



Yvon Morizur

Les usages du plaisir en Éducation Physique en France de 1970 à nos jours : d'un plaisir politique au plaisir d'apprendre.

Résumé

L'objet de cet article est de situer la façon dont les acteurs de l'éducation physique (EP), qu'ils soient concepteurs, enseignants ou institutionnels, ont traité, en France, la question du plaisir de 1970 à nos jours. Alors que cette notion apparaît centrale dans les motifs et les mobiles d'agir des pratiquants, elle est plus controversée dans le domaine scolaire. Ce travail, issu d'un doctorat, utilise un corpus constitué par des publications professionnelles (*revue EP.S, Hyper, Quel Corps*), des textes officiels mais également des productions qui s'inscrivent dans l'émergence du champ des STAPS. Ces trois strates de diffusion (professionnelle, scientifique et institutionnelle) permettent d'identifier, à travers une analyse des discours, deux ruptures principales dans les usages du plaisir. La première fait référence, plutôt en début de la période à une prise de position de certains acteurs, issus notamment du courant critique en faveur de cette thématique. La seconde plus récente, renvoie à un usage où le plaisir est systématiquement associé aux apprentissages et à la réussite des élèves. Pour finir, les enjeux sociaux et culturels qui gravitent autour des thématiques liées au bien-être, au mieux-être, à l'hédonisme s'inscrivent dans un contexte post-moderne et la façon dont le plaisir est utilisé en EP est bien plurielle. Elle renvoie à un choix axiologique et professionnel qui se caractérise par un positionnement en faveur ou en défaveur de son utilisation à des fins d'éducation.

Mots clés : hétérodoxie, axiologie, effort, morale, éducation.

Une école de la confiance, du vivre-ensemble et du bien-être

Les enjeux qui traversent l'école française du XXI^e siècle sont multiples et complexes. Qu'il s'agisse de démocratisation des savoirs, de laïcité, du rapport à l'autorité et à la sanction, d'insertion sociale et professionnelle ou encore de harcèlement scolaire, de nombreux débats autour de ces thématiques occupent l'espace public et les médias. Les réformes accompagnent ces problématiques et les politiques inscrivent leurs actions dans ce contexte sociétal spécifique. Parmi ces récentes transformations, "L'école de la confiance", mise en place depuis le mandat de Jean-Michel Blanquer au ministère de l'Éducation nationale de 2017 à 2022, se veut bienveillante, inclusive, positive et à l'écoute de tous les élèves. Ce champ lexical, issu de la psychologie positive, du développement personnel met l'accent sur le bien-être des enfants scolarisés, leur épanouissement et leur bonheur. Au-delà du sens commun, de slogans généreux, des étiquetages généraux, certaines valeurs comme le plaisir révèlent des tensions, plus ou moins explicites, qui structurent et donnent du sens aux débats sur l'école contemporaine.

Si les sociologues analysent les éléments de cette nouvelle donne sociale (Lipovetsky, 2006; Cabanas & Illouz, 2018), les polémiques et les débats sont nombreux dans la sphère publique entre

les partisans d'une école sanctuarisée ou à l'inverse d'un système éducatif ouvert sur les problématiques sociales et culturelles. Plusieurs chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation se positionnent favorablement autour du plaisir d'apprendre (Lobrot, 1997; Astolfi, 2008; Meirieu, 2014). Cette thématique traduit une tendance à l'individuation, à la subjectivation caractéristique de l'époque contemporaine. Une économie des émotions, dans laquelle les individus sont responsables de leur existence, est en partie rattachée à des systèmes philosophiques comme l'eudémonisme et l'hédonisme dont l'objectif de vie pour la personne est la quête du bonheur ou du plaisir. Mais la persistance de ces mots doit être située dans un contexte post-moderne voire hypermodernité (Lipovetski, 2006) et qualifier la société d'hédoniste traduit une réalité complexe (Quéval, 2016, p. 128) car les usages du plaisir peuvent renvoyer à une quête existentielle, une attente sociale voire un marché économique (Føessel, 2022).

De fait les acteurs du système éducatif sont interrogés dans la mesure où les enfants et les adolescents sont particulièrement touchés et concernés par ces évolutions sociétales dont ils constituent un élément singulier et un enjeu pour le futur. Les constats plus ou moins alarmistes sont légion sur cette génération qui refuse tout effort et qui n'accepte que le plaisir. Une sédentarité combinée à une mauvaise alimentation, à un désengagement des pratiques physiques et/ou sportives et une mise en scène de soi exacerbée par les réseaux sociaux constituent des tendances lourdes révélatrices de cette culture de l'immédiateté:

Ces jeunes qui ne s'attachent à rien, vivent en permanence dans le jetable et le zapping à tous les niveaux de leur existence, réticents au moindre effort et qu'il faut sans cesse séduire en leur faisant plaisir [...] Hédonisme de l'instant étayé par l'ambiance dans laquelle ils baignent. La moindre frustration, la moindre attente sont insupportables. Le zapping devient une attitude courante envers le monde. Le plaisir immédiat leur est une morale d'évidence "(Le Breton, 2005, p. 92-93).

Le plaisir, envisagé comme pierre angulaire de la "fun morality" (Wolfenstein, 1951) constitue un symbole de l'acceptation ou du rejet des désirs de l'enfant et devient, dans une perspective archéologique (Foucault, 1969), un révélateur axiologique pertinent pour analyser les mutations des discours en matière d'éducation (Charaudeau, Maingueneau, 2002).

L'Éducation Physique (EP), en tant que discipline scolaire, utilisant des activités physiques, sportives et artistiques comme objet et moyen d'éducation, apparaît particulièrement concernée par cette problématique, prise dans une tension dialectique entre des "savoirs qui "prennent la tête", dans un monde où l'aspiration primordiale est d'être "bien dans sa peau" (Gauchet, 2008, p. 2008). Mais ce thème du plaisir est-il aujourd'hui "abondamment discuté en EPS "comme semble

l'indiquer Didier Delignières? (2023, p. 61). Alors que cette notion apparaît centrale dans les mobiles et les choix en termes d'activités (Salvaing, Marchandon, Rey, 2018), elle semble plus controversée dans le domaine scolaire.

Comment une "discipline authentiquement scolaire peut-elle rejeter ou renier ce que provoque la pratique des activités qu'elle propose? "(Attali, Saint-Martin, 2009, p. 221). Le plaisir de la pratique est-il la cause ou la conséquence de l'engagement? S'agit-il d'une finalité éducative, d'un moyen pédagogique utile pour l'enseignant ou d'un objet d'apprentissage à part entière?

Un "plaisir gestuel "(Vigarello, 2018, p. 18) lié aux pratiques physiques, artistiques et sportives, questionne les valeurs de l'école en conformité à l'orthodoxie scolaire (Arnaud, 1989) rattachées à l'ordre et au silence (Denis, 2000). La discipline apparaît partagée entre d'une part une culture corporelle potentiellement organisée à partir de plaisirs ressentis lors des pratiques physiques et d'autre part une culture scolaire qui implique des apprentissages, des efforts. L'un et l'autre ne s'exclut pas mutuellement: le plaisir et l'effort peuvent se mélanger tant à l'école que dans le milieu des pratiques. Les valeurs véhiculées par et en EP fluctuent entre ces deux champs de référence et composent un univers axiologique complexe, polarisé à travers une dialectique allant de l'orthodoxie à l'hétérodoxie.

L'hypothèse principale de ce travail est que la question du plaisir en EP ne relève pas de l'ordre de la controverse scientifique dans la mesure où il n'y a pas, dans les écrits disciplinaires de débats, de contradictions sur cette question. Il s'agit plutôt d'un élément d'une culture professionnelle, une doxa partagée ou réfutée mais dont la résurgence cyclique traduit, à certains moments clés de l'histoire contemporaine de cet enseignement, un discours différent, hétérodoxe reflétant un point de vue, une conviction, voire un axiome. Il s'agit bien d'analyser des discours sur des pratiques et non des pratiques en tant que telles.

Ce travail, issu d'un doctorat (Morizur, 2019), utilise un corpus constitué par des publications professionnelles (revue EP. S, Hyper, Quel Corps, etc.), des textes officiels mais également des productions qui s'inscrivent dans l'émergence du champ des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Ces trois strates de diffusion professionnelle, scientifique et institutionnelle permettent d'identifier, à travers une analyse des discours, deux ruptures principales dans les usages du plaisir.

La première phase (1970-1995) fait référence en particulier après Mai 68, à une prise de position en faveur de cette thématique. Des acteurs et des actrices, principalement issus de courants qui critiquent le modèle sportif, produisent des discours alternatifs, protéiformes et hétérogènes qui ont en commun d'utiliser le terme plaisir à partir de l'axiome psychanalytique et l'inscrivent dans

une visée politique de transformation sociale et de rupture disciplinaire.

La seconde période (1996-2023) révèle une mutation dans l'usage du plaisir en EP dans la mesure où les discours intègrent une dialectique en relation avec la pratique et l'apprentissage en tant que produit. Un consensus professionnel émerge autour d'une problématisation temporelle du plaisir qui passe par un rejet du plaisir immédiat au profit d'états affectifs voire d'émotions comme la joie, le plaisir différé, la satisfaction ou la passion.

Malaise dans la corporation ou l'émergence du principe de plaisir en EP (1970-1995)

L'unité affichée au sein de la corporation des enseignants d'EP contre les réformes gouvernementales des années 1970 (Martin, 2002 ; Klein, 2003) ne doit pas occulter les dissensions et les tendances qui traversent ce groupe de professionnels. Les conséquences de la sportivisation entraînent de nombreux discours qui marquent une rupture avec une conception exclusivement performative et compétitive de l'EP. C'est surtout après les événements de Mai 68 que des courants alternatifs se structurent et produisent des discours publiés et diffusés au sein d'espaces discursifs spécialisés. Cette effervescence relative se traduit par une complexité de la scène d'énonciation (Maingueneau, 2015) dans la mesure où ces écrits possèdent une ambition scientifique, traduisent des interrogations politiques, syndicales et envisagent une rénovation des contenus professionnels. Il est cependant illusoire de réduire ces courants différents à un ensemble cohérent. Cette galaxie hétérogène de positions a pour trait commun le refus de l'utilisation exclusive du sport comme support de l'EP et surtout d'un usage de références issues de la psychologie clinique et/ou de la psychanalyse. Quasiment absente¹ jusqu'à la publication du numéro 43 de la revue *Partisans*, l'émergence de discours alternatifs en EP s'appuie sur des références philosophiques nouvelles et notamment sur les travaux de l'école de Francfort, s'inspirant des écrits de Wilhelm Reich (1936), d'Herbert Marcuse (1970). Catalysés par les événements de Mai 68 (Laguillaumie, 2014), ces textes vont se développer dans le champ de l'EP au cours des années 1970. Cette dynamique s'inscrit dans un processus plus large d'acculturation professionnelle et militante insérée dans un contexte politique et social particulièrement complexe entre le processus de décolonisation (guerre d'Indochine puis d'Algérie), l'émergence d'une jeunesse issue du *Baby-boom*, de nouvelles valeurs et de réflexions féministes mettant en avant la libération des corps et l'émancipation des individus. L'usage de nouvelles références accompagne les prises de position d'acteurs et d'actrices dans le champ de l'EP, "focalisés sur la mise en scène d'un corps plaisir, corps libre" (Midol, 2014, p.249)

¹ Il existe quelques traces de références psychanalytiques antérieures à 1968 chez Philippe Tissier en 1923, Robert Jeudon en 1941, Jean Château en 1956 ou encore Bernard Guillemain en 1955.

par l'orientation de nouvelles valeurs et la mise en évidence dans les discours de pratiques non exclusivement sportives.

La problématisation du plaisir est le reflet d'une forme d'engagement militant qui repose sur une réflexion critique de l'école, sur un investissement syndical, associatif, politique, et/ou intellectuel, combinée à une volonté affichée de transformation des pratiques professionnelles. Cet usage de l'occurrence plaisir à cette période n'est donc pas neutre et situe les acteurs qui le mobilise dans un système discursif à part entière. Si l'émergence de ces discours abouti à une restructuration des débats et des enjeux disciplinaires, cela n'implique pas un usage généralisé de la notion. En effet, la plupart des auteurs de l'époque reste étranger à ce type de problématisation (Morizur, 2019) et le plaisir reste un discours hétérodoxe mobilisé par les courants critiques du sport.

Le plaisir sexuel du courant de la critique radicale

L'usage des références psychanalytique permet de repérer l'émergence d'une conception où l'enfant scolarisé constitue une totalité, y compris dans sa dimension sexuelle. Dans un contexte d'émancipation et de libération de mœurs, cette thématique touche également l'école *via* les premiers cours d'informations liés aux fonctions de reproduction proposés en 1973 (Liotard, 2014). Le rapport entre l'éducation physique et l'éducation sexuelle n'est pas évident quand bien même il s'agit d'une réflexion sur le corps. L'occultation de la thématique du plaisir dans le cadre disciplinaire, si elle existe, se situe bien à ce niveau tout au moins jusqu'à 1968. En 1975, Michel Bernard constate, dans les discours de l'EP, une "absence du corps érogène tel que Freud l'a évoqué et décrit dans sa perversité polymorphe, dans son appétit insatiable de plaisir" (Bernard, 1975, p. 733-734). Cependant les acteurs de l'EP restent comme étrangers à cette problématique sexuelle sauf dans le cadre de discours critiques, engagés et militants, inscrivant le principe de plaisir comme axiome issu de la théorie psychanalytique. L'analyse des instructions officielles par le courant de l'École Émancipée montre que l'on remplace "l'empirisme des entraîneurs par le scientisme pédagogique d'éducateurs portant sous le bras Piaget et Wallon, Freud étant quant à lui laissé à l'entrée du stade" (Cousty, 1979, p. 15). Ce n'est qu'à partir du mitan des années 1960 que la référence aux écrits de Freud sera effective dans le champ de l'EP mais en partant des écrits de Wilhelm Reich, qui articulent explicitement sexualité et politique (Brohm, 1964). La libido sexuelle, en tant qu'énergie, est détournée et la pratique sportive en particulier pour les adolescents, représente "un substitut d'activité sexuelle" (Berthaud, 1983, p. 8) socialement et moralement acceptée. Jean-Marie Brohm montre dans la revue *Partisans* que "l'activité sportive nécessite en effet une certaine quantité d'énergie, ce qui affaiblit d'autant l'énergie sexuelle, et permet plus facilement le refoulement des désirs sexuels exigé par la société bourgeoise" (Brohm, 1964, p. 57).

En 1966, un deuxième article aborde “la lutte contre la répression sexuelle“ (Brohm, 1966, p. 39) à travers des thématiques comme les rapports hommes-femmes, la procréation, ou encore les problématiques de la jeunesse en matière de sexualité. Le freudo-marxisme renvoie donc à une analyse critique des rapports sociaux insérés dans une économie capitaliste interprétée à travers le prisme de la dialectique freudienne de la sublimation-désublimation. C’est à travers le matérialisme révolutionnaire que le plaisir se fait politique dans la mesure où le droit au plaisir est revendiqué pour tous, y compris celles et ceux qui en sont privés, “réservé jusque-là uniquement aux classes possédantes“ (*Ibid.*, p. 42). La problématique d’une corporéité sexuée et sexualisée, inscrite dans une société capitaliste “d’exploitation de l’homme par l’homme“ (*Ibid.*, p. 39) constitue, sans être débattu ou discuté, un point de départ de ces réflexions et des conceptions. En matière d’EP, cette conception se positionne comme une “ pédagogie de la négativité“ (Brohm, 1978, p. 128) et s’inscrit dans une logique de rupture des pratiques existantes. La relation entre la répression de la sexualité et le sport est très explicitement posée :

Le mode dominant de rapport des individus à leur corps est celui du sadomasochiste : jouir dans l’effort douloureux (plus ça fait mal, plus c’est bon !). Le plaisir spécifiquement sexuel est remplacé par la jouissance du mouvement pénible (coll., 1975).

Dès le début des années 1980, les textes de la décennie précédente, “mêlant Freud et Reich, sciences humaines et utopie et conviction“, sont perçus par Georges Vigarello comme datés et dépassés (Vigarello, 1982, p. 5). Mais au-delà des circonstances et du contexte spécifique des années 1970, s’ajoute la nature des propos tenus dont la radicalité de la critique se traduit par une déconstruction voire destruction “des paradigmes en vigueur“ (Attali, Robène, 2015), combinée à une forme virulente et intransigeante des propos, dont la teneur axiologique et politique très forte, conduit à une forme d’ostracisme encouragée ou subie (Gleyse, 2023, p. 270).

Le narcissisme corporel de Pujade-Renaud

Un autre exemple d’usage, toujours organisé autour de la théorie psychanalytique permet de mettre en évidence une autre facette de ce renouvellement épistémique, pratique et axiologique. Les travaux de Claude Pujade-Renaud (1976, 1977) s’inscrivent dans cette perspective en développant l’idée d’un narcissisme corporel. Cette notion, qu’elle définit comme un “plaisir majoré à éprouver son corps, à l’investir intensément“ (Pujade-Renaud, 1977, p. 122) met en exergue les ressentis, les sensations des pratiquants y compris dans une dialectique autour du plaisir à l’effort. Cette idée s’inscrit dans le cadre psychanalytique et non pas dans le sens commun où l’idée de narcissisme est

perçue de manière négative à travers une auto-centration et des comportements égoïstes exacerbés. Pour Claude Pujade-Renaud, “plaisir et effort, plaisir dans l’effort, contrôle de soi et non contrôle sont interdépendants. Il n’est nullement signifié par-là que tout jouissance du mouvement devrait se payer d’une souffrance“ (*Ibid.*, p. 123). L’accent est bien sur le sujet pratiquant et sur son ressenti mais pour l’enseignant, la question fondamentale est bien de savoir si “la pédagogie de l’EPS implique une valorisation de l’effort et de la souffrance ? (*Ibid.*, p. 121). Le rôle de l’enseignant est ici déterminant car l’effort peut, chez Pujade-Renaud, être imposé par le professeur ou consenti par les élèves. L’enjeu de “faire découvrir à l’élève le plaisir de la sensation du mouvement (ou *plaisir kinesthésique*)“ (*Ibid.*, p. 122) devient déterminant dans sa conception éducative. Cette éducation au plaisir de la pratique se réalise à travers l’expérimentation et le travail sur ces différentes sensations. Détachées de toute emprise utilitaire et immédiate, des activités comme l’expression corporelle deviennent un support privilégié pour construire cette relation autour du plaisir kinesthésique.

Cet ouvrage, réédité en 1978, 1979, 1981 et 1987, rassemble un ensemble d’auteurs qui répondent à des questions qui proviennent “d’enseignants et d’étudiants en EPS“, “d’autres disciplines“ et même “des parents“ et des “élèves“ (*Ibid.*, p. 10). Les interrogations qui partent du terrain sont hétérodoxes et peu traitées : “un enseignant d’EPS peut-il aborder avec ses élèves des problèmes d’hygiène, de diététique, d’éducation sexuelle ?“, “peut-on apprendre à “être bien dans son corps“ ? (*Ibid.*, p. 121). Le concept de narcissisme est ici bien différent de celui développé par Christopher Lasch, qui en 1979 décrit, à la frontière du psychologique et du social, le développement de personnalités narcissiques en corrélation avec des “traits caractéristiques de la culture contemporaine, comme la peur intense de vieillir et de mourir, une perception différente du temps, la fascination de la célébrité, la peur de la compétition, le déclin de l’esprit du jeu“ (Lasch, 2006, p. 64). Ce passage des jeux aux sports est également révélateur d’une axiologie des plaisirs qui touche le champ de l’EP.

Les jeux ludiques : le congrès des CEMEA

La thématique du jeu, présente jusqu’à la fin de la Seconde Guerre mondiale dans le champ de l’EP, réapparaît ponctuellement et périodiquement mais dans des réseaux périphériques à l’école comme lors du colloque de 1973 organisé par les CEMEA (Centres d’Entraînement aux Méthodes d’Éducation Active). Cette rencontre est atypique, car au-delà de la thématique étudiée, elle rassemble comme intervenants, Jean Le Boulch, Robert Mérand et Pierre Parlebas qui peuvent être considérés comme les chefs de file des différents courants de l’EP sur la période. Ces actes

constituent un événement puisqu'ils permettent à trois écoles disciplinaires de débattre sur un sujet qui d'ordinaire est peu traité.

Paradoxalement, la présence de l'occurrence plaisir est faible au regard de la thématique mais révélatrice de son usage durant les années 1970. En effet, sur trente-sept apparitions dans un ouvrage de 192 pages, vingt-trois le sont lors de la table ronde qui réunit les échanges entre le public et les intervenants. Les trois auteurs évoqués ci-dessus ne parlent pas du plaisir durant leurs interventions. C'est durant la phase de questions ouvertes au public que l'occurrence surgit. Pierre Parlebas constate que les aspects relatifs aux émotions, à l'affectivité dans l'apprentissage sont "totalement ignoré dans la formation des professeurs d'éducation physique" (coll., 1975, p. 165). Après une argumentation sur la mécanisation potentielle d'une pratique sportive qui peut devenir aliénante et sur le fait que toutes ces problématiques sont occultées sauf à travers la dimension psychanalytique, il finit par conclure :

Nous pensons qu'au travers des situations qu'il propose, le sport peut devenir autre chose si on pense au sujet qui agit, en tenant compte de son affectivité, de la satisfaction, de ses désirs, et nous débouchons là sur l'idée de plaisir (*Ibid.*, p. 165-166).

Ce réseau sémantique débouche sur l'idée du plaisir mais n'est pas organisé autour de cette notion, contrairement aux questions posées par les participants. À la suite de cette intervention, Jean Le Boulch, rappelle sa position proche de celle de Pierre Parlebas tout en distinguant le temps du jeu et le temps du travail :

Quant au fait de savoir si le plaisir dans l'activité ludique est un moyen ou un but pour atteindre certains objectifs, cela dépend de quels objectifs il s'agit. Si l'objectif est de faciliter le développement, je pense que le plaisir est une nécessité dans l'activité corporelle, dans l'activité motrice, au niveau du développement du schéma corporel en particulier [...] Mais si le but est de faciliter la production, c'est un autre problème... (*Ibid.*, p. 166).

Cette réorientation du débat, qui a pour objectif de savoir si le plaisir est une fin ou un moyen permettant d'augmenter l'activité des élèves conduit la discussion vers un versant déontologique. Pour sa part, Robert Mérand utilise Jean Piaget comme référence : "Dans une bonne pédagogie, il faudrait que l'enfant veuille ce qu'il fait, plutôt que d'avoir des enfants qui fassent ce qu'ils veulent" (*Ibid.*, p. 166). Ces propos font réagir différents interlocuteurs notamment Berthe Reymond-Rivier et Jean Le Boulch. Selon eux, la frontière de cette artefactualisation du plaisir comme appât à des fins de mise en activité peut être assimilée, au mieux à une forme de manœuvre de la part de l'enseignant ou pire à de la "manipulation" (*Ibid.*, p. 167). Ainsi selon Berthe Reymond-Rivier, la formule apparaît "extrêmement dangereuse parce qu'il est facile de faire en sorte que l'enfant veuille ce que l'on veut lui faire faire [...] car c'est comme cela que l'on conditionne les êtres" (*Ibid.*, p. 167). Dans ce contexte proche de Mai 68, les tendances libérales des

pédagogies autogestionnaires, de non-directivité ont, tout en restant hétérodoxes, un écho relatif dans le domaine de l'éducation. En problématisant les rapports fins/moyens de l'éducation, les intervenants du colloque questionnent des éléments qui sont peu pris en compte à savoir le rôle de la pédagogie et donc de l'enseignant dans la reproduction des fondements d'une culture dominante. Pierre Parlebas apporte une précision, éloignée des positions rationnelles :

Dans certaines situations il faut abandonner la perspective scientifique et être des intervenants lucides, ayant des options ou des finalités. Au niveau du jeu, notre optique est manifestement la recherche du plaisir de l'enfant, de sa joie d'être, de vivre, d'agir, d'entrer en relation (*Ibid.*, p. 168).

Il veut ainsi dire que le plaisir résiste à la rationalisation et qu'un éducateur doit tenter non pas d'objectiver ou contrôler ces éléments mais d'en faire des points d'appui axiologiques et déontologiques en relation avec son contexte d'intervention et avec les finalités qu'il poursuit. Exceptés dans certains réseaux spécialisés comme la pédagogie Freinet (Heurtaux, 1983) ou la rééducation psychomotrice (1988), ces éléments vont être relégués au second plan au regard d'enjeux disciplinaires et institutionnels symbolisés par la réintégration de la discipline au sein du ministère de l'Éducation nationale en 1981. Ce retour va accentuer la tendance à l'orthodoxie scolaire par le biais de dossiers structurant la forme scolaire de la discipline tels que la réforme du baccalauréat en 1983, la commission verticale et la réflexion sur les contenus disciplinaires. Il faut attendre le mitan des années 1990 pour voir réapparaître une problématisation du plaisir en EP. C'est par un renouvellement de génération, combiné à une évolution dans les itinéraires professionnels des principaux acteurs impliqués dans des réseaux académiques, militants et une dénonciation de la centration didactique que la question du plaisir en EP se renouvelle et devient "sinon affichée, du moins en filigrane" (Quévieux, 2008, p. 1).

Plaisir d'agir ou plaisir d'apprendre? (1995-2023)

Si en 1996 le mot plaisir trouve "sa reconnaissance institutionnelle" (Marsault, 2009, p. 122) dans les programmes disciplinaires d'EP, ce dernier se diffuse aux différents niveaux des programmes de la scolarité obligatoire de 2008 à 2019. Cependant, le premier usage, qui caractérise l'élève de sixième évoque "un désir d'agir, en vue d'un plaisir et d'un résultat immédiats" (Programme Collège, 1996). Les usages suivants seront relatifs à une pratique, à un type engagement ou au ressenti. Sans aller jusqu'à parler de généralisation, cette présence constitue un témoignage de la scolarisation de l'usage du mot par les experts chargés de rédiger les textes officiels (Morizur, 2019, Gleyse, 2023). Cette étape correspond à un degré de légitimation

nécessaire pour que puisse se développer les strates discursives autour de cet objet. Mais cela ne semble pas suffisant pour que le plaisir devienne orthodoxe au sein du système discursif. Une réflexion de nature épistémologique est nécessaire pour asseoir une légitimité non plus politique ou institutionnelle, mais bien professionnelle voire théorique. Du point de vue de la recherche, la question du plaisir devient centrale en psychologie sociale et les pratiquants y compris scolaires sont interrogés à l'aune de leurs motivations et de leurs motifs d'agir.

La naissance du Groupe Plaisir en 2003 au sein de l'Association des Enseignants de l'Éducation Physique et Sportive (AEEPS), sous l'impulsion de Guy Haye² est révélatrice de cette réactivation du plaisir en EP. De par sa position, il se situe à la confluence de réseaux professionnels et universitaires et propose la thématique au laboratoire Corps et Culture de Montpellier en 1993-1994 et qui produit plusieurs références (Liotard, 1997 ; Gleyse, 1996b). Sa position est organisée autour de l'ambition de fonder une étude "des processus du plaisir" (Haye, 1995) dans le cadre des loisirs sportifs et non pas spécifiquement en EP. Il se différencie des argumentations d'auteurs comme Jacques Personne (1990 ; 2006), Jacques André (1998), Louis Thomas (2001) ou encore Jacques Gleyse et Gilles Bui-Xuân (1996a). Tous ces auteurs ont en commun de dénoncer une centration didactique et un oubli du sujet. Ils revendiquent une EP hétérodoxe, sans programme ni notation, mais construite sur une philosophie humaniste, orientée par une éducation au plaisir de la pratique. Ces éléments s'inscrivent à contre-courant des orientations officielles de l'époque structurées autour de l'élaboration des programmes disciplinaires, des contenus d'enseignement (Klein, 2003) et du renouvellement des objectifs disciplinaires. L'émergence d'une nouvelle orientation autour de la gestion de la vie physique (Pineau, 1991) introduit l'idée d'une temporalité à construire entre ce qui est appris ici et maintenant et ce qui pourrait être utile plus tard et ailleurs. Les travaux de Claire Perrin (2003) apparaissent décisifs dans cette liaison entre santé, plaisir et temporalité et seront repris régulièrement. Mais une ligne de fracture, entre des propos hétérodoxes qualifiant un plaisir immédiat, autotélique et expérientiel et des plaisirs sous tendus par des efforts et du travail, va devenir de plus en plus grande au point de reléguer au second plan l'argumentation "anti-utilitariste" (Gleyse, 1994, p. 257).

Un plaisir utile lié aux efforts

² Guy Haye est professeur agrégé d'EPS passé par l'ENSEPS (1963-1966), directeur du centre de Plein Air de Vallon Pont d'Arc entre 1970 et 1980. Il enseigne ensuite à l'UFR STAPS de Montpellier.

Les travaux nord-américains sur la motivation vont mettre à jour le “lien entre l’activité physique et l’estime de soi d’une part, le sentiment d’amusement et de plaisir lors de la pratique d’autre part” (Biddle, Goudas, 1994, p. 137). En France, ce sont surtout Didier Delignières et Christine Garsault qui vont articuler la relation plaisir-activité. Lors du colloque à Poitiers intitulé, *À quoi sert l’EPS ?* les auteurs évoquent le plaisir de manière explicite tant dans sa dimension didactique que pédagogique (Delignières, Garsault, 1997, p. 159). Bien qu’ils défendent l’idée d’une didactique du plaisir (Delignières et Garsault, 2004), le terme apparaît trop ambiguë pour Didier Delignières. Il préfère remplacer le terme plaisir par la “satisfaction qui renvoie à un plaisir utile” (Delignières, 2004, p. 5) ou par la passion (2016, 2021, 2023). Cette substitution chronique est révélatrice de la difficulté à cerner épistémologiquement le plaisir, couplée à une réticence axiologique prenant naissance dans le refus du plaisir à court terme. Le plaisir n’est pas une fin en soi, mais bien une étape ponctuelle qu’il convient de dépasser par un entraînement et des efforts constants. Cette argumentation, qui se développe chez de nombreux auteurs pourtant issus d’écoles disciplinaires, se retrouve dans les propos de Jacques-André Méard et Stefano Bertone quand ils constatent qu’aucun enseignant publiant dans la *Revue EP.S* n’avouent un quelconque “recours à l’hédonisme gratuit” (Méard, Bertone, 1998, p. 40). L’affichage, non pas de ce qu’est la discipline (Gonzalez, 2023, p. 23) mais de ce qu’elle n’est pas, passe par l’occultation récurrente du plaisir qualifié d’immédiat perçu comme futile et inutile tout en tolérant qu’il puisse potentiellement être un mode d’entrée, associé à une activité ou un public spécifique.

De la pratique à l’apprentissage

Deux options cohabitent et ont en commun de ne pas se contenter d’un plaisir à court terme : soit valoriser la joie ou le plaisir différé, soit rejeter complètement le plaisir immédiat. Le positionnement formulé par Jean-Luc Ubaldi et Serge Philippon ou Didier Delignières et Christine Garsault (2004, p. 94), est révélateur de la première option :

Si le plaisir peut se trouver dans une activité ponctuelle, la joie ne s’éprouvera que dans un apprentissage réussi grâce à un travail bien fait, et une assiduité sans faille. [...] Le plaisir n’est pas interdit mais il ne peut fonder une démarche en EPS. Il s’agit donc de faire passer les élèves du plaisir de s’éprouver ou de se perdre, à la joie de progresser, d’apprendre, de se transformer (Ubaldi, Philippon, 2003, p. 70).

La démarche proposée par ces deux enseignants, membres du CEDREPS de l’AEEPS et intervenant dans des contextes dits difficiles ne réfute pas le plaisir d’agir. Les caractéristiques des élèves impliquent une intégration de la part de l’enseignant de cette réalité. Ici, le professeur ne peut faire l’économie d’une prise en compte de la sensibilité aux plaisirs des élèves, cependant il ne doit

pas en rester là. La distinction plaisir/joye, déjà ancienne en philosophie, et également en EP (Morizur, 2019, p. 301), se fait pour ces acteurs à travers une référence empruntée à Georges Snyders³. Dans cette perspective, le fondement de la démarche vise à “donner [aux élèves] la satisfaction tirée de l’effort, source de progrès et de réussite” (Ubaldi, 2006, p. 22).

L’adjectivation temporelle rend compte de cette stratégie qui tente d’articuler plaisir et désir. Si le premier est immédiat, le second implique une projection vers un à-venir. Un consensus émerge autour de cette liaison entre pratique et apprentissage (CEDREPS, 2006), entre “raisons d’agir, raison d’apprendre” (Boda, Recopé, 2008), entre un enseignement qui “procure du plaisir (effet immédiat et labile du réalisation) dans le but essentiel de soutenir ou d’élaborer le désir” (Delaunay, 2011). Dans l’ouvrage coordonné par Claude Volant, Inspecteur Pédagogique de l’Académie de Rennes, le “plaisir différé” constitue une connaissance à part entière. En situant le plaisir du côté de la cognition et non dans le versant de la sensorialité et de l’expérience, les auteurs reproduisent un dualisme qui rend acceptable ce ressenti dans le cadre scolaire. Il ne devient qu’une information parmi d’autres sur sa propre pratique. Les propos sont explicites à ce sujet car il s’agit pour l’élève de “se contrôler [dans un] champ capacitaire lié à la maîtrise des émotions” et de “s’impliquer [dans un] champ capacitaire lié à l’effort” (Volant, 2010., p. 14). Dans cette perspective, ce que nous nommons le “plaisir produit” (Morizur, 2019, p. 378) ou “plaisir confirmation” (Føessel, 2022, p. 47) est différé et se trouve lié à la répétition, aux apprentissages, à la maîtrise et la réussite comme indice du témoignage d’une action passée. Les élèves ne pourront comprendre et ressentir “la notion de plaisir” (Volant, 2010., p. 44) qu’après un voire deux cycles d’enseignement, soit plus dix heures de pratique effective. Dans deux activités, l’athlétisme et la natation, l’élève doit “supporter les sensations d’inconfort” (*Ibid.*, p. 28 et p. 48).

Cette conception de l’apprentissage n’est pas neuve, elle place l’effort avant le plaisir et rend compte de la difficulté qu’il faut vaincre pour atteindre un objectif. Cependant, dans l’ouvrage, ni le positionnement axiologique, ni les raisons de cette conformité aux valeurs de l’école ne sont explicités. L’aspect pédagogique est mis de côté comme s’il s’agissait d’une évidence dans la mesure où rien n’est dit sur la méthode d’enseignement à utiliser afin que tous les élèves acceptent de s’engager dans ce type d’apprentissage long et inconfortable. S’agit-il d’une “éradication des pédagogues” (Gleyse, 2011) au profit des didacticiens ? Ou faut-il y voir un retour de la pédagogie

³ En 1986, cet auteur d’inspiration marxiste intitule son ouvrage : la joie à l’école. Il s’agit d’un point de vue sur le système éducatif, un texte engagé et militant dans un contexte d’hétérogénéité des publics scolaires et des premiers effets du collège unique.

(Delignières, 2021) dans le fait que certains réseaux vont jusqu'à faire du plaisir une finalité à rechercher ?

Le plaisir comme fin et comme moteur de l'apprentissage ?

Si le groupe Plaisir, composé d'enseignants et de chercheurs de 2003 à 2009, s'est orienté vers une "compréhension du processus de plaisir" et vers une analyse de l'activité de l'enseignant afin de prélever des traces du plaisir perçu par les élèves en cours d'EP, le collectif sous la coordination de François Lavie et de Philippe Gagnaire se concentre à partir de 2009 sur une pédagogie de la mobilisation en établissant sept puis huit pistes pédagogiques qui traversent les pratiques d'enseignement. Ce travail collectif prend sa source au sein de différents réseaux professionnels et articule "les dimensions conatives et adaptatives en vue d'une approche plus fonctionnelle de l'éducation physique et sportive" (Gagnaire et Lavie, 2003, p. 11). La spécificité de la démarche tient dans la réflexion éthique qui s'organise à travers "une approche multidimensionnelle du plaisir pour tendre vers une éthique du plaisir comme style d'enseignement" (Gagnaire et Lavie, 2009, p. 16). Il est ainsi envisagé à la fois comme "une finalité éducative (épanouissement et puissance de la personne) et un moyen pédagogique (comme dynamique mobilisatrice)" (*ibid.*, p. 19). Mais malgré ces positions qui tentent d'articuler cette dialectique en montrant que le plaisir relève de deux catégories (Belhouchat et al., 2019, p. 8), l'exclusivité de la perspective hédoniste, qui fait que tous les plaisirs se valent et qu'ils sont à rechercher, ne semble pas tenable dans le cadre scolaire dans la mesure où s'agissant d'un ressenti personnel et subjectif, l'enseignant n'est qu'un tiers dans cette relation. Il ne peut fonder ni didactique, ni promesse de cet état qui peut potentiellement ou non advenir durant les cours. Reste que l'éducation au plaisir de la pratique se construit à travers des expériences corporelles variées, intenses, parfois inconfortables et désagréables mais constitutives du terreau d'un engagement durable. L'enseignant est donc le créateur de ces environnements potentiellement plaisants et/ou déplaisants.

Conclusion

À l'heure des comparaisons internationales de performances scolaires, un colloque organisé par le Centre National d'étude des Systèmes Scolaires (CNESCO) les 21 et 22 novembre 2023 a pour thème le bien-être à l'école. Un consensus semble se dégager autour d'un champ lexical relatif aux émotions positives et à une psychologie du développement. Le plaisir est comme contenu dans ce paradigme bienveillant. Porté comme un slogan et réduit à une forme d'évidence, les débats ne

portent pas sur les fondements épistémologiques de ces notions et ne questionnent ni la dimension axiologique, ni la dimension politique de l'éducation. Or, l'apprentissage n'est pas qu'un chemin bienheureux, c'est un parcours traversé par différentes expériences tantôt positives (plaisir, sentiment d'accomplissement, puissance d'exister) mais également négatives (insatisfaction, découragement). Dans le domaine de l'EP, le plaisir doit être compensé par autre chose car il ne se suffit pas à lui-même, c'est un moyen pour parvenir à une fin qu'il s'agisse de la santé, de la citoyenneté voire de l'effort (Méard, 2000, p. 77).

C'est pourquoi dans l'ouvrage du Groupe Plaisir figure en préambule du Manifeste hédoniste rédigé par plusieurs universitaires, une phrase inspirée du Lycée à Athènes : "Que nul n'entre ici s'il ne cherche le plaisir. Que nul n'entre ici s'il ne cherche que le plaisir" (Bui-Xûan, et al. 2014, p. 18). Ce postulat fait écho aux propos de Claude Pujade-Renaud en 1977 quand elle énonce qu'il est tout aussi "terroriste d'imposer systématiquement un devoir de plaisir qu'un devoir d'effort et de souffrance" (Pujade-Renaud, 1977, p. 123). Qu'il s'agisse d'un refus de « l'injonction du plaisir » (Terré, Seve, 2022, p. 46) ou "d'une dictature" (Gagnaire et Lavie, 2011, p. 22), une visée hédoniste à l'école apparaît délicate voire impossible si une position non utilitaire n'est envisagée. L'hétérodoxie du plaisir se trouve dans son autotélie, dans ce rapport essentiel entre fins et moyens qui détermine et structure la relation pédagogique et didactique entre l'enseignant, les élèves et les savoirs. Et c'est bien l'utilité de son inutilité (Ordine, 2016) qui rend essentiel le plaisir:

Le savoir est tout de même profondément lié au plaisir, qu'il y a certainement une façon d'érotiser le savoir, de rendre le savoir hautement agréable. [...] Il faudrait savoir pourquoi notre société a tellement d'intérêt à montrer que le savoir est triste. Peut-être précisément à cause du nombre de gens qui sont exclus de ce savoir (Foucault, 2008, p. 1655).

La question du plaisir à l'école relève bien d'une dimension axiologique et politique qu'il convient de ne pas perdre de vue.

Corpus

ANDRE, J. (1998). De quoi parle-t-on ? D'éducation physique ou de sport ? Cahiers Pédagogiques, n°361, p. 40-42.

BELHOUCHE, M. *et al.* (2019). Pédagogie de la mobilisation en EPS. Réflexions et orientations. Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser, AEEPS.

BERNARD, M ; BROHM J-M. (1975). SGEN éducation physique et sportive, Quel corps, n. 3, p. 39-44.

BERNARD, M. (1975). L'ambivalence du corps, Revue Esprit, n. 5, p. 724-738.

- BERTHAUD, G. (1983). Le sport c'est l'ordre, *Quel Corps*, n. 21-22, p. 5-13.
- BODA, B. ; RECOPE, M. (2008). Raisons d'agir, raisons d'apprendre. Paris, *Revue EP.S*.
- BIDDLE, S. ; GOUDAS, M. (1994). Sport, Activité Physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, n°2-3, p. 135-144.
- BROHM, J-M. (1966). La lutte contre la répression sexuelle, *Partisans*, n. 32-33, p. 39-46.
- BROHM, J-M. (1966). Sociologie politique du sport, *Partisans*, n. 28, p. 29-38.
- BROHM, J-M. (1978). Une pratique pédagogique : ce que je fais concrètement. In : BERNARD M. *Quelles pratiques corporelles maintenant ?* Paris, Delarge, p. 125-142.
- CHATEAU J. (1956). La pédagogie de la grandeur, *L'Homme Sain*, n. 2, p. 77-91.
- COLL. (1975). Vingt thèses sur le sport, *Quel Corps*, n. 1, p.7-9 ;
- COLL. (1987). Le plaisir d'apprendre, *Pratiques corporelles*, n. 77.
- COLL. (2006). Faire pratiquer... pour faire apprendre. CEDREPS, Saint-Mandé, AEEPS.
- COUSTY, R. (1979). À propos des instructions officielles du ministre aux professeurs et maîtres d'éducation physique et sportive, *Le corps à l'école : Numéro spécial École Émancipée*, n. 13, p. 14-15.
- DELAUNAY, M. (2011). La motricité durable, *Cahiers EPS de Nantes*, n°43, https://www.pedagogie.acnantes.fr/medias/fichier/1les_cahiers_eps_la_motricite_durable_1358428530245.pdf?ID_FICHE=1365834146060&INLINE=FALSE.
- DELIGNIERES, D. ; GARSULT C. (1997). Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? In : RENE, B-X. *À quoi sert l'Éducation Physique et Sportive- Dossier EP.S* n. 29. Paris, *Revue EP.S*, p. 155-161.
- DELIGNIERES, D. 2004. Pour une dynamique de la satisfaction..., *Hyper*, n. 224, p. 5.
- DELIGNIERES, D.; GARSULT C. (2004). *Libres propos sur l'Éducation Physique*. Paris, Ed. *Revue EP.S*.
- DELIGNIERES, D. (2016). Au-delà du plaisir : construire la passion, blog personnel, 2016 ; <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/29/au-dela-du-plaisir-construire-la-passion/>
- DELIGNIERES, D. (2021). On peut toujours penser autrement... L'école, l'université, l'éducation physique et sportive. Paris, Ed. *Revue EP.S*.
- DELIGNIERES, D. (2023). Permettre aux élèves de construire des passions à l'École, *Administration & Éducation*, n. 176, p. 57-62.
- GAGNAIRE, P. ; LAVIE, F. (2003). La dialogique plaisir/insatisfaction comme moteur de l'évolution des conduites, *Hyper*, n. 220, p. 11-15.
- GAGNAIRE, P. ; LAVIE, F. (2011). Compte rendu du Séminaire, *Hyper*, n. 253, p. 18-22.

GLEYSE, J. (1994). Une éducation du corps post-moderne ? In : BROHM J-M, BAILLETTE F. *Traité critique d'Éducation Physique*, Montpellier, Quel Corps, p. 253-261.

GLEYSE, J. ; BUI-XUAN, Gilles. (1996). L'EP inversée, *Revue EP.S*, n. 258, p. 63-65.

HERTAUX, S. (1982). *À corps retrouvé. Éducation corporelle en milieu scolaire*. Paris, Casterman.

LAVIE, F ; GAGNAIRE, P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS*. AEEPS, Plessis-Robinson.

MEARD, J-A.; BERTONE, S. (1998). *L'autonomie de l'élève en EPS*. Paris, PUF.

MEARD, J-A. (2000). Donner aux élèves le goût de l'effort. In : DELIGNIERES, D., *L'effort*. Paris, *Revue EP.S*.

MIDOL, N. (2013). "De l'éthique libertaire à l'idéologie du plaisir en EPS : un regard sur la revue *Partisans* (juillet-septembre 1968) et sur les innovations de la décennie 70 en EPS, IN ANDRIEU B. *Éthique du sport*. Lausanne, Éditions L'âge d'homme, p. 248-255.

PERSONNE, J. (1990). Une tranche d'histoire sur un air d'ironie, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n. 1-2, p.59-78.

PERSONNE, J. (2006). *D'un sport pervers au sport plaisir*. Paris, L'Harmattan.

PUJADE-RENAUD, C. (1976). *Danse et narcissisme kinesthésique*. Paris, ESF.

PUJADE-RENAUD, C. (1977). *Questions/Réponses sur l'EPS*. Paris, ESF.

QUEVREUX, M. (2008). *Édito*, *Hyper*, n. 241, p. 1.

UBALDI, J-L.; PHILIPPON, S. (2003). Quelle EPS : une illustration en Basket-Ball. *Revue EP.S*, n. 299, p. 67-70.

THOMAS, L. (2001). 150 ans d'EPS, de la première édition en 1986 à celle de 2001 : odyssée d'un mythe, *Hyper*, n. 212, p. 26-30.

VIGARELLO, G. (2018). Le sport et l'invention du plaisir gestuel. In : DORON, J. *Corps et Sport*. Éd. La Martinière, p. 18-32.

VOLANT, C. (2010). *Construire des compétences en EPS*. Rennes, Canopé.

Bibliographie

ARNAUD, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : La mise en forme scolaire de l'éducation physique, *Revue Française de Pédagogie*, n. 89, p. 29-34.

ASTOLFI, J-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris, ESF.

ATTALI, M. ; SAINT-MARTIN J. (2009 [2004]). *L'éducation physique de 1945 à nos jours : les étapes d'une démocratisation*. Paris, Colin.

ATTALI, M. ; ROBENE, L. (2015). Le corps comme objet de pensée critique : Jean-Marie Brohm et la critique radicale de l'éducation physique sportive IN : La pensée critique des enseignants : Éléments d'histoire et de théorisation [en ligne]. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre, (généré le 26 octobre 2023). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/purh/3567>>. ISBN : 9791024011189. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.purh.3567>.

BLAIS M-C. ; GAUCHET M. ; OTTAVI D. (2008). Conditions de l'éducation. Paris, Stock, 2008.

BRUNELLE J. ; BRUNELLE J-P. (2012). Susciter la passion pour les activités physiques et sportives, Sherbrooke, Éditions Philia.

CABANAS, E. ; ILLOUZ, E. (2018). Happycratie. Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies. Paris. Premier parallèle.

CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris, Seuil.

DENIS, D. (1997). Du mouvement dans l'école... Histoire d'une lutte sourde et implacable, Tréma, n. 1, p. 89-106.

FÆSSEL, M. (2022). Quartier rouge. Le plaisir et la Gauche. Paris, PUF.

FOUCAULT, M. (1969). Archéologie du savoir. Paris, Gallimard.

FOUCAULT, M. (2008). Dits et Écrits. T1. 1954-1975. Paris, Gallimard.

GONZALEZ, O. (2023). EPS et controverse(s). Justifications d'une discipline scolaire. Paris, L'Harmattan.

GLEYSE, J. (1996). Éducation physique et plaisir du corps, Sports éducation et Art XIXe-XXe siècles, Congrès du CTHS, 119^{ème} Amiens, p. 107-119.

GLEYSE, J. (2011). L'éradication des pédagogues en EPS et dans les écoles (1985-2010) IN LOUDCHER, J-F. Éducation Physique et Sport dans le monde contemporain. Montpellier, AFRAPS.

GLEYSE, J. (2023). Une archéologie de l'Éducation physique de la fin du XIX^e au début du XXI^e siècle en France. Du corps occulté à l'être humain diminué. Paris, L'Harmattan.

GUILLEMAIN, B. (1955). Sport et éducation. Paris, PUF.

HAYE G. (1995). Introduction à l'étude des plaisirs des pratiquants, Corps et culture [En ligne], Numéro 1 | 1995, mis en ligne le 14 mai 2007, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corpssetculture/921> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corpssetculture.921>.

JEUDON, R. (1941). L'éducation du geste : étude Physiologique et Psychologique. Paris, Éditions Arnette Librairie, 1941.

KLEIN, G. (2003). Une affaire de discipline : l'éducation physique en France et en Europe (1970-2000). Paris, Éditions Revue EP.S.

LAGUILLAUMIE, P. (2014). Entretien avec Pierre Laguillaumie (Léo) », *Dissidences* [En ligne], 7 | 2014, mis en ligne le 03 août 2014, consulté le 12 juin 2020. URL: <http://preo.u-bourgogne.fr/dissidences/index.php?id=375>.

LASCH, C. (2006 [1979]). La culture du narcissisme. Paris, Flammarion.

LE BRETON, D. (2005). Le corps, la limite : signes d'identité à l'adolescence IN Un corps pour soi, Paris, PUF, p. 88-114.

LEFEVRE B. ; RAFFIN, V. (2020). Les pratiques physiques et sportives en France. Résultats de l'enquête nationale menée par le ministère chargé des sports et l'INJEP.

LOBROT, M. (1997). Le plaisir, condition de l'apprentissage, *Journal des psychologues*, n°133, p. 14-18.

LIOTARD, P. (1997). L'EP n'est pas jouer. La maîtrise pédagogique du plaisir en EP. *Corps et culture*, n. 2, p. 115-120.

LIOTARD, P. (2014). ÉP, éducation sexuelle et apprentissage des rapports sociaux de sexe depuis la fin des années 60 en France, IN SAINT-MARTIN, J. ; TERRET, T. *Genres et Femmes*, T 3. Paris, L'Harmattan, p. 227-246.

LIPOVETSKY, G. (2006). Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation. Paris, Gallimard.

MARCUSE, H. (1976). *Eros et Civilisation*. Paris, Ed. Minuit.

MAINGUENEAU, D. (2015). La philosophie comme institution discursive. Limoges, Lambert-Lucas.

MARSAULT, C. (2009). *Socio-histoire de l'EPS*, Paris, Quadrige.

MARTIN, J-L. (2002). Histoire de l'éducation physique sous la V^e République. Tome 2 : la conquête de l'éducation nationale (1969-1981). Paris, Vuibert.

MEIRIEU, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris, Autrement.

MORIZUR, Y. (2019). Le plaisir en Éducation Physique de 1882 à 2010 : usages d'une notion mythifiée et clivante. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de GLEYSE, J. ; FUCHS, J. Montpellier.

ORDINE, N. (2014 [2013]). *L'utilité de l'inutile*. Paris, Les Belles Lettres.

PERRIN, C. (2003). L'éducation pour la santé en et par l'EPS : enjeux disciplinaires et institutionnels, IN CARLIER, G. *Et si on parlait du plaisir d'enseigner l'EPS*. Montpellier, AFRAPS, p. 133-142.

PINEAU, C. (1991). Introduction à une didactique de l'EPS. Paris, Revue EP.S.

QUEVAL, I. (2016). Philosophie de l'effort, Paris, Éditions Cécile Defaut.

REICH, W. (1972). Sex-Pol Essays, 1929-1934. New-York, Vintage book.

SALVAING, L. ; MARCHANDON M. ; REY, E. (2018). Trajectoires individuelles d'activité physique et sportive, Kantar Public ;
<https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-etude-kantar-trajectoires-individuelles-activites-physique-sportives.pdf>

TERRE, N. ; SEVE, C. (2023). Apprendre des émotions négatives, Administration & Éducation, n. 176, p. 41-48.

TISSIE, P. «Congrès nationaux d'éducation physique et de médecine : l'éducation physique, l'Université et le Médecin », *Revue des Jeux Scolaires et d'Hygiène Sociale*, n. 7-8-9, 1923, p. 78-96.

VALLERAND, R. (2006). Les passions de l'âme : on obsessive and harmonious passion, *Journal of personality and social psychology*, V. 85 (4), p. 756-767.

VIGARELLO, G. (1982). Le corps... entre illusions et savoirs, *Revue Esprit*, p. 5-6.

WOLFENSTEIN, M. (1951). The emergence of fun morality, *Journal of social issues*, V. II, n. 4, p. 15-25.