

L'épanouissement de la personnalité humaine à l'école mise au défi de la pleine intégrité corporelle



Samuel Heinzen

Introduction

Cet article propose une réflexion de type philosophique sur la place du corps à l'école en regard de l'exercice du droit universel à l'éducation. Il s'attèle ainsi à une thématique peu documentée comme telle, dans le but assumé de provoquer un débat, autant de fond que sur les pratiques, d'un enjeu trop souvent encore négligé.

Analyse conceptuelle

L'article 26 de la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* stipule : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine » (Organisation des Nations Unies, 1948). Ce droit humain rappelle adéquatement les conditions conceptuelles initiales qui sont posées en amont de la problématique visée. Il y a dans cet énoncé un positionnement de l'épanouissement de la personne comme cause finale de l'éducation. Cette position qui lie par voie de nécessité l'acte d'éduquer à celui d'épanouir augmente considérablement la charge éducatrice au sens où elle ne peut renvoyer l'éduqué à sa seule responsabilité individuelle en ce qui concerne son plein développement. L'éducation ne se contente pas ainsi de donner des moyens sans se soucier du but qu'ils serviront, mais assume la conduite vers une finalité personnelle indépendamment de la possibilité d'un choix individuel alternatif. Il est donc supposé que tout individu souhaite être éduqué au sens où il souhaiterait forcément cheminer vers son épanouissement. Il en ressort que si l'éducation veut éviter d'atteindre son but en contraignant la liberté de l'éduqué, elle se retrouve dans l'obligation de viser l'épanouissement



à partir de ce que l'individu souhaite devenir. Sachant ainsi que le corps est commun à tout individu et que l'aliénation corporelle apparaît comme l'antinomie logique de l'épanouissement, il est conceptuellement admissible qu'au niveau du principe de ce droit, l'éducation vise aussi le plein épanouissement du corps de toute personne humaine comme conforme à son statut de sujet de droit, donc toujours sur le principe de sujet libre.

Pourtant, comme pour tout principe, l'acceptation ne suffit pas. L'application seule donne pleinement sens au droit. Or, comme les droits sont définis comme universaux et que l'application ultimement est toujours particulière, il est tout aussi nécessaire de questionner les modalités du processus allant du principe à l'application ; ne serait-ce que pour s'assurer que le résultat de l'application est resté fidèle au principe qu'elle prétend réaliser.

La contribution que peut apporter l'analyse philosophique, au sens de l'analyse des relations entre les concepts engagés dans la compréhension d'un ensemble organisé de termes, consiste à tester jusqu'à quel point il est concevable de viser l'épanouissement de la personnalité humaine sans sombrer dans la contradiction. Une telle démarche doit ainsi permettre de vérifier les limites dans lesquelles une situation donnée dans une description correspond adéquatement à une conception donnée dans la formulation d'un principe. Dans le cas présent, il convient de s'interroger dans quelle mesure éduquer pourrait être incompatible avec l'épanouissement humain visé. Ainsi, pour mener l'exercice à bien, il convient d'envisager ce que serait la plus grande aliénation de la personnalité humaine pour ensuite s'assurer que tout acte d'éduquer est en soi incompatible avec ladite aliénation. En ce sens, l'analyse philosophique va s'orienter vers le domaine de l'éthique, puisque c'est celui qui se consacre, entre autres, à l'analyse de l'adéquation d'un acte avec la mise en œuvre d'un principe.

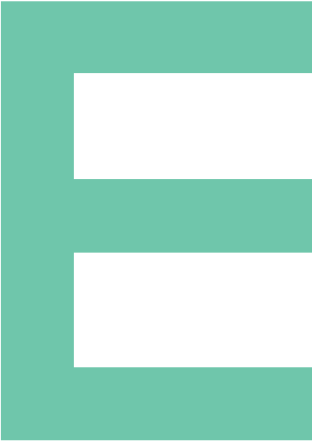
Il ne s'agit donc pas ici de partir directement du concept de personne humaine, ce qui évite de devoir choisir dans une liste de propositions philosophiques. Il faudrait en effet alors statuer qui parmi les auteurs traitant explicitement de la personne, comme Mounier (2000), ou traitant du sujet humain, comme Sartre (1946), Lévinas (1995), Ricœur (1990) ou tant d'autres, serait le plus adéquat pour cette problématique. Mais en l'absence d'un arbitre philosophique, car nécessairement inexistant, il apparaît comme bien difficile d'arrêter un choix. Toutes ces approches sont en effet profitables pour développer une réflexion supposée d'égale valeur sur la condition humaine, mais finalement aucune ne propose un enjeu inhérent à l'épanouissement de la personne humaine,

qui ne nécessite pas de déjà poser une définition de la personne humaine. Or, si une définition de la personne humaine est posée en premier, elle butera d'office sur sa limite, à savoir sur toutes les autres conceptions *a priori* tout aussi légitimes de la personne humaine, qui s'en trouveront nécessairement exclues. Autrement dit, il n'est guère éclairant pour tester la mise en œuvre d'un concept de large ampleur d'utiliser d'autres concepts souvent tout aussi étendus. En fait, en suivant une démarche de philosophie éthique, il est plutôt préférable d'articuler la mise en œuvre du concept d'abord autour de la mise en œuvre elle-même, qu'autour du concept. Il n'est donc pas question de régler dans son ensemble la question de la définition de la personne humaine, mais plutôt d'examiner une mise en œuvre sur laquelle toutes définitions de la personne humaine pourraient, potentiellement du moins, s'achopper.

Si le choix d'une telle pierre d'achoppement peut sembler de prime abord aussi voué à se perdre que celui d'une définition, il présente cependant l'avantage de supporter, contrairement aux définitions qui tendent à s'exclure, un possible cumul de choix contributifs au développement d'une problématique. Plusieurs problèmes de mise en œuvre peuvent en effet s'articuler pour construire un champ d'analyse. Il est même souhaitable de disposer de nombreuses problématiques pour accéder à un outil d'analyse efficace. Mais comme il faut bien commencer par un unique début, il faut donc procéder à un choix de mise en œuvre.

La question de Sandel « Sommes-nous propriétaires de nous-mêmes? » (Sandel, 2016, p. 89) constitue une candidature intéressante pour un premier essai de questionnement de mise en œuvre. Elle l'est tout d'abord parce que justement elle pose un problème de mise en œuvre. Son intention en effet n'est pas de définir la personne humaine comme simplement propriété de soi-même, mais de considérer qu'être propriétaire de soi-même est une idée intéressante, selon Sandel, « pour ceux qui cherchent à donner aux droits individuels un fondement solide » (*Ibid.*, p. 105). Il y aurait donc la possibilité de tracer une première limite claire de mise en œuvre : si l'éducation contrevient à la propriété qu'a chacun sur lui-même, alors elle remet en question l'épanouissement de la personne humaine. Certes, d'entrée de jeu, un postulat s'établit entre la nécessité de se posséder et d'être une personne humaine en plein usage de son droit. Néanmoins, un tel postulat résiste bien dans le contexte des droits humains, puisqu'affirmer son contraire, soit qu'il est possible d'être une personne humaine épanouie tout en appartenant à quelqu'un d'autre, aurait pour conséquence qu'aucun problème de mise en œuvre ne se pose en matière de droits humains. Autrement dit, admettre que la propriété de soi est ici non pertinente, c'est admettre que l'esclavage est compatible avec les droits humains. La contradiction est flagrante, la problématique est donc admissible.

La propriété de soi étant admise comme partie prenante de la mise en œuvre de l'épanouissement de la personne humaine, il est alors possible d'entrer dans son analyse conceptuelle. L'approche de Sandel (2016) articule la propriété de soi autour de la question du libéralisme, soit plus exactement de l'État minimal au sens où des auteurs comme Hayek (1960), Friedman (1962) ou encore,



pour pousser les limites, Nozick (1974) tendent à le définir, soit comme établi dans un rapport d'aliénation de la liberté. L'État au travers notamment de la fiscalité est alors comparé, selon le résumé de Sandel (2016), à de l'esclavagisme institutionnel. Cette approche peut certes surprendre par la simplicité de sa réduction argumentative, mais elle présente néanmoins l'avantage de justifier, aux yeux de Sandel (2016) du moins, une facile limitation de la pleine propriété de soi. L'argumentaire qui se dégage tient en la supposition qu'il n'est pas souhaitable que nous soyons pleinement propriétaire de nous-mêmes et surtout de nous-mêmes comme corps. Sinon, il n'y aurait plus aucun garde-fou à des comportements aberrants, comme tous ceux qui auraient pour conséquence la destruction, en toute liberté contractuelle et légale, de parties essentielles du corps, voire de son intégralité. Pour nous sauver de nos folies potentielles, un État doit donc pouvoir restreindre à juste titre la propriété que nous avons sur nous-mêmes, notamment sur nos corps. En regard du droit à l'éducation, cet argument permet de poser la question des mesures d'encadrement que l'institution scolaire publique, et donc étatique, peut imposer à la propriété de soi, d'autant plus que les corps des propriétaires apprenants sont ceux de personnes mineures civilement.

L'idée d'une rivalité frontale entre la propriété du corps et l'État se retrouve dans la démarche de Max Stirner (1845), bien qu'il se situe dans un contexte d'émancipation propre à son époque. Cependant, il apporte une nuance importante. Le corps n'est pas simplement une propriété, il est, au sens le plus fort de ce verbe, le propriétaire. Il l'est parce qu'il est simplement unique, soit selon les termes de l'auteur : « Je suis le propriétaire de ma puissance, et je le suis quand je me sais Unique » (Stirner, 1845/2002, p. 284). Stirner défend le principe qu'il n'y a rien au-delà et surtout au-dessus de l'unique et de sa propriété. Il en découle, selon lui, un droit fondamental d'être ce qu'on a la force d'être (Stirner, 1845/2002). Ce principe entre en résonance avec le droit à l'éducation, qui inclut la notion de plein épanouissement, qui implique donc la capacité intrinsèque de pouvoir s'épanouir, sinon il n'y aurait aucun intérêt à en réclamer le droit. Dès lors, si l'on considère que le corps est partie prenante de la personne, qu'il est aussi la personne (sans pour autant qu'il soit nécessaire que la personne ne soit strictement que le corps) et que la personne a droit à son plein épanouissement, alors il devient admissible que ce qu'un corps a la force d'être, il a également le droit de l'épanouir, au sens où l'épanouissement résulte des forces de développement du corps.

Si une telle hypothèse est admise, il convient encore de préciser ce qui est compris par le concept de corps, pour ensuite pouvoir jauger sa pertinence dans le contexte éducatif. Il s'agit en effet de repositionner, hors des contextes polémiques de Stirner et Sandel, les perspectives proposées, pour les introduire dans celle de la réalisation du droit à l'éducation. Le premier repositionnement s'effectue par rapport à l'argument de Sandel sur la limitation de la propriété de soi pour limiter les abus sur le corps. En considérant que le corps est un fondement éthique, au sens d'un critère permettant de poser une solide délimitation de l'action, il importe de considérer qu'un critère éthique doit éviter de se contredire pour être applicable. Afin de ne pas scier la branche sur laquelle

on s'assoit, la conservation de l'intégrité du corps ne peut se dissocier du libre usage du corps. Or, l'intégrité du corps s'inscrit dans deux logiques propres à sa condition effective. La première logique est celle de l'irréversibilité. Elle stipule que si un acte irréversible est commis sur un corps, celui-ci ne peut contrevenir à la conservation du corps. Dans le prolongement de la propriété du corps sur lui-même, il en résulte que le propriétaire d'un corps ne peut engager son corps dans une transaction contractuelle que s'il a la possibilité de garder son corps intègre durant la transaction, notamment en pouvant s'en retirer si nécessaire, et corrélativement s'il a également la possibilité de retrouver son corps intègre à la fin de la transaction. Ces deux conditions de transaction permettent ainsi de maintenir le droit de disposer de son corps sans risquer de le perdre et également sans risquer de perdre le droit y étant relatif et donc corrélativement l'exercice de ce droit.

La seconde logique de l'intégrité du corps est celle de l'irréversible. Elle prend en considération le corps dans la durée de la vie, soit comme une suite continue de transformations allant de la naissance à la mort. Le critère de l'irréversible stipule que la propriété du corps implique de pouvoir choisir, dans la mesure des possibilités effectives, les modalités dans lesquelles ce qui est irréversible peut advenir. Autrement dit, la conservation d'un fondement autoréférentiel nécessite de ne rien faire d'irréversiblement compromettant, afin de conserver ce fondement, mais que, lorsque l'irréversible advient, la conservation du droit implique celle de pouvoir choisir à partir des possibilités restantes, ce qui permettra l'exercice de la liberté de disposer de soi. Cette seconde logique permet ensuite de repositionner la posture stirnérienne en considérant que le droit d'être ce qu'on a la force d'être s'applique aux potentialités effectives du corps et non au droit d'imposer des choix en regard de réalisations corporelles en fait concrètement impossibles. En considérant l'importance que revêt l'environnement social dans la conservation du corps ne serait-ce qu'en ce qui concerne les besoins vitaux, cela permet d'extraire la propriété de soi comme corps d'une opposition naïve au collectif, autant sur le plan relationnel qu'institutionnel. Autrement dit, dans la perspective éducative, il apparaît pleinement légitime de soutenir qu'un corps qui ne bénéficie pas d'une éducation voit ses chances de conservation considérablement réduites, dès lors évidemment que l'éducation reçue ne vise pas à restreindre le corps au-dessous de son droit.

Situé dans l'encadrement de l'irréversible et de l'irréversible, le corps peut trouver une définition suffisamment minimale pour être aisément identifiable pour tout propriétaire de corps et suffisamment maximale pour ne s'appliquer qu'aux corps qui sont leur propriétaire et qui donc sont recouverts de l'exercice actif du droit. Ces exigences permettent de discerner entre des corps objets de droit et qui, en soi, peuvent recouvrir un champ considérable de réalités corporelles, y compris non humaines, et les corps sujets de droit, qui ne prennent en considération que ceux qui ont la possibilité effective ou la potentialité inhérente (comme dans le cas des très jeunes enfants) de revendiquer un droit en vue de le voir appliquer.



Dans un tel encadrement, le corps est d'emblée un corps qui n'est pas seul. Il n'est pas isolé dans sa singulière observabilité biologique, ni réduit à une simple individualité, comme s'il flottait au milieu de nulle part. Il n'est pas non plus la bête enveloppe d'une psyché ou d'une raison ou de quoi que ce soit qui en ferait une chose seulement, y compris dans l'idée qu'il n'est qu'une propriété. Il est certes la propriété de son unique propriétaire, mais il est tout aussi pleinement le propriétaire unique. Uniques, mais pas seuls, les corps sont en communication, via les langages corporels évidemment, mais aussi les langages sémantiquement construits, comme celui du droit, ainsi qu'au travers de leurs comportements mutuels, compris, en partie du moins, comme chargés d'intentionnalités. Les corps forment ainsi des réseaux corporels d'interactions à caractère relationnel (c'est-à-dire dont la relation est la finalité propre) ou à caractère contractuel (c'est-à-dire dont la relation est un moyen en vue d'un but) ou des deux combinés. Le corps se comprend déjà ainsi comme l'évènement physique (c'est-à-dire toujours dans un ici et un maintenant) de relations possibles avec d'autres évènements physiques réalisant ensemble des relations concrètes. Le corps admis comme propriété de soi est donc l'auteur de son évènement physique relié potentiellement ou effectivement à d'autres auteurs de leur propre évènement physique pour réaliser un réseau relationnel autonome (c'est-à-dire dont le concret dépend des actes combinés d'appropriation de chacun sur soi comme évènement physique en réseau).

Cette définition du corps comme son propriétaire s'inscrit donc dans une affirmation profondément éthique, car chaque corps est responsable de l'existence du réseau. Il suffit ainsi d'un seul absent ou d'une seule présence nouvelle pour que le réseau change. Chacun se retrouve ainsi de fait responsable de l'état du réseau envers les autres. En ce sens, l'article 26 du droit à l'éducation est indissociable de l'article 29 alinéa 1 de la même Déclaration, soit « L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seule le libre et plein développement de sa personnalité est possible » (Organisation des Nations Unies, 1948). Ces corps autonomes ne correspondent cependant pas à une pleine réalité. Nos sociétés, ne serait-ce que par leur simple gigantisme numérique en regard de nos capacités de communication relationnelle effective, ne peuvent uniquement fonctionner comme un réseau de corps autonomes. Les institutions sont donc appelées, au minimum, à intervenir dès lors qu'un corps outrepassa son autonomie, soit dès lors qu'il tend à s'approprier par n'importe quel moyen un autre corps. Autrement dit, la violence (et donc la mort du réseau) commence lorsqu'un corps dit à un autre corps « tu es à moi » exclusivement, sans admettre comme condition fondatrice de dire ensemble « nous sommes à nous ». Il n'y a hélas pas de société sans système d'incarcération de certains corps (soit de réduction de la propriété des corps sur eux-mêmes), afin de ne pas compromettre la possibilité générale de conserver ou de créer des réseaux corporels. En tant qu'institution publique, l'école est donc amenée à se positionner sur sa contribution aux corps éthiques. Où l'école se situe-t-elle entre le pôle de maximisation de l'autonomie corporelle et le pôle opposé d'incarcération corporelle? Sachant que bien évidemment ces deux pôles sont théoriques, la réalité de nos institutions est toujours quelque part entre ces deux points de repère idéaux. L'enjeu est donc d'examiner dans quelles mesures il est possible de se rapprocher, à l'école, de celui de la maximisation de l'autonomie.

Exemple d'application

Pour se donner une idée de la praticabilité d'un curseur entre les pôles d'autonomie et d'incarcération, il convient de l'appliquer à un cas effectif. Le Plan d'Études Romand (PER), soit le système de régulation institutionnel qui s'applique à l'ensemble des cantons de Suisse romande en matière d'école obligatoire, constitue un candidat adéquat, ne serait-ce que parce qu'il affirme dès son préambule au point 1.2., reprenant la déclaration du 30 janvier 2003 de la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin), que la mission prioritaire de l'école est notamment d'assurer le « développement de la personnalité équilibrée de l'élève » (CIIP, 2003), une formulation qui n'est pas sans évoquer, en des termes certes plus modestes, celle de l'article 26 de la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*.

En parcourant brièvement les objectifs pédagogiques, voyons donc s'il est possible de trouver des indicateurs explicites sur le corps et son autonomie. En tapant « corps » sur le moteur de recherche du site officiel du PER (CIIP, 2010-2016), 68 occurrences sont proposées, dont 34 contiennent explicitement le mot « corps » dans leur intitulé (33 concernent effectivement le corps physique et non pas le corps enseignant). L'autre moitié propose des thèmes liés. Sans surprise, le domaine « corps et mouvement » regroupe une bonne partie de la première grande frange d'objectifs, récapitulés dans les *commentaires généraux du domaine* (CIIP, 2010-2016). En substance, il s'agit par l'activité sportive et l'éducation nutritionnelle de promouvoir la pleine santé. Il s'agit aussi de favoriser le développement des potentialités du corps à se mouvoir en différents contextes. Ce corps sain et mobile peut aussi devenir un corps compris dans une démarche esthétique, au sens du théâtre et de la rythmique. La seconde frange porte sur la connaissance du corps comme objet d'études scientifiques. Le reste, plus modeste proportion, se partage principalement entre les représentations du corps dans les arts, la musique et la littérature et l'ensemble des aspects préventifs, notamment de la violence, qui orbitent autour du corps et des relations entre les corps. En résumé, l'école promeut un corps sain, tout de même performant, objet d'études scientifiques et sujet de démarches artistiques, à l'abri de toutes sortes de violences.

En première lecture, fort heureusement et assez normalement, les critères de l'irréversible et de l'irréparable ne sont pas frontalement compromis. Par contre, lorsqu'il s'agit de tendre vers une maximisation de l'autonomie des corps en réseau, il est possible de considérer que l'école publique a encore une bonne marge de progression. Le corps voulu par l'école demeure en effet fortement objectivé. Il l'est complètement lorsqu'il est explicitement étudié comme objet de sciences, mais il est également objet de contrôle dans la nutrition, objet de maîtrise dans le mouvement et soumis à une finalité esthétique dans les pratiques artistiques. Enfin, le corps est en général dans le temps de classe, soit réduit à l'immobilité, soit à un mouvement qui se justifie pour une finalité d'apprentissage. D'où ce rythme quasi universel entre un temps de classe sous contrôle et un temps de non classe, soit la récréation, conçu généralement comme un moment de défolement corporel, dans le but évident

de pouvoir calmement retourner aux apprentissages (y compris ceux sur le corps). Comme le dénonce Ken Robinson (2017), l'école obligatoire publique reste un produit issu d'une logique de maîtrise née au XIX^e siècle où, il faut bien l'admettre, le corps reste soumis à l'autorité de l'esprit, ou de la raison ou du sujet ou de quoi que ce soit qui cherche à le maintenir dans un rôle de moyen.

Conclusion

Il y a donc bien une certaine aliénation du corps en regard de ce qu'il pourrait être dès lors qu'il n'est pas juste le support d'une personne qui s'épanouit comme autre que son corps, mais pleinement corps dans l'épanouissement de la personne. Les millions de corps d'apprenants à travers le monde, qui passent bien un tiers de leur temps dit actif, de quatre à vingt-cinq ans (selon les parcours), vissés sur des chaises, dont l'inconfort semble le garant d'apprentissages studieux, questionnent sérieusement la valeur effective accordée au corps à l'école et donc dans une bonne partie de la vie. La profusion des codes de conduite corporelle portant autant sur la mobilité, la possibilité de boire ou de manger, l'accès aux toilettes et les interdits relatifs à l'apparence, qui sont souvent placardés sur les murs des salles de classe ou les couloirs des établissements, ne sont pas sans rappeler, hélas, les mêmes restrictions que l'on trouve dans les institutions carcérales. Alors, en regard des nouvelles possibilités d'apprentissage, notamment amenées par les technologies de la communication (Downes, 2012), il serait intéressant de poser une réflexion collective sur la légitimité d'imposer aux corps de telles restrictions temporelles et spatiales, certes comprises comme moyens nécessaires pour atteindre les finalités de l'école. En ce sens, il semble permis de se demander si le corps, comme sanctuaire très concret des droits fondamentaux, ne devrait pas être davantage considéré comme tel dans les institutions qui ont justement pour but de préparer la société de demain.

Références bibliographiques

- CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003. Document accessible à l'adresse <<https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-declaration>>.
- CIIP (2010-2016). *Plan d'études romand*. Document accessible à l'adresse : <<https://www.plandetudes.ch/per>>.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge*. Document accessible à l'adresse : <<https://www.downes.ca/me/mybooks.htm>>.
- Friedman, M. (1962, 2010). *Capitalisme et liberté* (traduit par A.-M. Charno). Paris : À contre-courant.
- Hayek, F. A. (1960, 1994). *La constitution de la liberté* (traduit par R. Audoin, J. Garelllo). Paris : Litec.
- Lévinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Montpellier : Fata Morgana.
- Mounier, E. (2000). *Écrits sur le personnalisme*. Paris : Seuil.
- Nozick, R. (1974, 1988). *Anarchie, état et utopie* (traduit par E. D'Auzac de Lamartine). Paris : PUF.
- Organisation des Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*. Site accessible à l'adresse : <<http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>>.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Robinson, K. (2017). *Changez l'école! : La révolution qui va transformer l'éducation* (traduit par M. Bouvier). Paris : PlayBac.
- Sandel, M. J. (2016). *Justice* (traduit par P. Savidan). Paris : Flammarion
- Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Nagel
- Stirner, M. (1845, 2002). *L'unique et sa propriété* (traduit par R.-L. Reclaire, numérisé par M. Bergeron). Document accessible à l'adresse : <http://classiques.uqac.ca/classiques/stirner_max/unique_propriete/Stirner_unique_propriete.pdf>

