

Du plaisir suspect, absent ou prescrit... à la gourmandise

Comment notre espèce, *Homo habilis*, puis *Homo sapiens*, dotée génétiquement d'une capacité illimitée à *apprendre*, a-t-elle pu associer aussi largement l'apprendre à la souffrance, au déplaisir ?

L'accent mis, dans l'époque actuelle, sur la notion de plaisir, de bonheur au travail et dans l'apprentissage ne devient-elle pas une nouvelle injonction issue du management le plus libéral qui, alors que les conditions de travail et la pression sont de plus en plus intolérables, prône maintenant l'épanouissement individuel au service de l'efficacité et de la rentabilité de l'entreprise ?

Enfin, quand on parle de plaisir, parle-t-on de la sensation plus ou moins durable que l'on éprouve lorsque nos besoins sont satisfaits ou de celle que l'on recherche, que l'on produit et que l'on partage ?

Par Maria-Alice MÉDIONI

Paradoxe ou évidence

La formule – *Apprentissage et plaisir* – peut sembler à la fois paradoxale et de l'ordre de l'évidence. Pour les uns, apprendre suppose efforts, difficultés, souffrances, échecs. Pour les autres, apprendre est un plaisir renouvelé. Bien évidemment, ces deux positions concernent des apprenants fort différents.

Nul doute là-dessus : l'apprentissage scolaire ou autre, c'est d'abord du travail. Cela suppose des efforts, des contraintes, des obligations, cela demande du temps, cela peut empêcher de s'adonner à d'autres occupations plus faciles ou frivoles... Cela contraint surtout à reconnaître son ignorance sur un sujet précis : « *Apprendre, finalement, c'est rencontrer son ignorance ; c'est abandonner ses certitudes, changer son système de représentation.* »¹ Voilà une chose particulièrement difficile, que l'on ne peut accepter qu'à la condition qu'il y ait un enjeu, un bénéfice à la clé. Mais si l'apprenant ne fait que constater, jour après jour, son incompréhension, son échec ou sa stagnation, pourquoi consentirait-il à cet effort ? Après tout, entre l'échec sans effort et l'échec avec effort, le choix est tout tracé...

En revanche, pour celui ou celle qui a pu vérifier, pas une seule fois mais à plusieurs reprises, que l'inconfort consistant à abandonner ses certitudes, que l'effort consistant à reconnaître qu'on ne sait pas et à accepter de changer son système de représentations, finalement, ne représente pas une mise en danger mais peut déboucher sur une grande satisfaction, celle ou celui-là prendra du plaisir à... se mettre à l'épreuve et réussir. Il ou elle pourra même éprouver de l'excitation devant chaque nouveau défi.

Des malentendus à lever

L'école est largement responsable de la dissociation entre apprentissage et plaisir : « On est à l'école pour travailler, pas pour s'amuser ! » Certes ! Mais on voit bien, à travers cette maxime si souvent assénée, le glissement qui s'opère du plaisir vers l'amusement. De façon contradictoire, force est de

¹ Jean-Pierre ASTOLFI, *Le goût de la didactique*, in *Le Monde de l'éducation*, n°372, septembre 2008, pp. 68-69.

constater que le monde de l'éducation, et celui de la formation également, s'est empressé ces dernières décennies d'introduire le ludique dans l'apprentissage! Si le jeu est si présent actuellement, c'est avant tout parce qu'on considère qu'il va motiver les apprenants. Autrement dit, on tente de les capter, les séduire pour les maintenir... présents et actifs. Mais si on attrape bien les mouches avec du miel, elles risquent de s'y engluer, de rester collées à l'endroit où se trouve le leurre. Et c'est bien le grand danger avec les apprenants qui éprouvent de sérieuses difficultés à décoller de la situation de jeu pour aller vers l'apprendre.

Il n'est aucunement question de contester les possibilités offertes par le jeu dans l'apprentissage et, au Secteur Langues du GFEN², nous ne nous privons pas de l'utiliser dans nos démarches. Mais il est impératif de veiller à ne pas créer des confusions chez les apprenants et de ne pas les détourner des véritables enjeux de l'apprentissage.

Le plaisir devient aujourd'hui quasiment une injonction: il faut qu'ils viennent avec plaisir, il faut qu'ils se fassent plaisir; l'important, c'est d'être bienveillant et de viser le bien-être et l'épanouissement de chacun... Qui s'inscrirait en faux contre ces préconisations? Mais prenons garde à cette sommation permanente au plaisir et à l'épanouissement qui mène à préférer certaines activités, plus plaisantes, à d'autres, plus contraignantes, pour qu'« au moins, ils s'expriment, se sentent bien, se réalisent, etc. ». C'est ce qui est dénoncé, particulièrement par Jean-Yves Rochex pour qui ce présupposé « *a beau être aujourd'hui pédagogiquement correct, il [n'en] apparaît pas moins infondé et dangereux* », entre autres « *parce qu'il va dans le sens de l'hypertrophie de la dimension culturelle et récréative, et de la réduction de la place faite à la dimension cognitive, que l'on observe dans de trop nombreux projets de zones d'éducation prioritaire, ou d'établissements dits 'sensibles' ou en difficulté* »³. On constate, par exemple, une multiplication de projets

2 <http://gfen.langues.free.fr>

3 Conférence de Jean-Yves Rochex lors du colloque *École et culture* des 26 et 27 février 2002, organisé par la Cellule pédagogique du Département de l'Instruction publique du Canton de Genève. En ligne: www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/ressource-interne/quelques-reflexions-sur-les-rapports-entre-institutions-scolaires-et-institutions-culturelles.html

de sortie qui tiennent davantage du récréatif que du culturel : jeux de piste et autres repérages ludiques dans les musées, où ce sont les réponses aux questions posées sur des détails ou des anecdotes et le score à obtenir qui importent pour les apprenants, sans qu'il y ait nécessité d'attarder son regard sur les œuvres, sans que cela conduise à faire des liens qui permettraient la construction d'un véritable bagage culturel ; ou bien des interventions sans aucun doute passionnantes d'animateurs culturels, voire d'artistes qui ne seront pas à même de travailler sur un plan cognitif, parce que ce n'est pas leur métier et qu'on est dans l'illusion qu'un simple contact suffit pour apprendre ; ou bien des ateliers de création qui se soucient particulièrement de la libre expression de chacun, de l'épanouissement, du bien-être, sans qu'ils soient, par la même occasion, des moments de réflexion sur les objectifs visés, les procédés employés et les effets produits. Comme si, dans les projets scientifiques, il ne pouvait y avoir autant de création et de plaisir à comprendre comment se sont construits les savoirs à travers les époques, dans quelles controverses et contre quels obstacles, quels sont les défis qui aujourd'hui se posent à l'humanité, de la même manière qu'il y en a à résoudre des énigmes par soi-même et avec les autres... Cet éloignement des objectifs cognitifs mène trop souvent à des pédagogies de l'adaptation, ou dit plus crûment, des pédagogies misérabilistes et de pacification sociale, afin que, notamment dans les zones les plus reléguées, l'explosion soit retardée.

Un autre malentendu de taille consiste, pour l'enseignant ou le formateur, à vouloir à tout prix faire partager son plaisir. Sans doute y a-t-il un lien entre plaisir d'enseigner ou de former et plaisir d'apprendre. Mais s'agit-il seulement, pour le formateur et l'enseignant, de transmettre « son » plaisir, de le faire partager ? Qu'y a-t-il de plus beau, pour un enseignant spécialiste de ces questions, qu'une équation mathématique, qu'un poème de Neruda ou que « l'immortalité » de l'hydre d'eau douce ? Comment les apprenants peuvent-ils ne pas voir cette beauté ? Cette absence de résonance de l'intérêt, voire de la passion de l'enseignant chez les apprenants débouche souvent sur une immense déception et, plus gravement, sur la confirmation que « vraiment, avec ceux-là, il n'y a rien à faire ! ».

Alors, comment s'y prendre pour associer plaisir et apprentissages ?

Que peut la pédagogie pour dénouer ces paradoxes et malentendus ?

Apprendre vient du latin *apprehendere*, littéralement « prendre, saisir », ce qui signifie qu'on n'apprend que ce qu'on prend, au sens de com-prendre (prendre avec soi), s'approprier. Le savoir ne se donne pas, il est le résultat d'une action du sujet. Sans cette action, cette saisie – on parle d'*intake* en didactique des langues –, pas d'appropriation. Cette action n'est pas forcément facile ou évidente : elle passe souvent par des moments de résistance, de refus de lâcher ce qu'on tenait pour sûr ; elle nécessite un effort, un déplacement, la mise en œuvre de stratégies. Le plaisir n'est pas toujours premier...

Aujourd'hui, la dimension affective dans les apprentissages est mise en avant, confortée par les « apports » des neurosciences : « *Les récentes découvertes en neurosciences ont démontré que l'éducation positive jouait un rôle important dans le développement d'une partie essentielle du cerveau, et qu'elle aurait aussi un effet considérable sur la mémoire.* »⁴ Cela les pédagogues le savaient déjà depuis fort longtemps et c'est ce sur quoi ils prennent appui : on n'apprend pas sous la menace, on apprend mieux dans un climat de confiance, de respect, de solidarité.

L'apprenant peut avoir du plaisir à venir en classe ou en formation parce que les conditions d'accueil, de mise en confiance, de reconnaissance sont remplies ; parce qu'il retrouve des personnes, des pairs sympathiques avec lesquels il peut partager bien des choses ; parce que l'enseignant ou le formateur se montre plein d'empathie ; parce qu'il fait, avec d'autres, des choses agréables... Mais apprend-il pour autant ?

Sans négliger le souci d'un climat favorable à l'apprentissage, l'enseignant ou le formateur doit veiller à :

– **susciter le désir d'apprendre par un défi lancé** : « *En deux heures, vous aurez créé une chanson, avec paroles et musique.* »⁵ Ou par une situation

⁴ **Neurosciences et éducation positive**, juin 2017. En ligne : www.festival-ecole-de-la-vie.fr/neurosciences-et-education-positive

⁵ Exemple tiré de : Alain PASTOR, *Atelier création de chansons*, in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Lyon, Chronique Sociale, 2010 (3^e édition), pp. 87-89.

insolite, mystérieuse, intrigante qui éveille la curiosité, qui met en appétit, parce qu'on n'a pas toutes les informations, « toutes les réponses », et que cela donne envie de savoir, et donc de chercher ces informations, ces réponses dans les étapes suivantes du travail. C'est la « pédagogie de l'énigme », comme la définit Philippe Meirieu : « *Faire du désir avec du savoir, c'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incomplétude d'où naît l'insatisfaction. Ne pas en dire trop. Laisser venir le mystère qui appelle la promesse d'une intelligence.* »⁶ C'est également la fonction d'enrôlement du concept d'étayage de Jérôme Bruner⁷ :

– **développer la persévérance** : relancer l'intérêt et l'effort par l'introduction d'une ressource qui va apporter une piste, suggérer une orientation, débloquer une impasse ;

– **proposer des découvertes à partager** : chaque situation d'apprentissage doit proposer un problème dont la résolution permettra une découverte qui élargira le monde pour l'apprenant, qui le fera grandir, qui soulèvera le voile d'opacité sur une question importante, qui introduira de la lumière et de l'espoir... Une découverte à partager parce que c'est le partage qui décuple le plaisir ;

– **faire réussir** : amener chaque apprenant à réussir et comprendre, parce que cela va lui donner du pouvoir d'agir. Agir d'abord dans la situation d'apprentissage, en faisant des choix, prenant des initiatives, confrontant et négociant avec d'autres... pour mieux agir ensuite dans la vie. C'est la condition incontournable pour que l'apprentissage devienne désirable et source de plaisir. Sans cela, toutes les formes d'encouragement, de soutien ou de consolation ne sont que des leurre dont les apprenants apprendront rapidement à se méfier, et la confiance sera perdue...

6 Philippe MEIRIEU, *Sens (donner du)*, in *Petit dictionnaire de pédagogie*. En ligne : www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm

7 « L'enrôlement » est l'une des six fonctions de l'étayage défini par J. S. Bruner. Il consiste à susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche. Voir : Jérôme Seymour BRUNER, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

De la gourmandise...

Le plaisir dans l'apprentissage ne peut être que le résultat, l'aboutissement d'une action de l'apprenant qui exige de lui des efforts parfois considérables, de l'investissement et de la persévérance, rendus possibles par la situation proposée par l'enseignant ou le formateur. Une situation qui soit une aventure intellectuelle valant la peine d'être entreprise, accompagnée avec soin et qui permette de découvrir « la saveur des savoirs », comme nous y invite Jean-Pierre Astolfi : *« Pour entrer dans les savoirs, il faut (...) souvent quelqu'un qui les désigne comme dignes d'intérêt et en facilite ainsi l'accès (...) Chacun connaît, dans la ville qui lui est familière, une lourde porte rébarbative et inhospitalière devant laquelle il est passé cent fois, sans trop s'imaginer ce qu'il y a derrière. Et puis un jour, voilà qu'à travers cette porte exceptionnellement ouverte se donne à voir un petit jardin de paradis. »*⁸

C'est l'activité désirable qui crée à son tour le désir et procure le plaisir de la découverte, de la réussite et du dépassement. Tout comme les chercheurs, les apprenants, devenus gourmands de savoirs et conscients qu'apprendre ne va pas de soi, savoureront alors leur plaisir dès que le défi est lancé.

Maria-Alice MÉDIONI
 Université Lyon 2
 Secteur Langues du GFEN

⁸ Jean-Pierre ASTOLFI, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 2008, p. 36.