Document generated on 04/21/2025 11:19 a.m.

Laval théologique et philosophique

Corps et culture

Gabor Csepregi

Volume 49, Number 1, février 1993

URI: https://id.erudit.org/iderudit/400738ar
DOI: https://doi.org/10.7202/400738ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculté de philosophie, Université Laval

ISSN

0023-9054 (print)
1703-8804 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Csepregi, G. (1993). Corps et culture. *Laval théologique et philosophique*, *49*(1), 121–129. https://doi.org/10.7202/400738ar

Tous droits réservés © Laval théologique et philosophique, Université Laval, 1993

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Laval théologique et philosophique, 49, 1 (février 1993)

CORPS ET CULTURE

Gabor CSEPREGI

RÉSUMÉ : L'intention de cet essai est d'amorcer une réflexion sur le sort du corps humain dans les systèmes éducatifs contemporains. Sous l'influence d'une conception dualiste de l'être humain et d'une valorisation excessive des capacités intellectuelles, la dimension corporelle de l'enfant est encore ignorée ou occultée. Paradoxalement, en considérant l'activité corporelle comme un tremplin permettant d'atteindre des objectifs d'ordre moral ou intellectuel, l'éducation physique semble également entretenir une telle logique de l'oubli ou du refus. Face à cette orientation, certaines approches récentes tentent de surmonter toute ségrégation dualiste et de favoriser chez l'enfant la découverte et la conscience accrue de son propre corps.

I

En abordant le thème « corps et culture », il n'est peut-être pas inutile de rappeler, en quelques mots, les présupposés anthropologiques de toute formation.

À l'encontre des animaux qui, au moment de leur naissance, sont pourvus de divers mécanismes instinctifs de déclenchement de comportements spécifiques, leur permettant l'adaptation heureuse à un environnement et, partant, la conservation de leur espèce, l'être humain possède peu de caractéristiques innées et d'équipements biologiques spécifiques. D'où l'importance et la nécessité de l'acquisition progressive d'un grand nombre de comportements, et cela grâce à une formation dont les visées dépendent à la fois d'un programme phylogénétique déterminé et des conditions socio-historiques concrètes d'un milieu de vie humain particulier. En bref, le propre de l'homme est d'être un projet de formation de soi. La définition habituellement évoquée « l'homme est par nature un être de culture » insiste précisément sur cette caractéristique essentielle de la vie humaine.

Pour que l'acquisition des différents comportements et l'intégration dans un groupe particulier puissent se réaliser d'une façon réussie, l'homme dispose au cours de son développement d'une longue période d'apprentissage. La question est de savoir dans quel sens il doit se former. Comment se réalise ce processus de formation au cours de l'enfance et de l'adolescence ?

Les principaux représentants de la biologie comparée et de l'anthropologie ont attiré notre attention sur l'existence des formes et des activités qui dépassent, non seulement chez l'être humain mais, dans une certaine mesure, chez tout être vivant, l'exigence des nécessités et des utilités élémentaires. En effet, le biologiste suisse Adolf Portmann a démontré qu'il appartient à notre être de produire continuellement des réalités surpassant les normes de l'utile et de déployer ses ressources inépuisables de création sous forme de jeux, d'imitations, de cérémonies ou d'arts[1]. Loin d'être un luxe ou un succédané, la pratique de ces activités est tout aussi essentielle pour une vie humaine saine et équilibrée que la satisfaction des besoins vitaux[2].

À partir d'une telle pré-compréhension anthropologique et d'un intérêt particulier porté à l'égard de la question de la formation, Portmann en arrive à distinguer deux composantes dans l'activité spirituelle de l'être humain[3]. La première, la *fonction théorique*, utilise les possibilités de l'analyse scientifique et fait appel à des procédés mathématiques. Elle se détourne des données immédiates des sens, préférant le domaine abstrait du nombre et de la quantité. La deuxième, la *fonction esthétique*, attribue une valeur à la sensation originale et particulière, et s'intéresse à la qualité de la forme. Tandis que la fonction théorique transforme les données qualitatives et leur substitue des grandeurs mesurables, la fonction esthétique s'en remet en toute confiance à ces «sources primaires», forme ses images, formule ses vérités à partir d'une perception directe et immédiate du réel et fournit ainsi des instruments à la production d'un surplus non nécessaire mais combien vivifiant.

Portmann partage la préoccupation de plusieurs philosophes et théoriciens de l'éducation qui remarquent que, sous l'influence d'une valorisation excessive de la science et de la technique, la formation d'aujourd'hui accorde une considération trop exclusive à la fonction théorique, oubliant ainsi que l'homme est tout autant un être de sens doué de dons créateurs qu'un être de raison, capable de procéder par abstraction et de transformer son propre monde à l'aide de découvertes théoriques importantes et d'applications techniques prodigieuses.

Bien qu'elle ne soit pas récente, cette préoccupation n'a encore rien perdu de son actualité. Car, en dépit de multiples avertissements concernant les dangers d'une visée unilatérale dans la formation, l'on continue à traiter la fonction esthétique comme chose négligeable. Portons le regard seulement sur le rôle de la main dans la formation de l'enfant d'aujourd'hui. L'automatisation croissante de la praxis scolaire conduit de plus en plus à l'élimination de nombreux gestes et activités manuelles[4]. Le fait de ne plus se heurter à la résistance des choses n'est vraiment remarqué qu'au moment où

1. Voir à titre représentatif A. PORTMANN, «Die Gestalt, das Geheimnis des Lebendigen», dans *Vom Lebendigen. Versuch zu einer Wissenschaft vom Menschen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1979, pp. 49-74.
2. Sur cette structure anthropologique fondamentale, voir également l'analyse, plus récente, de M. MAFFESOLI, *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*, Plon, Paris, 1990.
3. Voir A. PORTMANN, «Biologisches zur ästhetisches Erziehung», dans *op. cit.*, pp. 189-220 et «Die Bedeutung der Erziehung in der heutigen Zeit», dans *Entlässt die Natur den Menschen?*, München, R. Piper & Co., 1971, pp. 282-299.
4. Voir H. RUMPF, «Die Schule, der Körper und das handgreifliche Tun. Über eine notwendige Wiederbelebung», *Neue Sammlung*, 23 (1983), pp. 585-599. Sur cette thématique en général, voir également M. HENRY, *La barbarie*, Paris, Grasset, 1987, pp. 71-100.

un appareil ou une machine s'arrête de fonctionner. Réduite à peser sur des boutons ou à se servir des leviers, la main n'arrive plus à faire des expériences inédites, à déployer sa remarquable polyvalence, sa prodigieuse créativité, sa propre intelligence[5].

La régression de la main, sujet d'inquiétude sérieuse selon le paléontologue Leroi-Gourhan[6], s'accentue avec l'introduction massive et précoce de l'informatique dans les systèmes éducatifs. L'engouement démesuré pour la manipulation des ordinateurs entraîne, de plus en plus, le danger de la perte du sens du concret. D'après Bruno Lussato, professeur d'informatique, ce serait une grave erreur de favoriser l'abstrait au détriment du matériel et du sensible. La révolution informatique nous invite, tant s'en faut, à «revenir au goût du travail manuel, non par démagogie, mais parce que cela est indispensable à notre propre équilibre. Il est nécessaire de réapprendre à nos jeunes à se servir de leurs mains, à utiliser tournevis et fer à souder, fût-ce pour fabriquer des robots[7]». D'autant plus que la négligence des mains est en corrélation directe avec l'appauvrissement du langage se rapportant aux fonctions du corps, aux objets divers que l'on touche et manipule, c'est-à-dire à des réalités sensibles concrètes. De nos jours où les écoles ouvrent largement leurs portes aux ordinateurs, la formation détourne les sens du singulier et du concret et favorise la manipulation des concepts totalement abstraits[8].

Je vois en cette tendance récente de révérer le logiciel, la théorie pure et, partant, de négliger l'activité manuelle et esthétique, une autre manifestation de l'oubli du corps, un oubli qui marque même les systèmes scolaires les plus évolués. En dépit d'une résurgence du sensible dans les divers secteurs de la vie, le corps demeure le grand absent de nos écoles. Soit qu'on n'en parle pas, soit qu'on le considère comme source de comportements réfractaires, de malaises ou d'erreurs. En ce sens, Françoise Dolto parle d'une «éducation-masque» qui, en occultant la condition corporelle et en omettant de mettre en relief sa dignité, renforce chez l'être humain une incapacité de vieille date d'assumer tout ce qui lui vient du corps[9]. Cette ignorance de la noblesse du corps par les éducateurs d'aujourd'hui, dont l'un des corollaires est précisément la régression de la main, peut être expliquée par la persistance d'une conception dualiste de l'être humain. Comme l'a bien souligné Whitehead dans l'un de ses brillants essais sur l'éducation, la mise au rancart du travail manuel par les enseignants anglais est une conséquence directe de leur conception opposant l'esprit au corps, la pensée à l'action, et de leur choix décisif en faveur du développement de l'une de ses polarités[10]. Et oublier que les élèves ont un corps entraîne, selon Whitehead, un déséquilibre qui n'est pas sans rapport avec la crise de la civilisation occidentale. Car l'atrophie de certaines fonctions corporelles et capacités des sens prive l'être humain de la possibilité

5. Voir H.G. GADAMER, «La perte de la formation sensible comme cause de la perte des critères de valeur», dans *Herméneutique. Traduire — interpréter — agir*, Montréal, Fides, 1990, pp. 35-49.
6. A. LEROI-GOURHAN, *Le geste et la parole, II: La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, 1965, pp. 60-62.
7. B. LUSSATO, *Le défi informatique*, Paris, Fayard, 1981, p. 240.
8. Voir F. DOLTO, *La cause des enfants*, Paris, R. Laffont, 1985, p. 27.
9. *Ibid.*, p. 26.
10. A.N. WHITEHEAD, *The Aims of Education*, New York, Mentor Books, 1953, p. 60.

d'exercer son pouvoir créateur et de la joie qu'offrent le contact avec la nature et la production des œuvres personnelles. Lorsque la joie la plus simple est tarie et la liberté d'expression étouffée, la vie humaine risque de devenir vide, monotone et menacée d'un manque, voire d'une inanition, susceptible d'entraîner un malaise profond ou une recherche morbide de compensation[11].

II

Devant cette tendance générale à accorder une considération trop exclusive à l'abstrait et au rationnel, l'on s'empresse de dire, peut-être pour se donner bonne conscience, que les approches éducatives contemporaines reconnaissent de plus en plus la valeur des jeux et des mouvements dans le développement de l'enfant. On affirme également que, sous l'influence de la popularité sans cesse croissante des sports, le domaine de l'activité corporelle est enfin reconnu comme un élément essentiel et fondamental de la formation. Cependant, mes réserves concernant l'argument, selon lequel nous assistons aujourd'hui à un renversement de notre manière habituelle d'envisager le corps à l'intérieur des systèmes éducatifs, s'expliquent par la prise en considération des pratiques et des principes favorisés précisément dans le domaine de l'éducation corporelle.

Si nous examinons de plus près les traités et les études portant sur la nature et les orientations de ce que l'on a l'habitude d'appeler «éducation physique», c'est-à-dire les écrits qui sont censés éclairer l'agir pédagogique, nous nous rendons compte que l'activité corporelle est encore traitée par de nombreux théoriciens comme une sorte de complément qui, en raison de ses effets salutaires, favorise le perfectionnement moral et intellectuel des individus. Même si l'on insiste sur la valeur du développement global de l'enfant, l'important au fond est de pousser encore plus en avant la formation de l'«esprit», au sens du développement des capacités intellectuelles et de l'acquisition d'une excellence morale, *à travers* l'activité corporelle. Ce ne sont pas la découverte et la prise de conscience de son propre corps qui constituent les visées véritables de l'éducation corporelle mais bien la conquête et le développement des vertus, tels l'attention, la discrimination, la mémoire, la confiance de soi, l'estime de soi, la prudence, le courage, l'autonomie, etc. De ce fait, la maîtrise du corps est considérée comme une condition nécessaire pour atteindre de tels objectifs. En dépit du souhait de promouvoir «une vision globale de l'être humain» et d'accorder au corps «une place prépondérante dans le développement de l'enfant», la dimension corporelle semble être celle qui se trouve paradoxalement ignorée. Car celle-ci n'est envisagée que comme un simple moyen pour atteindre des objectifs qui, eux, ne sont pas du tout spécifiques au domaine de l'activité corporelle. À cet égard est éclairante la définition que nous trouvons dans un ouvrage publié tout récemment: «Or l'éducation psychomotrice, comme nous l'envisageons, doit avoir comme but d'*utiliser l'activité*

11. À ce propos voir les excellentes analyses de S.K. LANGER, *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979, pp. 289-294, et de B. BETTELHEIM, *The Informed Heart. Autonomy in a Mass Age*, New York, Avon Books, 1979, pp. 49-67.

corporelle de l'enfant comme *moyen* de développement et d'apprentissage, tant sur le plan moteur que sur le plan de la personnalité[12]. »

Une pareille intelligence de la raison d'être de l'activité corporelle semble prédominer chez ceux qui situent l'éducation dans son ensemble dans une perspective humaniste. Dans la mesure où toute éducation vise à faire acquérir la force morale, l'esprit de collaboration, l'auto-discipline et la liberté comprise comme la maîtrise de l'âme sur le corps, l'éducation corporelle n'a d'autre objectif que favoriser le développement de ces qualités, gages éminents de notre humanité. Selon le philosophe français Jeanne Hersch, l'une des fonctions de l'éducation physique est la conquête de la liberté par la maîtrise du corps. On doit donc «rendre le corps perméable, réceptif», c'est-à-dire «s'efforcer de faire du corps *un instrument expressif du vouloir de l'âme*»[13]. L'éducation corporelle n'est vue que sous l'angle de ses effets pédagogiques qui, comme je viens de le signaler à l'instant, peuvent être recherchés et produits par le biais de bien d'autres activités. La perspective humaniste, en ignorant les caractéristiques spécifiques de l'activité corporelle et en lui attribuant trop vite des valeurs sans doute possibles mais non inhérentes, risque, en dépit de ses intentions avouées, d'entretenir l'oubli ou le refus de corps et ainsi de promouvoir une conception dualiste de l'être humain[14].

Beaucoup d'éducateurs encore, animés par la logique humaniste de la complémentarité, ne voient dans le corps qu'une réalité à maîtriser, à discipliner et à exercer sous la domination de l'esprit. Pour eux, le corps doit avant tout obéir, se soumettre à l'ordre de la volonté, bref se transformer progressivement en un appareil moteur réglé, fonctionnel et instrumental. Par conséquent, les élèves sont appelés à brider leurs impulsions et leurs énergies, à contrôler leurs sentiments et leurs fantaisies, à réprimer leurs aspirations vers la mise en forme originale, créatrice et ludique des impressions et des besoins individuels. Contraints à s'adapter à des impératifs moteurs uniformisés, tant sur le plan de l'organisation rythmique du geste que sur celui de l'interaction avec la réalité ambiante, ils ne peuvent investir le geste des ressources principales de leur vie: leur spontanéité naturelle et leur tonalité affective. Lorsque la corporéité vivante se trouve ainsi occultée et considérée comme quelque chose de trivial ou de mécanique, l'éducation, à ce niveau aussi, prive les enfants des joies et des besoins les plus élémentaires, à savoir de l'enchantement que procure l'acte accompli à loisir (du plaisir de la fonctionnalité), de la perception interne des tonalités affectives, de la satisfaction du désir naturel et irrésistible de symboliser «la vie des sentiments» (S. Langer). Une telle situation de la praxis scolaire nous incite à admettre avec Horkheimer et Adorno que, en dépit de la volonté de la civilisation occidentale

12. F. LAUZON, *L'éducation psychomotrice. Source d'autonomie et de dynamisme*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1990, p. 9. C'est moi qui souligne.

13. J. HERSCH, «Pourquoi une éducation physique?», *Sporterziehung in der Schule*, 7/8 (1980), p. 33. C'est moi qui souligne.

14. Sur ce thème, voir W. HERZOG, «Der Körper als Thema der Pädagogik», dans H. PETZOLD, éd., *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche, therapeutische Perspektiven*, Padeborn, Junfermann-Verlag, 1986, pp. 259-301; K. WÜNSCHE, «Die Muskeln, die Sinne, die Reden: Medien im pädagogischen Bezug», dans D. KAMPER, Ch. WOLF, éd., *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1982, pp. 97-108; M. BERNARD, «L'ambivalence du corps», *Esprit*, mai (1975), pp. 724-738.

contemporaine d'assumer et d'exalter notre condition corporelle, le corps est encore rejeté, dénigré et considéré comme un objet de possession, séparé de l'esprit. «Le corps, observent-ils, n'a toujours pas retrouvé sa noblesse. Il reste un cadavre, même lorsqu'il est vigoureusement entraîné et éduqué[15].»

III

Néanmoins, l'on peut se demander si un tel jugement doit être considéré irrévocable et si le sort du corps est déjà réglé d'une manière définitive. L'effort de revalorisation de tout ce qui a trait au sensible et au corps, qui s'amorce autant dans le domaine de l'éducation que dans les autres secteurs de la vie, ne serait-il autre chose qu'un moyen plus subtil mais tout aussi efficace de poursuivre les desseins manipulateurs?

À l'encontre des interprétations plutôt sceptiques ou pessimistes, certains estiment qu'il nous est encore possible de restaurer la dignité du corps et de voir dans le sensible une dimension humaine qui se suffit à elle-même. Ils considèrent l'éducation comme le domaine où notre corporéité vivante peut être pleinement assumée et judicieusement valorisée. Au-delà de la critique des principes de l'éducation-masque, les solutions concrètes peuvent remplacer l'expérience de l'aliénation avec la découverte d'un certain accord avec son propre corps.

Certes, ces solutions présupposent l'abandon de l'optique selon laquelle l'éducation corporelle n'est qu'un tremplin permettant d'atteindre des objectifs d'ordre moral et intellectuel ou de développer des habiletés en vue d'un meilleur rendement technique au travail. Tant que l'on subordonne les sens et les comportements moteurs à une raison pure, à des qualités morales ou à des performances techniques utiles, toute tentative de réhabiliter le corps demeure illusoire. L'éducation corporelle doit s'adresser à un être vivant dont l'agir se déploie à partir des résonances émotionnelles et affectives, des énergies désirantes, des rythmes, des élans créateurs, des puissances expressives, des adhésions à des formes sociales. Seuls la reconnaissance de la richesse, du dynamisme et de la complexité de la corporéité vivante et le refus de son morcellement et de son dépassement peuvent ouvrir une perspective qui tienne réellement compte, et non seulement sur plan du discours, de tout l'être de l'homme.

Une telle perspective, précisons-le, est loin d'être récente. Conscients du danger que représentent la technicisation, l'automatisation et la réduction du corps vivant à sa fonction machinale, plusieurs éducateurs et philosophes, depuis le début de notre siècle, ont tenté d'élaborer les principes et les tâches d'une éducation corporelle susceptible de contraster avec une orientation fonctionnelle et technocratique[16]. Les notions de naturel, d'expression, de rythme vital deviennent des normes d'une conception qui professe le primat du vécu, de la détente, des sentiments et l'urgence de réduire les parts faites à l'intelligence et à la volonté dans l'exécution du mouvement.

15. M. HORKHEIMER, T.W. ADORNO, *La dialectique de la Raison. Fragments philosophiques*, trad. E. Kaufholz, Paris, Gallimard, 1974, p. 252.

16. Voir P. RÖTHIG, «Sportpädagogik als Bewegungserziehung», dans H. DENK, G. HECKER, éd., *Texte zur Sportpädagogik*, II, Schorndorf, Hofmann, 1985, pp. 71-84; J. ULMANN, *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*, 2e éd., Paris, J. Vrin, 1971, pp. 369-374.

Même si cette approche est susceptible de recevoir une certaine coloration idéologique et politique, elle a néanmoins le mérite de remettre en question l'intellectualisation à outrance des pratiques éducatives et de s'intéresser à tout ce qu'une tendance dualiste tente d'évacuer ou d'occulter. Son exigence fondamentale, à savoir que les mouvements dépouillés d'énergies et de tonalités affectives doivent être à nouveau investis de vie et, pour ainsi dire, intérieurement ressentis, nous paraît encore tout à fait valable.

Au fond, une pareille intention se trouve à la base de deux autres approches, plus récentes, dont les principes sont conçus d'après les idées du beau et du bien-être[17]. Lorsque la tâche principale de l'éducation corporelle consiste à rendre possible d'une part la mise en forme originale et variée des idées, des fantaisies et des émotions, c'est-à-dire l'enrichissement d'une structure motrice par des significations subjectives, et d'autre part l'expérience de la conscience de la beauté des formes produites, c'est le corps, gorgé de tensions énergétiques, doué des pouvoirs créateurs et éveillé à la mélodie de ses propres tonalités affectives, qui se voit accorder une importance toute particulière et c'est sa fonction esthétique même qui se trouve cultivée. De même, lorsque, au cours de son interaction dynamique avec l'environnement, l'individu parvient à réaliser un équilibre entre ses propres capacités et souhaits et, d'autre part, les conditions et les défis auxquels il fait face, c'est encore le corps qui est vécu comme un pouvoir moteur éveillé et habile, comme une source d'initiatives et d'adaptations à laquelle l'on s'en remet entièrement. Un tel équilibre procure une sensation délicieuse de bien-être, une conscience accrue du corps, car les impressions et les exigences de la situation motrice sont éprouvées comme des possibilités d'action personnelle, d'innovation créatrice et de réponse chargée de sens.

Selon les tenants de ces tendances éducatives, l'objectif principal de l'éducation corporelle est de redonner aux enfants le sentiment plénier de leur corps, c'est-à-dire de favoriser la découverte d'une réalité dynamique, complexe et ambivalente, d'une source de créations imaginaires et symboliques, d'un lieu des états affectifs sans cesse changeants, et, de cette manière, de surmonter la néfaste ségrégation dualiste de l'esprit et du corps, cause principale des réductions et des normalisations déshumanisantes. Loin d'induire à la subversion ou au désengagement, l'expérience de son propre corps favorise, tant s'en faut, l'expérience du monde ambiant et l'exercice des facultés créatrices.

La découverte et l'accord avec le corps se produisent grâce la transformation de la manière habituelle d'effectuer les mouvements, une transformation qui, certes, ne va pas sans un certain entraînement. Mais une fois que la maîtrise de la technique gestuelle est acquise et la forme globale du mouvement apprise, l'exécutant peut renoncer à tout effort de domination et s'abandonner en toute confiance à la dynamique

17. À titre représentif voir J. FUNKE, «Bewegungskunst — Ein wiederendecktes Thema menschlicher Bewegung», dans K. DIETRICH, K. HEINEMANN, éd., *Die nicht-sportliche Sport. Beiträge zum Wandel im Sport*, Schorndorf, Hofmann, 1989, pp. 72-83; O. GRUPPE, «Leibeserziehung und Erziehung zum Wohlbefinden», dans W. SCHMIDT, éd., *Selbst- und Welterfahrung in Spiel und Sport*, Ahrensburg bei Hamburg, Czwalina, 1989, pp. 16-40; P. RÖTHIG, «Bewegung und Ästhetik», dans S. REDL, éd., *Sport für morgen. Bericht zum Kongress «Der ganze Mensch»*, Wien, österreichischer Bundesverlag, 1987, pp. 153-164; K. GRAF VON DÜRCKHEIM, *Sportliche Leistung — Menschliche Reife*, 4. Aufl., Aachen, N.F. Witz, 1986; H. LENK, *Die achte Kunst. Leistungssport — Breitensport*, Zürich, Interfrom, 1985.

naturelle et au savoir surprenant de son propre corps. Dans cette expérience d'abandon, de «repli de vouloir dans le pouvoir» (C. Bruaire), la conscience objective cède la place à la conscience sensitive, à la perception interne du corps. Et grâce à cette attitude de disponibilité, fondamentalement humaine, il arrive à être entièrement présent au corps, il devient un avec lui et ne s'y oppose en aucune façon.

Le refus de subordonner le comportement moteur ainsi compris à des visées axiologiques et fonctionnelles ne signifie pas pour autant l'oubli de toute prise en considération des apports de l'éducation corporelle. Selon plusieurs, la conscience intérieure de ses propres mouvements, l'unité avec soi-même, l'investissement réussi des dimensions expressive et affective de la corporéité vivante, la valorisation d'une attitude de disponibilité entraînent non seulement une libération des processus de normalisation et de mécanisation mais aussi une perception toute nouvelle d'autrui et de la réalité ambiante, une perception marquée par le respect, la collaboration, la recherche de correspondance[18]. Et c'est précisément une telle manière de nous situer par rapport au monde environnant, rendue possible, en partie du moins, par notre expérience de réconciliation avec le corps, qui se trouve reconnue comme l'une des solutions possibles aux problèmes majeurs de notre temps[19]. Car il existe une franche corrélation entre notre perception du corps et notre perception du monde, dont l'importance est de plus en plus remarquée et mesurée par ceux qui voient dans les pratiques corporelles une occasion de changement et de renouveau.

IV

Ces brèves et parfois trop rapides réflexions sur le sens de l'éducation corporelle peuvent donner l'impression de vouloir minimiser l'importance de la formation des capacités intellectuelles et du développement de ce que Portmann appelle la fonction théorique. On sait que certains insistent aujourd'hui avec vigueur sur l'urgence de sortir l'éducation actuelle de sa situation de détresse en rétablissant la discipline, l'effort et en réaffirmant la valeur de l'entraînement intellectuel et de la formation morale. Pour dissiper tout malentendu au sujet des critiques et des solutions présentées, il importe de préciser que l'erreur de négliger la formation de ce qui a trait au sensible et au corps ne doit pas être corrigée par une autre erreur, à savoir par l'insuffisance du développement de l'intelligence et par le renoncement à des préoccupations éthiques. Il importe en outre de rappeler que toute formation doit tendre vers un équilibre plus sain des polarités essentielles de l'être humain, intelligence et sensibilité, volonté et énergie vitale, savoir et émotion, qui ne constituent pas des contraires. Dans notre civilisation industrielle et technicisée, la recherche consciente de cet équilibre est peut-être l'une des tâches les plus urgentes des institutions éducatives actuelles.

18. Voir par exemple W. SCHLESKE, «Meditative Erfahrungenen durch entspanntes Langlaufen — ihre Entstehung und Bedeutung in einer sich wandelnden Gesellschaft», dans *Sportwissenschaft*, 17 (1987), pp. 151-170.

19. Voir sur ce point F. CAPRA, *The Turning Point. Science, Society and the Rising Culture*, Toronto, Bantam Books, 1988.

Si nous admettons qu'une culture humaine digne de ce nom vit en vertu de ses modèles et de ses idéaux, la recherche d'équilibre en matière d'éducation a l'intérêt, quelque étonnant que cela puisse paraître, de revenir à l'ancien idéal grec *kaloskagathos*. Ce retour est d'autant plus justifié que, comme l'a bien souligné le philosophe et pédagogue allemand E. Meinberg, toute éducation corporelle se proposant de faire du mouvement une expérience de beauté s'inspire en quelque sorte de cet ancien idéal et lui confère un caractère réel[20]. Que signifie alors pour nous un retour à l'idéal de l'éducation antique? Certes, il ne doit pas être compris comme une exigence d'envisager l'activité corporelle en quête de beauté à partir de la seule perspective éthique. Il ne s'agit pas de vouloir former et de célébrer les athlètes comme des modèles de «vertu». Une telle ambition conduirait inévitablement à une relation de domination par rapport au corps. Je vois en ce retour plutôt le refus d'une formation trop exclusivement intellectuelle et théorique et d'un programme d'étude à dominante scientifique. À côté de, et même avant, l'aiguisement de la fonction théorique de l'esprit, il faut encourager les enfants, sans exagération aucune, à s'adonner à différentes activités qui s'adressent à leur besoin de créer et de s'exprimer et ainsi à acquérir une sensibilité pour la beauté, pour l'harmonie de la forme, c'est-à-dire une vision, voire un mode de vie esthétique. C'est assez dire que l'on doit accorder aux activités corporelles, telles que j'ai essayé de les décrire, une place de choix dans l'éducation des jeunes. D'autre part, il importe de rompre avec un culte unilatéral du corps conduisant à l'abdication de la démarche rationnelle, de la pensée qui réanime les interrogations de fond, dont l'éveil est tout aussi important et nécessaire que l'exercice d'une sensibilité formée. L'essentiel, bien entendu, est de ne pas sacrifier l'une des polarités de l'être de l'enfant et de provoquer ainsi l'atrophie de ses facultés primordiales. C'est de redonner à chacun le sentiment plénier de son être, en ôtant les obstacles qui fragmenteraient et dégraderaient sa vie en société et en démasquant les principales aberrations qui feraient dépérir en lui les puissances d'expression les plus élevées.

20. E. MEINBERG, *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1984, p. 90. J'ajouterais que, de nos jours, plusieurs philosophes plaident en faveur de la reprise de cet idéal dans l'éducation sportive. Voir les travaux de H. LENK, en particulier son *Eigenleistung. Plädoyer für eine positive Leistungskultur*, Zürich, Interfrom, 1983, p. 205.