

Extrait du École changer de cap

<https://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article57>

Armen Tarpinian

Armen TARPINIAN "Le désir d'apprendre et la joie d'enseigner. Finalités et Valeurs de l'école"

- Français - Prévention de la violence -
Date de mise en ligne : dimanche 23 février 2014

École changer de cap

Source : Texte paru sous le titre "*Le désir d'apprendre. Effet-Pygmalion et Effet-Persée*", dans la Revue de Psychologie de la Motivation, " L'école aujourd'hui et demain ", N° 18, 1994.

La famille, l'école et la société

S'interroger sur l'école, sur ses finalités, sa capacité d'éveiller et de satisfaire le désir d'apprendre de l'enfant, sur sa force de socialisation ou, au contraire, sur la violence implicite de son fonctionnement élitiste et les inadaptations, qu'il entraîne, c'est s'interroger sur les valeurs qui l'animent. À cet égard, on peut dire qu'en termes de culture, c'est-à-dire de valeurs consciemment ou inconsciemment transmises, l'école est le produit de la société dans son ensemble et la société le produit de l'école.

L'enfant, imprégné des valeurs transmises par son milieu, introduit dans l'école les germes de sociabilité et de rivalité développés dans le cercle familial. Il y rencontre les enseignants, parents pour la plupart, qui n'ont jamais quitté le milieu scolaire... Mettant à bien ou à mal le besoin essentiel d'estime et de confiance en soi de l'enfant, l'école fortifie la sociabilité ou renforce la rivalité.

La confiance ou méfiance envers soi-même et envers autrui sont tributaires des valeurs et des comportements variables des principaux acteurs en présence : parents, enseignants, camarades, et selon les modes de fonctionnement de l'institution scolaire en général et de chaque école en particulier : il y a une culture d'école comme il y a une culture d'entreprise.

Malheureusement, le classement qualitatif des écoles ne se fait qu'en fonction de la réussite aux diplômes qui ne sont pas forcément une garantie d'épanouissement personnel et n'inclut pas les qualités fondamentales qui font d'un individu une personne : autonomie, sentiment de responsabilité, esprit critique, confiance dans ses propres potentialités, capacité de coopération, etc. Qualités qui constituent, pourtant, la meilleure condition pour une féconde appropriation des savoirs. **Qualités pour lesquelles ni les adultes ni les élèves n'ont reçu une formation pratique appropriée** et que l'institution par ses modes de fonctionnement ne favorise guère.

Compte tenu de la continuité culturelle entre la société, la famille et l'école, il est vain, malgré leurs champs d'action différents, de les opposer. Les enseignants s'angoissent ou « se cabrent », à juste titre, face à la tendance à faire d'eux les « remédiateurs » des difficultés de vie comme des carences éducatives de certaines familles, mais ils auraient tort de croire qu'ils n'ont pour tâche que de transmettre des savoirs. Ce refus de prendre en compte l'aspect relationnel et éducatif du métier n'est pas neutre, car cela entraîne l'enseignant à méconnaître les sentiments et les intentions qui surdéterminent ses jugements de valeur et ses comportements envers les élèves. C'est négliger, parfois gravement, le retentissement de la relation affective maître-élève sur les processus d'apprentissage cognitifs.

Ionesco a montré dans sa célèbre pièce, La Leçon, l'absurdité où peut aboutir symboliquement l'attitude extrême qui ne ferait de l'enseignant que le transmetteur de savoirs face à l'élève-entonnoir ! Le professeur de La Leçon s'enorgueillit de préparer à un « doctorat total » une élève qui, tout identifiée à l'esprit de compétition exacerbée du système scolaire, s'impose aveuglément de le réussir (l'offre et la demande s'entretiennent mutuellement) ! Malgré les avertissements de la gouvernante qui, avant de faire entrer les élèves, met le professeur en garde contre sa violence pédagogique, celui-ci, enlisé dans sa rage d'impuissance de ne pouvoir transmettre les connaissances les plus élémentaires, agresse physiquement l'étudiante hébétée...

Rendement et Développement

On peut dire, schématiquement, que la société, et donc la famille et l'école, balancent entre deux réseaux de motivations et de valeurs organisés autour :

- d'une visée de rendement exaltée ou inhibée par l'individualisme excessif et l'esprit de compétition ; visée qui conduit plus à un travail de conditionnement que d'éducation ;
- d'une visée de développement des potentialités individuelles, qui associe autonomisation et coopération, cultivant ainsi le champ de la responsabilité de l'être intime et de l'être social. Visée qui, sortant de la loterie de l'égalité des chances, inclut nécessairement la réussite de chaque élève.

Le premier réseau est polarisé sur la recherche de l'insertion sociale. Celle-ci, dans l'esprit des parents et dans la tâche des maîtres, est fondée sur l'excellence du rendement scolaire (diplômes) et sur la prédominance de soi sur l'autre érigée en preuve de valeur personnelle et sociale.

Dans la crise actuelle de l'emploi, le premier réseau de motivations, visant au rendement, se trouve fortement déstabilisé, le diplôme n'étant plus le passeport assuré de l'avenir professionnel, même s'il demeure le petit arc de triomphe sous lequel on aime toujours passer.

L'équilibre entre ces deux réseaux de motivation renvoie à une problématique plus générale : comment agir pour que les valeurs de rendement soient subordonnées aux valeurs de développement et d'équilibre social, économique et écologique, qui incluent le rendement mais le régulent ?

En réalité, la situation conduit de plus en plus de parents, d'enseignants et d'élèves, de responsables syndicaux et politiques, à s'interroger sur les valeurs et les finalités de l'école. Ce qui, profondément, revient à s'interroger sur le sens de la vie.

Dans le cas où le besoin d'amour et d'auto-estime de confiance en ses capacités n'a pas été suffisamment satisfait dans la famille, l'enfant, selon son tempérament et ses expériences propres, entre à l'école hypersensible et vulnérable, ou, à l'inverse, agressif et dominateur. Il se voit lancé dans une aventure dont beaucoup de parents surveillent anxieusement les résultats. Le besoin d'estime tend alors à devenir course à l'estime, obsession de l'emporter sur l'autre, ou crainte d'être dépassé. Il se crée des craintes phobiques et des préférences surcompensatrices par rapport à telle ou telle matière (français, calcul, etc.) qui désorganisent la cohérence des apprentissages élémentaires et contribuent à l'apparition des symptômes typiques (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie).

Au lieu du plaisir d'apprendre s'établit peu à peu une hantise du travail scolaire souvent alourdie par la frustration-sanction touchant à la liberté du jeu. Il faut bien voir que la course obsessionnelle à la réussite, qui peut devenir *névrose de réussite*, sous-tend et commande la *névrose d'échec* dans la mesure où les valeurs courantes d'hypercompétition renforcées par le souci de sécurité pour l'avenir de l'enfant colorent trop fortement le climat de la famille et de l'école.

De façon plus générale la réussite scolaire devient le miroir déformant dans lequel chaque enfant ou adolescent, tout comme les adultes qui l'entourent, se juge, juge autrui, se compare et se sent jugé. Il se crée ainsi un noeud affectif que resserre ou relâche le regard réprobateur ou confiant de l'autre.

L'effet-Pygmalion

À cet égard tout enseignant vit, sans forcément en avoir conscience et en tirer le bon parti, l'effet-Pygmalion. Le phénomène qu'il désigne a été très largement soumis à l'expérimentation. Celle-ci a démontré que l'enfant devient d'autant mieux ce qu'il est que les adultes croient en ses potentialités. Ainsi après des résultats fictifs de tests passés dans une même classe, les « mauvais élèves » dont le Q.I. l'image a été arbitrairement survalorisé par l'expérimentateur auprès des enseignants, voient leurs performances scolaires s'améliorer, contrairement aux « mauvais élèves » n'ayant pas bénéficié de la même appréciation. Ce n'est pas en étiquetant le maladroit de « maladroit ! » qu'on l'aide à réveiller son potentiel d'adresse.

L'expérience, méthodiquement conduite, a prouvé que l'absence de « rendement scolaire » avec tous les risques d'inadaptation et de comportements asociaux qu'elle génère n'est pas une preuve d'absence des moyens. L'enseignant avisé fait toujours le pari que l'hébétude n'est pas la bêtise ; il sait aussi que la paresse est un détournement d'énergies dû à l'angoisse d'échouer, à la perte d'estime et à l'ennui, voire au dégoût d'apprendre. Elle est l'effet de la déconcentration et de l'évasion vers d'autres sources de satisfaction qui compensent celles que l'enfant ne parvient pas à trouver à l'école.

À ces évasions, ces rêveries qui le déconcentrent, ou aux comportements exagérément ludiques (pitreries) ou agressifs, l'enfant en mal de scolarisation sait apporter les fausses justifications les plus subtiles et les plus auto-suggestives. Cette tendance à la fausse rationalisation à la fausse motivation déjà ébauchée dans la famille, trouve à l'école de quoi se renforcer et se compliquer. C'est ainsi, écrivait Diel, « qu'à l'âge où l'intellect tend à se discipliner, c'est l'indiscipline qui s'intellectualise... ».

Ajoutons au passage qu'on n'aide pas l'enfant à abandonner les masques dont il couvre son désarroi en ne le traitant que comme une victime. Au-delà de la responsabilité du milieu familial, social ou scolaire, l'enfant sait, au fond de lui-même, qu'il est co-responsable de ce qu'il vit. Une empathie sincère de l'adulte, beaucoup de doigté et un zeste d'humour réveillent, le plus souvent, sa capacité d'autocritique et son espoir d'un changement : s'il est pour quelque chose dans ce qui lui arrive, il y peut donc aussi quelque chose ! « Je sais pourquoi mon père se met dans de si grandes rages contre moi, disait un garçon de huit ans : c'est parce que je lui tiens tête... ». La crainte de mésestime est parfois si forte chez l'enfant qu'il préfère, comme l'avouait un garçon de 14 ans, passer pour un paresseux que pour un idiot au vu de notes dont son père, « de toute façon, ne sera jamais content ! ». Aussi travaillait-il plus que son père ne pensait, mais en cachette !

Quand l'école capte à ce point la quête d'identité et d'estime, il ne faut pas s'étonner que l'échec scolaire, associé à d'autres frustrations familiales, sociales et culturelles, entraîne chez certains sujets les manifestations d'auto-déception ou d'agressivité que nous observons : refus de l'école, incivilités et violences au quotidien, mais aussi drogues, délinquance, dépressions, névroses, suicides. Certains savent trouver des frères et des soeurs en exclusion et humiliation avec lesquels former un clan où l'exploit, licite ou illicite, nourrit l'estime mutuelle, consolatrice. Devenus a-scolaires, ils tyrannisent les camarades, les rackettent, et découragent les maîtres. Désespérants leurs cas ne sont pas nécessairement désespérés (de très nombreuses expériences le démontrent dont l'institution ne sait pas tirer vraiment parti).

La réalité de l'effet-Pygmalion s'applique aussi à l'enseignant qui est d'autant plus proche de ses élèves, voire plus performant, que ses élèves lui font confiance... Unis par un même besoin d'estime, le maître vit sous le regard des élèves qui vivent sous le regard du maître... Savoir se lier et se rendre indépendant est à la fois la condition et le signe d'une bonne maturation que, naturellement et l'expérience aidant, un certain nombre de maîtres savent transmettre par leur exemple.

Il n'est pas plus ni moins facile d'exercer le métier d'enseignant que le « métier » de parents : la tradition, les conventions et les recommandations pédagogiques ou éducatives, même éclairées par le bon sens, ne peuvent toujours suffire. L'effet-Pygmalion invite les pédagogues à faire un retour sur les relations qui s'établissent à l'intérieur de leur vie professionnelle ; à devenir plus attentifs à leurs motivations, conscientes ou non, et aux jugements de valeur qu'elles entraînent sur eux-mêmes et sur leurs élèves. Le miroir que nous tendent les sciences humaines, la psychologie introspective comme la psychologie sociale, peut nous permettre de mieux voir nos propres motivations et comprendre mieux ce que nous transmettons, étant ce que nous sommes.

L'effet- Persée

Ce qui renvoie à Persée (l'introspecteur), autre héros du mythe grec, porteur du miroir qui permet de trouver la bonne reliance à soi-même et à autrui, sans être inhibé médusé ! par la difficulté d'être : de penser et d'agir, d'enseigner et d'apprendre. Pour rester dans ce jeu des appellations métaphoriques, soulignons que le travail avec les enseignants apporte la preuve de l'efficacité de l'effet-Persée : à situation de difficultés concrètes égales (classes surchargées, hétérogènes, socialement défavorisées, etc.), l'enseignant exercé à l'attention à ses propres motivations et à l'empathie envers celles des élèves devient psychologiquement plus endurant parce que plus compréhensif. Il subit de moins en moins ces « coups de pompe » dont tant d'enseignants se plaignent et sa critique du milieu professionnel et des élèves cesse d'être obsédante. Il apprend à mieux puiser dans les panoplies pédagogiques qui lui sont proposées, se montre inventif, ouvre de nouveaux chemins au désir d'apprendre de l'enfant, et offre du dialogue là où se produisait de l'affrontement.

Il ne s'agit pas là certes d'une potion magique et cette remarque ne saurait servir de justification à l'illogisme de confier les classes les plus difficiles aux enseignants les plus jeunes, ni à l'insuffisance des mesures concrètes concernant le cadre, le rythme et l'organisation des programmes scolaires ; et cela ne doit pas non plus servir de justification à l'insuffisance de l'autre reliance, celle entre les disciplines, qui changerait le visage des savoirs, les rendrait plus cohérents et attrayants, mais appellerait, à elle seule, une « réforme de la pensée » (Edgar Morin).

Mais il est souhaitable que le constat de ces insuffisances réelles ne coupe pas l'enseignant de ce qui restera toujours à sa portée : sa capacité de mieux se pencher sur ce qui se passe ici et maintenant, d'évoluer lui-même dans et pour sa classe, pour que puisse se réveiller la joie d'apprendre... Ce qui pour l'enseignant peut s'entendre dans deux sens : la joie d'apprendre à l'enfant, la joie de se découvrir lui-même à travers sa relation à l'enfant et à la classe.

Des directeurs de collège et des enseignants en témoignent : l'agressivité de jeunes en difficulté scolaire et renvoyés d'un établissement à l'autre, pour cause d'indiscipline, diminue en proportion de l'accueil et de la disponibilité et du soutien psychopédagogique qu'ils peuvent trouver ailleurs. Car, rappelons-le, derrière la paresse se tient un affamé de réussite, derrière l'opposition butée, ou derrière la bravade, se tient le dépit ; et souvent, dans le poing serré, une main qui souffre de n'être pas prise comprise.

Ce changement, bien entendu, ne s'opère pas dans tous les cas il peut nécessiter d'autres mesures mais la complexité de certaines situations ne doit pas faire perdre de vue l'efficacité de certaines notions simples et universelles comme la confiance faite au sujet, comme la capacité de donner et de recevoir l'estime. L'autorité nécessaire et le sentiment civique y trouvent leur meilleur ciment. Il est clair que l'école ne pourra résoudre sa « crise » qu'en se fondant sur les besoins mieux compris des enfants qui sont aussi ceux des enseignants, des familles et de la société et en subordonnant la visée de rendement à celle de développement qui nécessairement la déborde et l'englobe. Cela n'implique pas d'amputer le programme des humanités ou des sciences, mais de les faire aimer. Ce qui invite à dépasser une conception passive ou réductrice de l'apprentissage, et à cesser d'opposer l'instruction et l'éducation. Généralement très bien formés pour l'une, beaucoup d'enseignants reconnaissent qu'ils sont trop peu

formés pour l'autre.

Et pourtant, les connaissances, les techniques et les outils de formation existent, favorables à la maturation psycho-sociale des élèves, ce qui retentit positivement sur leur désir de comprendre et d'apprendre... . Beaucoup de ces outils ont été expérimentés et évalués, parfois de façon exhaustive et officielle, comme au Québec.

Visant les deux pôles du développement, auto-responsabilité et capacité de dialogue, autonomie et coopération, ils font aussi en France l'objet d'instructions ministérielles, mais très peu suivies d'applications réelles. En réalité des horaires existent heures de « vie de classe » ou « d'éducation civique et sociale » qui permettraient sans surcharger les programmes leur généralisation. Il faudrait tout autant inscrire ces approches et leurs modes d'application dans le cursus des élèves-enseignants.

Même si les conditions socio-économiques ne font que les rendre plus invalidantes et explosives, ce n'est pas que dans les zones défavorisées que s'observent les conséquences néfastes d'un système où prime l'obsession du classement. L'explication sociologique ne doit pas obstruer leur élucidation psychologique plus générale. Les effets pervers du Système scolaire peuvent perturber chaque enfant quel que soit son milieu : il existe de nombreux lieux de rattrapage ou de réadaptation profonde pour élèves en souffrance et échec scolaire où ne peuvent accéder que des enfants de milieux aisés...

Pour aller au fond des choses disons que l'humiliation et la marginalité qu'entraîne l'échec scolaire, quels que soient les effets néfastes du milieu, autant que de justice sociale est une affaire de clairvoyance psychologique et de santé publique.

La vraie prévention serait de mieux se pencher sur les conditions d'une réussite humaine qui assure à chacun la réussite scolaire mais ne s'y réduit pas.

Armen Tarpinian

Source : Texte paru sous le titre *Le désir d'apprendre. Effet-Pygmalion et Effet-Persée* dans la Revue de Psychologie de la Motivation, " L'école aujourd'hui et demain ", N° 18, 1994.

Repris dans l'ouvrage "[Vivre s'apprend. Refonder l'humanisme](#)" Et dans "*Donner toute sa chance à l'école. Treize transformations nécessaires et possibles...*"