Sous la direction de) *Manuel de psychologie du sport*. Paris, Editions Revue EPS.
- MILLER A. (1990). *La connaissance interdite*. Paris, Aubier.
- PUJADE-RENAUD C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris, E.S.F.
- PUJADE-RENAUD C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris, E.S.F.
- ROLLAND J.P. (2000). Le bien-être subjectif, une revue de question, *Pratiques Psychologiques*, 1, (pp. 5-21).
- SANTIAGO-DELEFOSSE M. (2000). Fonction première des émotions : accordage et/ou protection ?, *Pratiques Psychologiques*, 1, (pp. 35-48).
- SANTIAGO-DELEFOSSE M. (2002). *Psychologie de la santé : Perspectives qualitatives et cliniques*, Liège, Mardaga.
- VYGOTSKY L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris, La Dispute.
- WALLON H. (1925). *L'enfant turbulent*, Paris, Alcan.

---

<sup>1</sup> Selon la devise de l'Institut Jean-Jacques Rousseau créée en 1912 à Genève par E. CLAPAREDE (1873-1940) et P. BOVET (1878-1965) : *Discat a puero magister !*