

Le désir d'apprendre

C'EST une école ordinaire. Ni défavorisée ni privilégiée, elle accueille des élèves ordinaires. Pas des surdoués ni des déficients. Ils arrivent en classe de CP, où ils doivent apprendre à lire, à écrire, à compter... Et brusquement, cette année-là ou un peu plus tard, certains se bloquent. Sans cause apparente, sans explication claire, ils ne jouent plus le jeu. N'en ont plus envie, ou en ont envie mais n'y parviennent pas. Pourquoi ? Et comment y remédier ? A cette question ancienne comme l'école, à laquelle des centaines d'heures de réflexion pédagogique ont été consacrées, les psycho-sociologues apportent depuis peu des réponses neuves. Et proposent des pistes qui, bien qu'encore faiblement prises en compte par les enseignants, n'en semblent pas moins sérieuses.

Apprendre, pourtant, quoi de plus naturel ? L'enfant le fait dès la naissance. Jusqu'à 18 mois, il s'applique à contrôler sa motricité, apprend les limites de son corps, teste ses sens. Puis vient le temps des premiers systèmes de symbolisation : le langage parlé, le jeu, le dessin. Autant d'apprentissages acquis avec fierté et plaisir, dans la douce illusion propre à la prime enfance de créer le monde.

Mais entre 5 et 8 ans, tout change. Lecture, écriture, logique concrète : naguère spontanés, les apprentissages imposés par le cadre scolaire deviennent intellectuels et collectifs. Un passage fondateur que Marie-Luce Verdier-Gibello, psychologue-psychomotricienne, compare à une « période de métamorphose de la pensée psychique et de l'expérience identitaire », et qui ne se fait pas sans un intense travail psychique. Ni sans que certains trébuchent sur le chemin de leur nouveau métier d'élève.

« Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne », affirmait Rousseau dans *L'Emile*. Certes, mais comment faire, lorsque l'absence de désir résiste à toutes les injonctions ? Et pourquoi certains, pourtant arrivés avec leur cartable neuf bourré de motivation, la perdent-ils en cours de route ?

Pour expliquer ce phénomène, on peut, bien sûr, évoquer les inégalités sociales, et l'importance accordée dans le milieu familial à la réussite scolaire. Une influence dont les effets sur l'élève ne sont d'ailleurs pas aussi simples qu'on pourrait le croire. « Réussir à l'école, pour certains enfants, c'est s'éloigner de leurs parents, n'avoir plus rien à leur dire, voire succomber à la tentation d'en avoir honte », souligne Philippe Perrenoud, professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève.

Si les encouragements reçus à la maison sont essentiels, ils ne permettent pas toujours d'éviter de tels conflits de loyauté.

Autre composante : la relation de l'élève avec son enseignant. Y compris dans sa dimension affective. Combien d'enfants, terrifiés par la nouveauté que constitue le milieu scolaire, demandent avant tout à être rassurés ? « Or, que conseille-t-on aux jeunes enseignants pendant leur formation ? D'éviter les relations affectives avec leurs élèves. Alors même que la neurologie nous dit qu'un enfant qui n'est pas "affecté" ne peut rien apprendre ! », s'insurge le neuropsychiatre Boris Cyrulnik, pour qui les maîtres « ont bien plus de pouvoir que ce qu'ils croient », mais « pas le pouvoir qu'ils croient ».

Reste une autre réalité, omniprésente pour les élèves et pourtant rarement prise en compte par les spécialistes des sciences de l'éducation : l'épreuve de la collectivité. Dans une classe où les enfants font l'objet d'évaluations constantes de la part des maîtres, le processus de comparaison sociale fonctionne en permanence. Et les chercheurs qui commencent à s'y intéresser sont formels : il influe profondément sur les élèves, dans leurs performances comme dans leurs motivations.

« Encore incertains de leurs compétences intellectuelles, les enfants accordent énormément d'attention aux résultats de leurs camarades de classe, surtout ceux de même sexe qu'eux », précise Pascal Huguet, du laboratoire de psychologie cognitive d'Aix-Marseille. Convaincu qu'« on ne prend pas assez en compte les dynamiques sociales de la classe pour expliquer les difficultés scolaires », ce chercheur au CNRS a récemment rendu publics d'étonnants résultats expérimentaux, qui montrent combien le poids des stéréotypes culturels pèse sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et de leurs capacités.

Démonstration : on demande à des élèves de 6^e et de 5^e d'observer pendant cinquante secondes une figure complexe, sans signification apparente, puis de la reproduire de

mémoire sur une feuille de papier. Les enfants sont répartis en deux groupes. Au premier, on annonce que l'épreuve est destinée à tester les capacités en géométrie ; au second, on ne parle plus de géométrie, mais de dessin. « Le but de l'expérience était de montrer que les performances des élèves sont étroitement liées à la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes dans telle ou telle discipline », explique Pascal Huguet. La seule évocation de la géométrie, lorsqu'elle active des souvenirs d'échec ou de faiblesse,

est-elle susceptible d'inhiber l'aptitude à stocker et à récupérer une information en mémoire ?

La réponse est clairement positive : dans le contexte « géométrie », la performance des élèves en difficulté scolaire se révèle très inférieure à celle des élèves en réussite, alors que cette différence d'aptitude disparaît totalement dans le contexte « dessin ». Et il en est de même lorsqu'on refait l'expérience en comparant non plus les bons et les mauvais élèves, mais les garçons et les filles. Celles-ci ayant intégré la croyance – largement diffusée dans nos sociétés, mais qui reste à vérifier – selon laquelle les femmes seraient intellectuellement inférieures aux hommes en mathématiques, elles produisent en condition « géométrie » une performance inférieure à celle des garçons... et une performance non pas égale, mais supérieure à la leur en condition « dessin » !

Que peut donc faire l'enseignant pour améliorer, lorsqu'il est négatif, ce « concept de soi scolaire » ? Favoriser la comparaison « par le haut », mais avec des élèves dont les notes sont très légèrement supérieures, pas avec les premiers de la classe. Ne pas envoyer systématiquement les plus faibles au tableau mais leur donner au contraire l'assurance qu'ils ne vont pas être mis en situation de visibilité. Se rappeler que certains élèves ont une notion « fixiste » de l'intelligence (« Je suis nul en maths, donc je vais le rester »), et que ce sont ceux-là, précisément, qui accordent le plus d'importance à la comparaison sociale...

« La confiance que l'enfant place dans ses performances, la façon dont il se projette dans son avenir professionnel sont des facteurs déterminants pour sa motivation », insiste Delphine Martino, enseignante-chercheuse au laboratoire de psychologie sociale et cognitive de Clermont-Ferrand. « Selon la composition d'une classe, ou des groupes de travail au sein de cette classe (proportion d'enfants dont les parents sont immigrés ou nés en France, proportion de filles et de garçons), les plus fragiles se sentiront plus ou moins en situation de réussite, et donc plus ou moins motivés à faire des efforts. » Autant de détails qui, en adoucissant le vécu quotidien de l'enfant qui vacille, lui serviront de moteur pour retrouver une meilleure estime de lui. Et, peut-être, le désir d'apprendre.

Catherine Vincent

Le Monde
01.12.2004