

« L'E.P. n'est pas jouer »

La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique

**Philippe Liotard**

---



**Édition électronique**

URL : <http://corpsetculture.revues.org/321>

ISSN : 1777-5337

**Éditeur**

Association Corps et Culture

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 juin 1997

ISSN : 1268-5631

**Référence électronique**

Philippe Liotard, « « L'E.P. n'est pas jouer » », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 2 | 1997, mis en ligne le 21 septembre 2007, consulté le 24 février 2017. URL : <http://corpsetculture.revues.org/321>

---

Ce document a été généré automatiquement le 24 février 2017.

© tous droits réservés

---

# « L'E.P. n'est pas jouer »

La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique

Philippe Liotard

---

« Selon la vieille légende, l'enfant qui contemple le  
sexe  
de sa mère est frappé de cécité. La légende de  
l'éducation  
moderne fait mieux, elle lui ouvre les yeux bien en  
face mais  
c'est pour l'aveugler sur l'usage qu'il en pourrait  
faire »

Raoul Vanegeim, *Le Livre des plaisirs*

- 1 L'analyse du discours d'éducation physique en tant que dépositaire des significations sociales accordées à cette pratique ouvre à la compréhension des croyances collectives. Par ailleurs, elle permet de repérer les contradictions, les approximations, les incertitudes de toute tentative visant à rationaliser l'enseignement. A cet effet, il est des objets épars qui indiquent l'illusion de toute puissance de l'action enseignante parmi lesquels figure le plaisir.
- 2 Les rationalisations pédagogiques qui ont alimenté le discours d'éducation physique et infléchi les sensibilités collectives, constituent un analyseur pertinent de sa logique institutionnelle. En effet, pris entre la volonté d'affirmer que l'éducation physique est une entreprise sérieuse et l'évidence de son caractère plaisant, ses théoriciens ont globalement tendance à valoriser le premier aspect : en éducation physique, on n'est pas là pour s'amuser. Le développement corporel, le perfectionnement physique, ça se mérite, ce qui signifie que ça se travaille. De plus, dès son institutionnalisation les textes officiels organisateurs de l'éducation physique y intègrent les jeux. *Sine die* une ambiguïté s'élabore. Les jeux sont constitutifs de l'éducation physique mais son enseignement s'en distingue. En filigrane, avec la question de l'usage des jeux en éducation physique, se dessine un débat sur le plaisir. Sa prise en compte suppose que la rationalisation des jeux

s'élabore sur le terrain pédagogique et respecte les lieux du préférable de l'institution scolaire.

- 3 Le débat soulève alors plusieurs questions. L'école a-t-elle pour mission de faire jouer ou de faire apprendre quelque chose aux élèves ? Qu'est-il souhaitable de valoriser du désir des enfants ou des exigences de l'adulte ? Et peut-on sérieusement envisager que le plaisir puisse être recherché en tant que tel au sein d'un enseignement ? Évidemment, la manière de poser le problème induit une réponse privilégiée. Et la formulation des questions sur le mode binaire entraîne des réponses exclusives. Il semble bien que la question du plaisir soit d'ailleurs le moteur de cette dichotomie.

Cet obscur objet du désirLe jeu est utile

- 4 Dès le début du siècle l'intérêt du jeu est mis en avant. Enveloppé dans un discours institutionnel, cet intérêt porte sur les effets bénéfiques qu'il serait possible d'en retirer afin d'améliorer le procès d'instruction. Les débats portent sur son utilité, sa place, et sur la manière de l'orienter, de le contrôler et de le rendre éducatif. Et dans une discussion où tout ce qui est dit se veut rationnel, où tout tend à être maîtrisé, le jeu oscille entre la volonté enseignante de se l'approprier à des fins pédagogiques et les désirs de l'enfant, voire de l'adolescent de s'y abandonner sans autre but que d'en retirer "un certain plaisir". Mais, le consensus est loin de se faire, et la controverse à propos de son utilisation permet de saisir le pouvoir de conformité du discours qui tend à imposer une manière de penser et d'agir. Une manière de jouer. Pour le dire autrement, un rapport de force s'établit qui traduit la confrontation de désirs contradictoires : ceux des maîtres, porteurs des imaginaires et des fantasmes institutionnels, et ceux des élèves, empreints de rêves et de "ludicité". Car les enfants jouent, avec ou sans éducateur. Se pose alors la question de savoir si l'on doit respecter cette nature de *l'homo ludens* (Huizienga) ou la forcer, la conformer à un modèle socialement valorisé. Ce qui est sûr, c'est que sous l'action pédagogique, la nature enfantine est censée se transformer dans le sens du bien, du souhaitable.
- 5 Pourtant, ce qui se dit sur l'utilisation des jeux fait apparaître clairement qu'il serait erroné de croire qu'ils éduquent automatiquement l'individu. Comme l'a souligné Baquet à propos des sports<sup>1</sup>, seule l'action de l'éducateur ou du dirigeant permet de modifier les comportements. Seul le lent travail de l'institution par les valeurs qu'il met en avant, par les normes qu'il produit, reproduit et diffuse, ainsi que par les préférences qu'il établit, seul ce lent travail construit les conduites orthodoxes. Et ce travail passe par la manière dont les jeux sont conduits par le maître. Le discours rationalise leur usage, et se centre sur la question du plaisir que les élèves prennent à jouer.
- 6 Dans le cadre de l'enseignement, il ne s'agit en effet nullement de laisser jouer. Car les jeux suscitent un investissement parfois démesuré. Cet investissement même qui suscite les passions et révèle les personnalités symbolise le désordre et la démesure. Compayré prévient d'ailleurs à cet égard : « Prenons garde seulement que le goût ne devienne engouement. Quand le pédagogue a fait maint effort pour introduire dans l'éducation un exercice nouveau, et qu'il y a réussi, son rôle change : il a le plus souvent à réprimer les excès de zèle, et à maintenir dans de justes limites cet enseignement même qu'il a eu le plus de mal à faire accepter » (1889 : 43). Le maître reste donc sur le pont. Il est invité à faire valoir son tournemain et son action est déterminante dans l'incitation et la conduite de la pratique. En effet « avec douceur il obligera tous les élèves à jouer, précise le Règlement général d'éducation physique, il stimulera les faibles et les timides, freinera les turbulents, les impulsifs, les violents. Il proscritra toute brutalité et prendra toutes les

précautions utiles pour éviter les accidents » (1935 : 48). Bref, le maître agit autant pour inciter que pour « modérer les exagérations juvéniles » (Thomas, 1935 : 56). Cette surveillance détermine l'action éducative. Elle soumet les enfants à ce que les règles du jeu autorisent de liberté et les confronte aux attitudes acceptables.

- 7 Néanmoins, les jeux, au sens strict, ne participent pas à l'intervention méthodique élaborée dans le cadre institutionnel et constitué par la leçon. Ils paraissent même inconcevables pour obtenir un résultat maîtrisé. Ainsi, sont-ils assignés à résidence. De même, le plaisir que les élèves peuvent y prendre est déterminé par les exigences du maître. Quand il s'agira d'enseigner les jeux sportifs collectifs, l'investissement ludique n'en sera pas moins haché en fonction de la raison enseignante. Baquet (1942 : 122) reconnaît notamment que « d'une manière générale, il est nécessaire, en initiation sportive, d'arrêter fréquemment le jeu afin de commenter les fautes de technique, de tactique, et de brutalité. Sans ce dressage de base, le sport n'est pas véritablement éducateur. Je sais que ces arrêts (qu'il ne faut pas exagérer) déplaisent particulièrement à notre jeunesse. Il faut cependant les imposer ; question de volonté, d'opportunité et de fermeté. » Le dosage s'impose. S'il faut séduire, il faut aussi déplaire pour éduquer.
- 8 Malgré ces impositions, le jeu peut toujours susciter des comportements que le maître doit maîtriser par un incessant contrôle. « Presque toujours, le terrain d'évolution est constitué par la cour... entourée de classes. Il faudra donc que la leçon d'éducation physique soit silencieuse, que les jeux se fassent sans bruit. Les petits éprouvent toujours le besoin de crier quand ils jouent, cela est naturel. Leur imposer le silence dans ces exercices récréatifs, c'est diminuer leur entrain. Jouer "à la muette", c'est peut-être ingénieux, mais pour les petits c'est jouer sans plaisir » (Boiscontier, 1939). Or, c'est dans le plaisir qu'il procure aux élèves que le jeu construit son efficacité.  
Le plaisir, substantiel ingrédient pédagogique : le souhaitable et le rationnel
- 9 Et la question de son utilisation se pose précisément en raison du plaisir procuré. La signification courante du terme jeu lui attribue comme antonyme le terme travail. Quand on travaille, on ne joue pas et réciproquement. Or, le travail est une valeur scolaire. Il suppose des exercices qui par essence s'opposent aux jeux. Le problème de l'enseignement est alors de stimuler les investissements dans ces artifices de la raison supposés améliorer l'apprentissage. Le choix et la conduite d'un exercice correspondent à une compétence professionnelle reconnue. En revanche, le jeu est assimilé à une forme naturelle d'expression. Dès lors, le problème est posé de son acceptabilité. Est-il possible d'agrèer un enseignement qui repose sur les jeux ? Et d'un point de vue de la rentabilité du système scolaire, peut-on, comme s'interroge Bellin du Coteau (1927), accepter que l'État paye « pour que les jeunes s'amuse, encore que certains amusements mériteraient d'être encouragés » ?
- 10 En fait, il est souhaitable et très intensément souhaité que les élèves travaillent. Les jeux n'ont de place qu'afin de transformer ce souhait en réalité. Selon le Règlement général (1935 : 22), « leur pratique s'accompagne toujours de plaisir ; or, le plaisir constitue pour l'enfant le plus remarquable excitant de l'énergie vitale et le stimulant le plus actif pour le faire persévérer dans l'exercice physique. » Au plan pédagogique, le plaisir pris dans l'investissement ludique apporte le piment à l'action. Dans cette perspective, note Demeny (1908 : 234, 236), « le plaisir n'est pas une superfluité que nous daignons accorder à l'occasion, nous le considérons comme une condition du succès : le plaisir fait vouloir, attire et fait aimer l'exercice [...] il ne suffit pas d'élaborer de savantes leçons ni d'en fixer le plan sur le papier, on s'aperçoit bientôt en les mettant en pratique que ces beaux

projets ne donnent pas les résultats attendus si on oublie de les vivifier par l'art et le plaisir. » Et pour obtenir un minimum de résultats, l'éducateur « doit sacrifier l'absolu au besoin de plaisir et de changement et éviter de donner des leçons arides qui amènent le dégoût et la lassitude » car « le plaisir attire plus que la raison » (*ibidem* : 279, 356), ce qui dit ailleurs et autrement par le même auteur signifie que « la joie et le plaisir sont l'assaisonnement de l'exercice » (1924 : 19), tandis que Boigey considère « la joie et la gaieté » comme « les meilleurs toniques » (1932 : 209).

- 11 Tel est le leurre. Le plaisir fonctionne comme appât. Il devient un outil dont le maître ne saurait se passer pour rendre acceptables les exercices en les rendant plaisants. Pour Labbé (1930 : VI), « un exercice qui déplaît n'est jamais effectué, et l'on peut être sûr que, dans les collèges, les élèves trouveraient toujours le moyen de “couper à la gymnastique” ». Ainsi posé, le problème du plaisir en éducation physique est simple. Non seulement il est censé opérer la séduction auprès des élèves, mais encore garantit-il la participation effective aux leçons d'éducation physique. Grâce à l'habileté du maître à piloter les plaisirs, les élèves n'y couperont pas.
- 12 De plus, le discours d'éducation physique conditionne l'efficacité de l'exercice à l'émergence du plaisir. Pour le Règlement général (1935 : 38) « l'exercice physique sera d'autant plus hygiénique et salubre qu'il sera pratiqué avec plaisir », ce qui érige le principe de plaisir en principe pédagogique. Afin que travaillent les élèves et qu'ils réalisent les exercices imposés, le souci de l'enseignant est à la fois de rendre agréable ce qui est utile et utile ce qui est agréable. Pour Demeny (1921 : 270), « l'exercice ne devrait pas être une nouvelle leçon, mais une chose qu'on aime et qu'on recherche par plaisir. » Faire aimer le travail, l'exercice physique, telle est la mission de l'enseignant et la fonction du plaisir. L'injonction paradoxale apparaît en filigrane du discours du maître qui semble interpellé l'élève en ces termes : « Si tu travaillais, tu te ferais plaisir », qui se lit aussi « si tu travaillais, tu me ferais plaisir ».

La guerre des méthodes, une guerre des plaisirs

- 13 Ceci est d'autant plus vrai que dans le contexte de la guerre des systèmes d'éducation physique, les thuriféraires de chaque méthode vantent les bienfaits des exercices préconisés, notamment sur la question du plaisir. Par exemple, les mouvements arrondis préconisés par Demeny (1926 : 11), « délassent, rectifient sans énerver, s'exécutent chaque jour avec plaisir et n'ont rien de pénible ni de douloureux comme les efforts statiques ». De son côté, Tissé (1912 : 43) caractérise ainsi la suédoise : « L'expérience nous a démontré que la gymnastique suédoise bien comprise et bien appliquée procure du bien-être, du délassement et de la joie chez l'enfant, l'adolescent, l'adulte et le vieillard ; chez le malade et chez l'athlète ». Ainsi présentées, les méthodes d'éducation physique sont données comme plaisantes par essence. Leur utilisation, outre les effets physiologiques escomptés, procurerait plaisir et bien-être. Mais dans un contexte concurrentiel qui engendre une quête permanente de positionnement, le plaisir peut être envisagé comme un simple élément de l'argumentaire. La caractérisation des méthodes en référence au plaisir qu'elles suscitent s'inscrit dans les conflits institués. A ce niveau, la prise en compte du plaisir relève de la simple rhétorique.
- 14 Labbé rapporte par exemple les impressions suivantes à propos de la méthode suédoise : « Quand on parle dans les milieux intéressés, on se heurte aux protestations de tous les enfants, et même de ceux qui pratiquent le plus volontiers les sports ; ils trouvent la méthode de Ling ennuyeuse à l'excès, et je ne puis m'empêcher de leur donner raison quand j'interroge les souvenirs de mon enfance. » Et Labbé de valoriser les activités

sportives car elles auraient un impact bien plus certain « que la gymnastique suédoise, effectuée sans plaisir, [qui] ne produirait que des effets médiocres, car [...] une excitation cérébrale accompagnée de plaisir a sur le corps une influence hautement fortifiante. [...] Comme le dit Nietzsche : “Il faut que les muscles célèbrent une fête.” » (1930 : V-VI).

- 15 On le voit, la question du plaisir est reprise par les divers protagonistes dans le but de défendre les exercices auxquels il croient. Pour Hébert (1949 : 63) cette logique permet de valider sa doctrine, puisque « le travail naturel, en exerçant toutes les parties du corps de la seule manière qui satisfasse vraiment l'instinct, fait naître la joie et l'enthousiasme par suite du bien-être et de l'euphorie ressentie ». Il se suffirait donc à lui-même en matière de plaisir. Comme le laisse également entendre Thomas (1935 : 55), « l'enseignement de la Méthode Naturelle porte en lui son attrait. Il suffit à capter l'attention intéressée de l'élève, et à provoquer sa joie, puisque l'élève y retrouve son activité préférée, celle de ses jeux, quand il joue en liberté. » Plutôt que de jeux <sup>2</sup>, Hébert parle quant à lui de « libre manifestation de la joie de se mouvoir » à partir de laquelle il érige la règle suivante : « plus les enfants sont contents de se mouvoir, plus ils mettent d'ardeur à crier et à chanter. Le maître ne doit donc pas négliger l'emploi de ces moyens simples et naturels, dont l'influence psychique est considérable ». Et il note peu après que « des petits jeux de courte durée, impliquant surtout l'action de courir et de sauter, peuvent remplacer totalement ou partiellement les parcours chronométrés de fin de leçon » (1949 : 64, 65).
- 16 Le plaisir paraît donc inhérent à la pratique de la méthode naturelle. Il est lié au mouvement. Un mouvement instinctif, naturel, sauvage, animal. Un mouvement humain. D'une humanité oubliée. Il correspond selon Hébert à une sorte de liberté ressuscitée, celle de l'enfant délivré de la classe à défaut d'être lâché dans la nature : « Chez l'enfant lâché librement, comme un petit animal, l'envolée rapide est typique comme début d'activité, surtout après une période de repos physique absolu d'une longue durée (classe ou étude). » Mais si l'envolée est joyeuse, et qu'elle donne lieu à des piailllements intervient le rappel à l'ordre. Les enfants, mêmes joyeux, ne sont pas des moineaux : « Les cris doivent être harmonieux et avoir une signification (appel, ralliement...); ils ne doivent pas dégénérer en criaileries désagréables » (*ibidem* : 55, 64). Le plaisir, l'euphorie même, peuvent se manifester mais dans des formes socialement acceptables, voire utilitaires. On est loin de la récréation ou des jeux spontanés. On est loin de la liberté. En revanche, on assiste à la construction sociale d'une certaine forme d'expression des sentiments, en l'occurrence la joie. Si elle s'exprime, c'est dans la limite de la tolérance auditive du maître qui saura faire taire les épanchements lorsqu'il les jugera désagréables. Pour Hébert néanmoins, retrouver cette motricité naturelle, spontanée, la réinventer en quelque sorte déclenche un plaisir profond. Le plaisir de l'homme qui se retrouve homme en réapprenant à se servir *naturellement* de son corps.
- 17 En fait, argumentation et rationalisation ne cessent de se confondre chez Hébert. Sa méthode est la meilleure car elle permet à l'homme de se former en retrouvant sa motricité originelle. De cette signification, il puise tous les arguments nécessaires à la validation de sa position. Le plaisir ne serait donc qu'un élément rhétorique supplémentaire dans le contexte de la guerre des systèmes. Mais la démarche d'Hébert révèle une conviction profonde. La joie, le plaisir, le bien-être voire l'euphorie, se dégageraient « naturellement » d'une leçon méthodique. Il est impensable qu'il en soit autrement. Ceci permet de renverser la proposition initiale à propos de la guerre des plaisirs. Si Demeny, Tissier ou Hébert semblent argumenter tous azimuts, le plaisir ne se réduit pas à un argument. Au contraire, il s'agit de l'effet le plus profond des mouvements

préconisés. C'est dans les contenus proposés, dans les exercices retenus, que se tient le plaisir. Voilà ce que diffuse le discours.

- 18 L'attrait d'une pratique corporelle semble inhérent à cette pratique. Pour Labbé (1930 :VII), les jeux et les sports « ont pour avantage l'intérêt qu'ils suscitent chez les jeunes gens et l'ardeur avec laquelle ceux-ci s'y adonnent. » Les sports collectifs sont par ailleurs présentés dans le *Règlement général* (1935 : 24) comme une occasion donnée à l'adolescent de mobiliser toutes ses ressources physiques et mentales « pour s'assurer une victoire de laquelle il ne retirera comme profit que santé et plaisir [...] Or, le plaisir violent qui accompagne cette forme supérieure du jeu pousse l'adolescent à s'y adonner de bonne heure ». Ainsi, les mouvements arrondis chères à Demeny, les exercices de la méthode suédoise, les déplacements de la méthode naturelle ou les activités sportives, toutes ces techniques seraient productrices de plaisir, ce qui les rendraient utiles du point de vue de la séduction à opérer sur les élèves. De Labbé aux propagandistes d'une éducation physique sportive dans les années soixante, la filiation est patente sur ce point. Elle semble admettre que par essence les activités sportives seraient plus plaisantes que les autres techniques corporelles socialement disponibles. En fait, leur attrait provient de ce qu'elles sont un loisir. Or leur utilisation dans le cadre de l'enseignement en transforme radicalement la nature.
- 19 Car s'il est question de plaisir ou de bien-être, issus des méthodes « bien comprises », rien n'est dit du désir de ceux à qui ces méthodes s'adressent. Comme si le désir que la méthode soit adoptée était le seul qui compte. Le désir de faire apprendre, de faire progresser les élèves, d'améliorer leur santé ou leur motricité est un désir institutionnel que les enseignants ont intégré. Mais le plaisir d'apprendre, plaisir souhaité par les enseignants pour les élèves, ne se décreète pas. Le bien-être qui résulte de la pratique est un bien-être anticipé par le maître qui contribue à le construire. Si le travail physique est sérieux, alors les élèves le ressentiront.
- 20 L'argumentation/rationalisation sur les plaisirs respectifs des diverses techniques corporelles fait apparaître un élément peu souvent débattu : la manière de séduire les élèves et de les amener à s'inscrire dans le projet du maître, ou plus précisément à se l'approprier. Vanter les plaisirs de telle méthode ou de tel contenu, et *a contrario* souligner l'ennui ressenti à la pratique des systèmes d'éducation physique concurrents, c'est utiliser une réalité particulièrement sensible : la contradiction fondamentale qu'il y a entre l'obligation qu'a l'élève de suivre l'enseignement de l'éducation physique et le plaisir qu'il est censé prendre à s'y assujettir. Dans cette perspective, les effets d'une pratique à laquelle adhèrent les élèves deviennent les moyens disponibles pour l'enseignant. Crier, chanter, jouer, courir – qui sont autant de comportements auxquels l'enfant prend plaisir lorsqu'il s'y investit librement et sans autre but que d'y prendre justement plaisir – constituent autant de moyens de séduction dans la perspective de les amener à travailler leur corps.
- Le plaisir pour faire basculer le rapport de force permanent
- 21 En fait, le problème demeure de susciter la motivation chez des enfants contraints et forcés. Car la question de l'intérêt que trouve l'enfant dans les enseignements qu'il reçoit se pose de manière endémique. Comme le remarque très justement le docteur Robin, « c'est surtout à l'école que l'enfant se révèle paresseux. Puisqu'il paraît ne pas l'être ailleurs. » Le jeu comme subterfuge permettrait de former l'élève « comme à son insu, comme par ruse, d'une manière détournée » (1930 : 203, 190). Utiliser des formes plaisantes, ludiques, afin de susciter le plaisir n'est rien d'autre qu'un moyen de

conquérir les élèves. Et, à défaut de voir leur projet se calquer sur le projet enseignant il s'agit d'une nécessité pour qu'ils « ne coupent pas » à l'éducation physique. Le choix des moyens passe par la prise en compte de cette dimension. La seule démonstration de leur efficacité ne peut faire l'économie de cette donnée pédagogique première : « Plaisir et efficacité sont les deux qualités idéales de l'enseignement » (Demeny, 1921 : 263). Le plaisir assure l'efficacité dès lors qu'il est déclencheur d'action.

- 22 Mais dans le rapport de force institué entre maître et élèves, ce plaisir est loin d'aller de soi. Il est même loin d'être souhaitable. Parmi les *significations imaginaires sociales* (Castoriadis) incarnées par l'institution scolaire apparaissent en effet comme « force instituante » la rationalité, la maîtrise, la progressivité, le travail ou encore l'effort accepté voire recherché (Liotard, 1997 : 243, 361). Les conditions d'acceptabilité de la recherche du plaisir au sein de l'enseignement d'éducation physique se construisent sur une rationalisation allant dans le sens d'une plus grande maîtrise pédagogique.

L'institution rationnelle du plaisir

- 23 Tout discours est imposition. Et le langage utilisé porte en lui l'historicité du projet éducatif. A ce double titre le discours traduit le pouvoir instituant du langage, pouvoir qui s'impose aux enseignants eux-mêmes comme aux élèves auprès de qui se légitiment les actions d'éducation et d'instruction. Retenir une notion comme celle de plaisir, discuter des jeux c'est aussi bien répéter ce que la tradition éducative a considéré à leur endroit que réinterroger cette tradition. En ce sens, les énoncés apparaissent à la fois comme uniques et contextualisés, mais aussi comme porteurs d'un sens sédimenté par le langage employé.
- 24 Considérer le plaisir comme adjuvant pédagogique, c'est donc à la fois réaffirmer le procès d'instruction et construire les conditions de sa maîtrise. L'école républicaine élabore la rationalisation de son projet sur les principes de rendement et d'efficacité. Dès lors, le plaisir ne peut y être recherché que s'il contribue à les renforcer. Mais, l'utilisation du plaisir comme moyen – subterfuge serait plus juste – plutôt que comme fin n'est pas sans susciter un certain nombre d'illusions. Une contradiction fondamentale apparaît d'emblée. « Les jeux représentent l'ensemble des mouvements les plus efficaces pour rendre nos enfants vigoureux, affirme Boigey. [...] Les jeux formeront donc le fond des exercices physiques imposés à nos enfants » (1932 : 207). Imposer des pratiques spontanées. Tel est le paradoxe que porte le discours. Que les acteurs en soient conscients ou non, l'illusion demeure.

L'illusion pédagogique du plaisir enseigné

- 25 Elle s'origine dans la différence de nature qui existe entre jeu et exercice méthodique. Car, « si le plaisir n'est pas de la partie, note Compayré, les exercices physiques n'auront pas l'effet salutaire qu'on en attend ». Or « l'effort libre et joyeux de l'activité dans le jeu » (1889 : 48, 49) ne se produit pas sur demande. D'où le dilemme posé par des éducateurs comme Compayré ou Buisson (1901) qui n'ont pas de méthode d'éducation physique à vendre. Pour eux, les exercices physiques qui sont le propre de la gymnastique ne peuvent malgré toute leur rigueur espérer produire des résultats aussi efficaces que ceux qui résulteraient de la pratique des jeux. Pour les propagandistes des méthodes, il s'agit en revanche d'inventer les formes propres à susciter le plaisir dans l'exercice. A cet égard, et afin que les exercices se pratiquent « surtout avec le plus de plaisir possible », Tissé élabore « de petits scénarios de chants de métier des travaux de la vie quotidienne ». Mais qu'on ne s'y trompe pas. Il s'agit d'accompagner la leçon classique de la méthode suédoise. En effet, ayant « introduit ainsi dans la leçon chantée tous les



- mouvements de la leçon-type de Ling groupés dans l'ordre de la méthode suédoise » (1901 : 128), Tissié ne fait qu'enrober par le chant la rigueur de la démarche.
- 26 L'illusion consiste alors à penser que les élèves seront dupes du vernis ludique dont les enseignants auront savamment recouvert les leçons types. Hébert va plus loin. « Il vaut mieux procéder d'une manière inverse, affirme-t-il, c'est-à-dire faire en sorte que la leçon méthodique soit vraiment par elle-même un "jeu" pour l'enfant, grâce à la façon *vraiment pédagogique* dont elle est dirigée ». Car l'utilisation du jeu comme excipient ne peut à la longue que se révéler stérile. Si le maître « renouvelle trop fréquemment cette expérience de jeux ordonnés, il peut se rendre compte par lui-même des inconvénients [...] Le caractère réel du jeu tend à disparaître, l'enfant se dégoûte rapidement et un ensemble de jeux, même très bien choisis, ne peut remplacer le travail de la leçon méthodique » (1949 : 230).
- 27 Loin de succomber à l'illusion Hébert réaffirme en fait que le jeu n'est pas un travail. Que l'enfant se dégoûte des jeux ordonnés c'est une chose. Car, comme il l'a noté, « tout jeu commandé ou imposé perd rapidement ses qualités d'ordre récréatif » au point de devenir « un exercice comme un autre » (*ibidem*, 228). Mais ce qui importe, c'est la réaffirmation de l'éducation physique comme action raisonnée et méthodique. Et ce qu'exprime Hébert, c'est au fond le caractère illusoire de toute tentative de séduction qui passe par la mise en forme pédagogique des activités spontanées de l'enfant. En revanche, le travail physique peut donner lieu selon lui à un attrait certain. Mais il s'agit alors d'une qualité vraiment pédagogique, celle par laquelle le maître sait faire aimer ce qu'il impose. Plaisirs sains, corps sain : l'apprentissage des plaisirs nobles
- 28 A cet effet, les rationalisations permettent de transmettre les bons usages du plaisir physique. Car, « le travail est la source du bonheur et de la vertu, tandis que l'oisiveté engendre tous les vices ; le plaisir tue plus de gens que le travail » énonce sentencieusement Demenÿ (1924 : 6). Ce genre de vérité contribue à construire la légitimité sociale des plaisirs. Le procès d'éducation physique s'élabore en toute moralité grâce aux énoncés qui l'accompagnent. La quête du plaisir peut se faire en toute cohérence dès lors qu'elle est formulée à partir des principes d'efficacité, de contrôle et de méthode. Et la cohérence se renforce à partir des énonciations à caractère normatif.
- 29 Comme le souligne Baquet, « trop de jeunes, non initiés à l'activité physique, qu'ils soient scolaires ou jeunes apprentis, sont enclins à la rêverie, ou obsédés par des plaisirs et des divertissements malsains ou mièvres. Notre devoir est de les secouer et de les aider, par le sport, à dégager leur personnalité. Nous devons lutter contre la facilité, le laisser-aller, la paresse, la veulerie et exalter au contraire le rendement, la performance, l'effort, qui donneront à chacun la connaissance, la mesure de sa valeur et, par conséquent, la confiance en soi » (1942 : 17). Il en résulte la volonté de transformer ces plaisirs malsains ou mièvres en plaisirs sains ou respectables à partir de l'exercice physique. Et ce qu'exprime Baquet à propos du sport se retrouve pour les diverses gymnastiques et méthodes d'éducation physique.
- 30 En fait, le plaisir ne peut être que la résultante d'une activité contraignante. Il advient seulement si ce qui devait être réalisé l'a été correctement, consciencieusement. Même le plaisir de réaliser quelque chose de difficile, de repousser ses limites devient dans le cadre de l'éducation physique une futilité. Pour Demenÿ, « ce serait une erreur de rechercher les exercices difficiles uniquement pour le futile plaisir de vaincre la difficulté qu'ils représentent » (1922 : 37). Car dans ce cas, le plaisir est recherché en tant que tel. Or, ce

qui compte, ce n'est pas tant le fait de vaincre la difficulté que les contraintes que l'on (s')impose pour y parvenir. Le plaisir ne devrait survenir que par l'astreinte.

Le plaisir est dans l'effort, bienheureux celui qui s'y adonne

- 31 Le type de plaisir valorisé s'actualise dans l'effort que l'élève consent à réaliser. Selon Demenÿ toujours, « l'être humain prend plaisir à l'effort ou le rejette suivant qu'il est raisonnable et énergique ou impulsif et faible » (1921 : 291). Ainsi l'investissement dans l'effort révèle à l'instar du jeu le caractère de celui qui s'y livre. Cette capacité à accepter ou au contraire à repousser l'effort constitue un indicateur pour le maître qui sait ainsi à qui il a affaire. Les enfants qui y sont soumis sont supposés prendre plaisir à l'effort, indiquant ainsi leur « bonne éducation ». Le travail institutionnel inculque cette valeur. Qu'il s'agisse de l'institution scolaire, des sociétés de gymnastique ou des clubs sportifs, le plaisir ne vaut que par l'effort prodigué pour y parvenir. Les tentatives de fonder une école vivante par l'E.G.S. n'échappe pas à ce point de vue. « Pour que ces activités [les activités dirigées] soient fructueuses, il faudrait d'abord que les élèves soient persuadés que, même dans les distractions, les plaisirs intelligents, le délassement de l'esprit et du corps, il ne faut pas négliger la notion d'effort » (Éducation générale, 1943 : 77). En d'autres termes la valeur du plaisir est proportionnelle à l'effort consenti pour y parvenir.

- 32 C'est toute une morale du plaisir mérité qui s'érige, morale qui sera critiquée en 1968, notamment par Ginette Bertrand au sein du mouvement de mise en cause radicale de l'idéologie sportive. « Il s'agit d'accepter, à des niveaux différents certes, le labeur, la somme de fatigue sans cesse « niée », le déplaisir, la peine de l'effort et même la souffrance. [...] La morale de l'effort sportif [...] permet de justifier moralement dès l'école le travail comme le contenu même de la vie » (1968, 84). Pour elle, le procès sportif, tout comme le procès d'éducation physique concourent de concert à modeler moralement les plaisirs. Les plaisirs sains deviennent ceux qui nécessitent un travail préalable, un ascétisme initial, un retard à jouir. Et Dufrenne ne dit pas autre chose quand il affirme que « le vrai Sport est l'exercice que l'on prend librement [...] L'exercice physique scolaire prépare au vrai Sport, plus personnel, plus agréable » (1950 : 6). Avant de s'y livrer, l'enfant doit passer par les exigences de l'apprentissage.

Le sursis au plaisir

- 33 Pierre Seurin développe longuement cette aspect dans la seconde version de *Vers une éducation physique méthodique*. Il rappelle notamment

« la valeur trop souvent oubliée des exercices de forme localisée pour l'éducation morale et sociale. Parce que ces exercices sont éloignés d'un but pratique immédiat, l'exécutant prend plus facilement conscience de leur valeur « pour la santé ». Il s'applique pour se perfectionner en ce sens et non « pour réussir un geste ». Il participe consciemment à sa propre formation. L'exercice construit de forme localisée, qui ne présente pas d'intérêt concret immédiat, est en rapport direct avec la notion de devoir et de travail, alors que l'exercice libre répond la plupart du temps à la notion première de jeu et de plaisir (du moins dans l'esprit de l'élève, s'il est entendu que l'éducateur recherche autre chose que le seul plaisir). On a trop tendance, pensons-nous, à satisfaire exclusivement les « intérêts primaires » de l'enfant, qui sont essentiellement dépendants de choses concrètes et d'où naît le plaisir égoïste (plaisir de la victoire sur l'obstacle ou l'adversaire, plaisir du jeu). L'éducation doit pourtant être avant tout une préparation à la vie qui demande parfois d'envisager des buts lointains exigeant des efforts « abstraits » (c'est-à-dire qui n'ont pas de résultante pratique immédiate). Les exercices construits qui concentrent l'attention des élèves sur le but élevé, mais lointain : l'amélioration de la santé, et qui demandent une intervention constante de la volonté sont par excellence des exercices éducatifs au point de vue mental. Un autre avantage de ces

exercices est de donner progressivement le goût des choses bien faites et le sens de la méthode. Ce sont des exercices constamment appliqués, conduits avec minutie, car la correction est ici la condition de l'efficacité. La progression lente et minutieuse et les résultats très nets obtenus sont propices à mettre en évidence dans l'esprit des enfants l'importance de l'action méthodique.

En définitive, ces exercices construits de forme localisée se justifient sur le plan de la formation morale parce qu'ils apparaissent les plus aptes à donner aux enfants le sens du devoir corporel, de l'ordre, de la méthode. Ces notions ne s'opposent nullement à la notion de joie dans les leçons. Le plaisir qui naît de l'effort volontaire et discipliné est un plaisir élevé, spécifiquement humain. Il résulte du sentiment de maîtrise corporelle, d'une affirmation de supériorité de l'esprit sur le corps. Ce plaisir noble n'est sans doute pas encore à la portée du jeune enfant, qui obéit surtout aux "intérêts primaires" du mouvement spontané ; du jeu et de l'imitation. Très tôt cependant (vers 8 ans) nous pouvons le faire naître et de très nombreux pédagogues peuvent en témoigner. Et selon l'expression de Debesse nous substituons progressivement "la tendance au travail à la tendance au jeu", sans rien enlever à l'éducation ce qu'elle doit avoir d'enjoué et d'agréable » (1955 : 8, 9).

- 34 Il importait de conserver l'intégralité de la citation. Elle condense en effet tous les éléments du débat sur la question du plaisir en éducation physique. Toutes les figures du plaisir et leurs connotations y sont présentées, discutées et hiérarchisées. Et on saisit clairement ce sursis au plaisir que représente l'éducation physique sérieuse. Ce qui compte avant tout dans cet extrait, c'est qu'il révèle le rapport de force entre l'élève qu'il s'agit de convaincre de la pertinence de l'exercice, et l'enseignant, porteur du projet institutionnel qui promeut les valeurs de travail, d'utilité et de méthode. Car en dehors des exercices construits de forme localisée, ce sont bien les *notions premières de jeu et de plaisir qui s'imposent, du moins dans l'esprit de l'élève, s'il est entendu que l'éducateur recherche autre chose que le seul plaisir*. On ne saurait confondre ainsi le projet enseignant qui recherche autre chose que le plaisir de ses élèves et l'aspiration de ceux-ci à satisfaire leur tendance première.
- 35 Non seulement ces projets ne sauraient se confondre, mais le projet éducatif consiste à transformer la nature dans ce qu'elle a de plus profond, c'est-à-dire le rapport de chaque élève à son propre corps et au plaisir. *La substitution progressive de la tendance au jeu par la tendance au travail s'impose comme principe de socialisation*. Il s'agit alors de modifier le plaisir pris à la pratique physique. La distinction opérée entre un plaisir primitif et un plaisir élevé contient tout le travail de mise en conformité des plaisirs. A partir de la différenciation entre *exercice libre et exercice construit*, l'intérêt primaire s'oppose au *but élevé mais lointain*, et les plaisirs se hiérarchisent. Le plaisir primaire se distingue du plaisir supérieur, le plaisir spontané du plaisir retardé, le plaisir égoïste ou plaisir du jeu du plaisir noble ou *spécifiquement humain*. Tout ce qui caractérise l'enfantin dans la recherche du plaisir doit disparaître. Le plaisir n'est pas honni. Il doit simplement passer par certaines formes sociales qui le rendent acceptable.
- 36 Bref, l'éducation physique n'est en aucun cas une recherche du plaisir mais une formation morale qui se propose de former *le sens du devoir corporel, de l'ordre et de la méthode*. Les notions de devoir et de travail supplantent celles de plaisir et de jeu. Ceci est rendu possible en créant dès la mise en train « une atmosphère joyeuse, mais disciplinée [...] les bonnes habitudes d'ordre, indispensables à une action efficace de l'éducateur, à un bon travail de toute la classe. » Car ainsi, « le "dressage" se fera par des procédés pédagogiques qui doivent provoquer l'adhésion enthousiaste des élèves. L'utilisation judicieuse des exercices libres, combinés avec les exercices d'ordre, doit permettre de

créer chez l'enfant cette habitude du passage rapide des formes jouées (libération mentale) aux formes contrôlées (contrôle psychique) » (Seurin, 1955 : 31). Le premier niveau de contrôle du plaisir se constitue par la mise en conformité avec les exigences pédagogiques. L'alternance travail/détente, *formes jouées/formes contrôlées* constitue une règle pédagogique dont les effets sont doubles. Il s'agit à la fois de susciter l'adhésion des élèves et de les former à la réalité sociale qui organise les priorités et attribue un temps pour toute chose. Le plaisir spécifiquement humain passe en outre par la satisfaction d'avoir rempli son rôle au sein d'un projet collectif. C'est ce qui ressort du débat à propos des jeux collectifs.

Du plaisir individuel au jeu collectif : Éloge du plaisir partagé

- 37 Ceux-ci renforcent le plaisir du travail bien fait par la satisfaction d'avoir tenu sa place. Car ces jeux, note Loisel, « exigent une discipline, une division du travail. C'est déjà une image de l'action sociale » (1935 : 39). La vertu du jeu collectif réside à plusieurs niveaux. Tout d'abord, il caractérise l'enfant d'âge scolaire qui « a substitué au jeu individuel le jeu collectif ». Il mobilise ensuite la volonté dans la quête de la victoire et suppose une organisation et une répartition collectives des rôles. Partant, Loisel va très logiquement prôner le jeu comme support éducatif incontournable. Du statut de réalité spontanée de l'activité enfantine, le jeu acquiert celui d'outil pédagogique majeur. Le plaisir vient alors de la participation à un projet collectif. Il ne s'agit plus de se faire valoir, mais d'être reconnu comme membre du groupe à partir du rôle tenu dans le jeu.
- 38 Le plaisir provient en conséquence de la satisfaction d'avoir fourni le meilleur de soi-même afin que réussisse le projet collectif. Ainsi, « nous ferons tous de bons équipiers, affirme Baquet, c'est-à-dire de bons citoyens, courageux et dévoués. » Car, écrit-il encore, « en sport collectif, tout doit être subordonné au profit de l'ensemble. On agit, on lutte, on ruse d'adresse ou d'intelligence, non pour se mettre en valeur, mais en vue du triomphe de l'équipe. L'enfant étant individualiste, il faut, en utilisant le jeu qui l'intéresse, lui dire pourquoi il doit, quand cela s'impose, faire abstraction de soi-même » (1942 : 14, 4-5). Ainsi, le jeu collectif, est pensé non pas comme un plaisir égoïste contre lequel il faudrait lutter mais au contraire comme un plaisir noble. L'individu s'efface devant le collectif. Le plaisir ressenti est d'autant plus fort que le joueur a su remplir son devoir de dévoué coéquipier. Le préférable est énoncé : imposer l'altruisme et le devoir au sein du groupe sur l'individualisme, supplanter le projet singulier au profit d'un but collectif. Au plan éducatif cela suppose l'incorporation d'une nouvelle sorte de plaisir : le plaisir du devoir accompli, le plaisir de l'oubli de soi au profit de l'efficacité collective. Plaisir humain. Plaisir social. Plaisir de s'inscrire dans une bande dans la conquête et la défense d'un territoire et la possession d'un engin. Plaisir de s'imposer ensemble sur autrui. Plaisir de réussir dans la quête de la distinction, fut-elle symbolique.
- 39 Cependant, « la pédagogie compétitive préconisée en éducation physique ne peut pas être retenue comme pédagogie de l'éducation psycho-motrice » conteste Le Boulch (1968 : 3). Pour cet auteur qui reconnaît l'intérêt de la compétition dans ce qu'il appelle « l'apprentissage d'autrui », il n'est pas souhaitable que cette mise au service du collectif s'organise par rapport au projet de l'emporter sur autrui. Car si « la compétition reste un jeu [elle] comporte toujours un aspect ludique, mais suppose aussi un souci de réalisation et un besoin d'affirmation de soi qui peuvent pousser à la rivalité » (1967 : 16, 17). Une nouvelle rationalité est formulée. Le plaisir *spécifiquement humain* des jeux collectifs ne s'impose pas nécessairement du point de vue des valeurs. Le débat rebondit car il n'est pas inéluctable que l'enfant apprenne autrui dans le cadre de l'opposition collective. Sur

cette question du plaisir noble issu de la mise au service du collectif, les avis sont nuancés tant chez Le Boulch que chez Seurin ou encore Parlebas qui consacre même une thèse d'État, soutenue en 1984, à l'étude de certains jeux sportifs et clôt, en quelque sorte le débat du jeu en éducation physique, à une époque où on ne joue plus, mais où il s'agit d'apprendre l'efficacité dans les sports collectifs. Car dès lors que l'éducation physique scolaire devient sportive, la rationalisation des jeux s'opère au plan des acquisitions attendues. Le débat tourne alors autour de la question de la modification des comportements dans le but de former les joueurs aux plans technique ou tactique, c'est-à-dire au plan de l'efficacité érigée en principe de plaisir. Le plaisir se résume à celui d'apprendre et de réussir, de progresser, de « faire mieux la prochaine fois ». Plaisir élevé de la perfection de soi qui inscrit l'individu dans une lutte contre soi-même. Victoire du plaisir à venir sur le plaisir pris. Apprendre en sport collectif c'est aussi apprendre le plaisir du renoncement. Et rares sont les auteurs qui comme Sapin renversent le propos habituel sans toutefois déroger à ce projet de perfectionnement. Tout comme Justin Teissié avait rappelé cette logique en formulant une maxime qui stipulait que *le jeu appartient aux joueurs* et non à l'éducateur, il présente le plaisir comme la finalité du jeu. L'apprentissage se fait « pour qu'ils jouent avec plaisir au basket-ball » (1975).

#### Finalisation du plaisir

- 40 Ces propos apparaissent pourtant avec parcimonie tant il se dégage du discours que le seul plaisir acceptable au sein du procès d'éducation physique est un plaisir finalisé. Ce n'est pas un plaisir qui se recherche pour que les sens célèbrent une fête mais un plaisir qui naît de la satisfaction d'avoir agit comme il le fallait. « Si le but est de se perfectionner, si l'on recherche un résultat utile, comme conséquence on élève l'âme, on développe l'esprit de sacrifice et l'on abandonne les plaisirs qui débilitent et ruinent la santé » (Demenÿ, 1922 : 9). Car le plaisir dès lors qu'il apparaît comme la finalité des comportements tend à devenir suspect. En revanche, la rationalisation de l'éducation physique à partir du projet de pérennité sociale autorise le plaisir de normalité, le plaisir de se sentir comme les autres, d'agir « pour la bonne cause ». L'esprit de sacrifice, le plaisir de la vertu, etc.
- 41 Le projet d'éducation physique consiste à construire un appareil subjectif à partir duquel l'individu continuera à se soumettre aux exigences d'un travail corporel régulier. Contribuer à la gestion de la vie future, comme cela est formulé aujourd'hui, n'est rien d'autre que la résurgence du projet d'action sur l'homme à tous les âges de son existence. L'éducation physique scolaire ou parascolaire construit le besoin d'exercice physique et fournit les moyens jugés adaptés pour y répondre. C'est aussi une des raisons pour lesquelles il y a lieu de ne pas rebuter les enfants qui, eux, sont obligés de s'y adonner. « Il ne faut pas qu'à l'égard des exercices physiques, nos enfants restent sous une impression première mauvaise et décourageante. Ils ne faut pas qu'ils gardent rancune de l'exercice. On a eu le tort de leur présenter sous une forme aride et difficile. [...] Comment nos écoliers studieux ne manifesteraient-ils point de la répugnance pour les exercices du corps, alors qu'on a noué tant d'entraves qui s'opposent au libre jeu de leurs organes ? Ils ont fini par s'habituer au silence et à l'immobilité relative ; ils ont même accepté cela sans paraître en souffrir. Par la règle scolaire, a été combattu depuis plus d'un siècle le besoin naturel de mouvement. [...] Ardeur à la récréation et soumission à la règle : voilà deux qualités rarement rencontrés chez un même enfant. [...] Un peu de liberté raisonnable diminuerait, croyons-nous, les occasions de punir » (Boigey, 1932 : 209, 210). Une telle position place l'éducation physique dans une situation ambiguë. Elle suscite ce que l'école

atténuée. Elle apparaît comme le lieu où la discipline scolaire se délite, et peut raisonnablement s'affranchir de la règle... afin de concilier les effets de la liberté, de l'action spontanée et de l'exercice rationnel. Et pourtant, même dans cette perspective, le plaisir naturel du mouvement est orienté vers des fins plus nobles. L'enjeu est alors de ressentir un plaisir *a posteriori*, un plaisir proportionnel à la peur dans laquelle il s'est généré. C'est le cas lorsqu'il apparaît après-coup et qu'adulte, la satisfaction vient d'être en bonne santé. Après avoir été nourri par la peur de la maladie – notamment celle de succomber à la tuberculose durant la première moitié du siècle –, le plaisir survient d'y avoir échappé. Certes, il n'est pas question ici d'un plaisir corporel ressenti. Mais le pouvoir médical fonctionne de telle manière dans le discours qu'il construit le plaisir à venir sur la peur distillée par les justifications hygiéniques de l'exercice.

L'éducation physique ou l'anti plaisir

- 42 Finalement, malgré l'existence de nombreux énoncés qui intègrent la question du plaisir en éducation physique, cette dernière s'érige en anti plaisir. Qu'elle se dispense dans le champ scolaire ou qu'elle soit théorisée dans une perspective d'application beaucoup plus large, la recherche du plaisir est écartée par les modalités retenues pour la dispenser. A partir du moment où elle suppose une intervention méthodique visant une transformation corporelle, elle s'élabore sur un discours technologique dans lequel le plaisir n'est alors qu'une variable parmi d'autres. Les enjeux qui en découlent impliquent le rejet de tout aléa au profit d'une démarche méthodique. Or, le plaisir et ses effets risquent de contrarier cet itinéraire balisé du procès éducatif. Et ceci est d'autant plus fondé qu'il se construit au sein du système scolaire.

L'école c'est l'école

- 43 Pour s'en convaincre, il suffit de se référer aux instructions de 1923 pour l'enseignement primaire. Un large extrait est consacré à la question du plaisir. Et il semble difficile de traiter de cette question à propos de l'éducation physique scolaire sans passer par ce détour. Le caractère officiel de ce texte, par son caractère de persuasion et d'incitation ou simplement par son origine institutionnelle, livre les contraintes par lesquelles le plaisir recherché explicitement tend implicitement à être jugulé. L'imaginaire scolaire apparaît dans toutes ses contradictions. Et le discours d'éducation physique qui en est imprégné ne peut que le restituer.

« Notre but n'est pas d'amuser les écoliers. Mais nous voulons que les écoliers travaillent avec plaisir, parce que le plaisir est un moyen efficace de stimuler leur activité. Le plaisir dont il s'agit n'est pas une jouissance passive, c'est la joie qui accompagne toute activité libre, consciente de travailler à la réalisation d'un bel idéal. C'est la joie qu'éprouve le touriste au cours d'une ascension qui exige pourtant de lui beaucoup d'efforts et beaucoup de fatigue, mais, où il sait que chaque pas le rapproche d'un spectacle magnifique. Ce que nous souhaitons, ce n'est pas qu'on réduise au minimum les efforts intellectuels de l'écolier : c'est au contraire, qu'on l'amène à multiplier en les lui faisant accomplir dans la joie. Tous les procédés qui rendent l'enseignement concret, qui font appel à l'activité de l'enfant, qui permettent de passer par d'habiles transitions du jeu à la leçon, sont de nature à créer dans la classe les dispositions intellectuelles et morales sans lesquelles il n'est pas de bon travail : la curiosité est éveillée, l'intérêt excité, et chacun fait avec entrain une tâche dont il tirera bon profit. Nous ne demandons pas qu'on laisse chacun agir au gré de son caprice : l'école n'est pas plus une salle de jeu qu'elle n'est une prison. L'école est l'école : une réunion d'enfants qui travaillent de bon cœur à leur éducation commune, sous la direction de leur maître. Plus d'air, plus d'aisance, plus de liberté, plus de joie et partant plus de travail. Des efforts plus

nombreux parce qu'ils seront plus volontairement consentis [...] voilà ce que nous attendons de cette réforme de l'enseignement primaire » (1923 : 137).

- 44 Le premier constat qui peut être fait est que le jeu n'offre qu'un simulacre de plaisir. Il ne se donne que comme procédé visant à l'amélioration de l'enseignement précisément parce que l'école est l'école. C'est-à-dire une réunion d'enfants qui ne travaillent assurément pas de si bon cœur que cela. Dans ces conditions, la direction du maître ne peut se priver de moyens pédagogiques parmi lesquels les jeux assurent une place de choix. L'effet placebo est assuré. Les élèves progressent parce qu'ils croient qu'ils jouent. La recherche du plaisir correspond à une rationalité très précisément définie par la ruse de la raison enseignante qui s'organise autour du principe d'efficacité de l'enseignement. En dehors de cette perspective, le plaisir n'a pas de place. Car *notre but n'est pas d'amuser les écoliers*. Et au plan moral, il ne peut survenir qu'après un effort ou comme compensation à une activité contraignante.
- 45 La seule joie légitime, *c'est la joie qu'on éprouve après avoir fourni beaucoup d'efforts*. La réalité institutionnelle est là qui s'impose aux déclarations de bonnes intentions. Car non seulement le plaisir se donne comme moyen pédagogique – c'est-à-dire comme leurre – mais les conditions de son apparition s'inscrivent de plus dans la logique du mérite. L'élève méritant est celui qui a fourni les efforts que le maître attend. La spirale des contraintes institutionnelles se poursuit même dans le but de *multiplier les efforts en les faisant accomplir dans la joie*. Le moyen qui permet de *stimuler l'activité*, de *rendre l'enseignement concret*, de *fournir plus de liberté, plus de joie et partant plus de travail*, devient fin. En fait, le seul plaisir qui vaille est celui de devenir un bon élève, c'est-à-dire de se rapprocher de l'idéal-type de l'élève besogneux. Ce plaisir, s'il survient, provient de l'intériorisation des idéaux adultes. Il est le plaisir de faire plaisir avant d'être celui de faire. Ou plutôt, le plaisir est celui que les élèves doivent ressentir puisque le maître a intérêt à le susciter pour garantir l'efficacité de son enseignement. Cette injonction paradoxale se concentre dans la phrase suivante : *nous voulons que les écoliers travaillent avec plaisir, parce que le plaisir est un moyen efficace de stimuler leur activité*. Le paradoxe est loin d'être propre à l'éducation physique et on le retrouve par exemple dans les exhortations à la lecture. Prendre plaisir à la lecture est le résultat d'une acquisition, d'une curiosité, et en aucun cas la conséquence du désir enseignant. Et vouloir que l'élève aime ce qui le rebute parce qu'en l'aimant il apprendra plus vite, c'est prendre les désirs enseignants pour des réalités.
- 46 Et c'est bien le pouvoir de l'institution que de contribuer à ce que ce propos paradoxal puisse être tenu. Il n'y a pas de projet manichéen, ni de double discours. Les acteurs subissent la réalité objective de l'institution éducative et les imaginaires qu'elle véhicule. L'incorporation de cette logique institutionnelle n'échappe d'ailleurs pas aux élèves. Comme le signale une enquête de l'Institut pédagogique national, rapportée par Mérand en 1968 (13), ils ont intégré une représentation de l'école selon laquelle elle est lieu de travail dont le plaisir est banni. Pour eux, « les choses sont claires : l'école est faite pour travailler, de façon à avoir “une bonne situation plus tard”. Le plaisir et la détente sont liés au temps de loisir. »
- L'E.P. n'est pas jouer
- 47 L'E.P. n'est pas jouer donc. Même si « les luttes et les jeux, en s'ajoutant à ces exercices fondamentaux, forment un système complet tout à fait suffisant » (Demenjy, 1926 : 11). L'enseignement des jeux et la recherche du plaisir ne peuvent être acceptés en tant que tels. « La gaieté et l'entrain sont l'assaisonnement indispensable de l'exercice mais la

qualité de l'exercice ne doit pas être sacrifiée au plaisir seul. Ce serait une erreur fondamentale » (Demeny, 1921 : 290). Pour Listello (1958) un demi siècle plus tard, l'éducation physique doit même « être présentée souvent comme une “récompense” ». Pour l'auteur, elle assure une fonction qui reste curieusement minimisée dans le discours, celle du délassement et du plaisir de la seule activité ludique. En effet, elle considère l'éducation physique comme une réponse aux besoins psychiques des enfants de sept à neuf ans : « L'enfant désire jouer ; il en est privé en classe, il faut donc lui présenter l'E.P. comme une activité compensatrice à base de jeux » (Listello, 1958 : 145,146). Mais cette conception est dangereuse pour la validité de l'éducation physique dans le cadre scolaire.

- 48 Contre Listello la logique scolaire signale que l'E.P. n'est pas jouer. Y compris dans le cadre de l'enseignement primaire. Mérand le rappelle à propos du tiers-temps pédagogique :

« Si l'essentiel est que les enfants aient une dépenses physique, cela signifie qu'on vise seulement à fournir aux enfants des situations permettant de satisfaire le “besoin de mouvement”. Alors le pas est vite franchi pour dire qu'il leur suffit de jouer. [...] Si, nous appuyant sur Piaget, nous nous tournons vers nos collègues enseignants le français ou les mathématiques, nous leur disons : “Nous ne sommes pas des professeurs de jeux”. Vous pouvez, vous aussi, faire faire du français ou des mathématiques sous forme ludique pour équilibrer les enfants quand ils en ont besoin, après avoir accommodé. Mais ne réservez pas à nous seuls le domaine du sensori-moteur et de l'activité ludique. [...] pas question de dire que l'instituteur peut se contenter d'enseigner un jeu. [...] La nécessité de ménager l'équilibre de l'enfant nous oblige donc à envisager des séances de travail (accommodation) entrecoupées d'une quantité convenable de jeu (assimilation). [...] Le jeu, le parcours varié, la séance de débrouillardise, sont des activités assimilantes. Elles ont leur place dans l'éducation, mais ne peuvent prétendre résoudre tous les problèmes de la formation physique » (1970 : 6, 8).

- 49 *Activités assimilantes*, les jeux s'inscrivent dans l'enseignement pour une quantité convenable. Il ne s'agit donc nullement de récompense. Au contraire, l'emprunt à Piaget est une nouvelle façon de situer l'activité ludique au sein des rationalisations enseignantes. Par ailleurs, c'est avec Piaget que claque la revendication : *Nous ne sommes pas des professeurs de jeux*. Et si pour Compayré par exemple, l'éducation physique ne devait pas être une leçon supplémentaire car « les mouvements monotones, artificiels et factices de la gymnastique ne valent assurément pas l'effort libre et joyeux de l'activité dans le jeu » (1889 : 48, 49), force est de reconnaître que près d'un siècle plus tard, la théorisation proposée par Mérand s'inscrit dans la rationalisation d'une discipline scolaire qui joue du jeu afin d'assurer l'efficacité de l'apprentissage des techniques sportives. La question du plaisir de l'élève est évacuée au profit du désir enseignant.
- 50 Le procès institutionnel reste le plus fort. Les imaginaires du perfectionnement, de l'achèvement, du progrès de l'homme ne supportent pas l'approximation, l'absence de projet ou de détermination, excluent la répétition et le surplace. Quand après avoir revendiqué l'importance du plaisir en éducation physique, Tissié met en garde contre les exercices désordonnés dans lesquels chacun se laisserait aller *d'après ses aptitudes, ses goûts, sa mentalité, son éducation, son âge, sa paresse*, il ne fait qu'exprimer cette exhortation constante au bel ordonnancement par lequel les corps doivent être travaillés. Ce ne sont pas uniquement les mouvements désordonnés qu'il faut combattre, mais bien la recherche naturelle, spontanée du plaisir. L'exécutant qui se laisse aller au mouvement non rationnel, « recherche le plus grand plaisir dans le moindre travail, au lieu de rechercher le plus grand bénéfice dans le plus grand effort » (1912 : 119). La mise en



italiques de cet avertissement dans le texte traduit le grand danger que Tissié voit dans la jouissance passive repoussée par les textes officiels. Et il est troublant de noter les similitudes entre ce qu'avance Tissié à propos du plaisir et ce qu'implique la position de Mérand à propos du jeu. Il oppose ce qu'il appelle la gymnastique éducative au plaisir, comme Mérand le jeu à l'enseignement. « La gymnastique, écrit-il, doit faire gagner en capital santé, ce qu'on croit, à tort du reste, lui sacrifier en intérêt, plaisir », tout comme chez Mérand l'activité ludique ne peut se résumer à satisfaire le “besoin de mouvement”. Car alors le pas est vite franchi pour dire qu'il leur suffit de jouer. « La recherche du plaisir avant celle du devoir » (*ibidem* : 122) est pour Tissié une cause de l'inefficacité de l'éducation physique au même titre que pour Mérand la réduction de l'éducation physique au jeu est illusoire.

- 51 L'éducation physique suppose le labeur. Malgré les pédagogues (Compayré, Buisson, etc.), malgré les positions d'une Listello, il s'agit de mettre en œuvre un travail corporel dont l'enseignant est maître d'ouvrage. Cette logique amène d'ailleurs Le Boulch à se montrer circonspect quant à l'utilisation du jeu : « Lorsque le professeur d'éducation physique croit diriger un jeu, est-il bien sûr que tous ses élèves jouent ? est-il souhaitable, s'ils jouent, d'interrompre l'action à chaque erreur sous le prétexte louable de les perfectionner ? L'on comprend ainsi le caractère artificiel du procédé pédagogique qui, à partir du jeu, vise le développement de facteurs de la motricité qui ne peuvent être acquis que par un travail. [...] Une leçon d'éducation physique est constituée d'un certain nombre de telles tâches et représente un travail et non un jeu » (1961 : 12). Ainsi formulée, la conception a le mérite d'afficher clairement ce qui se lisait dans le propos de Mérand et qui pourrait être transformé de la sorte : *Nous sommes des professeurs de travail corporel*. Et le travail, c'est la santé. Entre autres choses. Une leçon d'éducation physique est donc un travail. Et rien d'autres. Les jeux sont autant de moyens pour rendre ce travail agréable, et le plaisir pris est celui du travail bien fait. L'E.P. n'est pas jouer car « apprendre n'est pas jouer », ce qui suppose que le discours produit par cet enseignement justifie son efficacité sur l'activité libre, spontanée, désordonnée.

Si vous saviez comme ça nous ennue de nous amuser de la sorte

- 52 Et il en résulte l'ennui. Les dispenses. *Les ruses du quotidien* que l'élève invente au fur et à mesure de sa scolarité pour *couper à la gymnastique*. C'est Labbé par exemple qui nous révèle « la réponse des jeunes gens, lorsqu'on avait essayé d'instituer, en guise de jeux, cette gymnastique dans les cours des collèges : “Si vous saviez, monsieur le Supérieur, comme ça nous ennue de nous amuser de la sorte” » (1930 : V-VI). Certes, cette remarque avait pour fonction de discréditer la méthode suédoise. Mais on retrouve chez Boigey des remarques qui, elles aussi, indiquent la réalité de l'ennui face à l'exercice physique, face au travail imposé pour leur bien à ces élèves dont « les plus moroses finissent par rire sous cape de ces gestes de demoiselle, vagues et sans but [...] ils pratiquent mollement une gymnastique molle. Ils ne font rien. [...] Gardons-nous de faire de l'éducation physique un enseignement nouveau à ajouter à tant d'autres » (1932 : 209). Et pourtant, l'ensemble de l'exposé de Boigey retient les principes et les éléments de l'enseignement qui ont été développés à propos de la rationalisation pédagogique opérée par le discours. La lucidité sur les effets pervers de l'enseignement des techniques corporelles n'empêche pas que le même propos contienne des énoncés contradictoires.
- 53 En définitive, si le plaisir est évoqué, c'est toujours comme le résultat d'un artifice pédagogique qui permet de le comprendre comme un élément favorable au processus de formation. Sa pertinence se décline exclusivement par rapport aux résultats qu'il doit

permettre de générer. Et quand la question du plaisir s'amenuise dans le discours face à l'arrivée des techniques sportives comme support de l'enseignement, c'est parce que ces dernières sont présentées comme plaisantes par essence. Tout semble se passer comme si elles ne pouvaient produire que du plaisir chez ceux qui s'y livrent. Pourtant, la résurgence des réflexions sur la motivation révèle que ces activités soumises à des rationalisations pédagogiques et didactiques peuvent tout à fait perdre leur caractère attrayant issu de la dimension ludique et devenir en même temps qu'un exercice ou un travail scolaire une véritable corvée.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Baquet M. (1942).- *Éducation sportive. Initiation et entraînement*, Paris, Godin.
- Bellin du Coteau M. (1927).- « L'avenir du sport », *L'Almanach sportif*, p. 2-4.
- Bertrand G. (1968).- « Éducation sportive et sport éducatif », *Partisans*, n° 43, (« Sport, culture et répression »), p. 74-89.
- Boigey M. (1932).- *Manuel scientifique d'éducation physique*, Paris, Masson, (1ère Ed. 1922).
- Boiscontier (1939).- « Pour que notre enseignement soit efficace », *L'éducateur physique*, 23.
- Buisson F. (1901).- « L'éducation physique à l'école », in Tissié P., *L'éducation physique au point de vue historique, scientifique, technique, pratique et esthétique*, Paris, Larousse, p. 27-30.
- Castoriadis C. (1996).- *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV*, Paris, Seuil.
- Compayré G. (1889).- *Cours de pédagogie*, Paris, Paul Delaplane.
- Demenÿ G. (1924).- *Les Bases scientifiques de l'éducation physique*, Paris, Librairie Félix Alcan, (1ère Ed. 1902).
- Demenÿ G. (1921).- *L'École française. Évolution de l'éducation physique*, Paris, Fournier, (1ère Ed. 1908).
- Demenÿ G. (1922).- *Pédagogie générale et mécanisme des mouvements*, Paris, Alcan.
- Demenÿ G. (1926).- *Éducation et harmonie du mouvement. Science et art du mouvement. Éducation physique de la jeune fille*, Paris, Alcan, (1ère Ed. 1911).
- Dufrenne M. (1950).- « La philosophie du sport », *Éducation physique et sport*, 1, p. 4-6.
- Éducation générale (1943).- *Pour une école vivante*, (Tome 1), Paris, Edition Arc tendu.
- Hébert G. (1949).- *L'Éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle*, (Tome 1, « Exposé doctrinal et principes directeurs de travail »), Paris, Vuibert, (1ère Ed. 1936).
- Huizinga J. (1951).- *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, (traduit du néerlandais par Cécile Seresia, Ed. originale, 1938).
- « Instructions du 20 juin 1923 relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires ». (Arrêtés du 23 février 1923), *Journal officiel* du 1er juillet 1923, pp. 75-137.
- Labbé M. (1930).- « Préface », *Traité d'éducation physique*, (Tome I), Paris, Doin, 1930, p. I-XII.

- Le Boulch J. (1961).- « L'Avenir d'une Éducation physique scientifique », *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, p. 3-17.
- Le Boulch J. (1967).- « L'éducation physique et sportive voie d'intégration sociale », *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*.
- Le Boulch J. (1968).- « L'éducation psycho-motrice fait-elle partie de l'éducation physique ? », *Les cahiers scientifiques de l'éducation physique*.
- Liotard P. (1995).- « Des jeux aux sports dans l'éducation physique scolaire », *Éducation et politique sportives. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, (sous la direction de Arnaud P. et Terret T.), Paris, Ed. du CTHS, p. 139-148.
- Liotard P. (1997).- *Du Discours aux croyances. L'éducation physique en débat (1900-1975)*, Thèse de troisième cycle, doctorat STAPS, Université Lyon 1.
- Listello G. (1958).- « L'éducation physique », in Chardon P., Defond L., Durand P., *Le cours élémentaire*, Paris, Bourrellet, p. 145-153.
- Loisel E. (1935).- *Les Bases psychologiques de l'éducation physique*, Paris, Fernand Nathan.
- Mérand R. (1968).- « Que devient la leçon d'éducation physique ? », *Éducation physique et sport*, 90, p. 11-16.
- Mérand R. (1970).- « Du sensori-moteur aux savoir-faire hautement élaborés », *Revue de l'éducation physique*, Vol. X, 3, p. 1-11.
- Ministère de la Guerre (1935).- *Règlement général d'éducation physique. Méthode Française*, Paris, Charles Lavauzelle, (1ère Ed., 1925).
- Robin G. (1930).- *L'Enfant sans défaut*, Paris, Flammarion.
- Sapin J. (1975).- « Pour qu'ils jouent avec plaisir au basket-ball », *Éducation physique et sport*, 136.
- Seurin P. (1955).- *Vers une éducation physique méthodique. Principes généraux et progressions d'exercices*, Bordeaux, Bière.
- Thomas M. (1935).- « La méthode naturelle d'éducation physique et sa psychologie », *Bulletin de la société Alfred Binet*, 318-319.
- Tissié P. (1901).- « La science du geste. Introduction à l'orchestrique scolaire », in Tissié Philippe, *L'éducation physique...*, Paris, Larousse, p. 123-130.
- Tissié P. (1912).- *Précis de gymnastique rationnelle de plain pied et à mains libres*, Paris, Gaulon, Pau, Garet, (1ère Ed. 1910).
- Vanegeim R. (1993).- *Le Livre des plaisirs*, Bruxelles, Ed. Labor, (1ère Ed. 1979).

## NOTES

1. qui écrit la chose suivante : « A ce point de vue, comme au point de vue social d'ailleurs, l'erreur commise est de croire que le sport éduque automatiquement l'individu. Répétons-le sans cesse, le sport ne modifie le comportement de celui qui le pratique et ne l'aide à dégager sa personnalité qu'à travers l'action de l'éducateur ou du dirigeant », Baquet, 1942, 20.

2. En fait, comme tous les théoriciens qui lui sont contemporains, Hébert reconnaît la possibilité d'utiliser le jeu, mais de préférence en dehors des leçons ou bien alors exceptionnellement.

---

## RÉSUMÉS

Le discours d'éducation physique est analysé de manière à saisir la place accordée au plaisir du début du siècle aux années soixante-dix. Cette notion, le plaisir, se caractérise par le paradoxe suivant : elle est marginale dans le débat et pourtant centrale dans les conceptions de l'éducation physique. Dans un premier temps, il s'agit de repérer les présupposés concernant le plaisir dans le cadre de l'enseignement des techniques corporelles au sein de l'institution scolaire. Puis, le plaisir est utilisé comme analyseur des rationalités pédagogiques.

The discursive activity about physical education is analysed in order to discern the place of pleasure from the beginning of the twentieth century to the 70's. This notion looks like a paradox : Pleasure is marginal in the debate but it is a central point to understand the conceptions of physical education. First, the presuppositions about pleasure will be described. Then, we'll demonstrate how pleasure allow to understand pedagogic rationalities.

## INDEX

**Mots-clés** : éducation physique, plaisir, discours, rationalité pédagogique

**Keywords** : physical education, pleasure, institution, discourse, pedagogic rationality

## AUTEUR

PHILIPPE LIOTARD