

Michel Lobrot - Le plaisir, condition de l'apprentissage

Chapitre du livre *À quoi sert l'école ?*, Paris, Armand Colin, 1992, 184 p.

Au début du siècle, des penseurs intéressés par la pédagogie _ Dewey, Maria Montessori, Decroly, Ferrière, etc _ crurent découvrir une nouvelle loi de l'apprentissage, qui avait été déjà entrevue par Rousseau, Pestalozzi et d'autres, à savoir qu'un sujet apprenant ne peut faire des acquisitions, développer des capacités et des savoirs que dans le plaisir , c'est à dire dans un contexte de libre choix et d'autonomie. Cela contredisait à angle droit la pratique installée depuis des millénaires dans les familles et dans les écoles, dont H.I. Marrou a fait une analyse magistrale dans son livre *Histoire de l'éducation dans l'antiquité* (1), pratique fondée sur la contrainte et la menace de sanctions.

Cette idée était révolutionnaire. Elle a donné naissance à des méthodes tout à fait nouvelles, comme les méthodes actives, la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle, etc. Malheureusement, elle s'est trouvée compromise par le phénomène de massification, apparu à peu près à la même époque, qui résultait de la généralisation de l'enseignement, de son extension à des âges de plus en plus avancés et même à toute la vie, de la multiplication incroyable des effectifs scolaires et universitaires. Cet accroissement quantitatif ne permettait pas les expérimentations et les tâtonnements nécessaires à l'invention d'une nouvelle pédagogie. Celle-ci, après quelques avancées spectaculaires et prometteuses, dans les années 60, s'est trouvée étouffée par d'autres préoccupations.

RETOUR AU PROBLEME

Aujourd'hui, où des inquiétudes surgissent concernant l'intérêt que les enfants peuvent avoir pour l'école, où on essaye de comprendre la dérive de celle-ci vers la violence, où des méthodes, comme la "remédiation cognitive", qui avait suscité l'enthousiasme il n'y a pas longtemps , se trouvent critiquées par des chercheurs désintéressés que essayent d'en mesurer les effets (2), il faut à nouveau reposer le problème posé par les penseurs du début du siècle: quel est le contexte le plus favorable pour apprendre? Est-ce que l'apprentissage se réalise de la même manière que le travail, c'est à dire dans l'imposition et la contrainte? Quelle place faut-il faire au plaisir dans l'apprentissage?

Pour résoudre ce problème d'une manière aussi scientifique que possible, il importe d'avoir une méthodologie.

Celle qui a été utilisée le plus couramment jusqu'ici relève de ce qu'on a appelé la défectologie, qui consiste à partir des déficiences et des troubles pour essayer de formuler des lois. Par exemple, on part des enfants qui

échouent dans les apprentissages scolaires et on essaie de voir quels sont les facteurs qui peuvent expliquer ces échecs.

Malheureusement cette méthode ne peut donner les résultats qu'on en attend. L'échec, d'une manière générale, comme la déficience et le manque, peut résulter d'une multitude de causes, car il suffit d'une seule cause ou condition absente pour produire l'échec. Il suffit par exemple qu'un enfant ne soit pas aidé à la maison pour qu'il échoue.

On ne peut rien conclure de là pour expliquer un phénomène donné, comme l'apprentissage. Du fait qu'un enfant non aidé ou qui vit dans une famille agitée échoue à l'école, peut-on conclure que l'enfant qui réussit arrive à ce résultat parce qu'il est aidé chez lui ou vit dans une famille calme? Evidemment non. Les facteurs qui expliquent l'absence de quelque chose ne sont pas les mêmes qui expliquent la présence de cette chose. Cette remarque capitale s'applique aussi bien à la théorie de la "sélection naturelle" de Darwin, qui explique parfaitement pourquoi des espèces ont disparu mais non pas pourquoi elles sont apparues. Une espèce n'existe pas seulement parce qu'elle n'a pas disparu, même si sa non-disparition est une condition de son existence. Il existe des processus spécifiques qui font apparaître et naître les choses, y compris les organes qui leur permettent de se défendre. Ce sont ces processus qu'il faut découvrir.

Pour revenir à la pédagogie, je propose d'appeler perfectologie la méthode complètement inverse à la méthode traditionnelle. Cette méthode consiste à essayer d'expliquer pourquoi les sujets qui réussissent dans les apprentissages précisément réussissent. Ce procédé pourrait s'appliquer au moins à trois domaines:

1- A l'étude des apprentissages qu'on pourrait appeler naturels, tels que la parole, la communication, l'"attribution" (connaissance d'autrui), les lois de la vie sociale, les lois du déplacement physique (conservations de Piaget), les processus intellectuels (cognitivisme), les valeurs des actions et des situations (expérience évaluative), etc,

2 - A l'étude des phénomènes en jeu dans les quelques domaines où l'école réussit, c'est-à-dire là où elle réussit (il y en a peu: les bases de la lecture, savoir compter, quelques connaissances générales),

3- A l'étude des génies et réussites exceptionnelles dans tous les domaines, ce qu'on a appelé la "généologie", sur laquelle il ya maintenant quelques ouvrages importants.

Je me centrerai surtout par la suite sur le premier domaine, qui est le plus général.

LES APPRENTISSAGES NATURELS

Ce qui frappe le plus quand on observe les apprentissages naturels, qui concernent peut-être 90 % de la totalité des connaissances que nous utilisons dans notre vie, en tous cas les plus fondamentaux, sans lesquels nous ne

pourrions même pas vivre, c'est leur caractère parfaitement spontané, on pourrait presque dire non-volontaire. Ils se font sur les objets et situations qui apparaissent au moment où ils apparaissent, d'une manière qui échappe presque complètement au contrôle du milieu et qui dépend presque entièrement des intérêts, des goûts, des penchants du sujet.

Cette conclusion découle d'à peu près toutes les études qui ont été faites ces dernières décennies sur les apprentissages naturels en question. Qu'on regarde les études des "cognitivistes" (Lécuyer, Pêcheux, Olson, etc) et on verra que des phénomènes comme "la réaction à la nouveauté", l'"habituation", fondements de la vie intellectuelle, sont en grande partie spontanés, immédiats, non contrôlés. De même, les psychologues sociaux qui se sont penchés sur les phénomènes de représentations sociales et d'"attribution" (Asch, Anderson, Kaplan, Kelley, etc) remarquent que le savoir considérable acquis à travers eux s'acquière au fur et à mesure de la vie, à travers les événements concrets de celle-ci et par des processus qui ne sont pas loin de l'induction scientifique. Depuis longtemps, on sait que le jeu permet à l'enfant de découvrir les lois du mouvement physique et les structures de l'imaginaire. Les spécialistes de la psychologie de l'enfant, comme Bower, Montagner, etc, qui ont étudié la communication chez l'enfant, dès les premiers mois de la vie, observent que la "synchronie interactionnelle" est mise en jeu par l'enfant spontanément à partir des situations et impacts qui se présentent. L'acquisition du langage, qui a été très étudiée, en particulier par Bruner, ne dépend en aucune manière des efforts du milieu pour faire acquérir un "bon langage" (voir l'ouvrage *Talking to children* (3) qui fait le point là-dessus), etc.

Tout se passe comme s'il existait deux sortes de domaines, divisant l'ensemble de nos activités et de nos opérations psychologiques.

D'un côté, il y a les activités qu'on pourrait appeler endogènes, qui ne se font pas à partir d'autres et pour satisfaire des exigences extérieures mais à partir du sujet et pour satisfaire ses exigences. Par définition, ces activités sont non volontaires, car la volonté est une fonction qui nous permet de soumettre une opération psychologique à une visée extérieure, dont elle permet la réalisation. Par exemple, je prête spontanément attention à un événement qui se produit devant moi, sans que j'ai aucunement l'intention d'en tirer un profit quelconque, je me souviens spontanément d'un événement passé, sans que je sache pourquoi j'y pense, je réfléchis spontanément à un problème, sans que ma survie dépende de la solution de celui-ci, etc. Tout cela se fait, si l'on peut dire, naturellement, parfois avec de grands efforts, mais sans ennui et pour satisfaire une pulsion intérieure.

A l'opposé, existent des activités que j'appellerai exogènes, qui nous permettent de nous ajuster au flux incessant des événements et des transformations du milieu. Les incitations viennent de celui-ci. Il est donc souverain et fixe les normes auxquelles nous devons nous adapter. Le contrôle externe, en particulier celui de la société ambiante, est dans ce cas non seulement possible mais nécessaire.

Une différence importante entre les deux registres consiste dans la

permanence des informations qui surviennent dans chacun d'eux. Dans le premier, la mémoire à long terme est possible et constitue même la règle, ce qui rend possible l'accumulation des connaissances et le savoir proprement dit. Dans le second, au contraire, les connaissances passent et ne restent souvent pas plus longtemps que quelques heures ou une journée. Ce sont des milliers d'informations auxquelles nous sommes confrontés chaque jour, que nous oublions immédiatement et qui ne font souvent appel qu'à la "mémoire à court terme" ("mémoire de travail" des spécialistes).

Une autre différence importante réside dans la nature de la relation SR (Stimulus-Réponse, en théorie de l'apprentissage). Dans le premier système, le stimulus ou, si l'on préfère, le milieu extérieur n'est qu'un support et un excitant. L'impulsion vient de l'intérieur, du sujet qui cherche, si l'on peut dire, des objets dans lesquels s'investir et qui les traite quand il les a trouvés. Dans le second système, au contraire, le stimulus est une cible c'est à dire un objet dont la transformation est visée explicitement comme une finalité. Par exemple, dans le premier schéma, l'homme lance une pierre au loin pour expérimenter sa capacité de lanceur. Dans le second schéma, il la lance au loin pour débarasser de cet objet gênant le champ qu'il est en train de cultiver.

Il résulte de cela une conséquence très importante au point de vue pédagogique, à savoir que le contrôle du milieu extérieur, par exemple l'école, ne peut s'exercer, dans le premier schéma, que d'une manière indirecte, c'est à dire en présentant des situations et des objets qui peuvent ou non être acceptés. Il ne peut s'exercer directement, à partir d'un programme ou autrement. On ne peut rien faire d'autre que de "montrer" les mathématiques ou la musique, comme on disait autrefois. Le modèle non-directif s'impose.

LA PLACE DU PLAISIR

Il apparaît clairement que le plaisir constitue le moteur essentiel dans le premier schéma. Cela se déduit de sa nature même. Il est par essence "autotélique", comme disait Baldwin, c'est à dire centré sur les besoins du sujet, sur ses exigences internes. Pour autant que nous puissions le décrire, ce qui n'est pas facile, car il constitue plus une expérience intérieure qu'un objet observable, il consiste dans un mouvement intense, une rupture dans le continuum, dont l'expression la plus pure est l'orgasme, analysé par Masters et Johnson (4). Ce côté extatique est important, comme nous allons le voir, pour comprendre sa nécessité.

Certains auteurs ont essayé de le toucher, dans son rapport avec l'acte d'apprendre. C'est ce qu'a fait Jérôme Kagan, quand il a montré, contre Piaget, que les enfants, dans la première année de leur vie, pensent (Do infants think?) et qu'il a mesuré, en même temps, les rythmes cardiaques. Ceux-ci se modifient au moment de l'activité de penser. C'est ce qu'a fait aussi Goldstein, qui a établi un rapport direct entre le sourire de l'enfant et son développement intellectuel.

Le plus important à comprendre est que le plaisir ne constitue pas seulement un adjuvant mais joue le rôle d'un indicateur. C'est en effet lui qui permet au sujet de repérer le moment où il est en présence d'un élément nouveau qui va lui permettre d'opérer la rupture inhérente à l'apprentissage.

J.D. Vincent, dans son dernier livre (*La chair et le diable*) (6) cite une recherche américaine, dans laquelle on met des rats dans un labyrinthe en Y, dont on ferme, dans un premier temps, la branche non pertinente, de telle sorte que les rats ne peuvent rien faire d'autre que d'aller directement vers la récompense. Dans un deuxième temps, on ouvre les deux bras et on observe quels sont les rats qui, bien que sachant quelle est la route bénéfique, explorent cependant l'autre route, par curiosité. Celle-ci n'est pas un luxe inutile. On sait, par d'autres recherches que ce qu'on appelle l'"apprentissage latent" est indispensable pour que l'apprentissage utile (par "renforcement") ait lieu. Autrement dit, il faut que le rat se donne des repères, ce qu'il ne peut faire qu'en isolant des formes et en les comparant, comme le bébé. L'activité libre est là aussi nécessaire.

Une question cependant se pose. C'est celle de savoir comment fonctionne l'apprentissage, quand il ne se fait pas d'une manière que j'ai appelée "naturelle", c'est à dire quand il est voulu, organisé, programmé, ce qui se passe évidemment à l'école. Ne doit-on pas penser qu'alors les incitations ou impositions extérieures exercent leur influence et sont même indispensables. Que serait l'école si elle n'exerçait pas un contrôle sur le travail des enfants (la discipline est un autre problème)?

A mon sens, le schéma est exactement le même que celui qui joue pour les apprentissages naturels. Il faut en effet insister sur un fait, qui a une valeur quasiment expérimentale et qui a été mis en lumière, d'une manière éclatante, depuis que l'école a été rendue obligatoire. Il s'agit du fait que des milliers d'enfants, sur lesquels on effectue le maximum possible de pressions et de menaces, ne réussissent pas, malgré cela, à opérer les apprentissages élémentaires, comme lire, écrire, compter et d'autres choses. Un organisme européen de recherche a chiffré à 40 % en France le taux d'"analphabétisme fonctionnel" chez les adultes (7).

Les incitations externes sont pourtant gigantesques: punitions et récompenses à l'intérieur même des classes, réprimandes des parents, honte aux yeux des autres élèves, menace pour la scolarité à venir, menaces pour l'insertion sociale future, etc. Malgré cela, les taux d'échecs sont considérables, ce que Skinner n'a pas pris en compte dans sa théorie.

Il n'existe en fait que deux alternatives: ou bien on demande au sujet de mettre en oeuvre une opération qu'il sait faire ou bien on lui demande d'apprendre à faire cette opération, en utilisant, dans les deux cas, toutes les pressions externes imaginables. Dans le premier cas, il n'y a pas d'apprentissage mais seulement exécution et le sujet peut réaliser l'acte qu'on lui demande. Il suffit que la pression soit assez forte. Dans le second cas, au contraire, le sujet, malgré toute sa bonne volonté, tout son désir d'obéir et d'obtenir les récompenses, ne peut pas, n'est pas capable d'effectuer l'apprentissage qu'on lui demande. Il peut, il est vrai, faire les

actes extérieurs préparatoires, se mettre à sa table, ouvrir ses cahiers et ses livres, lire les données du problème, mais il ne peut aller plus loin. Cela est d'expérience courante.

Pourquoi cette impossibilité? Parce qu'on exige de l'élève de mettre en place un processus interne qui a des exigences intrinsèques, qui ne dépend pas de sa bonne volonté, et qui réclame impérativement l'intervention du plaisir, c'est à dire de cette spontanéité qui permet l'invention. Il lui manque précisément la dynamique qui induit le passage à un autre état, indispensable pour restucturer le donné et réaliser l'apprentissage. Il est plongé dans un état d'inertie qu'il ne faut pas lui imputer, qui n'est pas de sa faute et qui, à la limite, ne dépend pas de lui.

Les conséquences qui découlent de ce forcing, consistant à faire pression sur des sujets qui ne peuvent pas réaliser ce qu'on leur demande, sont catastrophiques. Nous observons en effet alors ce que Seligman, dans des recherches maintenant bien connues, a appelé l'"impuissance apprise" (8). C'est le phénomène qu'on constate quand on soumet un chien à des chocs électriques imprévisibles (aléatoires) auxquels il ne peut se soustraire d'aucune façon. Dans un second temps, quand on met ce même chien sur une grille électrique chargée, en lui offrant la possibilité de fuir en sautant par dessus une barrière latérale, il n'est même plus capable de faire cette action, qu'effectue sans aucune difficulté un de ses congénères placé dans la même situation. Chez les humains qu'on a étudiés, on constate des réactions de repliement, de désespoir et d'inertie tout à fait comparables. Le sujet, si l'on peut dire, fantasme le malheur, dans lequel il se complait et qu'il n'arrête pas de ruminer. On reconnaît facilement dans ce tableau la triste situation de ces enfants dits "dyslexiques" ou en échec scolaire qu'on envoie, vers 9-10 ans, dans des centres de rééducation où ils manifestent des blocages pratiquement irréversibles. Cela a été dûment constaté.

UNE PEDAGOGIE DU PLAISIR

Si la thèse que je soutiens est vraie, que peut-on et que doit-on faire? Des difficultés considérables apparaissent ici, car une des caractéristiques de la société moderne est d'attacher une importance primordiale aux apprentissages et d'utiliser les épreuves d'évaluation, censées mesurer les résultats de ceux-ci, comme des méthodes de sélection dans l'accès aux différentes professions, selon le schéma de Sorokin.

Comment peut-on à la fois conserver l'ouverture nécessaire et exercer un contrôle incessant sur une activité quasiment sacralisée?. Il y a là une contradiction dont l'école est en train de mourir.

La seule chose qu'on pourrait et qu'on devrait faire serait de repérer les activités que l'élève a envie de faire "par plaisir" et de bâtir la-dessus une formation qui pourrait fort bien se présenter comme un programme. Ce serait un programme individualisé, personnalisé. Serait-ce encore un programme? Oui, en un certain sens. Plus exactement, ce serait une intervention sur une base non-directive, ce que j'ai appelé une "non-

directivité intervenante", que je considère comme la seule chose possible dans le domaine pédagogique et psychothérapeutique.

Une telle intervention était évidemment beaucoup plus facile autrefois. C'est d'ailleurs elle qu'on rencontre à chaque fois qu'on assiste à la naissance d'une personnalité exceptionnelle, considérée comme géniale. Quand on étudie de près la pédagogie à laquelle a été soumise par exemple le jeune Mozart, dès l'âge de trois ans, de la part d'un père qui était un compositeur prolifique et un théoricien de la musique, on tombe sur ce phénomène (9). "Dans sa quatrième année, écrit sa soeur Marianne en 1799, son père commença à lui enseigner au clavecin, pour ainsi dire par jeu, quelques menuets et autres pièces: étude qui coûtait si peu de peine aussi bien au père qu'à l'enfant, que ce dernier apprenait une pièce entière en une heure, de façon à pouvoir les jouer, sans aucune faute, avec la mesure et la netteté les plus parfaites." Les déclarations de ce genre abondent dans les descriptions de la vie de Mozart dans les années 1760, quand il était dans ses quatre ans. Cela rejoint les expériences d'apprentissage de la lecture faites par Glenn Domann aux Etats-Unis sur des enfants de trois ans ayant des troubles cérébraux.

Comment de telles expériences ou plutôt l'esprit qui les inspire peuvent-ils être transposés dans l'école de masse, obligatoire et généralisée, de l'époque moderne?. C'est le défi auquel nous sommes confrontés. Saurons-nous trouver les solutions adéquates, opérer la jonction indispensable entre le psychologique et l'institutionnel. L'avenir le dira. De toute façon, nous n'avons pas le choix. Il faut impérativement faire quelque chose.

Concluons de ces réflexions que le plaisir est non seulement un ingrédient de l'apprentissage mais son moteur, l'élément sans lequel il est impossible d'apprendre.

Les penseurs du début du siècle avaient donc raison. ils avaient une vision prophétique. Nous devons les écouter. Nous pouvons même essayer d'aller plus loin qu'eux.

Notes

(1) H.I. MARROU - Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Ed. du seuil. Paris, 1948.

(2) Voir la critique par Michel Huteau des thèses de Feuerstein. Cf. Le n° 12 de la revue Sciences humaines. Aussi: Apprendre à apprendre: La question de l'éducabilité cognitive, de Michel Huteau et coll. Hachette-éducation, Paris, pp. 169-178.

(3) C.S. SNOW et C.A. FERGUSON - Talking to children Cambridge University press, London, 1977

(4) W.H. MASTERS et V.E. JOHNSON - Les réactions sexuelles. Ed. Robert Laffont, Paris, 1966.

(5) J.D. VINCENT - La chair et le diable .Ed. Odile Jacob, Paris, 1996.

(7) Littéracie, Economie et Société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1995.

- (8) M.E.P. SELIGMAN -Helplessness .W.H. Freeman, San Francisco, 1975.
- (9) J.et B. MASSIN - Wolfgang Amadeus Mozart. Ed. Fayard, Paris, 1970.