

Plaisir d'apprendre versus effort d'apprendre?

A. Giordan

Depuis quatre siècles, philosophes et pédagogues se retrouvent rassemblés indifféremment dans deux camps pour s'affronter stérilement. Les uns continuent ou recommencent à prôner l'école de l'effort, les autres mettent en avant le plaisir d'apprendre. Pendant la fin du XIX^e siècle, l'effort pour l'effort a même été valorisé comme vertu unique de l'école. Devant le peu d'efficacité de cette approche, d'autres ont pris un tournant à 180 degrés, notamment les écoles dites «modernes» ou «actives» misant sur le seul plaisir. Ce mouvement s'est amplifié ces trente dernières années à l'école, mais surtout ce furent les parents qui volontairement ou involontairement prirent le relais.

L'identité de l'élève, son projet personnel sont encore trop peu pris en compte dans le projet éducatif.

Aujourd'hui, les médias parlent à longueur de journées ou de pages de ces enfants «zappeurs» qui ont besoin d'éprouver un plaisir immédiat sans faire d'efforts pour apprendre et de la nécessité de réhabiliter la notion d'effort dans l'acte d'apprendre.

On pourrait déjà s'interroger sur les origines de ce zapping. Les causes ne sont sûrement pas à chercher à l'école, mais l'école y contribue par ses emplois du temps et ses programmes. N'est-il pas plutôt favorisé par une certaine télévision ou de manière plus abusive par une certaine économie qui conduit à consommer en permanence du futile et de l'immédiat...

Mais tel n'est pas le propos de ce texte... Restons sur le plan strict de l'apprendre. Et si les deux – effort et plaisir – étaient nécessaires, voire indispensables. Peut-on apprendre sans efforts? Tout apprentissage est un changement de repères, de regard ou de façon de penser; il n'est jamais facile, rarement immédiat. Il demande toujours moult situations, de multiples questionnements et de complexes reformulations. Rien n'est jamais aisé dans l'élaboration d'un savoir, on y parvient progressivement et par étapes; il faut refaire plusieurs fois le cheminement. C'est même vécu comme une démarche angoissante; tant notre culture favorise si peu le changement de façon de penser. A chaque instant, des efforts, une volonté constante sont demandés!

Mais peut-on accepter gratuitement de faire des efforts? Trouver «du plaisir» d'en baver pour en baver comme certains le préconisent n'est-ce pas plutôt pervers ou... masochiste? Mais même dans ce cas, le faire implique d'y trouver une satisfaction! Ne vaudrait-il pas mieux promouvoir l'effort pour le plaisir d'être plus efficient, d'y trouver un «plus»... ou mieux pour le simple plaisir de connaître.

En fait, n'est-on pas une fois encore en train de se fourvoyer parce qu'on n'interroge pas les soubassements de ce qu'on nomme par facilité: «effort» et «plaisir» et sur ce vers quoi ils nous renvoient concernant l'apprendre ou l'école? ... Et pourquoi, ne devrait-on «user» que de l'un ou de l'autre séparément et non pas des deux en synergie? N'est-ce pas d'abord ce réflexe de penser à remettre en cause? Ne devrait-on pas mieux... tenir en tension ces deux paramètres, même s'ils paraissent contradictoires? La vie, l'apprendre ne sont possibles que quand des éléments antagonistes entrent en interactions régulées.

Mais que faire sur le plan pratique?

Ainsi pour conduire à l'effort d'apprendre, certains maîtres mettent en avant l'élève, et notamment son «plaisir de se repérer dans les informations», son «plaisir de découvrir des réponses», de se questionner et de chercher. Les questions qui «nourrissent la curiosité» entraînent à une dynamique. Les besoins de la personne, ses projets personnels, jouent un rôle moteur, auquel contribuent la confiance et «l'estime de soi». Des élèves cherchent à se montrer à eux-mêmes qu'ils peuvent», à accroître leur propre sentiment de compétence, leur croyance en leur réussite.

D'autres mettent plutôt l'accent sur le contexte éducatif: la construction d'une «pédagogie de l'action» ou «du projet». Il s'agit de «faire vivre ce qui apparaît comme immobile sur le papier», «d'être actif dans ses apprentissages». Il suffirait de «surprendre» le jeune», de rendre les choses ludiques, de faire «ressortir l'aspect magique» des savoirs enseignés.

D'autres encore proposent de «récompenser les efforts», éventuellement par un «cahier de la réussite». Place est faite également «au débat entre élèves, à l'expression de leurs expériences et de leurs différences, au partage de leurs interprétations». «L'actualité», les nouveaux sujets comme «l'environnement», ou encore les «TIC» sont favorisés. Les clubs, le foyer



socio-éducatif, la formation des délégués constituent également d'autres «espaces favorables à la construction d'un rapport personnel au savoir, consolidé par une référence aux autres». Nos collègues québécois y ajouteraient encore le défi, le sentiment d'autonomie, le goût du risque ou l'émulation... Etc.

Toutes ces propositions fournissent des éléments de réponses pour (re)motiver les élèves à l'effort. Elles constituent des «plus» pédagogiques dans la monotonie ambiante. Toutefois quand on évalue de près leur impact, on repère certes un début de changement de rapport au savoir ou à l'école. Mais leurs apports éducatifs restent très limités, sauf exceptions. Le désir pour l'apprendre par exemple est peu installé dans le temps, il est rarement transféré d'une discipline à l'autre ou hors de l'école.

Dans l'effort d'apprendre, il est une dimension que l'on sous-estime encore trop, c'est celle de la personne. Une activité peut occuper l'élève; pour être «désirable», elle doit prendre en compte ce que nous nommons le projet d'être ou de faire de l'élève. Les sources du désir d'apprendre sont multiples, nous ne pouvons les citer toutes. Elles sont spécifiques à chaque personne. Quelques caractéristiques cependant: les situations pédagogiques sont «désirables» si elles présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, si elles conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses, etc., mais prioritairement l'individu a besoin de se sentir largement autonome dans ses choix. Il s'agirait de se... connaître ou plutôt de «se reconnaître» pour «donner du sens à sa présence» à l'école.

L'élève accepte même des pratiques scolaires très rébarbatives quand il est personnellement passionné par un sujet ou une visée ou parce qu'elles présentent une signification particulière pour lui. Intéressé, il peut travailler par lui-même, s'investir, donner de sa personne. Regardons les jeunes faire du skate ou du roller, ils recommencent des milliers de fois la même tâche. Cette

dernière n'est plus perçue comme un exercice simplificateur avec une progression; elle fait sens d'entrée...

L'identité de l'élève, son projet personnel sont encore trop peu pris en compte dans le projet éducatif. L'école ne peut plus se limiter à n'être qu'une offre de contenu; la «connaissance de soi» devrait être un grand moment pédagogique en soi... Elle n'est jamais une retombée automatique d'un enseignement bien pensé. Il s'agit dès lors de faire «travailler» chaque élève sur ses ressources, ses ressorts: qu'est ce qui le porte? à quoi il tient?¹... mais aussi sur ses limites ou ses peurs...

Un tel changement dans les pratiques scolaires ne va pas sans nous interroger sur nous-mêmes, en tant qu'enseignant... il nous renvoie à une autre requête qui concerne la formation: les enseignants font-ils eux-mêmes suffisamment d'efforts pour repenser leur enseignement et l'école dans son ensemble?... Mais développe-t-on suffisamment leur plaisir d'apprendre durant leur formation?

Pour en savoir plus

- sur l'école
 - A. Giordan, *Une autre école pour nos enfants?* Delagrave, 2002.
- sur l'apprendre
 - A. Giordan, *Apprendre!* Belin, 1998, nlle édition 2002.
 - A. Giordan et G. De Vecchi, *Les origines du savoir*, Delachaux, Neuchâtel, 1987.
- et le site LDES: <http://www.ldes.unige.ch>.

Note

- ¹ Toutefois, autre paradoxe, le rôle de l'enseignant n'est pas de rester au niveau des désirs immédiats de l'élève. Il doit toujours lui proposer - voire lui opposer - un projet éducatif. Mais, ce contrat éducatif ne peut jamais être avancé à brûle-pourpoint: «Ce matin, nous allons étudier les fractions». L'enseignant doit prendre du temps pour interpeller, concerner ou faire que l'élève se questionne sur le contenu envisagé à partir de ce qu'il est.

l'auteur

André Giordan, ancien instituteur, ancien enseignant du secondaire est actuellement professeur à l'Université de Genève et directeur du Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences.