

**vous avez dit ...**

# **pédagogie**

**DU SAVOIR OU DU MAITRE  
LEQUEL DEFINIT L'ELEVE ?**

**P. MARC**

**N° 4**

**UNIVERSITE DE NEUCHATEL**

**SÉMINAIRE DE PÉDAGOGIE  
CLOS-BROCHET 30  
2000 NEUCHATEL**

V O U S A V E Z D I T . . .

P E D A G O G I E

D U S A V O I R O U D U M AÎT R E  
L E Q U E L D E F I N I T L ' E L E V E ?

P. M A R C

N° 4

Janvier 1983

U N I V E R S I T E D E N E U C H A T E L

S E M I N A I R E D E P E D A G O G I E  
C L O S - B R O C H E T 3 0 T é l . ( 0 3 8 ) 2 5 2 1 5 5  
2 0 0 0 N E U C H A T E L

Du savoir ou du maître :

lequel définit l'élève ?

par Pierre MARC

"Le savoir de l'autre que l'on n'a pas  
menace très profondément la sécurité."

M. ORAISON

Les auteurs qui se questionnent au sujet de la notion pédagogique d'attente admettent d'ordinaire que l'explication susceptible de rendre compte de cette notion, et du fait qu'une attente est parfois suivie d'effet, se doit de graviter autour du monde affectif des personnages en jeu. Comment, en effet, imaginer un seul instant que le monde des désirs - celui du maître autant que celui de l'élève - n'intervienne pas, d'une manière ou d'une autre, dans ce singulier circuit par lequel l'expectation d'un individu, l'enseignant, modèle le comportement d'un sujet, l'enseigné ?

Lorsque ROSENTHAL & JACOBSON isolèrent, pour la première fois et plus ou moins adroitement, le phénomène, ils eurent tendance à s'arrêter à cette mise en évidence : l'explication reste chez eux obscure, bien qu'elle ne soit pas étrangère aux attitudes du corps enseignant et, par là, au monde affectif de celui-ci.

Lorsque KAES s'interroge sur le comment de l'effet Pygmalion, quelques années plus tard, c'est l'arsenal conceptuel de la psychanalyse, bien entendu, qui le guide. Partant de cette idée centrale que toute formation renvoie à la puissance maternelle telle que l'enfant la fantasme, l'attente du maître vis-à-vis de l'élève renvoie par là-même au rapport que ce maître entretint avec sa famille : forger, modeler, agir sur, imprimer sur l'écolier quelque chose appartient, au moins en partie, à ce monde des désirs archaïques qui ne se révèle plus qu'indirectement.

Cette interprétation, si elle est d'autant plus satisfaisante qu'on est soi-même psychanalyste, présente pour tous un intérêt peu niabile, qui dépasse heureusement les appartenances partisans : c'est qu'elle invite le lecteur qui s'en empare - le lecteur-enseignant espère-t-on - à une réflexion. Cette dernière peut rester schématique ou, au contraire, s'étoffer peu à peu; mais là n'est pas l'important. Cette réflexion est de par sa seule existence salutaire puisqu'elle amène à un questionnement sur des attitudes spontanées, si l'on peut dire, sur des comportements impensés : que les unes et les autres en viennent, à la suite de cette réflexion, à changer, c'est possible, encore qu'un tel changement ne puisse guère être que de surface si l'on s'en tient à la lettre analytique. Mais songer, ne serait-ce que peu de temps et en restant à la surface des rapports scolaires, à son mode d'être enseignant ne peut que constituer une démarche enrichissante.

Ceci dit, il ne faudrait naturellement pas surestimer l'impact qu'un texte tel que celui de KAES peut avoir sur les maîtres : l'expérience montre qu'une telle prudence doit être de mise par rapport à toute information psychanalytique livrée au corps enseignant; et le texte de l'auteur en question, parfois complexe, ne saurait échapper à cette règle. C'est qu'il faut à ce corps des documents, sinon simplifiés, sinon vulgarisés, du moins rapidement mobilisables. L'interprétation analytique, en ce qu'elle s'inscrit en une nécessaire démarche personnelle longue, tous ces qualificatifs étant peu attrayants pour le praticien qui doit bon an mal an faire face aux problèmes journaliers qu'occasionne la vie de la classe, cette interprétation n'entraîne guère des passions soudaines et nouvelles.

Ainsi voit-on, en somme, qu'une réflexion importante à mener est suscitée par des écrits peu accessibles... Le présent regret n'est bien sûr pas nouveau : mieux vaut ne pas le développer. Aussi faut-il se tourner vers des textes plus digestes et, surtout, qui permettent plus aisément un rendez-vous obligé avec la pratique de tous les jours. C'est ce que nous avons modestement tenté avec un petit écrit qui eut plus de lecteurs que prévu, au moins au plan local : et les réactions de ceux-ci, très variables, montrèrent que le projet n'était pas insensé. Ces retours à l'envoyeur nous renseignèrent sur ce point, parmi d'autres : l'idée que l'attente est parfois à l'école suivie d'effets est, dans sa traduction au niveau de chaque maître, intimement liée à la personnalité de l'enseignant. Untel accepte trop vite le contenu de l'écrit quand son collègue le repousse tout autant spontanément; et sont par contre plus rares que de coutume les réactions tièdes, d'indifférence, de désimplification. L'attitude du maître vis-à-vis de l'élève est bien soudée, très profondément, à des expériences archaïques toujours agissantes.

Maintenant, si tant est que l'explication psychanalytique du côté du pôle maître soit finie et qu'il n'y ait rien à y ajouter ou retrancher, il faut également se questionner sur le pôle élève : comment, du côté de l'écolier, comprendre que l'attente de l'enseignant ait le pouvoir d'engendrer une variation ? Si tel instituteur estime que Paul est un élève faible, que fait cet élève pour en venir à se comporter, un peu plus qu'au préalable peut-être, de manière inadaptée ? Est-ce, là encore, un mécanisme affectif qu'il faut invoquer, au sujet de Paul ?

Sans même être psychanalyste ou psychanalysé, chacun saisit d'emblée que l'attitude du maître vis-à-vis de l'écolier ne saurait être étrangère à son propre passé d'enfant et d'élève : à ce niveau, le discours explicatif qui recourt au passé de l'enseignant est recevable. Mais lorsque, face au même phénomène, on s'interroge sur ce qui se passe chez l'enfant, la tentative d'explication est loin d'être aussi aisée à graver par rapport au passé de cet enfant. On a évidemment tendance à imaginer qu'une résonance d'un genre particulier doit exister entre ce désir du maître qui cherche à se dire et un désir de l'écolier. Et sans doute cette amorce explicative est-elle quelque peu pertinente : l'on ne pourrait en effet pas comprendre qu'un élève donné développe tel type de comportement sans qu'un désir soit quelque part chez lui à l'oeuvre.

On doit donc tenir compte, dans tout effort explicatif relatif à l'effet Pygmalion, certes du monde affectif du maître mais aussi de celui de l'élève. Nous arrêterons pourtant ici la présente tentative, et la laisserons dans la nébuleuse d'où il faut espérer qu'un psychanalyste d'enfants la sorte.

L'actuel propos, en effet, vise à développer, de manière extrêmement simple et sans soubassement théorique d'envergure, un autre élément explicatif du problème étudié. Non que l'éclairage de type affectif soit irrecevable, tout au contraire : mais un autre angle d'approche, de type cognitif cette fois, nous paraît indispensable pour saisir, ne serait-ce qu'un tout petit mieux qu'au préalable, ce mystérieux phénomène par lequel un élève semble modeler son comportement, parfois, sur les vues qu'a de lui son maître d'école. Qu'ensuite un affinement vienne préciser les lignes suivantes en les plaçant dans leur obligé contexte affectif, on ne peut que l'espérer.

Le but de cet écrit resterait toutefois plus qu'ambigu si l'on ne s'y questionnait pas au préalable sur le point suivant : et si le changement comportemental de l'élève n'était qu'illusion ? L'on serait, sinon, dans un effort explicatif stérile vis-à-vis d'un phénomène forgé de toutes pièces. Or, à cette question, et dans la seule perspective expérimentale, des auteurs comme CARLIER & GOTTESDIENER, après une revue minutieuse des recherches sur le terrain, concluent que, vraisemblablement, l'effet de l'attente est inventé plus que réel : seule l'investigation de MENDELS & al. trouve grâce à leurs yeux. Dans les autres tentatives, soit pour des raisons méthodologiques, soit pour des utilisations hâtives de la statistique, on ne saurait conclure, disent-ils, que l'attente provoquée chez l'enseignant ait réellement eu un effet sur les performances de l'enseigné.

A vrai dire, et ceci montre en même temps la limite inhérente à ces études expérimentales sur le terrain, un tel point de vue résulte d'un questionnement tronqué, légitime sans doute mais dont l'inventaire des réponses possibles à y apporter n'a pas été achevé. Lorsqu'un maître présente telle attitude vis-à-vis d'un élève (reprenons l'expectation négative dont souffre Paul), sans doute est-il loisible de rechercher si cet écolier va objectivement, c'est-à-dire d'une manière mesurable, présenter une variation de comportement (Paul va-t-il être moins adapté qu'au préalable ?). Mais il existe une autre possibilité qu'il faut examiner : bien que le comportement de l'élève soit invariable (la conduite de Paul n'est pas altérée), il n'est pas exclu que l'enseignant, peut-être abusé par son attente, perçoive néanmoins une variation (il pense que Paul devient un "mauvais élève").

Deux raisons rendent la situation expérimentale inappropriée au deuxième type de recherche :

- on ne sait pas avec exactitude dans quelle mesure le maître adopte réellement l'attente que le chercheur provoque chez lui,
- à supposer que cette incertitude soit levée, on n'arrive que mal à confronter l'évolution objective de l'enfant (ce qui nécessite déjà un test-retest fiable) à cette évolution telle que la perçoit son enseignant : les efforts expérimentaux consentis à cet égard sont laborieux.

La complexité de ces deux problèmes ne peut que très difficilement être éclairée si l'on n'adopte pas un point de vue clinique. Et l'exemple que l'on va présenter permet précisément cet éclairage. D'abord, l'attente qui y apparaît est invoquée : le chercheur est simplement amené à constater d'emblée son existence. De plus, cet exemple est intéressant parce que son auteur ne le présente pas en vue d'étudier la notion d'attente. CATTANEO, en effet, s'intéresse à une relation maître-élève dans le but de tester la technologie de l'attention différentielle mise au point, entre autres auteurs, par HERBERT & al. Pour simplifier, disons que cette technique behavioriste consiste à renforcer les comportements désirables du sujet (conséquences positives) et à éteindre ses comportements indésirables en tentant de ne pas en tenir compte (absence de conséquences négatives).

o o

o

Le plus simple est de laisser CATTANEO présenter les protagonistes de l'affaire : *"Catherine est une fillette de huit ans qui fréquente la deuxième classe primaire. Son profil scolaire est assez bon, mais sa maîtresse se plaint du fait qu'elle est très lente dans le travail scolaire et qu'elle est souvent dissipée. Son insertion dans la classe est bonne et elle n'a pas de problème de relation avec ses camarades. (...) Madame Berset pratique dans l'enseignement primaire depuis sept ans. Après avoir enseigné pendant quatre ans à la campagne, elle a demandé un poste en ville de X. qu'elle occupe depuis trois ans. Madame Berset se trouve pour la seconde année consécutive avec les mêmes élèves. Elle a débuté avec eux au niveau de la première année primaire."* (p. 55).

Par la technique de l'attention différentielle, l'auteur va donc se proposer d'amener la maîtresse à renforcer les comportements d'"attention" et à laisser s'éteindre les comportements d'"inattention" : *"La maîtresse devait s'engager à renforcer positivement les comportements de l'élève lorsqu'il était attentif. Par exemple, si Madame Berset voyait que depuis deux minutes Catherine s'appliquait à faire les calculs, elle devait lui dire 'C'est bien Catherine, tu as bien travaillé pendant l'exercice, continue comme ça'. En même temps, il fallait que l'enseignante ne donne pas de conséquences aux comportements inadaptés de Catherine (procédure d'extinction). Dans la mesure du possible, elle devait éviter de la gronder ou de faire des remarques dévalorisantes sur son comportement."* (p. 90).

Mais, au préalable, CATTANEO a mesuré le taux moyen d'attention de l'élève et doit conclure à sa "normalité", malgré l'avis de l'enseignante. *"Dans la ligne de base, le comportement de Catherine touche une moyenne de 74 % d'attention contre 26 % d'inattention. Cette mesure est synonyme d'un comportement tout à fait normal : il est acceptable, pour un enfant de deuxième année primaire, qu'il ne soit pas attentif pendant environ un quart de la leçon."* (p. 84). C'est dire que les interventions de renforcement qu'effectue la maîtresse apparaissent d'emblée comme peu utiles face à cette élève "normale". Et, en effet, le comportement de l'enfant ne va pas être modifié; par contre, l'attitude de la maîtresse, elle, va changer considérablement.

Dès le début de la phase de renforcement, CATTANEO mentionne cette évolution : *"J'ai pu constater comment la maîtresse était devenue plus bienveillante à l'égard de Catherine : au lieu d'attribuer au mauvais caractère la faute de ses comportements inadaptés, comme elle l'avait fait jusqu'à maintenant, la maîtresse cherchait à expliquer les périodes de non-attention avec d'autres causes (par exemple le fait d'avoir terminé son travail avant les autres, ou bien la fatigue, etc.)."* (pp. 91-92). Et cette attitude de plus grande acceptation se développe peu à peu : *"j'ai eu plusieurs fois l'occasion de discuter avec Madame Berset des résultats de l'observation et du comportement de Catherine. Ce même comportement ne posait plus aucun problème à la maîtresse. En effet, pendant une discussion, Madame Berset m'avait dit : 'Pourtant Catherine aime mieux l'école; j'ai l'impression qu'elle a plus de plaisir à y venir'."* (p. 96). Il faut aussi noter que cette "normalité retrouvée" est, si l'on peut dire, transmise à la famille. *"La mère m'a dit qu'elle avait remarqué une amélioration dans la qualité du travail scolaire de Catherine depuis Noël et que la maîtresse ne faisait presque plus de remarques négatives sur les cahiers. Elle avait constaté que Catherine*

*était également plus attentive à la maison. (...) La mère de Catherine a exprimé encore sa satisfaction pour l'amélioration du comportement de son enfant qui maintenant, et c'était également l'opinion de la maîtresse, ne posait plus de problèmes." (p. 99).*

La conclusion essentielle de CATTANEO mérite à cet égard d'être citée, tant il est vrai que la modification comportementale qu'il met en oeuvre et que désire la maîtresse rappelle "l'arroseur arrosé". Seule l'institutrice, dans cette investigation, a changé : "L'hypothèse que nous avons formulée (...) ne s'est pas confirmée car les résultats obtenus ne démontrent pas un changement significatif dans le comportement de l'élève-cible, conséquent aux changements qui se sont produits dans le comportement de la maîtresse. Le seul changement important qui s'est produit dans la situation analysée est le comportement de la maîtresse par rapport à l'utilisation des conséquences négatives." (p. 113); ainsi le behavioriste est-il amené à un débat paradoxal : "l'utilisation des renforcements permet à l'enseignant de voir les élèves sous un angle plus bienveillant et de ne pas polariser son attention sur les mauvais comportements. Il prête ainsi son attention plutôt aux comportements adaptés. Le maître découvre la réalité sous un angle nouveau et il est amené à formuler des attentes positives sur l'élève." (p. 115). Il faut enfin noter que "la maîtresse avait proposé un traitement thérapeutique pour l'enfant, mais [que] c'est finalement son comportement à elle qui a été modifié ! Dans notre cas le problème ne se trouvait pas chez l'élève mais plutôt chez le maître." (p. 118).

o o

o

Face à la problématique énoncée plus haut, quelles caractéristiques faut-il retenir de cet exemple ?

La première d'entre elles, indiscutablement, est que l'on a affaire à l'attente nette, tangible d'une maîtresse; cette attente négative est spontanée et en aucun cas provoquée par le chercheur; ce dernier, au contraire, est amené à s'occuper de la relation éducative à cause de cette attente (et non, comme il était en droit de le croire tout d'abord, à cause d'une déviance scolaire).

Le deuxième élément important, issu de mesures suffisamment précises et contrôlées pour qu'on ne puisse contester son existence, est la stabilité de l'"attention" de l'élève; durant l'ensemble de l'opération, elle reste attentive les trois quarts du temps; et si, de ce point de vue, les dernières mesures ne sont pas significativement différentes des premières, il faut en outre noter qu'elles n'en diffèrent pas plus lorsque, simplement, on les lit : aucun avantage discret d'un de ces lots de mesures sur l'autre n'apparaît.

Bien entendu, face à cette stabilité, et jouant dans un sens heureux, la troisième caractéristique de ce cas est que l'attitude de la maîtresse, elle, a considérablement changé; sans aller jusqu'à dire que, de négative, son attente est devenue positive, ce que bien des indices permettraient pourtant de dire, il reste que cette attente a nettement évolué et qu'elle n'est plus, pour le moins, dévalorisante.

La seconde des questions posées plus haut (l'attente de l'enseignant modifie-t-elle le comportement de l'élève ?) reçoit donc, dans ce cas, une réponse négative; si bien qu'il devient apparemment superflu, voire ridicule, de se poser la première de ces questions (comment expliquer que l'attente du maître ait un effet sur la conduite de l'élève ?). Sans doute le dénouement heureux auquel aboutit cet exemple pourrait-il permettre, un peu rapidement, de conclure que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes et, encore plus inconsidérément, d'admettre que les attentes du corps enseignant n'ont aucun impact sur leurs élèves.

Ce serait oublier que, en l'absence de ce chercheur - qui fut miraculeux pour Catherine -, cette élève, qui n'a rappelons-le que huit ans, aurait finalement par tous été jugée "inattentive". En ce sens, et l'on a définitivement quitté le domaine expérimental pour s'intéresser à la vie de tous les jours, il faut se rendre compte qu'un individu auquel tous ses milieux de vie attribuent la caractéristique  $x$ , quelle qu'elle soit, en est (subjectivement) le porteur : fût-il, en réalité, à cent lieues d'en être possesseur n'a aucune importance tant qu'un événement crucial ne vient modifier le regard de ses compagnons.

Ce qui est le plus intéressant, finalement, dans l'exemple rapporté par CATTANEO, c'est que cet auteur fait irruption à l'instant précis où l'élève était sur le point de basculer du côté de la "pathologie". Après la maîtresse, les parents eux-mêmes étaient convaincus de l'"inattention" de leur fille; et l'institutrice révèle l'étape suivante, la psychothérapie, qui risquait de signer la fin de la vie "normale" de la fillette. Les caractères objectifs de cette dernière, encore une fois, sont socialement peu déterminants : importe par contre cette attente et les convictions qu'elle entraîne peu à peu chez son porteur et, progressivement, dans les autres milieux où vit l'enfant.

Ainsi l'effet de l'attente, au lieu de consister à modifier directement l'enfant, est-il peut-être beaucoup plus simplement issu, dans la vie courante, de l'homogénéisation progressive du regard social que risque d'engendrer cette attente. Supposons en effet que Catherine, autre cas de figure, ait été envoyée chez le thérapeute... Des quantités de variables, sans doute, entrent en ligne de compte pour déterminer ce qu'aurait été cette situation imaginaire; deux éléments concordants sont toutefois connus qui nous permettent de l'appréhender un peu : l'avis de l'institutrice et l'avis des parents selon lesquels la petite fille ne parvient pas à fixer son "attention". Quel thérapeute, en quelques jours, pourrait en pareil cas se convaincre de la "normalité" de sa cliente ? Or dès que dure la thérapie, elle constitue un nouvel élément, en consonance avec tous les autres, du regard social qui définit toujours plus les qualités de la personne.

C'est à ce niveau précis qu'il faut introduire l'élément cognitif qui, apparemment étranger à toutes les considérations affectives qui sont invoquées pour expliquer l'effet de l'attente, invite à saisir l'inéluçabilité de cet effet. Mais il est entendu que ce dernier ne résulte maintenant plus d'une modification comportementale objective de l'élève : il semble bien que celle-ci existe parfois mais, ici, c'est de l'opinion dominante que les divers socii de cet élève se font de lui, et lui renvoient constamment dans une interaction continuelle, qu'il s'agit.

Insistons au préalable sur ce point, profondément banal mais démesuré dans ses implications : une classe n'est pas constituée d'un lot d'élèves "normaux" et d'un autre lot d'élèves "anormaux" mais, au contraire, d'un seul lot dans lequel chaque enfant est porteur de "normalité" et d'"anormalité". Idée banale, en effet, que les pathologistes traiteront de truisme; mais idée pourtant inacceptable par le corps enseignant puisque, toutes fins de scolarité incluant des évaluations, elle implique que les maîtres s'assignent la découverte d'enfants "à problèmes" et "sans problèmes".

L'exemple de CATTANEO montre clairement une élève "à problèmes - sans problèmes", c'est-à-dire une élève banale compte tenu de ce qui précède. Il est non moins clair que cette enfant, jugée d'abord "à problèmes", est bientôt devenue "sans problèmes". Il aura suffi que change le regard de l'adulte à son égard pour que change l'enfant ... qui n'a pas changé. Nous voilà apparemment bien proches de l'effet Pygmalion tel qu'il se manifeste dans les expériences où les sujets sont des animaux (des rats de laboratoire en général); ces derniers, de même souche génétique, se différencient (par exemple dans l'apprentissage d'un labyrinthe) du simple fait que l'expérimentateur les suppute "doués" ou "non doués". Mais ces deux lots - pseudo-lots en réalité - sont composés d'animaux dont les comportements sont objectivement identiques, au moins en début d'apprentissage.

C'est bien alors Pygmalion qui change, modifié par son amour éperdu, ou par sa haine féroce : impassible, Galatée vit dans l'esprit de son créateur et peut, tout aussi bien, se préparer à y périr dès l'heure suivante. Le maître, ne lui en déplaise, est dans sa classe ce démiurge : lorsqu'il juge le comportement d'un enfant, dans des circonstances définies par l'institution, cet enfant pourrait à la limite ne plus exister, et ne pas exister. De toutes façons, cet enfant n'est plus que dans ce discours qui le dit; mais, au moins, il y est.

C'est que ce regard de l'autre est objectalement créateur, formateur et déformateur, bref donneur d'existence. Et, s'il l'est, c'est parce que l'enfant est social, parce qu'il n'est que par le social, c'est-à-dire par l'acquiescement des tiers. Faut-il ici solliciter, une nouvelle fois, le cas des enfants dits sauvages, si contesté soit-il parfois, pour assurer que ne se développe que ce qui est sous les yeux de l'autre ? Et faut-il aussi évoquer ces troubles, baptisés hospitalisme, qui nous informent des difficultés rencontrées par les jeunes enfants privés de ces yeux constructeurs ?

C'est en ce sens que l'enseignant est un démiurge dans sa classe : son jugement à l'égard d'un élève est l'élément premier; si telle écolière n'est pas plus "inattentive" que ses camarades mais que son institutrice la déclare telle, alors elle est "inattentive" aux yeux de l'institution et de ses camarades, ensuite de ses parents, peut-être d'un thérapeute, et bientôt d'elle même. Comment une enfant de huit ans à laquelle est dite, de divers points de son milieu, son "inattention", étant entendu que cette déclaration s'entoure de divers conseils pour améliorer de ce point de vue son comportement, pourrait-elle, contre vents et marées, ne pas se percevoir elle-même "inattentive" ? Sa dépendance vis-à-vis de son milieu, organique faut-il dire et en même temps inductrice d'une maîtrise progressive de ce milieu, garantit que se développe chez l'enfant cette conviction.

Le parallèle suivant est propice à montrer ce mouvement. Supposons que l'on dise à Catherine, depuis des années, qu'elle est "grande pour son âge" : indiscutablement, Catherine se sait "grande pour son âge" et améliore sa connaissance de la notion de taille. Dans le cas ci-dessus, identiquement, elle se sait bientôt "inattentive", tout en sachant de mieux en mieux ce que signifie "être attentif".

La taille est un phénomène objectif, mesurable, décrit par des courbes en fonction de l'âge des sujets; on toise l'enfant, on lui donne un chiffre; on pourrait même lui montrer ces courbes, lui expliquer la notion statistique de moyenne, etc. Cela, ordinairement, on ne le fait pas. Mais notre écolière sait qu'existe là un corpus de connaissances, que prévaut une norme de la taille en fonction de l'âge, qu'on s'en écarte plus ou moins, que cette norme s'accommode par exemple assez bien d'une déviance "vers le haut", qu'il fait bon être un peu plus grande que la moyenne mais pas au point d'être géante, qu'il est regrettable d'être très petite et encore plus d'être naine; avec ses camarades et d'autres personnes, l'enfant confronte ces connaissances peu à peu acquises, les développe et les ajuste, etc. Ainsi se met en place ce que l'on peut appeler un "îlot de connaissance", pour reprendre l'ancienne expression de BALDWIN.

A la condition d'être d'accord sur une définition opérationnelle de l'"attention", ce phénomène est lui aussi objectif et mesurable (voir par exemple HALL & al.); mais l'enseignante qui estime que telle élève est "inattentive" ne se réfère généralement pas à une telle définition (d'où les guillemets utilisés ici), ni à la mesure objective qui en découle. Son jugement est impressionniste : il peut ou non être vérifié si, d'aventure, un chercheur vient en tester la pertinence. D'ordinaire, cependant, ce chercheur fait défaut. Notre élève se trouve donc, finalement, placée dans le même cas que ci-dessus. Seulement, le trait précédent était objectif lorsque celui-ci ne l'est plus, ce qu'ignore l'écolière encore éloignée de la maîtrise d'une telle distinction. Elle était, par définition du milieu, "grande pour son âge", comme elle est, toujours par définition du milieu, "inattentive". Elle est, somme toute, ce que son milieu l'assure être.

Dans le flot journalier d'informations, les traits a, b, c, ..., n, qui lui sont décrits (qu'ils soient approuvés ou critiqués) à propos de son comportement, ne diffèrent pas de nature à ses yeux; que certains soient objectifs et d'autres pas est pour elle imperceptible. L'évidence, dès lors, est là : l'"îlot" de savoir qu'elle développe peu à peu au sujet de l'"attention", qui lui parle d'elle-même comme celui qui concerne sa taille, l'amène là encore à une norme, lui précise les conditions dans lesquelles cette norme doit être impérativement respectée, les cas d'exception où l'on peut la transgresser, les lieux de sa toute-puissance (l'école...) et ceux où il est plus aisé de la contourner; il y a les camarades "attentifs" et ceux qui le sont moins, il y a sa position à elle, parmi eux; il existe diverses attitudes et conduites qui traduisent l'"attention", telle posture d'écoute, tel type de réaction pendant la leçon de la maîtresse, tel autre en cas de questionnement, etc.

Les faits qu'une enfant de huit ans soit "grande pour son âge" et "inattentive" ne reçoivent pas des traitements cognitifs différents de sa part. A l'époque d'extrême dépendance du milieu où elle se trouve encore, être soi-disant porteuse de x caractéristiques annoncées par ce milieu équivaut ipso facto à les savoir en soi, à les y connaître comme traits constitutifs de soi. C'est en ce sens que le verbe de l'autre construit l'être et que tout regard porté sur un enfant peut bien être considéré comme indélébile : le déclarer "inattentif" (ou "intelligent", ou "paresseux", ou quoi que ce soit), c'est le construire tel en lui définissant en outre cette caractéristique. Et il faut répéter que, dans ce mouvement, importe peu la réalité première du comportement de l'écolier qui, à tort ou à raison, engendre le jugement.

La plupart des psychologues connaissent ce redoutable test dans lequel on demande aux sujets de se décrire. On observe bien des variations dans les réponses apportées, évidemment, mais il est notable que ce que l'on peut qualifier de "social" dans ces réponses est très développé par rapport à ce que l'on peut y qualifier d'"individuel". Ainsi questionné, et c'est une expérience que chacun peut facilement réaliser, l'adulte lui-même tend spontanément à livrer d'abord son état-civil, plus ou moins détaillé. En somme, cet adulte se sent avant tout être sous le regard des autres - et l'on conçoit qu'un des noeuds conceptuels importants de la psychologie sociale concerne les notions de statut et de rôle -, comme si son "objectivité d'être", si l'on peut employer pareille expression, ne lui sautait pas aux yeux. Certains animateurs, dans divers séminaires de "dynamique de groupe", mettent précisément l'accent sur la fuite de soi que rend possible un état-civil qui envahit la personne : ils savent combien l'"oubli" de ce dernier, même temporairement, pose problème et se trouve être générateur d'angoisse.

Ainsi le jugement de l'autre à notre égard nous définit-il bien au delà de ce que l'on consent, en temps normal, à admettre. Dans ce contexte, il y a lieu de développer une vision beaucoup plus large, qu'on se bornera à amorcer bien peu scientifiquement, dans laquelle deviennent centrales les idées de fragilité, de vulnérabilité de la personne face au regard de l'autre. Il ne s'agit certes pas, dans cette vision, d'infantiliser tant tout adulte qu'il devienne le quêteur maladif d'une approbation de ses proches, familialement ou professionnellement : la dépendance à l'égard d'autrui, qui prend un tour pathologique chez certains sujets en les paralysant dans tout comportement, varie d'une personne à l'autre; mais il faut insister sur le fait que notre système occidental d'éducation, de la naissance à l'état "adulte", place organiquement chaque personne en situation d'absolue dépendance et que son avenir ne saurait ainsi être radicalement étranger à cette situation.

Il y aurait lieu de reprendre cette notion de dépendance au cadre conceptuel que les psychanalystes, et notamment WINNICOTT, privilégient. Sans doute les situations alors étudiées renvoient-elles plus précisément aux premiers mois, aux toutes premières années de la vie : mais, encore une fois, le regard de l'autre apparaît dans ce cadre comme fondamentalement constructeur; certes l'aspect cognitif sur lequel l'accent est mis ici n'y est-il pas traité - et il n'a pas à l'y être -, mais la dialectique dépendance-indépendance y revêt un poids auquel il serait bon de songer à propos de situations scolaires. De ce point de vue, il faut

reconnaître que ce miroir qu'est le maître, à qui rien n'empêche institutionnellement d'être déformant, sinon des épreuves (examens, contrôles divers, concours) de vérification de connaissances qui risquent d'autant jauger l'élève que son image éventuellement déformée dans ce miroir, est l'un des instruments majeurs qui poursuit, ou doit poursuivre, le processus qui conduit l'enfant à l'indépendance. L'influence gigantesque que peut avoir un tel miroir, c'est-à-dire le regard socio-scolaire, nécessite un effort psychologique renouvelé dans la formation des maîtres.

Il faut également mentionner un risque : celui que nous fait courir l'observation d'individus pour lesquels l'affranchissement par rapport au regard social paraît le plus patent; peut-être en concluerait-on qu'une indépendance totale, ou presque, vis-à-vis de ce regard est possible. Mais de tels cas sont parfois fort trompeurs : les individus dits "indépendants", parfois "originaux", ou encore baptisés "fortes personnalités" travaillent toujours, le phénomène est particulièrement attestable chez certains d'entre eux, à se distancier du socius, ... comme si cette distanciation n'était pas un leurre et débouchait sur autre chose que la tour d'ivoire.

L'observation d'étudiants en psychologie de la perception confrontés au thème de la dépendance-indépendance à l'égard du champ est également révélatrice. Ils ont à coeur de se comporter en sujets indépendants, comme si la dépendance, mesurée au seul plan perceptif, leur semblait constituer une grave tare. Certains enseignants eux-mêmes, manifestement, partagent ce sentiment de leurs clients. Nul doute qu'une telle attitude est singulière. Elle l'est d'abord, qui en douterait, parce qu'une indépendance qui serait totale à l'égard de notre entourage, de quelque nature qu'il soit, serait aussi peu viable, tant physiquement que mentalement, que le phénomène inverse. Elle l'est ensuite parce qu'elle accrédite chez des personnels psychologues l'idée précédente et par là un certain mythe selon lequel être indépendant de tout est intrinsèquement possible. Or l'individu qui prétend exister n'a pas le choix : il doit tenir compte de son milieu de vie. L'ignorer, le nier, le déformer par la pensée est un comportement que l'on peut observer, ici et là, de manière généralement ponctuelle; il est d'ailleurs intéressant d'appréhender parfois ce phénomène, comme y invite DURANDIN, en tant que mensonge à soi-même. Mais tenir compte du milieu, c'est avant tout accepter d'en prendre connaissance, se doter des moyens en vue d'y parvenir, et c'est donc, pour un temps au moins, en être dépendant.

Sauf cas d'inadaptation majeure et immédiatement repérable (exemple : la bouffée maniaque), l'adulte ne peut qu'être dépendant, matériellement, affectivement, cognitivement, de son milieu : il en participe. Sa quête peut bien sûr consister à toujours tenter d'y vivre en tant que personne : alors s'instaure un aller et retour constant de lui au monde et du monde à lui; et il serait bon, à y regarder de près, qu'une telle quête soit celle de tout enseignant. Néanmoins, pour revenir à Catherine, soi-disant "inattentive" et imaginée "grande pour son âge", on voit mal comment elle pourrait réaliser cet aller et retour. Elle fréquente précisément l'école pour mieux maîtriser un monde dont elle est, pour l'instant, absolument dépendante au plan cognitif. Ne peut-on aller jusqu'à dire, quelque mécontentement qu'on puisse éprouver du propos, que cette élève de huit ans n'existe pas cognitivement sans ces jugements; ce sont eux qui, jour après jour, ont pouvoir de la spécifier à ses yeux.

On comprend alors que les attentes suivies d'effet ne relèvent en rien d'un phénomène magique ou occulte. L'enfant que l'on dit "inattentive" l'est, jusqu'à apparition d'une nouvelle variable, parce que la construire ainsi en verbe, c'est la construire tout court. Cette fillette de huit ans, compagne de ces quelques pages, va-t-elle répondre qu'elle est tout au contraire particulièrement "attentive", ou dire qu'elle a des soucis qui l'empêchent de se concentrer, ou qu'elle est sous l'emprise d'une idée fixe, etc.? En cas de bienveillance, il va de soi que l'on dirait d'une telle répartie qu'elle n'est qu'un mot d'enfant. Mais, outre la rareté de ces réponses inventées, qui marque encore la dépendance à l'égard du milieu, le contre-exemple susceptible d'infirmier la présente vue serait celui d'un autre écolier vantant son "attention" avant même que quiconque ne lui ait livré quelque explication du terme... L'apparition du terme est contemporaine, dans le cas de Catherine, du jugement par lequel on la dévalorise : elle ne peut donc plus se considérer qu'"inattentive". Puisque, comme tout enfant, elle est "normale-anormale", c'est-à-dire "attentive-inattentive", elle dispose d'un nombre suffisant de comportements personnels qui peuvent la créer "inattentive" et renforcer son auto-perception à cet égard.

o o  
o

Comment ne pas se souvenir ici du passionnant trajet du sorcier Quesalid, qu'a traduit BOAS et que rapporte LEVI-STRAUSS en l'analysant si finement. Sceptique au point de ne pouvoir trouver en lui un réel fondement à sa fonction, troublé par les supercheries de ses collègues, Quesalid ne se découvre pas non plus de justification dans le fait qu'il guérit des malades : c'est bien contre tout qu'il endosse sa position de sorcier, sauf contre le regard social qui le définit tel. C'est ce dernier, fondamental en lui attribuant un statut, qui l'amène à remplir son rôle de sorcier.

Avant que les pédagogues eux-mêmes ne s'inquiètent vraiment - sinon de manière isolée et ponctuelle - de la notion d'attente, les psychosociologues aussi ont réfléchi à la question, en terme d'attente de rôle, et montré le poids du regard de l'autre dans la constitution de la personne sociale, si l'on peut dire; une approche importante, par exemple, est fournie par ROCHEBLAVE-SPENLE avec son travail sur les rôles.

Encore avant les psychosociologues, les psychanalystes, FREUD en tête, en éclairant comme on sait la relation inter-personnelle, ont peu à peu mis l'accent sur le même phénomène, mais à une époque de la vie durant laquelle on n'use que peu du terme de rôle : c'est le thème de la dépendance-indépendance qui est en l'occurrence central.

S'il ne serait pas décent, à la fin de ce petit parcours, de livrer de force une synthèse de ces recherches ethnologiques, psychosociologiques et psychanalytiques, il est néanmoins intéressant de constater que, à tout coup, elles renvoient à la constitution de l'être, à un mode de "l'étant" selon lequel la vie de l'un se grave dans les mailles constituées par les estimations des autres, qu'elles soient ou non manifestes, qu'elles soient objectives ou fantaisistes : que l'on soit, pour reprendre abruptement les exemples précédents, sorcier, homme ou femme, fils ou fille de sa mère, que l'on soit n'importe quoi importe moins que le fait d'être; le "que l'on soit" prime la spécification.

Dès lors saute aux yeux la force du pouvoir du pédagogue face à l'enfant qui cherche à être. Bien paradoxalement, les aptitudes, les capacités, les traits de personnalité de celui-ci sont d'un poids relativement modeste, et ceci d'autant plus qu'il est plus jeune, c'est-à-dire dépendant parce qu'encore en situation de devoir se poser. Avant de s'intéresser à ce que possède l'écolier, à son avoir sous forme constitutive, il faut s'inquiéter de savoir si son être peut s'en emparer ou si cet être, balbutiant, ne va pas se ruer sur les propositions, plus ou moins sérieuses, qu'on lui soumet. En ce sens, la vérité de l'individu adulte n'est que par chance atteinte, lorsque les regards qui l'ont construit se disaient en un miroir fidèle; mais ce n'est que parce qu'une longue auto-recherche rejoint cette vérité, enfouie sous la gangue infidèle du miroir social, que cet adulte peut envisager de se cerner.

Le plus souvent, une telle recherche n'existe pas : quand nos proches nous ont donné l'être, quand nous sommes gratifiés d'un statut par le monde social, à cet instant nous nous coulons dans un rôle; et c'est à cet instant que s'installe généralement la confusion entre ce que nous cherchions, c'est-à-dire l'être que nous confère l'autre, et ce que nous avons trouvé, c'est-à-dire effectivement un mode possible d'être, mais par inadvertance envisagé en terme d'avoir. Qui, même le plus avisé, n'a jamais eu un jour tendance à se confondre avec son statut, ... en se perdant. Ici l'on retrouve le maître, porteur de connaissances, doté d'un statut parce qu'il a un savoir. Peut-il toujours, dans la stricte observance d'une législation, n'être que par cette qualification... Le maître, le savoir - l'être ou l'avoir : pourquoi ne pas finir en jouant aux mots.

#### Références.

- BALDWIN J.M., *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*, Alcan, Paris, 1897.
- CARLIER M. & GOTTESDIENER H., Effet de l'expérimentateur, effet du maître, réalité ou illusion ?, *Enfance*, 2, 1975, pp.219-241.
- CATTANEO M., *L'application de la technologie de l'attention différentielle dans le milieu scolaire : recherche expérimentale à cas unique et recherches exploratoires sur les attitudes des maîtres*, Mémoire de licence dactylographié, Fribourg, 1982.
- DURANDIN G., *Les fondements du mensonge*, Flammarion, Paris, 1972.
- HALL R.V. & al., Effects of Teacher Attention on Study Behavior, *J. of Applied Behavior Analysis*, 1, 1968, pp. 1-12.
- HERBERT E.W. & al., Adverse Effects of Differential Parental Attention, *J. of Applied Behavior Analysis*, 6, 1973, pp. 15-30.
- KAES R., Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former, in *Fantasme et formation*, Dunod, Paris, 1973, pp.1-71.
- LEVI-STRAUSS Cl., *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 1958, pp.192-196.
- MARC P., Trajet du maître et prégnance de la norme scolaire : éléments d'une problématique sur l'attente, *Dossiers de Psychologie*, Neuchâtel, 1981.

- MENDELS G.E. & FLANDERS J.P., Teachers expectancies and pupil performance, *Amer. Educ. Res. J.*, 10, 1973, III, pp. 203-212.
- ORAISSON M., *Le hasard et la vie*, Seuil, Paris, 1971 (citation p. 43).
- ROCHEBLAVE-SPENLE A.M., *La notion de rôle en psychologie sociale*, PUF, Paris, 1962.
- ROSENTHAL R.A. & JACOBSON L., *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris, 1971.
- WINNICOTT D.W., *Processus de maturation chez l'enfant*, Payot (PBP), Paris, 1980 (cf. notamment pp. 43-54).

### Résumé.

Parmi les explications, de type affectif, qui rendent compte du jeu de l'attente du maître sur le comportement de l'élève, l'auteur s'attache à montrer qu'une composante cognitive ne saurait être oubliée : c'est aussi en fonction des jugements qu'il reçoit que l'élève se construit cognitivement. Lui dire, par exemple, qu'il est "inattentif", c'est lui apporter l'"inattention" en plus de l'être. L'impérieuse nécessité d'être supplante la nature des qualifications qu'on lui fournit pour se réaliser.

## EGALEMENT DISPONIBLES

- P. MARC Trajet du maître et prégnance de la norme scolaire : éléments d'une problématique sur l'attente, Dossiers de psychologie, octobre 1981, 27 p.
- P. MARC Les attentes dans les écrits pédagogiques = l'exemple de Makarenko, Dossiers de psychologie, Avril 1982, 26 p.
- P. MARC, J.-M. CHAPPUIS et Ph. ROVERO Echecs des uns, inéchecs des autres = de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes, Vous avez dit... Pédagogie, N°1, avril 1982, 36 p.
- M. SCHMIDT Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le Canton de Fribourg, Vous avez dit... Pédagogie, N°2, Juin 1982, 30 p.
- Ph. ROVERO Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants, Vous avez dit... Pédagogie, N°3, octobre 1982, 36 p.

U N I V E R S I T E   D E   N E U C H A T E L

SEMINAIRE DE PEDAGOGIE  
 CLOS-BROCHET 30 Tél. (038) 25 21 55  
 2000 NEUCHATEL