

Plaisir d'apprendre ?

Autour de quelques paradoxes et de leur possible dépassement

Est-il possible en ce printemps 2020 d'écrire sur un sujet tel qu'« apprentissage et plaisir » comme si rien, à l'épreuve de la pandémie qui nous frappe, n'avait bousculé notre rapport aux autres, aux apprentissages, aux projets que nous avons pour nos vies, au plaisir donc, au bonheur peut-être.

Je me cantonnerai à quelques aspects parmi d'autres de cette question du plaisir qui, à mes yeux, est aussi celle de se saisir d'un objet de savoir et de l'emporter dans nos vies. Ce plaisir dans les apprentissages, nous l'avons, un jour ou l'autre, certainement connu nous-mêmes et cela peut même avoir orienté nos choix professionnels actuels. Si donc nous en parlons, c'est j'imagine de l'intérieur, en connaissance de cause.

Par Michel NEUMAYER

Des postulats et un peu de théorie

Si j'entre dans la question du plaisir d'apprendre par la formulation d'hypothèses et non par une série d'affirmations, c'est qu'en pédagogie, nous avons intérêt à quitter le monde des certitudes. Toute hypothèse se discute. Elle appelle la possibilité d'une recherche, d'expérimentations, de vérifications. Elle fait des professionnels que nous sommes des chercheurs.

Mes postulats :

- Le plaisir à apprendre ne jaillit pas de lui-même. Il se construit. Il se pro-voque éventuellement.
- Apprendre et y trouver du plaisir est complexe et souvent paradoxal : tout apprentissage nouveau peut certes être une joie, mais il va souvent de pair avec des ruptures et de multiples transformations identitaires qui peuvent mettre à mal les sujets.
- Apprendre et y trouver du plaisir, c'est souvent d'une certaine manière quitter son rang et aller au-devant d'une vie sociale nouvelle qui nous confronte à d'autres milieux¹. Ces possibles ruptures sont de natures différentes : rupture plus ou moins facile avec des croyances ou des jugements auxquels on tenait et qu'il va falloir réviser ; changement de place face à nos pairs, nos familles, nos groupes d'appartenance.
- Au cœur de cette crise, il importe en tant que formateurs de veiller à préserver la dimension du plaisir « malgré tout » et d'accompagner un processus qui n'est en rien linéaire. On passe par des hauts et des bas.

L'un des enjeux de toute éducation, de toute formation est certes d'acquérir des savoirs qui donnent des pouvoirs nouveaux sur soi et sur le monde, mais n'est-il pas tout autant utile de créer les conditions pour que chacun-e y prenne plaisir ? Ceci me conduit à trois réflexions théoriques : elles concernent le besoin de sécurité, la question de l'évaluation, la notion de débat. Elles devraient nous aider à construire l'action concrète : penser « développement »

¹ On parle de personnes qui deviennent « transfuges de classe ». On lira à ce propos les récits d'Annie Ernaux et les exégèses qui en ont été faites. Dans ce contexte, en matière de formation par la création, on découvrira avec intérêt : Nathalie RASSON, *Un atelier dans les parages d'Annie Ernaux* (in Michel NEUMAYER et al., *Créer en éducation nouvelle. Savoirs, imaginaires, liens au cœur des ateliers d'écriture et de lecture*, Chronique Sociale, 2018).

plutôt que « contrainte » ; « désir » plutôt que « plaisir » ; « transformation » plutôt que « formation ». C'est là la conséquence d'une révolution mentale qui, en pédagogie, en éducation et en psychologie cognitive, s'est largement répandue au 20^e siècle. En un siècle, nous sommes ainsi passés, pour l'enfant comme pour l'adulte, des notions de contrainte et de coercition à celle de développement. Ce développement est une autre façon de penser les sociétés humaines.

Enfin, dans le monde des pédagogies critiques, le plaisir est recherché non comme une fin en soi mais comme le maillon d'une chaîne. Cette chaîne va de plaisir à énergie psychique et, au bout du compte, à désir et pulsion. Il s'agit de nourrir en chacun la disposition à apprendre (être disposé à/ consentir à) et à la cultiver tout au long de la vie. Certains psychanalystes de l'époque de Freud ont parlé à ce propos de « pulsion épistémophilique »² chez le tout petit enfant. Dans son désir de savoir se croisent, selon eux, jouissance, sexualité (« savoir d'où je viens ») et frustration car la question est « sans fond ». Ils abordaient ainsi l'aspect pulsionnel qui est au cœur de l'entrée de l'enfant dans le savoir humain.

Un besoin primordial pour tout apprenant : pouvoir travailler « hors menaces »

Pour qu'il y ait du plaisir à apprendre, certaines conditions doivent être réunies. Parmi elles, la notion de sécurité qui, en pédagogie, renvoie à principalement deux aspects.

La question du jugement

Il n'y a pas d'apprentissage possible quand le jugement est permanent. Travailler hors menaces signifie que différentes formes de jugement doivent

² « Freud (...) élabore dans les années 1910-1915 son premier système des pulsions. Concept-limite entre psychique et somatique, la pulsion, processus dynamique (charge énergétique) qui fait tendre l'organisme vers un but, trouve sa source dans l'état de tension, d'excitation corporelles. » (Jacques ARVEILLER, *Épistémophilie*, in *Le Télémaque*, n°41, 2012/1, pp. 19-26 – en ligne : www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-1-page-19.htm).

être bannies de l'espace de formation : jugement du formateur sur les apprenants; jugement entre apprenants. Ceci suppose pour le formateur qu'il soit d'une extrême neutralité dans tout ce qu'il dit: ni éloge, ni éreintement, ni remarque latérale (humour, propos hors contexte, etc.). Personnellement, dans mes ateliers d'écriture, je choisis de dire « merci » à tout apport d'un participant, qu'il s'agisse d'une production, d'une réponse, d'une réflexion. Cela semble étrange à des personnes qui ne me connaissent pas et, au bout d'un temps, je m'en explique. C'est tout sauf de l'indifférence polie, fais-je comprendre.

C'est une posture qui rompt avec le désir de l'apprenant de « faire plaisir » au formateur. C'est une posture qui fait aussi une place à l'erreur dans les apprentissages, sans la balayer d'un revers. Qui la laisse se heurter à d'autres obstacles³ qui petit à petit vont montrer qu'on va vers une possible impasse. Qui fait apparaître en quoi une erreur locale naît souvent d'un raisonnement qui globalement n'était pas stupide. Prenons un exemple: « venir » et « partir » sont des verbes du 3^e groupe; pourtant « je venirai » est une erreur alors que « je partirai » est correct. La différence est donc à chercher dans d'autres caractéristiques de ces deux verbes. Mais où? La recherche peut ainsi continuer. Une production d'apprenant doit aider à l'avancée du groupe, qu'elle soit judicieuse ou non. Par ricochet, elle aidera tout le monde, y compris son auteur.

Compétition ou coopération

Une autre manière de créer un espace hors menaces, de préserver du plaisir à apprendre, c'est de lutter contre la compétition : en formation, on apprend parce qu'on écoute les autres. On ne cherche pas à avoir raison contre eux. On cherche en revanche à entrer dans leur raisonnement, à en comprendre la genèse, y compris quand on n'est pas d'accord. On se déplace dans l'espace

³ Dans la foulée du savant et poète Gaston Bachelard, en pédagogie, on parle d'« obstacle épistémologique ». En épistémologie des sciences, ce concept désigne « ce qui vient se placer entre le désir de connaître du scientifique et l'objet qu'il étudie » (Wikipédia). En pédagogie en revanche, l'obstacle épistémologique est installé par le formateur. Il oblige l'apprenant à remettre en question son « discours » spontané (qui n'est souvent qu'une « répétition » de choses entendues) et le pousse vers la « pensée ». Note : « Episteme » signifiant « le savoir », « l'épistémologie » est « la réflexion sur le savoir » (son histoire, ses classifications, etc.).

mental de l'autre. C'est une rupture par rapport à l'idée que l'on apprendrait tout seul. Non, on apprend avec et contre l'autre, ce qui peut être difficile à vivre sur le plan émotionnel. L'univers de l'apprendre est traversé d'affects : on aime, on n'aime pas, on s'approche, on rejette. Cela pourrait sembler brouiller la scène des apprentissages. Le formateur veillera à y revenir à l'occasion de temps d'analyse réflexive pour installer l'idée que cognitif et émotionnel sont étroitement liés⁴.

La question de l'évaluation

Un point central pour tout formateur est de distinguer évaluation, contrôle, certification et surtout de former les apprenants eux-mêmes à les différencier.

– *L'évaluation* est une activité qui consiste à donner de la valeur, de la signification, de la « qualité ». Il s'agit de prendre du recul par rapport à ce que l'on a fait, ou produit, ou vécu. Cela passe par du récit : « comment j'ai fait... » ; « qu'est-ce que j'ai compris... » ; « pourquoi nous n'avons pas tous compris pareil... » ; « quels liens je fais entre ce que nous avons fait hier et ce que nous ferons demain » ; etc. L'évaluation-construction de sens peut être parlée, écrite, imagée. Elle ré-encode autrement le faire initial. On a pris du recul, on est passé « hors champ » dans la réflexion sur le cadre de travail proposé et sur ce qu'il a permis (ou pas).

– *Le contrôle* est au contraire une mesure. Celle-ci est nécessaire mais pas suffisante. Elle peut être chiffrée. On mesure l'adéquation d'une chose à une norme (qu'elle soit technique, linguistique ou culturelle). Combien d'éléments de ma dictée ou de ma conjugaison sont différents de ce que dit mon livre ? Quelle est la pression de mon pneu et que préconise le fabricant de ma voiture ? Ma calculatrice affiche-t-elle le même résultat que mon propre calcul ? Le contrôle peut enclencher des remises à niveau, des remédiations, des réparations, de nouvelles questions et de nouveaux apprentissages.

– *La certification* est la reconnaissance sociale – le mot est important – d'une maîtrise qui ouvre à la possibilité ou non de faire (d'écrire, de conduire, d'occuper un poste, d'assumer une responsabilité, etc.).

⁴ Voir par exemple les contributions à un précédent numéro du *Journal de l'alpha* : **Le pouvoir des émotions. Reconnaître leur place dans l'apprentissage**, n°197, 2^e trimestre 2015 – en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja197

On voit la complexité de cette question qui croise du sens, de la norme, du tri social. À cela s'ajoutent deux travers qui, de nos jours, compliquent radicalement les apprentissages: la confusion si fréquente entre la personne et sa production (« ton texte est bon » signifierait que « tu es bon ou bonne »); le travestissement du terme « évaluation »; sa dénaturation au profit de la certification. C'est souvent le cas dans le management moderne quand la performance économique en régime de concurrence prend le dessus, quand l'objectif masqué est le tri social et la reproduction des stratifications sociales et des héritages.

Dans ce domaine de l'évaluation tout spécialement, on n'échappe pas à la question politique. Pour le formateur, cela implique d'initier les apprenants au décryptage de cette question. S'il joue « cartes sur table », on peut supposer que les apprenants deviendront bien plus acteurs conscients car informés des implicites de la situation de formation qu'ils vivent. Cela leur évitera aussi de se laisser enfermer dans un face-à-face avec le seul formateur.

On peut parallèlement se demander si le cours et la classe sont les seuls lieux pour avancer sur ce terrain. Ne faut-il pas interroger plus largement nos sociétés? Quelles visions ont-elles de l'évaluation? Comment ces questions complexes y sont-elles médiatisées? Quels liens y sont faits avec les enjeux sociaux et humains de la formation d'adultes? Les rencontres à travers lesquelles les apprenants deviennent de véritables acteurs sociaux sont essentielles. Telles que celles des forums de l'alpha, des réseaux d'apprenants, des formations mixtes apprenants-formateurs qui se mènent déjà⁵. Le plaisir d'apprendre et d'agir socialement autour de ce que signifie « se former » renforcera alors l'estime de soi et, en retour, nourrira d'inattendues nouvelles formes d'engagement.

⁵ Voir : *La Forêt des Idées. Actes du forum de l'alpha, Journal de l'alpha*, n°214, 3^e trimestre 2019 – en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja214; *Participation et gouvernail : tous sur le bateau* (article collectif), in *Journal de l'alpha*, n°210, 3^e trimestre 2018, pp. 10-24 – en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja210; *Regards croisés. Une formation mixte (ex-)apprenants-travailleurs, Journal de l'alpha*, n°216, 1^{er} trimestre 2020 – en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja220

L'éthique du débat

Apprendre, c'est vivre des controverses. La question de la possibilité (ou non) d'un débat entre apprenants autour d'objets de savoirs est un des aspects d'un plaisir qu'on peut avoir à « être ensemble et apprendre ensemble dans la joute ». À condition qu'elle soit réglée, cette joute sera aussi bien jouissive que productive.

L'exemple de la présente pandémie avec ses complexités scientifiques, médiatiques et politiques est très éclairant. Transposé en pédagogie il peut, sur plusieurs aspects, éclairer le champ de la formation d'enfants comme d'adultes :

- *Au plan institutionnel* : avons-nous en formation établi démocratiquement des protocoles de discussion : tours et temps de parole équitables, ordre du jour formulé à l'avance, commissions d'enquête si nécessaire, présidence de séance et rapporteurs, etc. ? Faisons le parallèle avec l'actualité : c'est la question du fonctionnement démocratique de nos décisions en matière de santé et de justice sociale en période de pandémie qui est en jeu.
- *Au plan des savoirs* : avons-nous réuni en formation les documents qui permettent à chacun de connaître par lui-même suffisamment de points de vue sur une question et de se faire une opinion ? C'est, référé à la pandémie, la circulation des savoirs dans nos sociétés que nous questionnons, leur amont, leur nature, les évaluations que nous en ferons pour nos pratiques futures.
- *Aux plans éthique et épistémologique* : comment avons-nous appris à distinguer ce qui relève de l'opinion (chacun peut en avoir une), de la manipulation (les « fake savoirs »), de la preuve, de l'incertitude à propos de telle ou telle question. C'est la question de l'exercice de la citoyenneté dans nos sociétés, celle d'une pensée éclairée et non inféodée qui est posée.

Quelques outils indispensables pour nourrir l'intérêt : coopérer, chercher, surprendre

Il n'y a pas d'apprentissage sans la perspective d'un plaisir ! Pour cela, il faut des outils. En voici quelques-uns :

- Bien connue désormais, la pédagogie du projet met les apprenants au travail, individuellement et collectivement⁶. Elle cherche à aboutir à des transformations concrètes et immédiatement palpables. Elle fait appel à des savoirs de toutes sortes, où chacun peut trouver sa place. Elle nourrit la présentation publique de « chefs-d'œuvre ». Elle favorise la stabilisation dans la durée de savoirs construits pendant l'activité.
- Liée à celle du plaisir d'apprendre, la question du plaisir de chercher. « *Il faut préserver la question* », dit Edmond Jabes, poète égyptien. Transféré en pédagogie, son propos suggère de garder toujours vive la dimension du questionnement avant toute recherche de réponse. De ne pas céder à ce que le philosophe Jacques Rancière appelle « un abrutissement explicateur »⁷, qui conduit trop souvent à l'échec.

Un exemple simple de pratique introduisant le questionnement? Celle du « problème sans question ». Elle consiste à travailler sur des données réelles⁸ (et non simplifiées à des fins d'apprentissage). De les explorer de manière minutieuse, puis de les mettre en relation et, à partir des constats que l'on fait, de formuler des questions et chercher des premiers éléments de réponse (dans des livres, sur internet, etc.). Construire ses savoirs, c'est multiplier les questionnements avec d'autres, au contact du monde de l'autre. C'est devenir citoyen « dans » le savoir et non « par » le savoir.

⁶ Voir notamment : *La pédagogie du projet. Quelle pertinence aujourd'hui pour l'alpha?*, *Journal de l'alpha*, n°200, 1^{er} trimestre 2016 – en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja200

⁷ Dans *Le maître ignorant* (Fayard, 1987), Jacques Rancière lance « une attaque foudroyante contre le recours classique et serein de toute éducation : l'explication (...) qui n'est plus cet outil privilégié avec lequel les maîtres, de façon aride, essayent d'amener leurs élèves jusqu'à la connaissance et la culture, mais [qui] se convertit en une arme subtile d'imposition et de domination ». (Alejandro CERLETTI, *La politique du maître ignorant : la leçon de Rancière*, in *Le Télémaque*, n°27, 2005/1, pp. 81-88 – en ligne : www.cairn.info/revue-le-telemaque-2005-1-page-81.htm).

⁸ Exemple n°1 : en démographie, on peut s'appuyer sur l'analyse de tableaux liant fécondité et mortalité infantile dans différents pays (www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/graphiques-cartes/graphiques-interpretes/fecondite-mortalite-infantile). Exemple n°2 : en histoire, on peut comparer des frises historiques d'un même niveau scolaire, l'une de France, l'autre de Belgique, la troisième d'Espagne – qu'ont-elles en commun/qu'ont-elles de différent? –, puis chacun réalise une frise de son pays d'origine. Exemple n°3 : en grammaire, on peut comparer différents tableaux de conjugaison de verbes (soit d'un même groupe, soit de groupes différents), puis en fabriquer de nouveaux à partir d'un autre verbe, pour terminer par aller voir dans des manuels. Etc.

– Plus inattendue est la question de la nécessaire surprise à ménager dans tout apprentissage! *Étonnez-moi, Benoît*⁹, c'est plus qu'une chanson! Les pratiques de création ont toute leur place ici.

Prenons l'exemple d'une animation de deux heures que j'ai menée dans un centre social marseillais à l'occasion d'une fête de quartier:

- Le public: 15 mamans non européennes, peu entraînées en matière de lecture-écriture, vivant dans cette banlieue marseillaise et participant une fois par semaine à une « table de conversation ».
- L'intervenant: un homme d'âge mûr, blanc de peau, de type intellectuel, a priori assez différent d'elles (moi!).
- Le déroulé:
 - 1 Chaque participante se présente brièvement.
 - 2 J'affiche ceci: « *Nous sommes faits de la même étoffe que les rêves, la vie n'est qu'une ombre qui passe, c'est un récit plein de bruit et fureur, viens chère nuit au front noir.* » (Blaise Cendrars). Étonnement! Je propose que nous nous mettions en recherche de ce que peut signifier cette phrase.
 - 3 Chacune découpe dans des magazines de quoi faire un collage de ses rêves, des plus simples aux plus « inaccessibles ».
 - 4 Nous visionnons des extraits de *Human* de Yann Arthus-Bertrand¹⁰. J'ai choisi des témoignages dans deux parties: *Mon plus grand bonheur* et *Ma plus grande tristesse*.
 - 5 Les productions sont exposées et nous cherchons celles qui « se ressemblent beaucoup ».
 - 6 Nous les collons bout à bout en veillant à varier les registres, puis les affichons. La fresque obtenue fait plusieurs mètres de long.
 - 7 Nous revenons à la phrase initiale de Cendrars et, sur la base de ce que nous avons produit, nous discutons sur le sens qu'elle prend maintenant, en particulier le sens de la fin, cette « chère nuit au front noir ».

⁹ Chanson de Françoise Hardy. Accessible en ligne : www.youtube.com/watch?v=BqWE64FveGk

¹⁰ Accessible en ligne : www.youtube.com/channel/UCDNQaVmuu2TyUXLELJuD1IQ

Les ressorts du plaisir

Tout le travail mené au sein de l'Éducation nouvelle mais aussi les analyses réflexives que j'ai pu pratiquer ont peu à peu abouti à l'élaboration de concepts qui montrent que la question du plaisir et son corolaire, le déplaisir, peut être traitée autrement qu'à travers de simples smileys : 😊 ou ☹️.

Les apprenants sont des sujets : ils ont une identité, une histoire, des affects, des valeurs, une dynamique, le désir de vivre et d'agir. Nous pouvons les regarder de différentes manières. C'est donc notre regard et notre posture de formateurs qui sont essentiels :

- *Que privilégions-nous : la tâche ou l'activité mentale ?* La première est « ce que je fais concrètement, les actions que je mets en œuvre ». La seconde est réflexive, « quelle est ma pensée pendant que j'agis ? ». La première aboutit à un résultat que je peux montrer et cela rassure. La seconde pose question dans des sociétés obsédées par le visible : elle s'explique peu à peu si elle est sollicitée ; elle se raconte et s'analyse si des outils sont donnés. « Penser » ne se voit pas ; or il n'y a pas de geste humain, les anthropologues le montrent, qui ne naisse d'une pensée. L'espace de la pédagogie au contraire pourrait être celui où on apprend à expliciter cette pensée humaine.
- *Que cherchons-nous : la motivation ou la mobilisation ?* La première consiste à vouloir agir de l'extérieur sur les personnes et ressemble parfois à ce que recherchent les chauffeurs d'ambiance sur les plateaux télé. La seconde concerne les enjeux de tout apprentissage. Tout le monde comprend que si je veux maîtriser la conjugaison des verbes pour recevoir en retour une « bonne appréciation » du formateur, c'est une chose. Si je le veux pour passer une certification finale et trouver un travail, c'en est une autre. Si je le veux pour pouvoir montrer à mon enfant que j'apprends moi aussi et ainsi l'encourager dans son propre apprentissage, c'en est une troisième. Les effets seront différents, leur durée dans le temps pareillement. Les impacts sur nos vies tout autant.
- *Que visons-nous : le savoir ou le rapport au savoir ?* Les pédagogies classiques se focalisent sur le premier et pensent plutôt en termes de programmes, de référentiels, de progression, de gestion des heures et de portefeuille de formation. Elles font du plaisir un condiment. Les pédagogies critiques mettent

en avant l'impact des conditions sociales et culturelles, des rapports de classe sur la relation d'un sujet à ce qui fait l'objet d'un apprentissage¹¹. Ce sujet est paradoxal: il est singulier ET socialement inscrit, donc marqué. Certains apprentissages sont en effet perçus comme légitimes et peuvent procurer du « plaisir », alors que d'autres sont récusés en raison de leur soi-disant inutilité. Ces perceptions sont en réalité souvent corrélées aux positions sociales: pourquoi lirais-je des textes littéraires en classe d'anglais quand je veux seulement mieux connaître les rudiments de l'informatique, pouvoir chanter une ou deux chansons américaines ou répondre au téléphone à un client chinois? C'est donc la question de la dimension profonde, culturelle, non directement utilitaire des apprentissages qui est posée. C'est, par ricochet, notre propre conception du métier de formateur qui est questionnée.

Un immense territoire de recherche

Qu'est-ce que le bonheur? Une joie? Un sentiment de plénitude active, cohérente, ouverte et créatrice faisant sens et dessinant des valeurs? Qui donne un sentiment de complétude et combine action et contemplation? C'est ce que suggère Robert Misrahi¹², philosophe contemporain et lecteur de Spinoza, qui nous questionne comme pédagogues soucieux de bonheur dans les apprentissages. Il nous renvoie au désir de chacun, apprenant comme formateur, de mettre en accord actes, pensée et valeurs. Ce qui pourrait sembler une utopie est en réalité le moteur d'un vouloir vivre éthique auquel tous nous aspirons. La notion de plaisir y est présente mais cette utopie la dépasse car elle vise la globalité de la personne.



¹¹ Voir: Bernard CHARLOT, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, 1999. Présentation en ligne: http://pedagopsy.eu/livre_savoir_charlot.html

¹² Voir: Robert MISRAHI, *Le bonheur. Essai sur la Joie*, Éditions Cécile Defaut, 2011, pp. 133-137.

J'espère, en cette fin de texte, avoir donné de la consistance à la question du plaisir lié aux apprentissages, nous avoir rappelé des moments où nous l'avons connu quand nous étions nous-mêmes en apprentissage. Je nous souhaite de le connaître à nouveau dans les formations que nous donnons et partageons avec nos apprenants. Une des dimensions de ce plaisir n'est-elle pas d'accéder à la complexité de cette question humaine, non comme un frein, mais comme une richesse à explorer ensemble ?

Michel NEUMAYER, formateur de formateurs

www.gfenprovence.fr

www.lelien.org