

A.R.F.A.T.S.E.M.A

**MÉMOIRE D'APPROFONDISSEMENT
PÉDAGOGIE ET RELATIONS HUMAINES**

ENTRE « CONSOMMATION » ET « PROJET »

Quelle est la place du « plaisir » dans une démarche éducative ?

Marcelo CHAPARRO

Table des matières

Préambule.....	3
Introduction.....	4
Contexte professionnel.....	4
Une pratique éducative qui m'interroge.....	6
I. L'opposition entre la démarche éducative et la notion de plaisir.....	10
La « scolarisation » du loisir éducatif.....	10
La scolarisation différenciée : une réponse à la rupture scolaire.....	11
Existe-t-il une opposition radicale entre l'apprentissage et le plaisir dans la démarche éducative ?.....	13
II. Le plaisir et la règle : le « jeu ».....	15
Le jeu comme moteur structurant de l'expérience cognitive.....	15
Le « jeu » chez l'adolescent et l'adulte.....	16
La polarité plaisir-déplaisir dans la dynamique du « jeu »	18
Principe de plaisir et principe de réalité : la règle du « jeu ».....	19
La place du plaisir dans le jeu éducatif.....	20
Entre loisir de consommation et pédagogie du projet : plaisir ou non plaisir?.....	21
Conclusion.....	23
Bibliographie.....	26

Mémoire approfondissement PRH

ENTRE « CONSOMMATION » ET « PROJET »

Quelle est la place du « plaisir » dans une démarche éducative ?

Préambule

Toute réflexion, aussi théorique qu'elle soit, s'enracine dans une expérience. Ce qui nous interroge dans une pratique professionnelle fait généralement écho à ce que nous avons vécu. J'ai besoin de préciser quelques aspects de mon expérience personnelle pour éclairer les fondements de mon interrogation actuelle.

Je fais partie de cette catégorie de personnes qui ont vécu un rapport au religieux très fort. Né dans une famille de confession catholique au sein d'un pays fortement marqué par cette religion (le Chili), j'ai quitté ma famille, mes amis, et mes études d'ingénieur afin de poursuivre une formation religieuse en Europe. D'abord en France, puis en Italie, j'ai intégré le séminaire avec l'intention de devenir prêtre. Cette formation, à la fois intellectuelle et spirituelle, avait pour but de me façonner en me donnant des repères à l'intérieur d'une institution à caractère universel. Pendant cette formation et suite à un certain nombre d'évènements j'ai constaté des aspects sectaires (souvent liés à une approche parfois non rationnelle de la société). Cet univers religieux, rempli de traditions et de principes non discutables, porte le risque d'un renfermement sur lui-même. A l'intérieur de ce système, une constante se laissait sentir : le principe du « non plaisir ».

Le plaisir était considéré sous un aspect très négatif. Souvent lié à la « concupiscence » (désir sexuel) et aux passions (désir incontrôlé), il était méprisé, mal perçu, considéré comme un élément à subjuguer pour atteindre la maîtrise de soi. En face du plaisir se trouvait la discipline. L'auto-imposition de la règle et la conformité à la norme montraient le chemin vers un idéal de perfection. Cette conception existentielle m'a beaucoup interrogé. Ma révolte était d'autant plus intense que ma compréhension du christianisme m'indiquait tout le contraire de cette voie. J'ai pris mes distances parce que j'avais l'impression de perdre mon autonomie.

Grande fut ma surprise lorsque j'ai retrouvé des indices semblables, à ma première expérience, dans le monde de l'animation. Masquée sous une certaine conception de l'éducation, je me suis aperçu que l'animation peut facilement basculer dans une dérive de renfermement qui peut même conduire à des constructions sectaires. Au sein de ces dérives la même dialectique « discipline / plaisir » apparaît.

Introduction

Contexte professionnel

Le Centre Social où je travail est situé dans une agglomération de 45000 habitants au sein de la communauté de communes. Il s'agit d'un bassin de vie à la fois rural et urbain. Il se constitue d'une agglomération centrale d'environ 15000 habitants centré sur l'industrie chimique. Autour se trouvent des petits villages agricoles où les habitants semblent vivre en harmonie dépassant largement les découpages administratifs. Les frontières sont parfois difficiles à identifier. Au coeur de l'agglomération, le Centre Social a pour vocation de rayonner sur l'ensemble des communes.

Né en 1962, le Centre Social compte aujourd'hui 1430 adhérents dont 46% provenant de la commune où il est implanté. Il s'organise en différents secteurs (petite enfance, enfance, jeunesse et adultes) qui développent des activités diverses et variées suivant le principe d'accompagnement de souhaits et des projets des habitants.

Ce Centre Social, qui est l'un des plus développés de son département, a vécu un changement important ces deux dernières années. D'une part, l'institution se transforme dans son organisation passant d'une administration directe CAF à une gestion associative impulsée par la CAF. D'autre part, un changement de direction, mis en place par une volonté politique nouvelle, oblige -non sans peine- l'équipe des professionnels à s'adapter. Cette phase de réorganisation touche évidemment tous les secteurs du Centre Social et d'une façon particulière le Secteur Jeunesse dont je suis le coordinateur.

En janvier 2006, le Secteur Jeunesse du Centre Social prend sous sa responsabilité le Service Municipal Jeunesse. Il hérite en même temps de deux animateurs « jeunes » de la ville et un poste de « coordinateur » est créé. Cette fusion ne se réalisera pas sans difficulté. Le secteur devra affronter en peu de temps deux démissions et des tensions internes. Ce qui est important à retenir est la nouvelle dimension du Secteur Jeunesse et

la mission qui lui est confiée.

Quelques mois après la restructuration du secteur, en mars 2006, j'ai été embauché en tant que « Coordinateur - animateur » du Secteur Jeunesse. Ma mission était précisée par le conseil d'administration du Centre Social : je devais coordonner une équipe de 5 animateurs et dynamiser le secteur.

Cette commande répondait à un besoin devenu vital pour le secteur. En effet, suite à l'intégration de l'équipe d'animation municipale, l'organisation du travail était très difficile. D'une part, les deux équipes d'animation, celle du centre social et celle de la mairie, avaient des pratiques pédagogiques très différentes : d'un côté on travaillait avec la notion d'accompagnement de projets et de l'autre la pratique était celle de l'animation de quartier. Ces différences de positionnement provoquaient un grand malaise au sein de la nouvelle équipe. D'autre part, le Secteur Jeunesse du Centre Social était en perte de vitesse : peu de renouvellement du public, aucune émergence de nouveaux projets. Il fallait redonner une nouvelle impulsion.

Pour cela la commande politique, venant essentiellement des élus municipaux (financeurs) et reléguée par le conseil d'administration de l'association, demandait une ouverture du Secteur Jeunesse vers l'extérieur. Il fallait travailler deux axes : développer les actions existantes et mettre en place des animations de proximité sur l'agglomération. Le Secteur Jeunesse devait se rendre visible auprès des jeunes. En même temps, il était nécessaire de redéfinir les missions de chaque membre de l'équipe. Bref, il fallait écrire un projet global d'animation pour le secteur.

Le travail d'écriture de ce projet m'a amené à analyser la pratique d'animation de mon équipe. J'ai été surpris de la façon dont l'équipe articulait sa conception du travail éducatif et l'animation de loisirs. Il y avait une grande tension entre la proposition des activités de loisir à la carte, « l'animation de consommation » et l'accompagnement des jeunes dans leurs initiatives, la « pédagogie de projets ». Cette opposition m'a conduit à m'interroger sur la place du plaisir dans notre démarche éducative.

Dans ce travail je dégagerai ma problématique à partir de l'analyse de la pratique d'animation de mon équipe et je la traiterai en deux parties, en m'aidant des apports sociologiques et psychologiques.

Une pratique éducative qui m'interroge

A mon arrivée au Centre Social, le Secteur Jeunesse développait des actions autour de trois pôles :

- un pôle culturel,
- un pôle scolarité – parentalité
- un pôle loisir – sport.

L'animation devait tenir compte de l'objectif moteur du Centre Social : « la fabrication du lien social ». Cet objectif était surtout développé par une attention particulière à la mixité sociale et à l'accompagnement de projets. Ainsi, l'équipe d'animation utilisait beaucoup d'énergie à chercher développer une ambiance familiale où le jeune devait se sentir chez lui. Il devait devenir, peu à peu, un citoyen actif et responsable.

Néanmoins, malgré l'effort porté, la mixité sociale semblait peu présente. On pouvait distinguer des activités où le public se rangeait presque par classe sociale. Ainsi, par exemple, dans le pôle culturel, l'activité « Théâtre et expression » rassemblait une majorité de jeunes de classe moyenne supérieure tandis que l'accompagnement scolaire attirait plutôt les familles les plus modestes de l'agglomération. Dans le premier cas, 18 jeunes sur 20 avaient un quotient familial CAF élevé (entre 5 et 7) et dans le deuxième cas les 60 jeunes sur 80 recensés avaient un quotient familial bas (entre 1 et 4). Il est vrai que l'on pouvait trouver une certaine mixité sociale dans une activité de loisir adressée aux 12-14 ans, mais de fait elle restait marginale par rapport à l'ensemble des jeunes.

La faible mixité sociale développée sur le secteur a été pour moi le premier point qui a attiré mon attention. Il était, en effet, frappant de constater que le Secteur Jeunesse fonctionnait avec des groupes de jeunes très isolés les uns des autres. Les jeunes qui fréquentaient l'accompagnement scolaire n'étaient même pas au courant des activités culturelles proposées par le Centre Social. Et de l'autre côté, les jeunes qui participaient à l'atelier de « Théâtre et expression » ne connaissaient pas, non plus, les activités sportives proposées lors de l'ouverture du gymnase pendant les vacances scolaires. On aurait pu imaginer que les activités étaient conditionnées par le statut social des jeunes. Comme s'il s'agissait d'une animation de « castes » : la jeunesse bourgeoise ayant le droit à la culture et les pauvres seulement le devoir de se consacrer à leur scolarité.

Cette situation de cloisonnement était accentuée par une autre donnée. Chaque secteur d'activité conservait d'année en année les mêmes jeunes, le public se renouvelant peu. L'interaction entre les différents groupes des jeunes devient très difficile si on ne fait pas partie de la « bande ». De plus, l'équipe d'animation mise en place se centrait sur un projet pédagogique qui prenait peu en compte l'environnement extérieur de la structure. Le partenariat avec les autres structures d'animation était très insuffisant, voir inexistant. Les animateurs attendaient les jeunes à l'intérieur de leurs murs sans se soucier d'aller à leur rencontre.

Le système mis en place était pourtant bien solide. Les animateurs, et une grande partie du personnel d'animation du Centre Social, ne remettaient pas en question cette pratique ni les résultats. De même, les jeunes présents sur les différentes activités du secteur ne revendiquaient pas non plus de changements révolutionnaires. Les inquiétudes se faisaient entendre plutôt de la part des élus locaux, des administrateurs du centre social et des autres structures éducatives. Ce manque de lucidité de la part de l'équipe d'animation de notre centre a été ma deuxième source de questionnement. En effet, je m'interrogeais sur les raisons qui pouvaient conduire l'équipe d'animation à persister sur une telle pratique de cloisonnement.

Peu à peu, je me suis aperçu de l'importance qu'avait la notion « éducative » dans la pratique pédagogique de l'équipe. Les animateurs du Secteur Jeunesse étaient très attachés à faire de « l'éducatif », mot emblématique utilisé dans toutes les activités proposées. Cette volonté se traduisait, de leur point de vue, par une grande écoute et par la mise en place d'un cadre à la fois clair et ferme. Le résultat était vécu de façon très positive et encourageante de la part des animateurs. Car d'une part les jeunes se retrouvaient dans un environnement sain et sécurisé et d'autre part les animateurs retrouvaient une valorisation personnelle ainsi qu'un échange affectif fort avec les jeunes.

Cette pratique éducative, qui à mes yeux privilégiait la discipline, sécurisait non seulement les jeunes, mais l'équipe elle-même. Elle donnait une grande satisfaction aux professionnels, néanmoins elle avait aussi des effets pervers. Très vite je me suis rendu compte de deux conséquences indirectes de la notion « éducative » telle qu'elle était pratiquée au Centre Social. J'étais surpris du manque d'émergence de « projets » de la part des jeunes. Mon étonnement était moins porté par le manque de résultats que par la disproportion entre l'énergie donnée et le résultat lui-même. Car tout le projet

pédagogique du Secteur Jeunesse était centrée sur l'accompagnement de projets. Or, les jeunes ne développaient pas beaucoup d'initiatives et avaient très peu d'autonomie. Par ailleurs, dans les animations proposées il y avait une tension entre la pratique éducative, traduite par le cadre et l'écoute, et la notion de loisir. En effet, l'animation avait un caractère austère comme si l'éducatif était en contradiction avec le plaisir et le bien être.

Ce constat est illustré par la rigueur du cadre, imposé dans le but de contenir le chahut et de provoquer l'effort et l'investissement personnel du jeune. Ainsi par exemple, lors des vacances scolaires, l'ouverture du gymnase était proposée seulement en matinée de 10h00 à 12h00. Ces plages d'ouverture avaient pour objectif de vérifier la « motivation » du jeune avant tout. L'activité sportive passait en deuxième plan, subordonnée à l'émergence des projets. Les animateurs attendaient que les jeunes aient l'envie de faire d'autres activités ensemble pour ainsi créer un espace de projets. Mais le plaisir du sport, de jouer, de se dépasser et se valoriser n'était nullement pensé dans l'activité du gymnase. On peut trouver le même principe dans les ateliers d'expression. Toute la construction pédagogique était concentrée sur la méthodologie de l'expression en laissant en deuxième plan le plaisir de monter une pièce ensemble ou de couronner l'année en produisant un spectacle public.

Je ne veux pas dire que le plaisir était complètement absent de la dynamique de groupe, mais il était en fait minimisé, comme si ce dernier était interdit quand il s'agissait de mettre en place une dynamique éducative. Cette tension est également présente lorsqu'on utilise le terme, toujours de façon péjorative, de « consommation » d'activités. Très souvent on a reproché à des équipes d'animation de proposer de « consommer des loisirs » au lieu de s'insérer dans une logique de « projet ». Il est vrai que la notion de « consommation » nous renvoie à une démarche commerciale où l'effort en tant que moteur de progrès est compensé par l'argent. De ce point de vue la critique de l'animation de « consommation » est justifiée. Cependant, le désir de « consommation » devrait toujours comporter aussi une recherche de bien-être, de bonheur et de plaisir. Si le jeune, ou le moins jeune, consomme une activité c'est parce qu'il en a le désir. Ainsi, l'individu est conduit par ce désir qui devient finalement une source d'énergie. Entre « consommation » et « projet » le plaisir peut-il finalement être négligé? Et en particulier dans le champs de l'animation où doivent s'articuler professionnellement la notion de plaisir et la notion de projet.

Ma problématique se dégage de la tension que véhicule la notion de plaisir dans l'univers de l'animation. Dans quelle mesure le « plaisir » est-il un moteur dans un processus éducatif? Faut-il l'inhiber, le masquer, le rationaliser au bénéfice de la construction éducative de l'individu? Ou, au contraire, fait-il partie de cette construction? C'est là mon questionnement.

Il est important de bien préciser que cette notion de « plaisir » est un concept à la fois concret et subjectif. Il peut être défini comme un état affectif lié à la satisfaction d'un besoin matériel ou comme un état affectif lié à une sensation sentimentale agréable. Le plaisir peut être aussi considéré comme un objet : ce qui procure du plaisir, divertissement ou distraction. Il peut être lié aux sens comme à l'esprit (l'intellect). Dans ma problématique, je considère le « plaisir » dans son aspect le plus global. Il apparaît en tant qu'élément de continuité entre quatre ordres : le corps, l'environnement, l'imaginaire et le sémiologique, c'est à dire ce qui se rapporte au symbole et sa signification en général.

Pour traiter cette problématique je propose 2 hypothèses :

1. L'opposition entre « la démarche éducative » et le « plaisir » serait le résultat de la tension générée entre l'apprentissage et le loisir due à l'importance de la rupture scolaire dans la société post industrielle.
2. Le développement cognitif et la construction de l'identité s'organisent principalement autour de la polarité plaisir-déplaisir et du « jeu ». Cette même polarité est à la base de toute expérience. Il semble donc primordial de garder l'énergie que dégage le « plaisir » pour accompagner la démarche éducative.

Je traiterai ma problématique en abordant dans la première hypothèse **l'opposition entre la démarche éducative et la notion de plaisir**. Dans un deuxième temps, je chercherai à articuler **le plaisir et la règle**. Puis en conclusion, je chercherai une proposition de réponse pratique liée à mon contexte professionnel.

I. L'opposition entre la démarche éducative et la notion de plaisir

La « scolarisation » du loisir éducatif

La société post-industrielle caractérisée par le déclin de la classe ouvrière et la précarisation du statut social¹, apporte des changements considérables dans le plan éducatif. Non seulement elle change les rapports sociaux, avec l'individualisme croissant, mais elle modifie aussi les comportements socio-éducatifs. Un phénomène qui mérite notre attention est ce qu'on pourra appeler la « scolarisation » du loisir associatif.

Dans la société post-industrielle le travail et par conséquent l'apprentissage vont subir une évolution majeure. Les techniques de production vont se moderniser à tel point que l'ouvrier non qualifié va, petit à petit, disparaître de l'usine. Ainsi, le développement des pays industrialisés fera augmenter, au même rythme que la compétitivité, son rapport productivité / ouvrier. La qualification devient ainsi la clé du travail.

Face à cette nouvelle donne, les catégories socio-professionnelles qui sont en bas de l'échelle vont subir une pression angoissante : l'enfant, qui autrefois pouvait quitter l'école dès 14 ans pour aller travailler, se verra obligé d'atteindre et surtout d'apprendre un « vrai métier » qualifiant. Or, le savoir technique se complique et les bases fragiles d'une scolarité médiocre ne suffisent pas. L'échec scolaire devient ainsi une préoccupation majeure pour les responsables de l'État. Le Ministre de l'Éducation Jean Pierre Chevènement², et avec lui la plus part de ses successeurs, se sont donné comme objectif une réussite de 80% au baccalauréat. Aujourd'hui on s'attaque à la promotion des métiers manuels avec le but de donner à chaque élève un métier à la fin de sa scolarité.

Cette préoccupation de réussite scolaire est fortement partagée dans le milieu associatif. Nombreuses sont les associations qui proposent aujourd'hui « l'accompagnement scolaire collectif » ou « l'aide au devoir » pour les jeunes en échec scolaire. D'une façon particulière, les centres sociaux ont investi ce créneau faisant de l'accompagnement scolaire une activité incontournable. Pour aider ce développement le gouvernement a mis à disposition divers dispositifs de financement comme le C.L.A.S

1 Cf. Robert CASTEL, *La métaphore de la question sociale*, Éditions Fayard, 1995

2 Ministre de l'Éducation dans les années 1984 à 1986

(Contrat local d'Accompagnement à la Scolarité) et le R.E.A.A.P (Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents).

Sans remettre en cause la prise de conscience des acteurs associatifs de l'urgence que suscite la problématique de l'échec scolaire et de ses conséquences. On peut cependant s'interroger sur un autre phénomène qui peut être une conséquence de cette prise de conscience. Il s'agit de ce que j'appelle la « scolarisation » du loisir associatif.

J'ai remarqué dans ma structure une forte présence du milieu de l'éducation. Cette présence se manifeste par la composition du Conseil d'Administration et notamment du Bureau de l'Association. L'engagement des cadres ou anciens cadres de l'Éducation Nationale, ainsi que les nombreuses bénévoles issues du même milieu illustrent mon propos. Ce qui provoque mon interrogation n'est pas cet engagement, qui est tout à fait compréhensible, mais l'apparition de quelques pratiques qui, à mon avis, ne correspondent pas à la mission confiée à nos structures. Je centrerai ma réflexion sur deux aspects qui me semblent importants : la scolarité différenciée en tant que réponse à la crise de l'échec scolaire et la confrontation d'opposition entre l'apprentissage et le plaisir.

La scolarisation différenciée : une réponse à la rupture scolaire

Les réponses apportées par l'univers associatif vis-à-vis du problème de la scolarité reproduisent, me semble-t-il, le même modèle proposé par l'Éducation Nationale. Un exemple frappant est l'analyse fait par Dominique Glasman dans son livre « L'école réinventée? ». En abordant la question du partenariat dans l'Éducation Nationale il explique que la stratégie utilisée pour combattre l'échec scolaire est différenciée selon le milieu social d'origine:

« Le partenariat, quand il a pour objet les enfants de milieu populaire et « défavorisé », transforme les enfants en élèves[...] il s'agit en fait de les faire entrer dans l'école. Puis, il s'agit de les y faire rester selon les normes de l'école : que leur devoirs soient faits, que leur parents suivent leur scolarité... Quand le partenariat se met en oeuvre dans les établissements des quartiers plus aisés, il a d'avantage pour fonction de les faire sortir de l'école, pour élargir leurs horizons [...]. Dans le premier cas, les parents doivent être consacrés comme protagonistes de la chose scolaire, ce qu'ils sont supposés ne pas être au départ. Dans le deuxième cas, il s'agit pour l'établissement de donner « plus » à des « consommateurs de l'école » exigeants, et ce faisant, de s'attribuer à lui-même et à ses agents les

emblèmes d'une « modernité » éducative. »³

Pour les élèves en difficulté scolaire et sociale, la réponse sera uniquement centrée sur le rattrapage scolaire et pour un public plus aisé, elle sera plus ouverte sur la culture. D'un certain point de vue, l'insistance sur l'effort scolaire est compréhensible pour les élèves qui présentent des lacunes. Ceci semble logique. Or, avec une vision plus large, il est difficile d'accepter que l'ouverture à la culture et à l'art ne participent pas à l'enrichissement scolaire de l'élève.

D'autre part, il semblerait que dans la conception de l'apprentissage de l'Éducation Nationale, la notion de plaisir soit exclue. L'élève y est accueilli pour apprendre, pas pour s'amuser. Même s'il y a des divergences dans la critique institutionnelle de l'Éducation Nationale, personne ne met en cause la distinction entre l'apprentissage, et le loisir. L'un identifié par l'effort, l'autre par le plaisir. Certains en font une exclusion complète. Ainsi, pour Jean-Paul Brighelli, dans sa « Fabrique du Crétin », l'élève est au centre du système, il a le droit d'exiger un savoir, mais l'enseignant a le devoir de l'instruire. Et de quelle manière :

« L'élève doit être pris au sérieux : il est là pour travailler. L'enseignant a le devoir de le faire trimer : il n'est pas là pour faire garderie – ni pour animer des débats, ou encadrer des travaux personnels pompés sur Internet.

[...] L'enseignant n'est pas un copain. On le l'appelle pas par son prénom, on ne le tutoie pas – pas plus dans les petites classes qu'en université.

[...] L'enseignant n'est pas une assistante sociale, même s'il doit être attentif à ces petits riens qui trahissent de vrais désarrois. Les demandes des élèves sont réelles, et permanentes, mais doivent être entendues de façon à ramener sans cesse l'enfant vers sa tâche première : apprendre. Nous enseignons, nous n'éduquons pas – ou fort peu.

Être à l'écoute des élèves est l'une des fumisteries à la mode imposées aux profs pour justifier le fait que les élèves, eux, n'écoutent plus. Le système c'est le savoir.

[...] L'élève n'est une personne que dans la mesure où il est un élève. C'est tout, et c'est déjà beaucoup ».⁴

3 Dominique GLASMAN, *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Edition L'Harmattan, 1992, p. 23

4 Jean-Paul BRIGHELLI, *La Fabrique du Crétin, La mort programmée de l'école*, Éditions Gallimard, 2005, p 27-30.

Cette vision de l'école fait clairement une distinction entre le travail d'apprentissage, qui exige de la part de l'élève une austérité sociale, et le plaisir d'apprendre ou, dit autrement, le fait d'apprendre avec plaisir.

Ce qui semble encore plus étonnant est qu'au Centre Social nous retrouvons une pratique semblable. L'accompagnement scolaire collectif, bien qu'il soit proposé à tous, trouve son public parmi les jeunes les plus en difficulté sociale du territoire. A contrario, pour les jeunes des familles plus aisées, la proposition est plus ouverte à la culture (ateliers de théâtre, cours de guitare, voyages découverte ... etc). D'autre part, j'ai retrouvé une pratique de l'autorité très disciplinaire. L'animation des actions de loisir étaient, elles aussi, marquées par une austérité ferme.

On peut se demander si cette similitude vient du fait de l'importance que prend l'échec scolaire dans la société actuelle, ou si ce n'est qu'une conséquence de la scolarisation des structures associatives. Peut-être s'agit-il d'un mélange de ces deux faits. Mais, de toute façon la réponse proposée ne semble pas adaptée au problème. Pourquoi reproduire le modèle de l'Éducation Nationale, certes adapté à un système centré sur l'apprentissage, dans un milieu où l'ouverture à la culture, à l'art, l'expression, l'échange, le loisir et le sport deviennent nécessaire pour l'intégration et le développement personnel?

Existe-t-il une opposition radicale entre l'apprentissage et le plaisir dans la démarche éducative ?

Au Centre Social l'opposition entre l'apprentissage et le loisir, apparaît comme l'opposition entre la discipline et le plaisir. En proposant un cadre rigide aux activités d'accompagnement scolaire, les animateurs cherchent à renforcer la discipline pour assurer les bonnes conditions de réussite d'un espace de travail et d'étude. L'objectif principal étant de renforcer une démarche éducative qui socialise la jeunesse et qui responsabilise les parents.

Cette même préoccupation envahit les autres pôles du Secteur Jeunesse. Ainsi, les exigences disciplinaires font partie des objectifs fondamentaux de toute activité réalisée avec les jeunes. L'animateur se présente avant tout comme un « éducateur » de la jeunesse et non pas comme un animateur des loisirs. La discipline apparaît comme la garantie de la démarche éducative, qui a son tour est, elle aussi, garante de

l'apprentissage. Le plaisir est moins considéré et devient accessoire, voir même un obstacle.

Pourtant l'opposition entre l'apprentissage et le plaisir semble ne pas avoir de fondements. Au contraire, selon les recherches de Roger Sperry⁵, le plaisir joue un rôle important dans le processus cognitif du cerveau. En effet, l'espace de sentiments, de désirs et du plaisir est attribué à une membrane cérébrale dénommée le « corpus calleux ». Cette membrane centrale est constituée de millions de fibres nerveuses qui ont pour objectif de faire travailler ensemble les deux hémisphères du cerveau. Les spécialistes des neurosciences ajoutent que les activités créatives impliquent les deux hémisphères cérébraux, les faisant fonctionner simultanément. Ainsi, le côté créatif (hémisphère droit, siège de la créativité) et le côté cognitif (hémisphère gauche, siège du langage et de la logique) du cerveau travaillent ensemble grâce à l'énergie produite par les sentiments et notamment le plaisir.

D'autre part, il semble naturel que le plaisir puisse être un moteur pour l'apprentissage. C'est le cas du jeune passionné par les figures de style avec son skateboard qui dépensera beaucoup de temps et d'énergie pour y arriver ou du jeune musicien qui peine avec son instrument mais qui s'applique pour le maîtriser.

Dans nos secteurs jeunesse, le plaisir ne peut pas être déconsidéré. La discipline est trop souvent un but en soi. La question disciplinaire appartient à un autre registre que celui du plaisir. Certes, elle est nécessaire, elle fait partie d'un processus structurant du jeune, mais elle n'est pas la clé d'une bonne ou mauvaise éducation.

Il reste à aborder la question du plaisir sous un angle plus psychologique. Il s'agit de mieux comprendre son rôle dans un cadre plus global, celui du développement de l'être humain. A travers ceci, je lierai les notions de plaisir et d'éducation pour en tirer mes conclusions.

5 Roger W. Sperry (1913-1994), Prix Nobel de Médecine en 1981. Cf. *Cerebral organization and behavior*, Science 133:1749-1757, 1961.

II. Le plaisir et la règle : le « jeu »

J'aborderai cette hypothèse en globalisant ma réflexion autour du développement psycho-social de l'être humain. Je m'intéresserai, dans un premier temps, au développement de l'enfant lors de ses premiers contacts avec le monde extérieur. Cette réflexion me conduira à considérer le « jeu » comme un pilier de l'assimilation cognitive. Dans un deuxième temps je chercherai le lien, s'il existe, entre le « jeu » et le principe de plaisir. Ma réflexion cherchera à trouver la place et le rôle que joue le « plaisir » dans une démarche éducative.

Le jeu comme moteur structurant de l'expérience cognitive

L'être humain peut être pensé dans un continuel développement. Une sorte d'énergie qui ne cesse de se transformer pour s'accroître. Le mécanisme qui conduit ce processus est complexe car il juxtapose en même temps qu'il met en concomitance une série importante d'éléments biologiques, psychiques et sociaux. Donald Winnicott, dans son étude des « objets transitionnels », a montré l'importance de ces premiers contacts du « petit humain » avec le monde réel. Le bébé découvre, au rythme de son horloge biologique, qu'il existe, qu'il est entouré et qu'il est différent, différent par rapport à l'autre et différent par rapport aux choses. Cette rencontre entre le monde intérieur et l'univers se fait à travers un médiateur : le corps.

Le développement du bébé est conduit par l'interaction du corps avec l'extérieur. En effet, c'est à travers la relation entre le bébé et sa mère que le premier processus de structuration psychique de l'être humain se met en marche. Winnicott parle d'une troisième partie de nous-même *l'air intermédiaire d'expérience*⁶ qui est un décodeur de sens entre la vie extérieure et la réalité intérieure. Cet espace de compréhension est éveillé petit à petit par la relation enfant-mère. Il se construit à travers la perception de sensations et les différentes expériences que ces perceptions produisent. L'éveil, dont il est question, résulte du mode très particulier que le « petit humain » met en œuvre pour découvrir le monde. C'est en quelque sorte le moteur de la relation entre notre monde intérieur et le réel. Ce mode est ce que nous appelons le « jeu ».

Le « jeu » apparaît ici comme élément déclencheur. Ce mode d'interaction, entre le bébé et le monde extérieur à lui, joue un rôle primordial dans l'éveil de l'enfant. Notamment dans le domaine créatif, le « jeu » va permettre au nouveau-né les premières

6 D. W. WINICOTT, *Jeu et Réalité*, Éditions Gallimard, 1975, p 9

articulations entre ce qui existe et sa propre capacité d'intégrer ce réel et même de le changer. Le « jeu » se présente tel une source d'inspiration qui permet au musicien la création d'une mélode :

« C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. »⁷

L'être humain avance dans sa connaissance du monde à travers cette pédagogie créative. La pédagogie créative exprimée dans le « jeu » sera le moyen pour découvrir le monde et se découvrir soi-même. Ainsi, le jeu du petit enfant permet l'élaboration de la distinction du « moi » du « non moi », du « je » existe du « soi » vivant. Le « jeu » en tant que pédagogie créative est un vecteur structurant. Il restera présent tout au long du développement de la personne. Pour Winnicott le « jeu » n'est pas simplement un accessoire de l'enfance mais un pilier de l'agir humain :

« Il faut donner une chance à l'expérience informelle, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester; elle sont la trame du jeu. C'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérimentale de l'homme. Nous ne sommes plus dès lors introvertis ou extravertis. Nous expérimentons la vie dans l'aire des phénomènes transitionnels, dans l'entrelacs excitant de la subjectivité et de l'observation objective ainsi que dans l'aire intermédiaire que se situe entre la réalité intérieure de l'individu et la réalité partagée du monde qui est extérieure ».⁸

L'être humain « joue » pour approcher le réel sans angoisse. Il se construit ainsi une base d'expérience qui l'ouvre à un univers sans cesse nouveau. C'est quand le réel se dévoile que la connaissance effleure. Au rythme des jeux le bébé, l'enfant, l'adolescent et l'adulte forgeront une structure interne qui permettra d'approcher l'autre et de créer une relation.

Le « jeu » chez l'adolescent et l'adulte

Nous avons vu comment le « jeu » donne à l'enfant l'accès à l'expérience. Ce mode d'approche demeure présent tout au long du développement psycho-social de la personne. Or, il se présente différemment à l'enfance, à l'adolescence et à l'âge adulte.

7 D. W. Winnicott, op. cit., p. 76

8 D. W. Winnicott, op. cit., p. 90

Chez l'enfant, le « jeu » est souvent une création liée à la gestion des angoisses. Sigmund Freud nous donne un exemple dans son Essai de Psychanalyse : *Au delà du principe de plaisir*, quand il décrit le jeu d'un enfant de 18 mois. L'enfant joue à lancer loin de lui des objets pour après aller les chercher. Ce jeu à répétition permet à l'enfant de gérer son angoisse d'abandon lorsque sa mère le quitte pour une période déterminée. L'enfant joue avec le principe de néant – abandon et création – retrouvailles. Nous pouvons remarquer qu'en général, l'enfant utilise le jeu avec des règles très simples et toujours liées au réel. Le jeu enfantin se situe dans une zone extérieure au « moi » subjectif.

Au fur et à mesure que l'enfant se développe, le jeu devient plus complexe. Les règles se multiplient et s'intériorisent. L'enfant développera le jeu d'imitation : l'imitation de ce qu'il doit devenir. Comme le nouveau né il devra apprendre à gérer les nouvelles angoisses d'un univers encore loin mais très certain. Il passera de la relation à l'objet à la relation subjective. La pédagogie du jeu va lui permettre de passer un cap important, celui d'une nouvelle naissance : l'adolescence.

Chez « Les Adonaissants » de François de Singly, le jeu prend une place importante dans l'affirmation de soi du futur adulte. Le jeu donne la forme à la manière originale dont la fille ou le garçon ordonne les différents composants de leur identité⁹. Qu'elle soit par le « rêve de devenir une star de la chanson » ou par « l'identification aux stars de la planète foot », la forme de ces modes d'affirmation de soi s'enracine dans la pédagogie du jeu.

A l'âge adulte le jeu s'intériorise, mais il reste bien présent. D'une certaine manière on pourrait dire que le jeu quitte le monde de l'enfance parce qu'il atteint un statut reconnu. Le jeu devient alors un outil d'approche à toute nouvelle expérience. Il investit des champs aussi divers qu'opposés. Ainsi, le jeu aura le premier rôle dans la séduction sexuelle et il investira également d'autres domaines tels que la relation sociale et économique, le loisir et l'apprentissage. Bref, on trouve le jeu de partout!

Le jeu demeure un pilier de la construction individuelle et sociale de l'être humain. Il est notre premier mode d'ouverture au monde et il reste le mode privilégié pour acquérir de nouvelles expériences. La question à laquelle je vais m'intéresser maintenant est celle de son mécanisme interne. Comment le jeu se déclenche-t-il dans

9 François de SINGLY, *Les Adonaissants*, Armand Colin, 2006, p.253

notre monde intérieur? Qu'est-ce qui le met en mouvement? D'où provient son énergie?

La polarité plaisir-déplaisir dans la dynamique du « jeu »

Au niveau biologique le corps d'un être humain peut être représenté comme un système complexe qui cherche la subsistance et l'interaction. Le système cherchant à se maintenir dans une lutte continuelle contre le néant. De ce fait, il transforme l'énergie qu'il est capable de recevoir et se développe suivant une ligne de croissance propre au système : naissance – enfance – adolescence – âge adulte – vieillesse – mort. Un principe fondamental à la subsistance du système est sa capacité de s'adapter à son environnement et par là même de créer des interactions qui vont lui permettre son développement. Ce processus, qui dépasse le mécanisme purement biologique, est conduit par une réaction d'équilibre entre le manque et la plénitude.

La dialectique plaisir – déplaisir est au coeur de cette recherche d'équilibre. Le système du corps humain déploiera un mécanisme qui fera jouer non seulement l'appareil biologique, mais aussi l'appareil psychique. Sigmund Freud a expliqué ce processus dans son célèbre essai de psychanalyse *Au delà du principe de plaisir* :

« Aussi nous sommes-nous décidés à établir entre le plaisir et le déplaisir, d'une part, la quantité d'énergie (non liée) que comporte la vie psychique, d'autre part, certains rapports, en admettant que le déplaisir correspond à une augmentation, le plaisir à une diminution de cette quantité d'énergie. Ces rapports, nous ne les concevons pas sous la forme d'une simple corrélation entre l'intensité des sensations et les modifications auxquelles on les rattache, et encore moins pensons-nous (car toutes nos expériences de psycho-physiologie s'y opposent) à la proportionnalité directe ; il est probable que ce qui constitue le facteur décisif de la sensation, c'est le degré de diminution ou d'augmentation de la quantité d'énergie dans une fraction de temps donnée. »¹⁰

L'équilibre d'énergies physiques et biologiques est donc actionné par le déclenchement du désir. Le désir nous apparaît ici comme le moteur de l'action. Il stimule l'appareil psychique et le met en mouvement pour aller chercher l'équilibre.

Nous avons vu plus haut que le mode par lequel l'appareil psychique cherche à approcher le réel sans angoisse est le « jeu ». Ce même mode d'approche, constitue aussi la première forme d'accès à la connaissance, c'est alors que le mouvement d'équilibre

10 Sigmund Freud, *Au-delà du principe de plaisir*, Éditions Payot, 1968, p. 8

poussé par le désir prend forme. Le désir s'inscrit ainsi dans le mécanisme du « jeu ». Je veux dire par là que la façon de satisfaire nos désirs passe toujours par une forme de « jeu ». Du besoin vital de manger et de boire au désir le plus intense dans la réalisation de l'acte sexuel, en passant par toutes les autres poussées de désir, c'est toujours par le « jeu » que l'action se réalise.

Quelle est la place du plaisir dans ce mécanisme? La polarité plaisir – déplaisir joue un rôle d'indicateur d'équilibre. Le plaisir sera atteint lorsque la sensation du manque et du trop plein sera neutralisé. Ainsi, il peut avoir du plaisir d'ordre purement matériel, le plaisir de couper la faim par un bon repas par exemple, ou des plaisirs d'ordre psychique (la réalisation de soi) ou encore intellectuel (la réussite dans la recherche). La polarité plaisir – déplaisir n'apparaît pas comme le moteur initial de l'action mais comme un indicateur essentiel, un but à atteindre ou à éviter.

Dans le mécanisme du « jeu » cet indicateur essentiel, qu'est le plaisir, sera à la fois une condition de possibilité (sans la récompense du plaisir pas de mise en mouvement) et un élément de frustration. Il fait partie de la démarche structurante à laquelle participe le « jeu ». En effet, l'appareil psychique se construit par l'intégration du réel à travers la connaissance mais aussi par l'acceptation des limites. Ces limites qui s'imposent à nous et qui nous frustreront. Cette notion constitue un élément important à prendre en compte dans la pédagogie éducative du « jeu ». Sigmund Freud introduit ce concept à travers la notion de : « principe de réalité ».

Principe de plaisir et principe de réalité : la règle du « jeu »

La théorie psychanalytique, nous explique Freud, admet sans réserve que l'évolution des processus psychiques est régie par le principe de plaisir. Cependant, ce principe est souvent contré par certaines forces et circonstances indépendantes de la volonté du sujet. Ces difficultés, venues du monde extérieur, obligent le sujet à modérer son instinct de plaisir. Parfois il s'agit d'une obligation de survie. Le sujet doit alors se conformer à une autre règle : le principe de réalité.

« Nous savons notamment que notre appareil psychique cherche tout naturellement, et en vertu de sa constitution même, à se conformer au principe du plaisir, mais qu'en présence des difficultés ayant leur source dans le monde extérieur, son affirmation pure et simple, et en toutes

circonstances, se révèle comme impossible, comme dangereuse même pour la conservation de l'organisme. Sous l'influence de l'instinct de conservation du moi, le principe du plaisir s'efface et cède la place au principe de la réalité qui fait que, sans renoncer au but final que constitue le plaisir, nous consentons à en différer la réalisation, à ne pas profiter de certaines possibilités qui s'offrent à nous de hâter celle-ci, à supporter même, à la faveur du long détour que nous empruntons pour arriver au plaisir, un déplaisir momentané. »¹¹

Le principe de réalité peut être considéré comme une règle imposée à la recherche du plaisir pour l'équilibrer. Il est nécessaire et il doit être accepté comme tel. Il ne s'agit pas simplement d'une contrainte extérieure, mais d'un véritable apprentissage des limites. Il est aussi un témoin de la loi extérieure qui conditionne notre conduite. Dans le jeu, le principe de réalité se présente comme la règle à suivre, la règle du jeu.

Chez le jeune qui manque de structuration, la confrontation par le jeu à ces deux principes (plaisir et réalité) peut se montrer très pédagogique et structurante. Le jeune poussé par le plaisir de jouer et de se surpasser doit mesurer ses actions et pulsions en prenant en compte les autres joueurs et le système du jeu lui-même. Cette auto-régulation tient son énergie du plaisir que provoque le jeu. Le plaisir joue ainsi un rôle moteur qui doit être pris en compte dans toute animation pédagogique.

La place du plaisir dans le jeu éducatif

L'être humain apprend à travers le jeu. De cette façon, il entre en contact avec le monde, le découvre et l'intériorise. En ce sens tout type de jeu, conscient ou inconscient, fait partie d'un mécanisme cognitif. Plus encore, le jeu peut être utilisé comme un support éducatif privilégié. En effet, le jeu nous ouvre à la créativité, éveille notre curiosité et nous conduit à l'expérience. Dans l'univers de l'animation socioculturelle, le jeu éducatif a cette place primordiale. Il donne à l'animateur un support de poids pour accompagner le jeune dans son développement.

Le jeu est la façon la plus simple, la plus instantanée et la plus immédiate par laquelle la conscience va chercher à aborder une situation nouvelle. Le mouvement du moi vers un centre d'intérêt se produira par le déclenchement d'un désir. Grâce aux apports de Sigmund Freud, j'ai essayé de montrer dans les paragraphes qui ont précédé, que l'apparition du désir était le résultat d'une recherche d'équilibre entre le manque et le

11 Sigmund Freud, *Au-delà du principe de plaisir*, Éditions Payot, 1968, p. 9

trop plein. Ainsi, dans le système psycho-social de l'être humain cet équilibre est à la source de tout développement.

Il me semble qu'à l'intérieur de ce processus, le plaisir apparaît comme le signal d'équilibre. En effet, quand le désir se déclenche, le « je » conscient cherche à atteindre un équilibre interne. Lorsque cet équilibre est atteint la sensation de plaisir apparaît afin de fermer le processus.

Un exemple qui peut illustrer ce propos serait le plaisir de jouer au foot. Quand un jeune adolescent vient jouer foot avec ses copains dans un gymnase, il cherche à se dépasser. Il veut se montrer à lui même qu'il maîtrise l'ensemble de son corps. Il cherche à travers le jeu l'expérience de cette maîtrise. Le plaisir viendra le stimuler à chaque fois qu'il atteindra un objectif : un tir bien placé, un dribble réussi, un but. Le jeune vient chercher des « sensations ». En même temps, le plaisir va s'affronter à la frustration, au sentiment de déplaisir, liés à la difficulté de réussir et de respecter la règle ainsi que les comparaisons aux autres joueurs. Car ce n'est pas toujours facile de bien jouer. Cette difficulté, présente dans toute expérience, est le principe de réalité qui permet (car sans lui nous vivrions dans un monde de rêves) le dépassement de soi et le développement individuel.

Le plaisir est donc un élément important, je dirais même primordial, dans le développement individuel de l'être humain. Il ne s'agit pas d'un accessoire, ou encore moins, d'un obstacle dans le processus éducatif. Au contraire, le plaisir doit être toujours présent dans une activité d'animation. Tout est question d'équilibre.

Entre loisir de consommation et pédagogie du projet : plaisir ou non plaisir?

Dans l'univers de l'animation les pratiques pédagogiques varient et évoluent avec le temps. A l'origine de l'Éducation Populaire, les pratiques pédagogiques avaient une connotation militante. C'était à la fois la découverte du monde et l'apprentissage de l'autonomie¹².

De nos jours, nous avons assisté à une période qui consistait à proposer des loisirs de consommation avec un but plus occupationnel que pédagogique. Les centres de loisirs cherchaient à remplir des programmes d'activités de loisir à la carte prenant bien soin d'être inventif, innovateur et d'intéresser le jeune. Le loisir était assimilé à un

12 Cf. Antoine LÉON, *Histoire de l'Éducation Populaire*, Éditions Fernand Nathan, 1983

moment de joie, de détente et de plaisir. Cette pratique avait pourtant un grand inconvénient : le loisir à la carte démobilisait le jeune en le faisant devenir passif dans la gestion de son temps libre.

Peu à peu l'animation de consommation a laissé sa place à une autre pratique, celle de l'accompagnement de projets. Cette fois l'objectif se centrait sur le désir et la volonté du jeune pour construire le loisir. Le jeune devenait acteur et même créateur des loisirs dans son temps libre. On pouvait partir en camp à la découverte d'une ville, une région, un sport, une pratique artistique. Tout était possible si le jeune s'investissait dans le projet. Le centre de loisirs s'interdisait de produire un programme de vacances car cette tâche revenait aux jeunes eux-mêmes. Dans cette pratique, le loisir était assimilé à un outil pédagogique riche et fort en possibilités, mais on oubliait parfois qu'il demeurait aussi un espace de joie, de détente et de plaisir.

Il me semble que ces deux conceptions ne s'excluent pas forcément. En effet, il est possible de trouver des outils pédagogiques dans les deux. L'animateur socio-culturel doit savoir concilier l'animation, qu'on pourrait nommer, « utile » avec l'animation qui a plutôt une connotation purement de plaisir. Le plaisir est l'indicateur qui nous montre le mouvement de l'être, le développement et la croissance. Il peut être un déclencheur d'énergie pour avancer et découvrir. Il ne s'agit pas simplement d'une récompense ou d'une carotte, mais d'une étape nécessaire pour aller plus loin. Le plaisir dans notre travail pédagogique doit trouver sa juste place, une place irremplaçable et nécessaire.

Dans un Secteur Jeunesse, le bon équilibre entre une animation proposée et une démarche de projets, peut être un facteur de réussite dans la mise en place d'un projet d'animation. Rappelons-nous que les premiers bénéficiaires de cette réussite sont les jeunes qui nous sont confiés.

Conclusion

L'animation socio-culturelle évolue et s'adapte à travers les différents changements de la société. Si à l'origine, avec le Scoutisme, elle avait une inspiration militaire et religieuse, avec les mouvements d'Éducation Populaire, elle a évolué vers une animation associative où on a voulu privilégier le profil éducatif de l'action. Les enjeux sociaux et politiques ont donné naissance à la « Politique de la Ville » qui cherche, depuis une quarantaine d'années, des solutions à la problématique croissante d'une jeunesse affrontée à la précarité et à l'instabilité de l'avenir. Ces solutions conditionnent, d'une certaine façon, les choix éducatifs des équipes d'animation. D'un autre côté, les changements rapides de la société post-industrielle ont apporté de nouvelles problématiques qui ont, à leur tour, obligé les professionnels à adapter leur méthodologie et leurs projets.

Nous pouvons constater deux tendances en termes de pratiques d'animation. La première est centrée sur l'animation de consommation. L'action, dans ce type de pratique, se concentre sur l'offre d'activités de loisir présentées à la carte. Le jeune « consomme » du loisir, il achète, en quelque sorte, un service. Dans certaines équipes d'animation, cette pratique est utilisée dans un but occupationnel. Il s'agit, dans ce cas, de remplir le temps libre du jeune de peur qu'il ne l'utilise pour créer des désordres publics ou incivilités. Il se peut aussi que le loisir de consommation soit favorisé par la notion de facilité qui en découle. Il est, en effet, relativement facile de programmer à la carte des activités de loisir offertes à un public bien ciblé et connu.

La deuxième tendance favorise plutôt la pédagogie du projet. Cette pratique met en valeur l'investissement du jeune. Elle cherche à faire en sorte que le jeune soit le créateur de son propre loisir. C'est lui qui choisit, c'est lui qui organise, c'est lui qui peu à peu devient responsable. La pédagogie du projet demande une énergie considérable au jeune et même à l'animateur, car pour y arriver il est nécessaire de laisser, parfois, de nombreux autres projets inaccomplis. Ce type d'animation est quelque fois sélective, car tous les jeunes ne sont pas prêts à s'investir à long terme.

Entre « consommation » et « projet », il me semble, qu'il existe un point commun qui peut permettre une analyse de leur pertinence ou pas. Ce point commun est la notion de plaisir. En effet, le plaisir est présent dans les deux démarches, mais sous des angles différents. A mon avis, la façon de le considérer peut conditionner le projet éducatif développé par l'équipe d'animation.

C'est ainsi que je l'ai constaté dans mon équipe d'animation. Préoccupée par les valeurs de l'investissement, la responsabilité, l'effort et la discipline, l'équipe mit en place un projet d'animation privilégiant l'accompagnement de projets des jeunes. L'animation de consommation étant écartée à cause de son caractère peu éducatif. Or, dans la pédagogie du projet, le travail éducatif de l'équipe prenait peu en compte la dimension du plaisir dans l'exercice de l'animation. Le résultat, après quatre années de développement du projet associatif, était un pauvre investissement de la part des jeunes. Le Secteur Jeunesse avait développé une espèce d'élite peu dynamique, mais fortement attachée à l'équipe d'animation. L'animation du Secteur Jeunesse manquait d'ouverture.

J'ai été très étonné de ma constatation : quel était la place de la notion de plaisir dans mon travail d'animateur socioculturel? J'analyse dans ce travail que le passage d'une tendance à l'autre était une recherche d'équilibre à la façon d'un balançoire qui penche d'un extrême à l'autre. Dans une société, où la valeur du travail et l'effort prennent une importance de première place; où la lutte des « classes » est devenu une lutte des « places », où l'échec scolaire est synonyme de précarité et de chômage, il est presque inadmissible d'animer la jeunesse sans qu'elle ne produise un effort, et un effort autre, bien sûr, que le simple fait d'une inscription (argent qui n'est jamais proportionnel au coût réel de l'activité). L'ensemble de ces données m'ont aidé à comprendre le choix maladroit fait par mon équipe.

Je me suis intéressé alors à la place qu'a le plaisir dans la démarche éducative, j'ai constaté, que le plaisir a un rôle important dans le développement cognitif et structurant de la personne. Le mécanisme, le plus simple et archaïque, par lequel s'opère ce développement cognitif est le jeu. A travers le jeu, le sujet est capable d'approcher la réalité externe à lui sans angoisse. C'est par le jeu qu'on apprend, c'est également à travers le jeu qu'on devient adulte. Le jeu semble ainsi une condition nécessaire au développement psycho-social du jeune.

A l'intérieur du mécanisme du jeu, le plaisir, joue à son tour un rôle non négligeable. En effet, il fonctionne comme un signal de contrôle qui identifie l'équilibre dans un système complexe. L'environnement psychique et biologique se développe toujours en cherchant cet équilibre d'énergies. Le plaisir doit donc être considéré. Il n'est pas un but en soi, comme il l'était dans le cas de l'animation de consommation. Mais il n'est pas non plus un accessoire, comme il était considéré dans la pratique d'accompagnement de projets de ma structure. Le plaisir est, en quelque sorte, à la fois un moteur et un frein. Il

est un moteur, au sens où il est capable de mobiliser le jeune vers la croissance d'expérience et il est un frein quand il se confronte au principe de réalité.

Il me semble que finalement, les deux tendances dans l'animation de loisirs socio-éducative ne doivent pas s'exclure. Elle doivent se mutualiser mélangeant une offre de proposition et une ouverture participative. Il s'agirait de proposer des actions où il existe à la fois : une idée directrice programmée par l'équipe et un espace où le jeune ait la possibilité de s'investir et créer son propre loisir. Ainsi, par exemple le lancement d'un festival de vidéo-clips par l'équipe d'animation a permis aux jeunes de s'approprier la création des scénarios en gardant la liberté de faire de la danse, de l'art, du sport, de la musique, ...etc. L'équipe d'animation a ainsi travaillé toujours en gardant les deux mêmes buts : d'une part être force de proposition et d'autre part laisser un espace d'initiative et de création. Le plaisir joue son rôle de moteur lorsqu'il met en mouvement les jeunes vers un moment festif et attractif et il joue son rôle de frein et d'équilibre quand il se confronte au cadre de l'organisation et à la technique. La démarche éducative de l'action se construit à travers ces deux moments.

L'homme ne peut pas vivre sans plaisir. Il ne peut pas, non plus, se développer sans lui. Laissons donc le plaisir prendre la place qui est la sienne. Rappelons-nous que l'animateur n'est pas la source de l'éducation il n'est que l'heureux témoin qui accompagne, comme un jardinier, les transformations étonnantes de la jeunesse.

Bibliographie

1. BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Quadrige / Puf, 1990.
2. BRIGHELLI Jean-Paul, *La Fabrique du Crétin, La mort programmée de l'école*, Éditions Gallimard, 2005
3. CABESTAN Philippe, *Le désir*, Ellipses, 2005.
4. CASTEL Robert, *La métaphore de la question sociale*, Éditions Fayard, 1995
5. DE SINGLY François, *Les Adonaissants*, Armand Colin, 2006
6. GLASMAN Dominique, *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Edition L'Harmattan, 1992
7. FREUD Sigmund, *Au-delà du principe de plaisir*, Éditions Payot, 1968
8. LÉON Antoine, *Histoire de l'Éducation Populaire*, Éditions Fernand Nathan, 1983
9. SPERRY Roger W. *Cerebral organization and behavior*, Science, 1961
10. WINNICOTT D. W. , *Jeu et Réalité*, Éditions Gallimard, 1975