

Former (le corps d') autrui... ? L'école et l'éducation physique en proie aux inégalités¹

Isabelle & Olivier Maulini
Enseignement primaire du canton de Genève, Secteur de l'éducation physique &
Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation²

2010

Le but vers lequel nous tendons est d'instaurer des sociétés où les modes de vie sains, fondés sur l'alimentation et l'activité physique, constituent la norme. (...) Il convient également d'éviter toute stigmatisation ou toute survalorisation des personnes obèses.

Charte européenne sur la lutte contre l'obésité

À cultiver le Spartiate en soi, on débouche tout doucement sur l'instructeur de gym qui martyrise les plus faibles de ses élèves.

Nicolas Bouvier, Le vide et le plein

Dans une école de la banlieue genevoise, au moment de midi. Les élèves des premiers degrés (4 à 8 ans) ont préparé un *parcours santé*, point d'orgue d'une semaine thématique organisée par les enseignantes sur le thème du corps, de l'exercice physique et de l'alimentation (en termes plus savants : comment s'équilibrent apports et dépenses d'énergie dans le métabolisme humain ?). Le moment du pique-nique arrivé, les sacs des enfants s'ouvrent... sur des paquets de chips, des sandwichs beurrés, des barres de chocolat et des boissons sucrées. Il y a bien quelques tomates, trois pommes et du pain complet, mais ce sont les maîtresses qui les ont apportés. De quoi se demander si le message est passé.

Autre école de banlieue, cette fois aux abords de Paris. Une enseignante en formation entame son stage en responsabilité en tentant de faire comprendre à une classe de cours élémentaire l'intérêt de la *pyramide alimentaire* : manger des fruits et des légumes tant qu'on veut ; des gâteaux et des crèmes glacées, rarement et peu. Les élèves ne se passionnent pas vraiment pour l'exercice : ils ignorent les consignes données, ils parlent fort et s'égaient entre les bancs ; ils ne paraissent pas trouver de sens à la leçon. La stagiaire perd peu à peu pied. Elle attrape un chahuteur et lui demande sévèrement : « *savoir ce qui est bon ou mauvais pour la santé, c'est quand même intéressant, non ?* » Et l'enfant de répondre avec étonnement : « *mais, chez moi, je peux manger ce que je veux !* »

Deux situations ; double cauchemar de l'enseignant³ : comme débutant, se heurter à l'indifférence de ses élèves et ne pas parvenir, ne serait-ce qu'à leur parler et à les convaincre de l'écouter ; puis, avec l'expérience, produire de belles activités et une relation apaisée, mais aussi des savoirs dont personne ne fait usage à l'arrivée. À quoi bon *donner* des leçons si aucune oreille ne s'en *saisit*, soit au départ, soit à la sortie ? Les Etats ont beau publier des chartes, des programmes, des directives pour l'« éducation à la santé » ou la « lutte contre l'inactivité », c'est au bout du compte dans ce qui (se) passe entre le maître et l'élève que se

¹ Article publié dans la revue *Diversité (Ville-Ecole-Intégration)*, dossier *Du côté du corps*, n°160, pp. 93-98.

² Isabelle.Maulini@edu.ge.ch & Olivier.Maulini@unige.ch

³ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de garçons que de filles, d'enseignantes que d'enseignants, etc.

joue la diffusion des prises de conscience et des conduites espérées. Ce qui fait obstacle au dernier instant de la transmission – les élèves qui ne comprennent pas, qui n'apprennent pas, qui ne voient pas le sens de ce qui est enseigné – est donc peut-être moins une *résistance* à déplorer que l'indication de questions à se poser et, peut-être, de détours pédagogiques à opérer.

Nous commencerons par nous interroger : en quoi l'école en général, l'éducation physique en particulier, peuvent-elles ou non prétendre orienter des pratiques sociales (boire, manger, bouger, prendre sa voiture ou marcher...) relevant *a priori* de la sphère privée ? Nous verrons ensuite, sur cette base, quels itinéraires l'intention d'instruire sans stigmatiser peut choisir ou non d'emprunter.

1. Modifier les conduites ? Les impératifs de l'« éducation à la santé »

Le corps n'est pas l'élément neutre des apprentissages (Maulini & Maulini, 1999). Il *est* le Sujet en formation, impliqué dans le travail scolaire, affecté par cette activité *et* par les connaissances qui en résultent. Si l'esprit n'est pas détaché de la chair, alors c'est de l'un et de l'autre que l'instruction publique peut et doit simultanément se préoccuper.

On sait par exemple que la santé est l'un des premiers facteurs mais surtout indicateurs d'inégalité. La classe sociale est corrélée de manière significative avec la mortalité, la taille, le poids, l'état de la dentition, la qualité de la vision, la fertilité, etc. (Adam & Herzlich, 1994). En Suisse ou en Italie, plus une femme est haut placée dans l'échelle socioprofessionnelle, moins elle a de probabilité de subir une ablation de l'utérus (Domenighetti & Casabianca, 1997). Au Canada, les bébés des mères plus instruites et plus riches sont 6 à 7 fois plus souvent alimentés selon les recommandations médicales que les autres (allaitement maternel à la naissance, premiers aliments en purée à 4 mois ou plus, lait de vache à 9 mois ou plus) (Dubois, 2004). Aux Etats-Unis, 3,5% des femmes scolarisées jusqu'au lycée sont obèses, 5 à 6 fois plus (19%) lorsqu'elles n'ont pas dépassé le niveau primaire (Arzel, Golay, Zesiger, Kabengele Mpinga & Chastonay, 2005). En France, l'obésité infantile touche 17,3% des élèves en zones d'éducation prioritaire, 13,3% ailleurs. Partout, « la proportion des enfants qui ne consomment pas de fruits et légumes tous les jours et de ceux qui consomment quotidiennement des aliments gras ou sucrés augmente graduellement à mesure que diminue le revenu de la famille » (Dubois, 2004).

On comprend que les pouvoirs publics puissent s'inquiéter de tels chiffres. Mais on peut s'inquiéter, en retour, de la façon dont leur souci a émergé. Le surpoids (indice de masse corporelle supérieur à 25 kg/m²) et l'obésité (indice dépassant 30 kg/m²) sont associés à l'hypertension artérielle, aux accidents cardiovasculaires, au diabète, aux cancers, aux maladies respiratoires et articulaires.⁴ Ils ont donc toujours été potentiellement dangereux pour les personnes touchées, sans qu'on s'en alarme autant jusqu'ici. La charte européenne de lutte contre l'obésité ne date que de 2006 parce que, dit-elle, « la prévalence [du problème] a triplé en vingt ans, un adulte sur deux et un enfant sur cinq sont [désormais] en surcharge pondérale, un tiers d'entre eux sont déjà obèses, et les chiffres grimpent rapidement ». Conséquence : ce phénomène « représente jusqu'à 6 % des dépenses européennes de santé, il impose des coûts indirects (dus à la perte de vies et de productivité, ainsi que des revenus qui en découlent) au moins deux fois plus importants ». Relever ce « redoutable défi » est donc présenté comme une question d'empathie pour les plus vulnérables (prolonger et améliorer

⁴ Rappelons que cet indice s'obtient par la division du poids (en kg) par le carré de la taille d'un individu (m²).

leur vie), mais aussi – et peut-être d’abord – de calcul égoïste des bien-portants (ne pas payer pour les exclus et leurs errements).

Rien ne dit que la solidarité sociale et les intérêts des mieux lotis soient incompatibles. Mais tout confirme qu’il faut qu’un danger commence à menacer les riches pour qu’une communauté se mette en tête de « renverser la tendance », de « juguler l’épidémie » au nom du bien qu’elle veut faire à ses pauvres. Dans d’autres registres, tout le monde dénonce les ghettos de HLM, mais chacun se félicite d’abord de ne pas y vivre : il faut des émeutes en banlieue menaçant l’ordre public pour que l’urbanisme soit éventuellement et solidairement repensé. De même, nous voulons tous lutter contre l’échec scolaire, sauf si la sélection tarde tant qu’elle dévalue la réussite de nos propres enfants : il faut que les déclassés se révoltent, ou que les entretenir devienne un fardeau, pour admettre que l’intégration par l’école coûte moins cher à la collectivité que le traitement de l’exclusion par l’assistance sociale ou la prison. Pourquoi en serait-il autrement à propos de la santé ? Et que penser du projet de contrôler les corps quand il semble, pour les élèves visés, inintéressant, et pour les décideurs qui l’ont imaginé, intéressé ?

Un petit parisien désarçonne sa maîtresse en se détournant d’une leçon qui ne l’empêchera pas de manger ce qu’il veut manger. Ses collègues genevois semblent plus conciliants, mais ils n’en font eux aussi qu’à leur tête (ou à celle de leurs parents) à la fin de l’activité. Peut-être nous disent-ils quelque chose de la complexité de la pédagogie en contexte démocratique.

Peut-on émanciper l’autre à son *corps défendant* ? A-t-on le droit de *modifier* ses conduites, et qui fixe ce genre d’impératif ? Jusqu’où l’école peut-elle former – donc *façonner* – le (corps du) citoyen ? Autrement dit : « à partir de quand est-il mal de [lui] vouloir du bien ? » (Peretti-Watel & Moatti, 2009, p. 104) Voici des questions agaçantes qu’il peut être tentant d’écarter au nom de deux arguments pragmatiques et combinés : 1. L’enjeu sanitaire est bien trop *urgent* pour manier des paradoxes qui ne font que ralentir et affaiblir l’action. 2. Cette action est d’ailleurs plus *simple* que contradictoire, si l’on admet que l’école a mission d’instruire, mais également d’éduquer les enfants. Voyons donc, en nous rapprochant des pratiques et des raisonnements des enseignants, si les voies empruntées sont directes, ou si elles sont sujettes à méandres et à hésitations.

2. Transmettre des valeurs ? Un échec pour se questionner

Les praticiens ne sont pas à leur compte, et travaillent dans un cadre prescriptif qui peut conditionner leur action. L’école obligatoire de Suisse Romande est par exemple explicitement chargée d’une mission « d’instruction et de transmission culturelle » d’une part, « d’éducation et de transmission de valeurs sociales » d’autre part (CIIP, 2003). L’éducation physique et l’éducation à la santé font partie des priorités de l’institution, mais c’est quand même au chapitre de l’instruction (et non à propos des valeurs éducatives) qu’on lit que ces deux disciplines doivent « assurer le développement de connaissances et de comportements assurant l’épanouissement corporel et la préservation de sa propre santé, impliquant le développement de l’aisance et des capacités motrices et physiques, du goût du jeu sportif et de l’expression corporelle, [et] éveillant la conscience de ses besoins physiologiques et alimentaires, ainsi que de sa responsabilité face aux divers comportements à risques » (ibid.). En résumé : préserver sa propre santé est un comportement, et le développement de ce comportement doit être, à l’école et par l’école, *assuré*. Il n’y a pas d’ambiguïté. Parce que c’est urgent, parce que c’est une priorité, l’éducation sanitaire – voire morale – est confiée à l’instruction publique, par délégation de l’autorité de l’Etat. Inverser la courbe de l’embonpoint est une sorte de mission laïque, à laquelle les maîtres doivent contribuer.

Alors que faire quand cette mission a échoué ? La semaine thématique portait sur le corps, sa vie, ses besoins et ses dépenses en énergie. Les enfants ont couru un marathon. Rassurez-vous : 42 kilomètres et 195 mètres, en effet, mais par addition des distances couvertes par les 23 coureurs de la classe, tournant chacun à leur rythme autour du terrain de volley-ball. Deux fois 11 tours de 54 mètres ont fait 1188 mètres pour Memet. Une fois 29 et une fois 31 tours, 3 kilomètres 240 pour Julia. Bel exercice d'arithmétique et de solidarité au passage, puisqu'il a fallu multiplier et additionner les chiffres de toute la classe pour que la performance légendaire soit attestée. Courir longtemps est difficile, surtout pour les élèves sédentaires qui ne s'agitent que le soir pour rentrer à la maison, regarder la télé ou jouer au tennis sur leur Playstation. Collectiviser le défi (« 42 kilomètres ! ») incite à s'entraider, mais aussi à se centrer sur l'enjeu didactique : que faut-il apprendre pour courir, non pas *plus vite* que les autres, mais *intelligemment* et au milieu d'eux, c'est-à-dire à un rythme ni trop rapide (pour ne pas s'épuiser) ni trop lent (pour bien se dépenser) ? (Maulini I., 2005)

Bien sûr, on pourrait écouter les conseils de la maîtresse (« *plus vite ! moins vite ! excellent !* ») : mais on ne ferait alors qu'obéir stupidement. On ne devient intelligent qu'en remontant aux savoirs qui permettent peu à peu de pratiquer le jogging ou le sport – et de veiller à sa santé – de manière autonome, donc raisonnée : quels sont les signes d'excès ou de défaut d'oxygénation, comment fonctionne le couple respiration-circulation, où et comment mesurer son pouls, qu'est-ce qu'une foulée, une poussée, une expiration, une inspiration et comment les réguler, que manger avant et après la course, quels aliments peuvent fournir quelles ressources, etc. ? Bien des choses ont pu se travailler *via* la démarche : des concepts et un vocabulaire que les élèves ont dû remobiliser pour mettre par écrit les postes du parcours santé (nouvel exercice collectif – cette fois de rédaction – au passage).

Les apprentissages étaient contextualisés. Le comportement visé – courir bien pour courir longtemps – s'appuyait sur des connaissances auxquelles la situation-problème devait donner du sens et qui, en échange, pouvaient *justifier* une action motrice adaptée, plutôt qu'imposer l'image culpabilisante de l'Apollon maître de soi, sobre et élancé. Les familles étaient associées au projet, et ont vu comment l'enseignement des sciences (nutrition), du sport (athlétisme), des mathématiques (produits et sommes) et de la langue (rédaction, vocabulaire, orthographe) faisaient alliance pour la bonne cause. « *Oui, mais les chips et le Coca-Cola, ça aussi, c'est bon* » a répondu, sans un mot, la classe de pique-niqueurs heureuse de son déjeuner sur l'herbe. Fallait-il s'indigner : « *une semaine d'efforts, de transpiration et de réflexion, et voilà ce que vous reprenez ?!* » C'est là, en fait, qu'on peut hésiter : soit on assume de « transmettre des valeurs », et vient un moment où ceux qui ne les partagent pas se trouvent *dévalorisés* ; soit on répugne à stigmatiser l'autre, et c'est la *valeur de notre projet pour lui* qu'on est forcé de discuter.

3. Entre devoir et vouloir vivre mieux : le *pouvoir* de se préserver

Quoi qu'enseigne l'école, elle prétend que cela *vaut* la peine de l'apprendre parce cela *sert* d'en disposer pour vivre libre, assumer ses devoirs et exercer ses droits en société. Mais que faire quand l'élève, sa famille, ses voisins, son milieu, résistent plus ou moins activement au bien que leur voudrait l'institution ? Que dire, par exemple, à l'enfant qui ne lit pas ? À celui qui ne court pas ? À ceux qui ignorent le concept de calorie puisqu'ils mangent ce qu'ils veulent, quand ils le veulent, et que leur tour de taille ne les obsède pas ? Cela dépend bien sûr de chaque situation. De ce qui peut se cacher derrière les conduites ou les affirmations des différents « acteurs faibles » (Payet, Giuliani & Laforgue, 2008). De la manière dont l'école peut composer, dans les faits, entre désir d'apprendre et intention d'enseigner, mandat d'éduquer et modes de vie à respecter, dialogue des cultures et réduction des inégalités. Mais

tout cela nous ramène au dilemme éthique dont les métiers de l'humain sont traversés (Cifali, 1994 ; Meirieu, 1996) : vis-à-vis de l'intégrité de l'autre, y a-t-il un « devoir d'ingérence » ou un for intérieur à préserver ?

Les sciences humaines ont montré que l'alternative est peut-être mal posée. Rappelons seulement trois constats importants et bien documentés :

1. Le Sujet et son corps ne sont pas seuls au monde. Leurs choix et même leurs besoins sont conditionnés : l'industrie agroalimentaire veut les rendre dépendants de ses produits ; elle les pousse à saliver ; la publicité pour les jeans à maigrir, celle pour le sucre et les graisses à grossir. On incite les consommateurs à fumer des cigarettes qui « peuvent nuire à votre santé », à boire de l'alcool dont « l'abus est un danger », à sucer chaque jour des bonbons en croquant « 5 fruits et légumes » pour compenser. L'Etat aimerait que les pauvres sortent faire du sport et mangent léger, alors que le chômage, la précarité, les spectacles télévisés, les jeux vidéos et/ou la haine du reclus pour lui-même les dissuadent de bouger. Contradictions ? Au citoyens et à eux seuls d'assumer (Poulain, 2009). Il serait donc injuste de s'en prendre à l'école et aux acteurs fragilisés, alors que les puissants restent libres d'intoxiquer (au sens propre et figuré) pour ne pas perdre de parts de marché.
2. D'autant plus que l'hygiène et la dictature de l'image invitent à tout maîtriser. En même temps que la taille moyenne s'épaissit, les corps musclés ou émaciés des *sex-symbols* deviennent la référence d'une mise en scène de soi effrénée (Le Breton, 1999). S'infliger des régimes, des cures, des soins corporels, des séances de musculation, d'aérobic ou de *nordic walking* – voire des opérations de chirurgie plastique – est le signe ostentatoire d'une volonté de fer sous une peau veloutée. Le mince est fort et beau ; le gros est son double repoussé : faible et laid. Et les citadins informés et bien payés sont les mieux placés pour faire les bons sacrifices et les financer. Est-ce ce genre de valeurs que l'école doit universaliser ? D'autres traditions préfèrent boire l'apéro, jouer aux cartes, manger la fondue en regardant un match au café : c'est moins diététique et moins dynamique que l'*homo medicus* pourrait le rêver, mais peut-être plus convivial et moins individualiste qu'un footing avec pulsomètre et baladeur intégrés (Peretti-Watel & Moatti, 2009, p. 65). Ce que certains cercles appellent des « comportements à risque », d'autres n'y voient que leurs raisons à eux de vivre et d'exister. Les en priver serait totalitaire. Les en dissuader, risqué. Qui nous dit qu'ériger la santé du corps et l'espérance de vie en vertus cardinales – en « nouvelles versions du salut » (ibid., p. 27) – ne préparera pas un meilleur des mondes aseptisé ?⁵
3. Évidemment, tout cela peut se discuter. Et les risques de dérive peuvent s'équilibrer. On a le droit, en démocratie, de vouloir vivre vieux en se pesant chaque matin, ou de craindre qu'à trop s'infliger de privations, on oublie éternellement d'être bien. C'est même pour cela que l'instruction publique fut créée, au moins dans les textes : puisque le citoyen doit se prononcer seul dans l'isolement (pour élire, voter, approuver, contester,

⁵ « Il faut vivre dangereusement les instants de chaque jour », disait Serge Gainsbourg. Certes pas un paragon de probité, mais l'auteur d'un *Poinçonneur des Lilas* que l'on fait chanter aujourd'hui aux écoliers... Fumeur, buveur, noceur, l'artiste pensait sans doute comme bien des philosophes qu'il est fou de vivre trop sagement, c'est-à-dire que la sagesse est une qualité tant qu'on se garde d'en abuser. « Entre *homo sapiens* et *homo demens*, la folie et la sagesse, écrit Edgar Morin (1997, p. 30-31, 77), il n'y a pas de frontière nette. On ne sait pas quand on passe de l'un à l'autre, il y a aussi des réversibilités : ainsi, par exemple, une vie rationnelle est une pure folie. C'est une vie qui s'occuperait uniquement à économiser son temps, à ne pas sortir quand il fait mauvais, à vouloir vivre le plus longtemps possible, donc à ne pas faire d'excès alimentaires, d'excès amoureux. Pousser la raison à ses limites aboutit au délire. »

discuter, etc.), il faut lui offrir les moyens de se faire une opinion et de la défendre comme la sienne au besoin ; donc de quoi être légalement lui-même – hédoniste ou rigoriste, lecteur ou randonneur, « bien roulé », « bien bâti » ou « bien portant », téméraire ou prudent, mais résistant à tout catéchisme transcendant. Liberté et responsabilité sont les deux faces de l'autonomie du Sujet. Ce qui donne, à propos de son existence physique : « s'abandonner, se relâcher pour mieux consommer, mais aussi s'obliger, se dominer pour mieux s'affirmer » sont les deux « comportements 'opposés' et pourtant consubstantiels de l'approfondissement de soi » (Vigarello, 2009, p. 135).

Nous y voyons, pour notre part, trois enseignements :

- D'abord pour les activités motrices à l'école, qui doivent veiller à pluraliser les pratiques et les références : en montrant par exemple que les pyramides humaines (gymnastique), le rugby (sports collectifs) ou le sumo (jeux d'opposition) demandent et souvent magnifient les petits *et* les costauds (Maulini I., 2000).
- Ensuite pour l'éducation physique au sens plein du terme, qui ne peut pas se limiter à faire « bouger » les enfants sur ordre, mais doit référer chaque mouvement aux savoirs et donc au langage permettant d'en saisir le sens et d'interroger les conduites corporelles au moyen de la réflexivité (Marrot, 2001).
- Pour toute l'école, enfin, qui cherche actuellement sa voie entre un postmoderne mais lâche relativisme (« *tout se vaut* ») et une stricte mais anachronique mise au pas des dominés (« *rien ne me vaut* »). Imposer de force les conduites dominantes ou se taire par peur de disqualifier les autres sont deux manières symétriques de faire l'impasse sur le *savoir collectif* qui fait médiation entre devoir et vouloir, par exemple, « préserver sa santé ». « *Pour brûler des lipides, je sais devoir courir à un rythme régulier, mais dois-je vouloir cette visée ?* » « *Des élèves regardent beaucoup la télé, mais voulons-nous qu'ils s'obligent à y renoncer ?* » On voit que ces problèmes sont alambiqués mais surtout mal posés : entre ce que le Sujet *doit* faire (sa responsabilité) et ce qu'il *veut* effectuer (sa liberté) manque ce qu'il *peut* réaliser (ressource, compétence, *capabilité*) (Sen, 2009 ; Perrenoud 2003). L'enjeu n'est donc pas le comportement – bon ou mauvais – mais les moyens de le comprendre et de l'évaluer.

Je peux aimer les tartines beurrées : cela n'empêche pas la science, l'école et mes maîtres de me parler du cholestérol et de ses propriétés. On peut me prouver mathématiquement les vertus de la marche à pied, cela ne m'interdit pas de regarder les Grand Prix de Formule 1 dans ma chambre en grignotant des biscuits salés. Si une collectivité veut réduire à coup sûr les risques sanitaires, qu'elle restreigne par la loi les (manu)facteurs d'obésité (par exemple, les 2'000 millions de dollars qu'investit chaque année une célèbre marque de boissons sucrées dans sa publicité). Et si elle craint d'entamer les libertés, qu'elle assume d'instruire sa jeunesse, non pour qu'elle maigrisse d'autorité, mais pour que chaque enfant puisse au contraire se questionner (Maulini O., 2005) et choisir plus tard – mais en connaissance de cause – entre sport et *farniente*.

Les élèves qui résistent à se conformer à certaines attentes politiques ne nous montrent pas seulement qu'il faut être modeste et patient lorsqu'on veut éduquer (et/ou qu'on espère des programmes scolaires qu'ils redressent tous les torts de la société...) : ils témoignent du fait que le souci de maîtrise (Surmoi) et la recherche de plaisir (Ça) sont tous deux présents dans nos sociétés. Leur bon ou leur mauvais dosage dans le Moi devient finalement une « question vive » (Legardez & Simonneaux, 2006) qu'une école soucieuse d'intégration sociale, de solidarité et de justice devrait permettre à tous les élèves de (se) poser.

Références bibliographiques

- Adam, Ph. & Herzlich, C. (1994). *Sociologie de la maladie et de la médecine*. Paris : Armand Colin.
- Bouvier, N. (2004). *Le vide et le plein. Carnets du Japon 1964-1970*. Paris : Gallimard.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- CIIP-Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003). *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique*. Neuchâtel : CIIP.
- Domenighetti, G. & Casabianca, A. (1997). Rate of hysterectomy is lower among female doctors and lawyers' wives. *British Medical Journal*, 314(7091).
- Le Breton, D. (1999). *L'Adieu au corps*. Paris, Métailié.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (Ed.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- Marrot, G. (2001). *Didactique de l'éducation physique et sportive*. Paris : Vigot.
- Maulini, I. (2000). Les jeux de lutte au service d'une éducation globale. *Revue EPSI*, 96, 27-29.
- Maulini, I. (2005). Rien ne sert de courir... Education physique et droit au savoir à l'école primaire. *L'Ecole Valdôtaine*, numéro spécial Scuola e sport : quali rapporti.
- Maulini, I. & Maulini, O. (1999). Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ? *Educateur*, 8, 32-37. Paru également dans : *Pratiques corporelles*, 126, 13-17.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Morin, E. (1997). *Amour. Poésie. Sagesse*. Paris : Seuil.
- Payet, J.-P., Giuliani, F. & Laforgue, D. (Ed.) (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- Peretti-Watel, P. & Moatti, J.-P. (2009). *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*. Paris : Seuil.
- Perrenoud, Ph. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? Education à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique Sociale.
- Poulain, J.-P. (2009). *Sociologie de l'obésité*. Paris : PUF.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London : Allen Lane.
- Vigarelo, G. (2009). L'obésité et l'épreuve du moi. In J. Csergo (Ed.). *Trop gros ? L'obésité et ses représentations* (pp. 123-135). Paris : Autrement.