

Le plaisir dans l'apprentissage

Apprendre avec plaisir

Ce qui est plaisant et ludique peut paraître d'une plus grande efficacité pédagogique, attirer plus facilement l'attention et mieux susciter l'intérêt que ce qui imposerait des contraintes rebutantes.

Selon Erasme par exemple, le précepteur devrait « bailler à l'étude une couleur et déguisement de jeu »¹. Il ne faut cependant pas oublier que l'humanisme vise en quelque sorte l'universel dans la nature humaine, et en aucun cas ce qu'il y a en elle de spontané et d'instinctif (c'est justement là ce qui fait toute la complexité du célèbre « Fay ce que voudras » rabelaisien²). Erasme ajoute d'ailleurs immédiatement que le jeu n'est pas tant un outil pédagogique qu'un moyen de relâcher « l'ardeur des études, après que l'on est parvenu jusque là, que les enfants se peuvent appeler à plus grandes choses lesquelles se puissent apprendre sans soin ni labeur. Comme [...] tourner le latin en grec ou le grec en latin [...] » *Ibid*.

Plus tard, Fénelon insiste de même sur ce que le jeu permet à la fois d'éviter la lassitude, c'est-à-dire de ne pas rebuter l'enfant en lui imposant un rythme qui ne conviendrait pas à son âge, mais aussi de servir à l'étude elle-même : « Remarquez un grand défaut des éducations ordinaires : on met tout le plaisir d'un côté, et tout l'ennui de l'autre ; tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans les divertissements : que peut faire un enfant, sinon supporter impatiemment cette règle, et courir ardemment après les jeux ? Tâchons donc de changer cet ordre, rendons l'étude agréable, cachons-la sous l'apparence de la liberté et du plaisir ; souffrons que les enfants interrompent quelquefois l'étude par de petites saillies de divertissements, ils ont besoin de ces distractions pour délasser leur esprit. »³

Apprendre est d'abord une contrainte.

¹ *De Pueris*, trad. Pierre Saliat, Paris, Klincksieck, 1990, p. 84.

² Rabelais ne nous invite effectivement pas à faire ce que l'on veut - à nous détendre - car il conçoit la liberté seulement dans la mesure où les gens « (...) bien nez, bien instruitz, conversans en compagnies honnestes, ont par nature un instinct et aguillon qui tousjours les poulse à faictz vertueux et retire de vice, lequel ilz nommoient honneur. » *vie très horrificque du grand Gargantua*, chap. LVII

³ *Traité de l'éducation des filles*, Paris, Klincksieck, 1994, chap. V.

Dans une perspective toute différente, on souligne parfois une incompatibilité entre un travail alors dit véritable et le délassement du jeu. Selon Kant par exemple, « On peut être occupé en jouant ; cela s'appelle occuper ses loisirs ; mais l'on peut aussi être occupé par contrainte et cela s'appelle travailler. La culture scolaire doit être travail pour l'enfant, la culture libre sera jeu [...] L'école est une culture par contrainte. Il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant à tout regarder comme un jeu. Il doit avoir du temps pour ses récréations, mais il doit aussi y avoir pour lui un temps où il travaille. Et si l'enfant ne voit pas d'abord à quoi sert cette contrainte, il s'avisera plus tard de sa grande utilité. »⁴

Il reste à justifier une telle incompatibilité entre le travail scolaire et le plaisir. Au fond, cette conception de l'apprentissage comme contrainte tient au principe même du rationalisme. Ce sont effectivement les exigences de cette faculté qui excluent le jeu et le délassement. La position d'Alain est tout à fait emblématique à cet égard : « Je ne dirai pas seulement que tout ce qui est facile est mauvais ; je dirai même que ce qu'on croit facile est mauvais. Par exemple l'attention facile n'est nullement l'attention ; ou bien alors disons que le chien qui guette le sucre fait attention. Aussi je ne veux pas de trace de sucre ; et la vieille histoire de la coupe amère dont les bords sont enduits de miel me paraît ridicule. J'aimerais mieux rendre amers les bords d'une coupe de miel. Toutefois, ce n'est pas nécessaire ; les vrais problèmes sont d'abord amers à goûter ; le plaisir viendra à ceux qui auront vaincu l'amertume. Je ne promettrai donc pas le plaisir, mais je donnerai comme fin la difficulté vaincue ; tel est l'appât qui convient à l'homme ; c'est par là seulement qu'il arrivera à penser au lieu de goûter. »⁵ Ajoutons qu'une certaine exigence morale n'est pas absente de cette défense du difficile, et qu'il faudrait conduire à la difficulté également parce que l'épreuve suscite de la pugnacité et du courage.

En définitive, ce sont les exigences de la rationalité - les exigences propres aux lois rationnelles elles-mêmes (exigences de clarté, de rigueur, de précision) - qui soutiennent cette promotion du difficile en suspectant le plaisant d'être approximatif et superficiel. Le monde étant écrit en langage mathématique⁶, celui qui intègre les contraintes de ces lois peut seul espérer comprendre ce qui l'entoure. Si l'acquisition de contenus aussi exigeants est au centre de la

⁴ *Réflexions sur l'éducation*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 2000, pp. 146-149.

⁵ *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965, p. 4.

⁶ Nous pensons à Galilée et à la mathématisation du réel qui soutient toute l'entreprise scientifique moderne.

connaissance et de l'apprentissage, alors la distance semble effectivement devoir se creuser entre cet apprentissage et le plaisir.

Quelle que soit la conception que l'on veut bien se faire de cette faculté, le travail du rationnel implique des exigences qui, à leur tour, impliquent de contraindre la pente naturelle. C'est dire que la logique et la rigueur rationnelle ne sont pas spontanées, les mathématiques consistant par exemple en une certaine conversion du regard⁷. Inversement, le plaisir dans l'apprentissage porte en lui la menace d'une baisse d'exigence quant au contenu, et c'est en effet là le principal reproche que pourrait encourir une pédagogie du plaisir. Les parents attendent d'ailleurs souvent de voir limiter les activités d'éveil à l'école, et préfèrent réserver à leurs enfants une formation riche en contenu. La dualité travail-amusement demeure effectivement très vivace dans les esprits.

Mais lorsque les activités physiques et sportives (APS) impliquent des exigences (règlement, technique, performance), elles entrent dans un schéma pédagogique finalement fort comparable. Ces exigences - non plus de la rationalité, mais de la technique - conduisent également à éprouver la différence entre l'amusement et l'apprentissage. Un nageur fait certes clairement la différence entre l'entraînement et l'amusement, entre les longueurs de bassin et un jeu de ballon qui veut récompenser un entraînement pénible. Comme pour les mathématiques, cette différence repose sur les exigences d'un contenu, non plus rationnel, mais d'ordre moteur et matériel. A bien y regarder, la matérialité pose d'ailleurs des lois tout aussi implacables et contraignantes que celles de la rationalité, de sorte que le travail de l'esprit n'a pas le monopole de l'exigence.

Ambiguïté du plaisir et de la contrainte

a- la complexité du plaisir.

Le plaisir, du latin *placere*, qui signifie plaire, ce qui plaît... mais aussi ce qui est *sans raison*, le *bon plaisir*, ce dernier sens renforçant encore l'opposition entre les exigences de la

⁷ Du point de vue de l'histoire des sciences, ceci se rapporte à l'abandon de la physique aristotélicienne des qualités au profit d'une physique mathématique purement quantitative et en rupture avec le sens commun. Les sens nous trompent, et la logique rationnelle est désormais seule susceptible de dévoiler les secrets du réel.

rationalité et ce qui fait plaisir. Or cet avantage qu'une chose a de nous plaire est éminemment subjectif, aussi est-ce cette subjectivité du plaisir qui explique toute l'ambiguïté de la question.

Ce qui plaît est certes souvent ce qui est facile, ce qui coûte le moins et qui nous vient spontanément. Mais on peut aussi aimer le difficile, et tout un chacun a d'ailleurs en lui quelque chose qui aime la difficulté, quelque chose qui le tient (qui le con-traint au sens de *cum-stringere*). Le difficile peut même apporter énormément de plaisir, voilà l'ambiguïté. Ce n'est certes pas le même ordre de satisfaction, mais c'est toujours de la satisfaction, et qui peut dire si le plaisir que promet une tentation vaut mieux que celui de ne pas y avoir cédé ? La contrainte n'est donc pas toujours étrangère au plaisir, si bien que les premiers attendus de notre distinction étaient finalement bien trop schématiques. On peut même se demander si les plaisirs qui ont la contrainte et la difficulté comme moyen ne sont pas plus intenses que ceux qui s'obtiennent à bas prix⁸.

b- la diversité des contenus

L'ambiguïté de la question tient également au fait que le contenu de l'apprentissage n'est pas nécessairement contraignant. En toute rigueur, il resterait à prouver que les exigences du contenu impliquent qu'il soit toujours vecteur de contraintes. Il en est certes le plus souvent ainsi – on pense par exemple à la règle de grammaire - mais ce n'est peut être pas aussi systématique qu'il peut de prime abord le sembler.

Dans le domaine des APS notamment, le contenu peut surtout consister en un épanouissement spontané. En ce qui concerne les activités de glisse par exemple, le contenu semble effectivement s'effacer au profit d'un certain nombre de sensations⁹. Le fait qu'un contenu n'implique pas nécessairement la contrainte crée donc une ambiguïté autour du statut du plaisir dans l'apprentissage.

⁸ Friedrich Nietzsche suggère même que « La valeur d'une chose réside parfois non dans ce qu'on gagne en l'obtenant, mais dans ce qu'on paye pour l'acquérir,- dans ce qu'elle coûte. », *Le Crépuscule des idoles*, « Flâneries inactuelles », trad. Henri Albert, Paris, Garnier-Flammarion, 1985, aph. 38.

⁹ A propos de l'importance des sensations en EPS, voir Pascal Bordes, « Qu'est-ce que « donner un sens aux apprentissages » en EPS ? », in la Revue *Hyper* n° 232, Le Plessis Robinson, Association des Enseignants EPS, mars 2006, pp. 3 et ss.

Originalité des activités acrobatiques

Les activités acrobatiques présentent l'immense avantage de pouvoir résoudre les deux ambiguïtés que nous avons évoquées à propos du statut pédagogique du plaisir.

Le risque et l'acrobatie semblent effectivement réunir les différentes acceptions possibles du plaisir, celui de l'ivresse spontanée et immédiate autant que celui de la maîtrise. Le plaisir peut être ressenti dans toutes les acceptions du terme dans ces activités, depuis les sensations les mieux partagées jusqu'à celles qui posent de très fortes exigences.

Les activités acrobatiques permettent donc de mettre en place des situations d'apprentissage qui impliquent à la fois du plaisir et de la contrainte. C'est là une spécificité remarquable, les contenus traditionnellement exigeants comme les mathématiques étant très vite limités du point de vue du plaisir entendu en son sens courant, tandis que les activités plaisantes telles que les sorties posent, pourquoi ne pas l'avouer, assez peu d'exigences en terme de contenu. De ce point de vue, les activités acrobatiques offrent un panel pédagogique extrêmement riche, depuis l'ivresse facile jusqu'à celle qui implique un travail de très longue haleine.