

Au-delà du plaisir : construire la passion

Didier Delignières
Université de Montpellier

Mis en ligne le 29 avril 2016-04-27

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/29/au-dela-du-plaisir-construire-la-passion/>

Je reviens ici sur un thème que je n'ai fait qu'ébaucher dans un billet précédent : la *passion* (Delignières, 2016a). Il s'agit d'une extension de la problématique du plaisir, qui a pris ces derniers temps une place intéressante dans les discours concernant l'EPS, jusqu'à apparaître de manière explicite dans les programmes de la discipline, où il est dit par exemple qu'il convient de « conserver le plaisir d'agir et d'apprendre, garant d'une activité physique régulière ». Il me semble cependant que la réflexion sur le plaisir tend à se banaliser, et qu'il est nécessaire de la réactiver en introduisant de nouvelles pistes théoriques.

Plaisir immédiat, plaisir différé

Le groupe Plaisir de l'AEEPS a engagé une réflexion d'envergure sur cette thématique. L'objectif de ce groupe est de réhabiliter le plaisir en Education Physique. Un des cadres fréquemment évoqué est la distinction entre un plaisir immédiat, qui émergerait de la confrontation directe à l'activité, et un plaisir différé, qui viendrait de la réussite et de l'apprentissage, une fois dépassée une nécessaire phase d'insatisfaction liée aux échecs initiaux. Plaisir d'agir d'un côté, plaisir d'apprendre de l'autre.

Gagnaire et Lavie (2010) insistent surtout sur le plaisir immédiat, considérant que le plaisir de pratiquer est un préalable nécessaire aux apprentissages. Il s'agit pour les auteurs de construire une pédagogie qui valorise les expériences émotionnelles positives. Ils identifient différentes sources de plaisir, liées notamment à la pratique compétitive, aux formes ludiques, à l'approche conviviale, à la maîtrise technique, à la réalisation d'exploits sportifs, ou encore aux sensations corporelles. Chaque élève se révèle plus ou moins « sensible » à l'une ou l'autre ces différentes sources de plaisir, et les auteurs jugent important que chacun rencontre la forme de pratique qui correspond à ses sensibilités propres. Ils proposent un certain nombre d'outils susceptibles d'aider l'enseignant à proposer des entrées dans l'activité respectant la diversité des sensibilités.

Il est clair que la préoccupation première des auteurs est de permettre aux élèves d'éprouver le plaisir immédiat, ce plaisir d'agir, conçu comme le préalable indispensable à l'engagement de l'élève et à l'apprentissage. Comme le montre Liotard (1997), cette préoccupation est loin d'être récente. Les promoteurs des systèmes de gymnastique construite insistaient déjà sur l'importance du plaisir dans l'efficacité de l'Education Physique. Les exercices devaient être pratiqués dans la joie si l'on voulait en optimiser les effets. Les auteurs multipliaient alors les assauts argumentaires pour montrer que leur méthode était celle qui suscitait le plus de plaisir chez les élèves. Mais il n'était pas question que ces derniers jouent de manière gratuite : « 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 » (Liotard, 1997). On peut évidemment se demander si ce plaisir, postulé, revendiqué par les uns et les autres est

réellement au rendez-vous. L'auteur cite ce mot d'élève rapporté par Labbé (1930) : « si vous saviez [...] comme ça nous ennuie de nous amuser de la sorte »...

Ce qu'il est important de retenir ici, c'est que la position de Gagnaire et Lavie (2010) ne diffère guère de celles adoptées par les théoriciens historiques de l'Éducation Physique. Cette idée selon laquelle le plaisir est un préalable à l'apprentissage est si évidente qu'elle est rarement questionnée. Elle appartient au « sens commun » de l'éducation et tend à susciter une adhésion unanime. Durand (1987) suggère cependant que cette relation entre plaisir, motivation et apprentissage est loin d'être automatique et linéaire. L'apprentissage peut par exemple émerger sans motivation, et même sans intention d'apprendre. Par ailleurs un excès de motivation peut au contraire s'avérer néfaste à l'apprentissage. Même s'il fait régulièrement florès dans les médias, l'aphorisme « apprendre en s'amusant » n'est sans doute pas un modèle soutenable sans réserve.

Gagnaire et Lavie (2010) évoquent ensuite le plaisir différé, surtout au travers du paradoxe que l'accession à ce plaisir nécessite de dépasser une phase d'insatisfaction liée aux difficultés initiales, et reste inféodée à une réussite toujours incertaine. Ils évoquent de manière convaincante la nécessité de relations affectives positives entre l'enseignant et les élèves. Il s'agit d'un thème trop souvent passé sous silence et sur lequel il conviendra de revenir. Les autres propositions ne débordent guère de ce qui est fréquemment repris dans la littérature didactique : l'adaptation de la difficulté aux possibilités des élèves, le recours aux situations de résolution de problème, etc... Mais de manière surprenante, ils n'évoquent pas ce qui est appris. Comme si le contenu des apprentissages, le sens dont il est porteur pour l'élève n'avait pas d'influence sur le plaisir ressenti.

Inciter à la pratique

Voici une quinzaine d'années, nous avons initié une réflexion sur la place du plaisir en Éducation Physique (Delignières et Garsault, 1996, 2004). L'approche que nous proposons tentait justement de se décentrer de la recherche du plaisir immédiat. Notre argumentation était partie de l'éducation pour la santé, qui à l'époque commençait à être une préoccupation centrale pour la discipline (Mérand et Dhellemmes, 1988).

La doxa qui prévalait officiellement à ce moment mettait en avant l'acquisition de « principes de gestion », de « règles d'hygiène » et de « règles de sécurité », permettant à chacun la « gestion de sa vie physique » à tous les âges de la vie (Pineau, 1993). Ce type de proposition posait par principe que les individus géraient leur vie physique et sportive sur la base d'une planification rationnelle, explicite, et en outre "raisonnable".

Cette conception est sans doute bien éloignée du fonctionnement des individus en situation réelle. Il a été en effet montré que ce qui sous-tendait la pratique sportive chez les adultes n'était pas l'application raisonnable de préceptes hygiéniques, mais plutôt le plaisir qu'ils tiraient de cette pratique (Perrin, 1993). À l'inverse, ceux qui mettent en avant la nécessité médicale de l'exercice physique ne le pratiquent pas. Nous avons donc défendu l'idée que cette approche rationnelle de la santé ne pouvait constituer une position pertinente, et qu'il semblait surtout nécessaire de travailler au niveau motivationnel, en incitant les élèves à conserver un mode de vie actif tout au long de leur vie, en leur permettant de construire une *relation de plaisir* à la pratique. Nous avons même défendu l'idée selon laquelle cette relation de plaisir à la pratique des APS, devait être « considérée comme l'acquisition fondamentale en Éducation Physique, conditionnant toutes les autres acquisitions, leur réinvestissement, et en définitive leur utilité sociale » (Delignières et Garsault, 1996, 2004).

Cette idée ne se situait pas sur le registre d'un plaisir immédiat, même si notre approche ne l'excluait évidemment pas. C'était avant tout par l'acquisition de compétences avérées dans les activités, au fil de cycles prolongés, débouchant sur des réalisations terminales chargées de sens, que nous pensions possible de construire cette relation de plaisir à la pratique. Il me semble à l'inverse que les discours actuels se centrent plutôt sur un plaisir immédiat, sur une Education Physique essentiellement « plaisante ». Cette acceptation est sans doute plus aisée d'accès que celle que nous proposons, mais le terme de plaisir est sans doute trop polysémique pour ne pas être absorbé par des représentations de sens commun. Il me semble dès lors utile de recourir à un concept plus ciblé, la *passion*.

Une théorie de la passion

Le concept de passion a été particulièrement étudié, notamment dans le domaine du sport, par Robert Vallerand. L'auteur définit la passion comme une forte inclination envers une activité, que les individus apprécient, qu'ils jugent importante, et à laquelle ils consacrent du temps et de l'énergie (Vallerand et al., 2003). La théorie suppose surtout que l'activité passionnée est intériorisée dans l'identité de l'individu. La passion joue ainsi un rôle important dans la construction progressive du soi, qui se complexifie au cours du temps de toutes les passions que l'individu a cultivé.

L'auteur distingue deux types de passions : la première est la *passion obsessive*, dans laquelle l'individu finit par éprouver de la difficulté à contrôler son besoin de pratiquer l'activité, qui devient la seule chose qui l'intéresse et qui finit par prendre toute la place dans sa vie. Une telle orientation passionnelle se révèle le plus souvent délétère pour l'équilibre de vie de l'individu (délaissement des autres sphères de vie, anxiété, culpabilité, prise de risque, etc.). La passion obsessive tend à se développer lorsque l'activité est pratiquée sous forte pression de l'entourage, notamment familial chez l'enfant.

La seconde est la *passion harmonieuse*, qui se déploie en équilibre avec les autres activités de la personne. Ce type de passion se développe lorsque l'activité est pratiquée de manière délibérée, sans pression sociale. La passion harmonieuse n'est en outre pas exclusive, ce qui peut permettre à l'individu de multiplier les passions, et d'enrichir ainsi son identité.

Le modèle de Vallerand a été appliqué dans des domaines divers (le sport, l'entreprise, les jeux vidéo et l'internet), notamment dans le but d'éviter l'apparition de passions obsessives. Jean-Pierre Brunelle, professeur à l'université de Sherbrooke (Québec) reprend ce concept dans ses propositions concernant l'Education Physique, et pose le problème dans une logique similaire à celle qui nous avait fait introduire la thématique du plaisir : « la passion est un état émotionnel suffisamment puissant pour favoriser la pratique assidue des activités physiques chez les jeunes aussi bien dans leur vie actuelle que future » (Brunelle et Brunelle, 2012). Cultiver la passion de la pratique sportive, c'est pour les auteurs avant tout faire œuvre d'éducation pour la santé, en créant un « climat favorable à l'adoption d'un style de vie physiquement actif ». On aura compris que c'est évidemment le développement d'une passion harmonieuse que les auteurs préconisent. Leur approche reste cependant fortement imprégnée du contexte institutionnel, historique et théorique de l'Education Physique québécoise, et il me semble nécessaire d'en avoir une relecture plus adaptée au contexte local.

Construire la passion, c'est avant tout permettre à l'élève d'être partie prenante dans des réalisations dont il pourra être fier. Il s'agit d'une thématique qui est actuellement

développée par un certain nombre d'auteurs, y compris en dehors du champ de l'Education Physique. Meirieu par exemple a récemment évoqué cette piste : « Je crois que le plaisir s'éprouve dans le travail pour se dépasser, dans la réalisation d'une œuvre dont on peut être fier, quand on a vraiment compris quelque chose, qu'on s'est approprié des connaissances et qu'on a pu les ressaisir dans un « chef d'œuvre » qui en est, tout à la fois, la miniaturisation et la conceptualisation» (Meirieu, 2014). L'auteur se réfère évidemment au « chef d'œuvre » cher au compagnonnage, couronnant le parcours initiatique de l'apprenti. Il critique vertement par ailleurs les pédagogies qui limitent les élèves dans des « exercices ou des devoirs médiocres » sans jamais leur permettre d'accéder à des accomplissements significatifs. On retrouve des idées similaires dans le récent ouvrage de Dubet et Duru-Bellat (2015), quand ils évoquent la nécessité de lutter contre « l'ennui à Ecole ». Les auteurs estiment que cultiver la passion pour des objets culturels majeurs serait préférable à s'astreindre à suivre docilement des programmes abscons. On peut aussi évoquer le plaidoyer de Snyders (1986) pour la *Joie à l'Ecole*, une joie qui ne pouvait selon lui venir que de la confrontation aux « grandes œuvres culturelles ».

Ces positions sont proches de celles que nous développons depuis plusieurs années, centrées sur l'idée de finaliser les cycles d'enseignement en Education Physique par la réalisation d'événements terminaux, des situations sportives complexes dans lesquels les élèves pouvaient rendre compte des compétences qu'ils avaient construites (Delignières et Garsault, 2004).

Je vois un autre intérêt à substituer la passion au plaisir. Si le plaisir s'éprouve, la passion se construit. La passion peut être considérée comme un objet d'apprentissage, une attitude envers la pratique que les élèves doivent s'approprier. C'est aussi une expérience que l'élève capitalise dans son histoire personnelle. Ceci me semble une perspective importante pour la structuration de l'identité des adolescents dont nous avons la charge.

Enfin il est important de noter que la passion se construit relativement à un objet. Je suis toujours étonné quand je vois des injonctions à développer le « plaisir d'apprendre », ou le « goût de l'effort », comme s'il s'agissait de vertus évidemment générales et transversales. On n'éprouve du plaisir à apprendre et ne développe le goût de l'effort que lorsque l'on est confronté à une activité donnée et que l'on construit de la passion à son égard. L'important est de multiplier les occasions de construire de la passion.

Vademecum

A ce stade de l'exposé, le lecteur attend sans doute des exemples de mise en œuvre. Mais on aura compris que cette approche ne peut se circonscrire comme on en a l'habitude dans une situation pédagogique ni même dans une leçon type. Construire la passion relève d'une autre logique, d'une autre échelle temporelle ([Delignières 2016b](#)). *Il est nécessaire de penser autrement*. Et dans le cadre de ce court texte, on ne peut guère que dessiner quelques lignes de conduite générales.

La passion ne peut se construire que dans la poursuite et la réalisation d'un projet. Nous avons depuis longtemps pointé l'intérêt de finaliser les cycles d'enseignement par des projets sportifs et artistiques, par des événements terminaux marquants (Delignières et Garsault, 2004). De tels projets ne doivent pas être anodins, mais au contraire représenter des objectifs ambitieux aux yeux des élèves. Ces derniers ne se mobiliseront que s'ils sont persuadés que le projet en vaut la peine, et qu'ils pourront se sentir fiers d'y avoir participé. D'une manière générale, je pense qu'il est important de choisir des

activités possédant une forte résonance culturelle, parce qu'il me semble que la passion aura d'autant plus de sens pour l'élève qu'il pourra la faire partager à son entourage. J'estime ensuite que les projets, quelle que soit l'activité, devraient revêtir un caractère collectif, car l'objectif du « vivre ensemble » me paraît à privilégier de manière absolue.

Si l'on veut que ces projets ne restent pas ceux des enseignants, mais que les élèves se les approprient de manière autonome, il semble important que ces derniers puissent être partie prenante de leur élaboration. Ce n'est parce qu'un projet renvoie à la passion de l'enseignant qu'il peut nécessairement devenir un objet de passion pour ces élèves. Mais on peut faire confiance aux enseignants pour ne pas réitérer un projet qui n'a pas fonctionné. D'une manière générale, il faut prendre les élèves tels qu'ils sont, et pas comme on les rêve, et les projets auront tout intérêt à prendre en considération leurs attentes. D'un autre côté, c'est aussi le rôle des enseignants de faire évoluer les attentes de leurs élèves.

L'adhésion aux projets est aussi facilitée par leur institutionnalisation et leur ritualisation dans l'établissement scolaire. Je crois ainsi à l'intérêt des projets récurrents, constitutifs d'une culture locale de l'Education Physique, pouvant aussi soutenir la construction d'un sentiment d'appartenance à l'Ecole. Lorsque l'élève de quatrième se languit de passer dans la classe supérieure parce qu'il sait qu'il aura la chance d'y participer au projet d'art du cirque, la culture locale fonctionne...

Mettre l'accent sur la construction de la passion, ce n'est évidemment pas reléguer au second plan les objectifs d'apprentissage. On comprendra sans problème que la passion ne s'installe que si l'activité devient un lieu de maîtrise. Au-delà de l'apprentissage, il semble nécessaire, au fur et à mesure de l'avancée du projet, de permettre à l'élève d'objectiver les progrès qu'il réalise. Ce devrait être la principale préoccupation en matière d'évaluation.

Enfin la construction de la passion requiert de la part de l'enseignant l'adoption d'une posture adaptée : il doit avant tout accompagner les élèves dans la construction de leurs compétences, individuelles et collectives. Il s'agit de quitter la posture de celui qui sait face à l'élève qui ne sait pas, pour devenir celui qui supporte, qui guide, ce que j'ai proposé d'appeler la posture du *coach* ([Delignières, 2016c](#)). Ce coaching ne peut faire l'économie d'une relation affective authentique avec les élèves, que l'on pourrait qualifier de *bienveillance inconditionnelle*. J'entends par là rompre avec cette neutralité affective, cette « distance professionnelle » traditionnellement recommandée. L'enseignant doit faire preuve d'empathie envers ses élèves, les accepter comme ils sont, encourager les réussites de chacun, ne pas hésiter à exprimer la fierté qu'il éprouve à leur égard. Il doit aussi leur faire confiance.

Le retour de la pédagogie ?

On va sans doute dire que je n'exprime qu'un discours angélique et déconnecté des réalités. Je pense au contraire que je décris une posture qui est devenue indispensable dans l'Ecole actuelle. Je sais les réticences que cette idée peut provoquer, les mutations qu'elle peut susciter dans les représentations du métier d'enseignant, dans les logiques de formation et de recrutement des professeurs. On aura compris que ce qui est décrit dans ces lignes de conduite, c'est la nécessité d'un retour de la pédagogie en Education Physique, après des années de domination didactique.

Pour conclure, je ne résiste pas à l'envie d'évoquer cette citation, attribuée à Saint-Exupéry : « *Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes hommes et femmes pour*

leur donner des ordres, pour expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose. Si tu veux construire un bateau, fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer »¹. C'est cette mutation que l'Education Physique pourrait opérer en s'orientant vers le développement de la passion chez les élèves.

1. Cette citation serait extraite de « Citadelle », un ouvrage posthume publié en 1943. Il semble difficile d'en certifier l'exactitude au mot près, de multiples versions en ayant été rapportées ça et là.

Références

- Brunelle, J-P. et Brunelle, J. (2012). *Susciter la passion pour les activités physiques et sportives*. Sherbrooke : Éditions Philia.
- Delignières, D. (2016a). [Construire et cultiver la passion](#). Blog, 26 février 2016.
- Delignières, D. (2016b). [Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Education Physique](#). Blog, 24 avril 2016.
- Delignières, D. (2016c). [Les postures professionnelles de l'enseignant d'EPS: le scientifique, le didacticien, le coach](#). Blog, 17 avril 2016.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1996). Apprentissages et utilité sociale: que pourrait-on apprendre en EPS? In B.X. René (Ed.), *A quoi sert l'Education Physique et Sportive?* (pp. 155-162). Paris: Edition Revue EPS.
- Delignières, D., & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris ; Editions Revue EPS.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer l'école*. Paris : Seuil.
- Durand, M. (1987). Motivation, traitement de l'information et acquisition des habiletés motrices. In A. Vom Hofe et R. Simonnet (Eds.), *Recherches en Psychologie du Sport* (pp. 175-184). Paris: EAP.
- Gagnaire, Ph & Lavie, F. (2010). Du plaisir de pratiquer à l'envie d'apprendre. *Enfant, Plaisirs et Sport*, 2, 1-17.
- Liotard, Ph. (1997). « L'e.p. n'est pas jouer ». La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique. *Corps et Culture*, 2, 9-31.
- Meirieu, Ph. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Mérand, R. & Dhellemmes, R. (1988). *Education à la santé, endurance aérobie, contribution de l'EPS*. Paris: INRP.
- Perrin, C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé. *STAPS*, 31, 21-30.
- Pineau, C. (1993). Des principes opérationnels aux programmes d'EPS. *Revue EPS*, 239, 41.
- Snyders, G. (1986). *La joie à l'Ecole*. Paris: PUF
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.
- Vallerand, R.J. (2012). Passion for sport and exercise: The Dualistic Model of Passion. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise (Vol. 3, pp. 160-206)*. Champaign, IL: Human Kinetics.