

Article publié le 6/janvier 2010

Sur le Site [Le-Cercle-Psy](#), de « Sciences Humaines ».

Tribune libre

par Armen Tarpinian

Politique et école. La dimension anthropologique

"Pourquoi l'école ne parvient-elle pas à donner à chaque enfant une chance égale de stimuler son désir d'apprendre, de déployer son humanité ?" Pourtant, les expériences de terrain encourageantes ne manquent pas. Plaidoyer pour un projet de société qui veillerait à assurer une véritable éducation psychosociale, et humaniste.

Armen Tarpinian, directeur de la *Revue de Psychologie de la Motivation* (1986-2008), cofondateur du *Projet Transformation Personnelle – Transformation Sociale*. Il a codirigé les ouvrages collectifs : *Être Psychothérapeute. Questions, pratiques, enjeux* (Dunod, 2005) ; *École changer de cap. Contributions à une éducation humanisante* (2007), et *Idées-Forces pour le XXIe siècle* (2009), chez Chronique Sociale. Il a publié en 2009, chez le même éditeur, *Vivre s'apprend... Refonder l'humanisme* ; et aux Éditions La Part Commune, un recueil de poèmes, (1945-2005), *Le Chant et L'Ombre*.

www.psychomotivation.net

Réussite scolaire et réussite humaine

Face aux promesses et aux menaces de la modernité, peut-il y avoir une politique et une éducation pertinentes sans interrogation sur la vision de l'être humain vers lequel nous tendons ? Les questions de la famille, de l'école, de la société, de l'action politique, et celle de l'évolution de l'humanité sont en effet liées. Les apprentissages bons pour l'école le demeurent pour la vie : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à se connaître, apprendre à vivre ensemble. Ces quatre voies d'une éducation humanisante, au plein sens du terme, définies par l'Unesco, auxquelles s'ajoute aujourd'hui la voie écologique, devraient constituer la trame et la chair de toutes les formations de 7 à 77 ans...

Le terme « humanisant » se rapporte ici au *processus évolutif* qui peut nous conduire, individuellement et collectivement, à partir d'apprentissages et non d'exhortations ou

des « bonnes intentions dont l'enfer est pavé », au déploiement de ce qui fait la *maturité humaine*, à savoir : la *qualité du lien* dans toutes ses nuances, allant de la cordialité et la tolérance à l'amitié et l'amour ; la *lucidité de l'esprit* qui est connaissance de soi et force du jugement dégagé des préjugés ; l'*autonomie* et la *solidarité*, vitalement complémentaires. Cela exige des formes d'éducation, d'auto-éducation et de coéducation sans lesquelles l'humanisme demeure un chemin très mal assuré.

Ce qu'il faut affirmer avec force, c'est que les expériences de terrain, *les voies d'actions et les outils existent mais restent largement ignorés ou négligés*. Bien qu'essentiels à la réussite humaine, des savoirs et des apprentissages tels la connaissance de soi, la capacité d'écoute, d'empathie, le sens du dialogue, la capacité de coopérer, l'esprit critique et autocritique, ou encore la capacité de mettre des mots sur ses émotions et motivations, de se lier à autrui sans soumission ni domination, de ne pas laisser les ressentiments et les conflits se dégrader en violences, ne figurent pas au programme de l'école. Pourquoi ? Ignorer cette éducation psychique : émotionnelle, relationnelle, introspective (que l'on dira ici psychosociale), n'est-ce pas pour le moins comme oublier d'enseigner l'éducation physique ? Cela s'apprend. Mais l'Institution, malgré les Recommandations du Haut Conseil de l'Éducation sur l'École primaire (2006), ne lui fait pas concrètement sa place, alors qu'elle est une « voie royale » indispensable au plein accomplissement des deux missions, **inséparablement liées**, de l'école : instruire et éduquer, ou, si l'on préfère, transmettre et former. Les décideurs politiques comme tout un chacun, peu sensibilisés à cette dimension, peinent à saisir la nature profonde du désarroi de l'école. Ainsi, par exemple, préoccupés à juste titre par les questions d'ordre et de sécurité, la grande majorité d'entre eux restent étrangers aux éclairages que les sciences humaines apportent à la question hypersensible de l'autorité, à son vrai sens et à ses conditions d'exercice (cf. « Pour une autorité éducative », in ouvrage collectif, Véronique Guérin (1)).

Ecole et Société

C'est à toute la société, et non seulement à l'école, qu'incombe la responsabilité de repenser les principes, valeurs et modes d'action par lesquels elle favorise ou non le développement des qualités existentielles que nous avons rappelées. Ainsi, ce que l'on voudrait trouver au fondement des choix politiques c'est :

- une vision écologique et anthropologique fondée sur une meilleure compréhension du *processus d'humanisation*, c'est-à-dire de maturation mentale et émotionnelle de l'espèce ;
- une vision psychologique concernant la maturation des personnes, nourrie des connaissances des sciences humaines et sociales accumulées depuis plus d'un siècle (incluant la culture psychothérapique, l'éthologie humaine, les neurosciences...) ;
- une vision de la vie sociale, elle aussi mieux fondée sur ces sciences et permettant des apprentissages innovants et féconds d'un « meilleur vivre-ensemble ».

Or à part l'écologie, que la peur de catastrophes annoncées pousse, non sans mal, à prendre en compte, ces perspectives vitales n'apparaissent pas dans les politiques

proposées : l'éducation psychosociale est loin de prévaloir à l'école et dans la société. Elle n'est pas identifiée et reconnue, « sacralisée » comme les autres savoirs, en France en particulier où prévaut le « quotient intellectuel » (QI). Alors que ce qu'on désigne, par paraphrase, le « quotient relationnel » (QR) appelle des formations appropriées (Olivier Clerc, « Développer le quotient relationnel : un programme pour le millénaire » (1)). Leur prise en compte ne devrait-elle pas pourtant devenir partie intégrante de la préparation à des professions où la relation aux personnes tient une place essentielle ? Enseignants, travailleurs sociaux, médecins et métiers paramédicaux (Édouard Zarifian déplorait naguère que les *qualités relationnelles* ne comptent en rien dans le recrutement ou la certification des futurs médecins, qui ne reçoivent, dans le meilleur des cas, que très peu d'heures d'enseignement de psychologie médicale durant leurs études !) ; mais aussi métiers de justice, de police, de personnel pénitentiaire (où depuis peu, il est vrai, de telles formations commencent à se mettre officiellement en place). Cela ne s'impose-t-il pas d'urgence aux métiers de service aux personnes, dits de proximité, appelés à se développer massivement ? Ce surcroît de professionnalisation les ennoblirait comme ils le méritent : les rendant plus attractifs, il contribuerait sans doute en partie à la solution du problème de l'emploi. Pour quand, de même, une formation psychosociale à l'ENA et autres Grandes Écoles ? Le comble, c'est que les étudiants en psychologie n'y sont pas spécifiquement formés ! souligne Edmond Marc, professeur émérite à l'Université Paris X (« Les enseignants face la psychologie » (1)). L'expérience montre pourtant qu'il s'agit d'une formation qui peut être mise en œuvre à l'école, par où nous passons tous, dès le cours préparatoire – et même avant – jusqu'à l'université. Elle retentirait fortement sur la prévention des grands travers de l'esprit humain, tels l'intégrisme et le fanatisme qu'ils soient religieux ou idéologiques ; la tendance à projeter ses peurs et sa responsabilité sur des boucs émissaires ; la xénophobie et, pire, le racisme qui relève de la psychopathologie pure. Travers qui touchent tant des gens instruits que des analphabètes.

La tâche de l'école est d'ouvrir l'élève à la complexité du réel, plus animé de questions que de certitudes dogmatiques. Davantage encore qu'à ses applications techniques, c'est à l'histoire et à l'esprit de doute créatif de la science qu'il faudrait le former. L'esprit de curiosité qui favorise au mieux la maturité des jeunes n'est-il pas aussi ce qui assure la jeunesse des vieux ? (Edgar Morin, « Mieux répondre à la curiosité de l'enfant » (1)).

La contradiction fondamentale

Sans mettre en question l'investissement positif des personnels de l'école, c'est la contradiction insidieuse et profonde entre les valeurs républicaines invoquées et les valeurs réellement transmises, qui reste principalement à repenser. Car à l'école, tout autant que dans la société, l'excellence se juge sur la capacité à surpasser les autres et non sur l'émulation constructive face à des savoirs ou des compétences à acquérir, et notamment celles de la coopération, du travail en équipe, des échanges positifs de savoirs et de savoir-faire. Aussi, l'invocation de « l'égalité des chances » se révèle être un recours éthique et pratique de faible portée dans notre système de compétition

effrénée. Dans une remarquable analyse, François Dubet en a décrit avec précision les effets pervers (*Le Monde*, 1er décembre 2009). L'égalité des chances « sauve » quelques-uns, mais la bonne conscience qu'elle suscite conduit à éluder la vraie question : pourquoi l'école ne parvient-elle pas à donner à chaque enfant une **chance égale** de stimuler son désir d'apprendre, de déployer son humanité ? Elle est loin, répétons-le, d'être seule en cause, encore faudrait-il qu'elle assume plus lucidement la part de responsabilité et d'intervention positive qui lui revient.

L'école qui devrait être une promenade heureuse et studieuse dans la belle forêt des connaissances, mais aussi un large chemin d'apprentissage de l'autonomie et du lien social, est devenue une course où les élèves, incités à se comparer obsessionnellement, entrent sourdement ou bruyamment en rivalité. (cf. *Désorientation de l'enfant face au jeu et au travail*, in *Vivre s'apprend...* (2)). Il peut être salutaire de s'interroger sur la cohérence d'un système scolaire où, dans cette course incertaine, même les mieux adaptés se trouvent dans la contrainte de prendre des cours particuliers pour assurer leurs succès. Les élèves fragilisés par des « handicaps » socio-économiques et culturels se trouvent naturellement le plus vivement exposés aux effets pervers de ce système aberrant de gagnants-perdants. Mais s'ils y sont plus nombreux, les perdants ne se rencontrent pas seulement dans « les banlieues qui brûlent », ils sont de tous les milieux. On comprend dans ces conditions que le « Collège unique » demeurera une de ces bonnes intentions dont l'enfer est pavé, tant que l'école fonctionnera selon cette contre-éthique, en vérité antirépublicaine.

La carence de la dimension psychosociale dans la formation des enseignants peut expliquer pour partie leur mal-être face à la difficulté de répondre à la démocratisation massive d'une école qui continue, globalement, de fonctionner selon les critères et les valeurs d'un système où seuls 5 % des élèves accédaient au lycée. Beaucoup d'enseignants en ont conscience, se forment individuellement, en tirent profit ; des expériences fleurissent mais se fanent faute de relais officiels. La souffrance à l'école et les risques de dépression des enseignants sont plus élevés que dans les entreprises privées ou pseudo-publiques, bien que l'emploi y soit *a priori* assuré.

Qu'elle le reconnaisse ou non, l'école est en bien comme en mal fille et mère de la société et de ses valeurs. Elle gagnerait à mieux s'expliquer en quoi, en profondeur, elle stimule ou contrarie les potentialités de l'élève. Pourquoi, grâce à l'empathie de tel ou tel adulte, certains élèves très vulnérables restaurent l'estime de soi et la confiance dans leurs capacités intellectuelles. (Jacques Lecomte, « Les enseignants : tuteurs potentiels de résilience » (1)).

Analyser les problèmes sous cet angle essentiel permet d'approcher, dans toute leur profondeur et complexité, les causes des échecs scolaires, et plus encore de mieux comprendre les conditions de la réussite, au sens plein du terme (1). Ces conditions, qui seraient hautement préventives, restent largement méconnues...

Pour une éducation humanisante

Dans une orientation générale centrée sur le déploiement de l'humain, on pourrait au niveau de l'école recommander huit mesures – parmi d'autres – dont l'efficacité

psychopédagogique a été largement vérifiée. À noter qu'elles n'entraîneraient que de faibles coûts supplémentaires, car elles sont avant tout qualitatives :

1) Développer l'aptitude à coopérer et officialiser le « travail en équipe » des adultes comme des élèves. Assurer les formations appropriées ;

2) Initier les personnels de l'école à la psychologie de l'enfant et des adolescents, complétées par la psychologie des élèves et celle des enseignants. Les former à l'animation des groupes, du groupe-classe en particulier ;

3) Promouvoir les *Analyses de Pratiques professionnelles* (partage en groupe des expériences, libérateur des méfaits du « splendide isolement de l'enseignant » (3)) ;

4) Abandonner progressivement – au profit de modes d'évaluation novateurs et auto-formateurs – les modes stigmatisants d'évaluation, plus ou moins arbitraires, qui fragilisent la confiance de l'enfant dans ses capacités et son auto-efficacité, exacerbent l'esprit de compétition, créent la *hantise de la note* et des classements, sous l'œil anxieux des parents, et pervertissent ainsi les motifs et le désir d'apprendre ;

5) Conférer un **statut positif à l'erreur** dans les processus d'apprentissage et de formation : les libérer de la **phobie de la faute**. Cela constituerait une véritable révolution mentale et culturelle, qui ferait notamment passer d'une pédagogie intimidante à une pédagogie sécurisante et stimulante. Un certain nombre d'enseignants œuvrent en ce sens, mais l'archaïsme du système reste surdéterminant. (Daniel Favre « L'erreur et la faute » (1)). Selon l'enquête européenne PISA, évoquée plus loin, les jeunes français se rangent parmi les élèves les plus « inhibés » quant à leurs capacités d'expression;

6) Appliquer les instructions officielles de la réforme de 1989 concernant les apprentissages de base en *cycles de maturation*, et non par année d'âge, ce qui éviterait l'effet pervers de vouloir faire avancer au même pas des élèves de 5 et 6 ans, les uns étant nés en janvier et d'autres en décembre de la même année ; c'est sans doute un élément plus déterminant de difficultés et d'échecs scolaires que l'influence de telle ou telle méthode d'apprentissage ;

7) Assurer la formation à « la médiation et à la résolution des conflits » pour les élèves comme pour les adultes. Ce qui reviendrait à développer une culture de dialogue et de paix qui ne soit pas un vœu mais un apprentissage au quotidien. La loi qui instaurerait un *droit de l'enfant à la non-violence* ne saurait être séparée du *droit de l'enfant à une éducation à la non-violence*.

8) Enrichir l'heure d'éducation civique par des pratiques d'éducation psychosociale éprouvées, favorisant la maturation de l'esprit et du sentiment de coresponsabilité démocratiques (cf. notamment les approches performantes de la *Sociopsychanalyse* ou de la *Thérapie Sociale*, in ouvrage collectif : Claire Rueff-Escoubès et Charles Rojzman (1)).

Soulignons que les programmes d'éducation et de formation psychosociales de grande valeur ne manquent pas. À retenir particulièrement le *Programme pour l'école* de la Coordination française pour la culture de paix et de non-violence, www.ecole-nonviolence.org. De nombreuses pistes théoriques et pratiques sont signalées à la fin des chapitres de l'ouvrage collectif, *École : changer de cap* (1) et dans le *Guide des ressources*, www.nonviolence-actualité.org, ou dans les sites de Georges Hervé, <http://assoreveil.org> et de Jacques Nimier, *Les facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes*, www.PedagoPsy.eu etc.

Beaucoup de ces outils de formation psychosociale trouveraient leur place naturelle dans les *Groupements d'établissements publics d'enseignement* (GRETA), qui fédèrent les ressources de ces établissements, les enseignants et aussi les équipements, et organisent des actions de formation continue pour adultes, www.education.gouv.fr.

Réponses de fond

Sans sous-estimer toute la complexité des facteurs en jeu, l'application (non exhaustive) de ces *mesures basiques*, dont chacune a fait ses preuves, pourrait susciter des effets systémiques profonds sur les représentations comme sur les valeurs et comportements implicitement induits et transmis. Elles contribueraient à remotiver les élèves : à éviter l'ennui, le désinvestissement, le « décrochage », voire l'entraînement dans des spirales d'échec dont on connaît les conséquences spectaculaires, mais trop peu les souffrances intimes qui souvent marquent toute une vie. De nature à apaiser le climat de la classe, ces mesures entraîneraient une économie d'énergie et une récupération précieuse du temps perdu à obtenir l'attention des élèves. *Elles constitueraient des réponses de fond aux problèmes de la violence et de l'autorité.* Elles auraient naturellement tendance à diffuser dans le corps social, à féconder les comportements politiques, et à s'intégrer au long cours dans une éthique et des pratiques citoyennes.

Souvent cités comme modèles, les pays nordiques, où la réussite humaine et la réussite scolaire sont implicitement reliées, et où « chaque enfant est important », obtiennent au niveau européen les meilleurs résultats. À noter qu'en Finlande, qui se classe en tête des pays européens, il n'y a pas de notation, au sens où nous la pratiquons, avant l'entrée en cinquième. Cette dernière mesure ne suscite, bien sûr, des effets positifs durables que dans une réorientation éthique et pédagogique plus générale du système scolaire. En tout état de cause, on peut souhaiter que le monde enseignant et les décideurs politiques « planchent » sur ces résultats (Henri Charpentier, « Systèmes scolaires et équité sociale » (1)).

S'engager dans ce sens permettrait à notre école d'intégrer pleinement la *dimension anthropologique*, qui appelle une éducation où savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-être-ensemble s'apprennent conjointement, et la *dimension écologique*, qui requiert un *développement* économique sensé opposé au *rendement* à tout prix, aveugle sur ses conséquences. Dans cette optique, fondatrice de plus d'humanité, les Sept Savoirs existentiels préconisés par Edgar Morin offrent pour l'avenir des pistes d'or incontournables (4).

Sans les idéaliser, les exemples nordiques montrent que nous nous trouvons devant une évolution culturelle et sociale possible, et non une utopie. Un projet de société plus authentiquement accordé au processus d'humanisation, et pouvant insuffler plus d'âme, de sens et de consistance à l'idéal républicain et à l'action politique. Seule une compréhension systémique de l'ensemble des interactions interpersonnelles, sociétales et politiques peut fonder des changements de cap significatifs. C'est penser et œuvrer dans le long terme, ce qui permet au mieux de fonder dans le présent nos réponses aux attentes actuelles et aux souffrances pressantes.

La bonne nouvelle

Voici un siècle, Péguy écrivait que « les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement, mais des crises de vie ». Nous pourrions, prolongeant sa profonde remarque, dire aujourd'hui que la crise de l'école, la crise de l'écologie, et la crise de l'économie (avec ses immenses inégalités sociales qu'elle corrige d'un côté et augmente gravement de l'autre) ont des racines anthropologiques et éthiques communes : *l'immaturation de l'espèce* face à son prodigieux et fragile destin, et ses *erreurs de calcul dans sa recherche vitale de satisfaction*, selon les mots de Paul Diel (5). En témoignent les mille milliards d'euros que la société internationale a consacré, en 2008, aux dépenses militaires, et son impuissance à mobiliser les cent milliards d'euros par an qui permettraient, en peu d'années, de régler le problème de l'eau dans le monde, d'éradiquer la famine et la mortalité infantile, scandaleuse, liée à la misère matérielle et au défaut de soins (6).

Patrick Viveret, cofondateur des « Dialogues en Humanité », ne cesse de rappeler que *l'inhumanité de l'humanité* est devenue le problème central de la politique (7). Entre les progrès exponentiels des techniques, qui nous éblouissent à juste titre, mais dont les applications restent pour partie chargés de méfaits, actuels ou potentiels, et les pas lents de notre lucidité et de notre sagesse, le contraste ne reste-t-il pas vitalement préoccupant ?

Mais au-delà de nos peurs – voire de l'angoisse abyssale – que cela entraîne, c'est dans la mobilisation concrète des acquis théoriques et des atouts pratiques fondamentaux dont nous disposons, que nous pouvons positivement ancrer notre espérance et nos actions.. C'est sur un vrai changement de notre regard sur nous-mêmes et sur le monde que l'humanisme peut se refonder. On comprend pourquoi Michelet affirmait, de façon volontairement réductrice, que la partie la plus importante de la politique était *l'éducation*. Et la seconde, lui demandait-on ? *L'éducation*. La troisième ? *L'éducation*. Nous dirions aujourd'hui une Politique et une École habitées par le même projet, le même souci d'humanisation.

La bonne nouvelle c'est, j'insiste, que nous savons comment nous pourrions, dans cette aventure inconcevable de l'émergence de l'espèce pensante, avancer un peu plus sûrement sur les chemins escarpés de l'évolution (8).

Nous en laisserons-nous le temps ?

Notes

- (1) Armen Tarpinian, Laurence Baranski, Georges Hervé, Bruno Mattéi (Dir.). *École : changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*. Chronique sociale, 2007.
- (2) Armen Tarpinian, *Vivre s'apprend... Refonder l'humanisme*. Chronique Sociale, 2009.
- (3) Claudine Blanchard-Laville, Dominique Fablet (Dir.). *L'Analyse des Pratiques professionnelles*. L'Harmattan, 2000.
- (4) Edgar Morin, *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du Futur*. Seuil, 2000.
- (5) Paul Diel, *La peur et l'angoisse* (1956). Petite Bibliothèque Payot, 2004 ; *Le besoin d'amour. Tendresse, estime et autorité dans l'éducation des enfants*. Payot, 2007.
- (6) Près de 9 % d'enfants dans le monde meurent avant cinq ans de maladies pour lesquelles les remèdes existent, écrit Esther Duflo, professeure au Collège de France. Esther Duflo, *Le Développement humain. Lutter contre la pauvreté*. 2 vol. République des Idées/Seuil, 2010.
- (7) Patrick Viveret, *Pourquoi ça ne va pas plus mal ?* Fayard, 2005 ; *Reconsidérer la richesse*. Éditions de l'Aube, 2004. Voir aussi le site <http://dialoguesenhumanite.free.fr>.
- (8) Armen Tarpinian (dir.). *Idées-Forces pour le XXIe siècle*. Chronique Sociale, 2009.

Bibliographie complémentaire

Revue de Psychologie de la Motivation : Éducation et humanisation, n° 31, 2001 ; Développement individuel et développement collectif, n° 32, 2001 ; Repenser la réussite, n° 37, 2004 ; Éducation et Société, n° 41, 2008 cf. www.psychomotivation.net

Cyrille Cahen. *Thérapie de l'échec scolaire*. Nathan, 2005

Eric Debarbieux. *Violence à l'école : un défi mondial ?* Armand Colin, 2006

Daniel Favre. *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*. Dunod, 2006

Jacques Fortin. *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Hachette Éducation, 2008

André Giordan. *Une autre école pour nos enfants*. Delagrave, 2002

Claire et Marc Héber-Suffrin. *Savoirs et réseaux*. Editions Ovadia, 2009

Jacques Lecomte. *Introduction à la psychologie positive*. Dunod, 2009