

PLAIDOYER POUR PLUS DE PSYCHOLOGIE DANS LE SYSTEME EDUCATIF

*A. Si Moussi
Maitre de conférence
IPSE - U. Alger*

Remarque introductive :

Cette réflexion était à l'origine une interview écrite au mensuel «L'ECOLE ET LA VIE» dans le premier semestre 95. Ce journal ayant cessé de paraître avant qu'elle ne soit publiée, nous avons réaménagé et complété rapidement cette réflexion dans la dernière semaine d'avril 1996, soit plus d'une année après. Certains passages et l'essentiel de l'article demeurent proches de l'interview et des termes utilisés par le journaliste (psychologue scolaire) dans ses questions. A titre indicatif les termes de «dépistage», de «handicap» sont ceux du journaliste. Il en va de même concernant les thématiques abordées.

Sur le plan formel nous nous sommes efforcé dans un délai très court de le rendre beaucoup plus proche des exigences et des normes d'une publication scientifique et non de vulgarisation.

Cette réflexion a été complétée surtout par une approche d'ordre psychopathologique en rapport avec des données qui se dégagent de la pratique des prises en charge psychologiques et à un niveau moindre, par nos propres recherches ou par les recherches encadrées à l'université (magistères et notamment mémoires de fin de licence).

Développement psychologique et adaptation scolaire:

Dans cet article on ne peut répondre que de façon limitée, partielle et sans doute un peu partiale à la problématique complexe liant le développement psychologique de l'enfant et l'adaptation scolaire de l'élève.

Un des gros problèmes de l'école algérienne réside souvent dans le manque d'une réflexion sérieuse, on peut dire «froide» pour ne pas dire objective, sur ces questions. L'analyse et la réflexion, y compris parfois chez les spécialistes de l'école, apparaissent souvent entachées de jugement de valeurs, voire même de militantisme.

Il n'est évidemment pas interdit aux yeux d'un psychologue d'avoir un projet pour l'école, ni de vouloir le défendre et peut être même de vouloir l'imposer aux autres. Le contraire serait une illusion tant l'école est enjeu important pour toute société humaine. Mais il reste indispensable et fondamental de différencier cette position d'une réflexion qui se veut scientifique et donc non entachée de jugements de valeurs.

C'est cette position que nous tenterons de tenir et de développer dans cette réflexion sur l'école.

En principe c'est parce que l'école est un enjeu important qu'on doit s'efforcer de contrôler notre passion ; justement parce que toute passion est par définition difficilement gérable.

En Algérie on a l'impression que chacun tente d'imposer non seulement sa propre vision de l'école mais malheureusement aussi, ce qui semble de loin plus important, sa propre angoisse et sa peur. Pour un psychologue s'intéressant à la psychopathologie humaine cette relation semble évidente, voire inévitable : plus on a peur pour notre enfant en tant qu'élève plus on veut imposer une école

donnée. Et plus cette peur et cette angoisse sont profondes plus la raison s'estompe.

C'est là que les termes liant le développement psychologique de l'enfant et son adaptation à l'école prennent pleinement leurs sens.

Qu'est ce qu'un enfant ; le développement psychologique ? un "handicap" ? une "inadaptation" ? A quel moment peut-on parler véritablement de "handicap et opérer son dépistage ? C'est quoi le dépistage ? Dépister quoi et comment ? Qui doit dépister ?

Dépister ou diagnostiquer un trouble scolaire suppose au préalable, entre autres, une définition de l'enfant, une définition de l'élève.

Comme il est nécessaire de définir un enfant et un élève "handicapé" ou "inadapté". Quel serait alors la nature et le niveau de ce handicap ? . Comme il serait indispensable de définir un enfant et un élève "non handicapés".

Notre société ne semble pas avoir répondu sérieusement à ce type de questions, comme a beaucoup d'autres, qui conditionnement malheureusement l'état de santé en général et dans le cas qui nous occupe celui de la santé scolaire.

Ces définitions virtuelles supposent une frontière, une démarcation entre le "normal" et le "pathologique". Mais très souvent l'expérience du psychologue montre l'extrême difficulté à établir une différence et une discrimination simples et surtout objectives des deux catégories.

Qu'est ce qu'un enfant en bonne santé ? Qu'est ce qu'un bon élève ?

Les réponses à ces questions sont extrêmement difficiles tant la réalité de l'enfant et non seulement complexe mais également mouvante. Le glissement dans le sens du "handicap", ou du "handicapé" vers le "non handicap" est souvent possible.

Un enfant bien portant et bien préparé pour le rester, peut sous certaines conditions, devenir "handicapé" d'une certaine façon ou handicapé par et / ou par rapport à quelque chose, et ce de manière plus ou moins profonde et plus ou moins rattrapable. Ces moments de crises, comme les moments de "rattrapage", font partie du développement de l'enfant. Par contre la profondeur de la crise comme les niveaux potentiels de rattrapage peuvent être très variables d'un enfant à un autre et d'un moment de développement à un autre, chez le même enfant.

Ce sont ces aspects relativement compliqués -non seulement pour les profanes mais très souvent même pour les spécialistes du développement de l'enfant- qui rendent l'opération de diagnostic (dépistage) difficile dans sa définition et par conséquent dans sa réalisation pratique.

Cette difficulté appelle certaines remarques.

Premièrement, aucune école ne fait et ne peut faire l'impasse sur ces difficultés. Dans ce sens, l'école idéale ne peut constituer qu'un projet relativement distant ou proche de la réalité concrète. Les notions de conflit et de crise sont inévitables dans le développement de l'enfant. On peut dire même qu'elles sont bénéfiques à celui-ci si elles restent contenues dans leur potentiel de destruction et de désorganisation.

A ce titre, aucun enfant et donc aucun élève n'échappent à des excitations qui peuvent rester relativement dangereuses ou stimulatrices de son développement. On peut dire ici la même chose de la santé de l'enfant (psychologique) et de l'élève (adaptation à l'école).

Peut être là où l'école algérienne présente une certaine spécificité, qui rend la vie difficile à l'enfant et à l'adulte, c'est quelle est l'objet et le lieu d'un affrontement et d'un déchirement passionnels de valeurs à tous les niveaux de la société : quelle école; quel programme ; quel manuel ; quel

enfant ; quel élève ; quelle pédagogie ?.

Notre enfant, notre élève doivent faire face aux difficultés naturelles de l'école et malheureusement aussi à travers l'école aux problèmes non résolus par l'adulte et par la société en général.

Peut être jamais la problématique de l'école pour l'instruction ou / et pour l'éducation n'a été aussi intense que dans l'école algérienne. Il faut l'entendre non seulement dans le sens qu'elle doit instruire ou / et éduquer l'enfant mais sans doute surtout dans le sens d'une double contradiction entre les deux fonctions et à l'intérieur de chacune d'elle. En effet il est bien connu que notre école, du moins certains enseignants, confondent souvent instruction avec un "dressage" éducatif conforme à leur propre idéologie.

De nombreux parents et de nombreux enfants se trouvent alors désarmés devant les contradictions et parfois les oppositions nettes entre les deux systèmes : famille et école.

Il est inutile de développer ici les virtuelles conséquences fâcheuses sur le développement de l'enfant et la scolarité des élèves ; ce conflit peut désorganiser encore plus les enfants (voire les parents) fragiles.

Au même moment, la réflexion dans le monde pose la question du devenir et de l'existence physiques de l'école en tant qu'institution, surtout du fait du développement des logiciels de formation de tout genre. Certains spécialistes envisagent même l'hypothèse de sa disparition en tant qu'institution sinon sa transformation en "garderie" d'enfants c'est à dire en espace de vie et de loisirs et non d'instruction au sens rigoureux du terme.

Il est aisé d'imaginer la portée et les conflits intenses que doivent gérer les enfants (dans la famille) et l'élève (à l'école) quand souvent les représentations de l'école (notamment l'image et la pensée du maître ou de la maîtresse) et les

représentations de la famille (notamment l'image des parents, leur pensée et leurs comportements) sont elles-mêmes intenses, ambiguës et conflictuelles.

Deuxièmement, vue la complexité profonde d'une évaluation correcte des difficultés, seul un spécialiste et notamment donc un psychologue, peut relativement répondre à ce type de demandes. Nous allons voir que son rôle peut soulager et l'institution et les différents acteurs de l'école, notamment le maître et l'élève, mais aussi les parents.

Le psychologue luxe ou nécessité :

Parmi les acteurs de l'école on peut souligner qu'aucun intervenant ne peut s'occuper de la tâche ardue d'évaluation correcte des difficultés comme le ferait un psychologue et sans doute un psychologue scolaire. Nous pensons notamment au rôle du maître, du directeur, de l'inspecteur et éventuellement du conseiller d'orientation, même si celui-ci est de plus en plus souvent recruté parmi les psychologues. Le rôle fondamental du maître sera discuté plus loin.

Une définition plus précise et le respect des positions et des rôles de chacun, concernant la responsabilité envers l'enfant et l'élève semblent essentiels à notre école. Nous parlons ici de positions pour évoquer la nature dynamique et souvent inconsciente de l'intervention de chacun des partenaires. On observe déjà d'ailleurs des attitudes plus ou moins négatives, parfois radicales, concernant la place du psychologue dans cet édifice.

On peut évoquer les positions extrêmes qui sont pour l'instant plus virtuelles que réelles, dans la mesure où l'intervention du psychologue reste très limitée et nouvelle. Actuellement en fait il intervient exclusivement, sinon en général, comme conseiller d'orientation scolaire. Ses connaissances en principe profondes sur la psychologie de

l'enfant peuvent en faire de bons conseillers, à condition que leur rôle et leur fonction comme leurs activités soient mieux définies ; ce qui ne semble pas actuellement le cas. Cette confusion et contamination entre ces positions relativement différentes (conseiller d'orientation et / ou psychologue) réduisent considérablement la collaboration, voire crée une méfiance quant au rôle et à la nécessité du psychologue à l'école. Ce flou renforce sans doute la position inconsciente de rejet chez les partenaires plus classiques de l'école.

Il n'est pas possible de développer ici cette question. On peut évoquer à titre indicatif la relative opposition entre certaines activités de psychologue (prises en charge psychologiques) et certaines activités pédagogiques (interventions dans les classes, dans les conseils de classe etc. ..). Prises en charge conduites par les conseillers d'orientation(psychologue) parfois sous les exigences de leurs responsables hiérarchiques alors qu'il s'agit là à notre sens d'une contre-indication.

Du fait de sa nouveauté, du flou quant au statut du psychologue à l'école et sans doute d'une peur inconsciente (relatif à son savoir plus spécialisé) des autres partenaires, notamment les responsables, le rôle du psychologue semble mal connu, mal accepté, voire parfois rejeté.

Par contraste, parfois on tend à se déresponsabiliser et à s'appuyer magiquement sur lui, à l'image d'une mère qui confie totalement son enfant à l'école et à la maîtresse.

Les conseillers d'orientation (psychologues), se plaignent d'ailleurs d'être débordés par les nombreuses activités et le manque de définition, voire le flou de leurs tâches.

Le psychologue doit toujours garder, de part sa fonction, une position de neutralité qui donne un caractère spécifique à son intervention : il ne punit pas, il ne juge pas, il ne forme pas.

Il peut donc mieux écouter et comprendre les autres ; comme il a plus de chance d'être écouté, dans tous les sens du terme. Le psychologue peut contribuer alors à l'amélioration des conditions d'évolution institutionnelle, comme de ses agents, notamment celle de l'élève et du maître

Pour l'instant pour plusieurs paramètres le psychologue scolaire, en général en tant que conseiller d'orientation, oscille avec plus ou moins de bonheur entre plusieurs positions, en fonction de sa sensibilité, de la qualité de sa formation et de la qualité de la relation (de l'adoption) avec ses autres partenaires.

Théoriquement il peut être d'un grand apport dans le dépistage des difficultés suivantes, auxquelles sans doute de nombreux psychologues (plus en tant que conseillers) répondent déjà avec plus ou moins d'efficacité :

Il peut repérer nettement mieux qu'un autre (des intervenants cités plus haut) la portée et le niveau de difficultés que peut poser un enfant. Notons ici la notion de profondeur et /ou de risque d'évolution fâcheuse dont l'évaluation est difficile, voire impossible, à faire par un non spécialiste.

Il s'agit moins de faire le constat que quelque chose ne va pas, que d'apprécier le sens et la portée de ce "mal". Car quelque chose de spectaculaire n'est pas nécessairement grave et les troubles "silencieux" c'est à dire les différentes inhibitions (de comportements, à penser, à dire...) sont souvent les risques les plus profonds. Ce sont justement ce type de "handicap" qui peuvent facilement passer inaperçus devant un non spécialiste.

En plus, le maître tend à négliger, pour plusieurs raisons (par exemple le nombre élevé d'élèves dans une classe), les enfants qui ne posent pas de problèmes de discipline, de comportements. Ce sont souvent ces enfants sages et inhibés qui courent le plus de risque, sur le plan du développement

psychologique et de l'adaptation scolaire. C'est peut être là le rôle primordial et irremplaçable du psychologue : dépister assez vite et bien un trouble latent (non apparent, non bruyant) qui s'exprime souvent par un résultat scolaire médiocre, ou parfois par une "sagesse" trop prononcée ; "sage comme une image" est toujours commode pour le maître, mais une telle attitude peut cacher ou annoncer un trouble grave.

Face aux enfants fortement inhibés, les autres professionnels, et comme souvent les parents, risquent de penser à : une absence de volonté, à une paresse, à des efforts insuffisants, voire ce qui est encore plus grave à une insuffisance d'équipement intellectuel de l'enfant. On colle dans certains cas trop rapidement l'étiquette de "débile", de "handicapé mental" à un enfant parfois très intelligent. Il n'est pas rare de rencontrer même chez les psychologues ou d'autres spécialistes, une orientation abusive vers des centres spécialisés. Par contraste certains enfants qui souffrent parfois de troubles graves de la personnalité, que se soit d'ordre névrotique ou psychotique, continuent à fréquenter l'école sans aucune prise en charge. On peut imaginer dans ce cas les conséquences sur le destin de l'enfant. Ils échouent très souvent par hasard, avec des années de souffrance et de retard, dans les consultations de psychologie. Il est vrai qu'on constate une absence totale d'informations à ce sujet; ce qui doit justifier un intérêt encore plus grand de la part du système éducatif officiel.

Il arrive plus souvent qu'on ne le pense, que des enfants dits intelligents, voire très intelligents, échouent paradoxalement dans leur développement personnel et / ou scolaire. Parfois, justement du fait d'une sensibilité et d'un éveil plus profonds, ces enfants accusent plus que les autres le coup d'un dysfonctionnement dans la famille, à l'école ou parmi ces pairs. Il en va ainsi face à certains événements tels

que : deuil non élaboré (décès d'un parent mal supporté), différents changements dans la vie familiale (nouvelle naissance, divorce, remariage) et / ou scolaire (changement d'école, de maîtresse, d'amis, de paliers, de programme, voire même de place dans la classe).

Ce sont ces aspects qui expliquent par exemple les chutes brutales des résultats d'un élève donné ou les résultats en "dents de scie" qu'on constate chez de nombreux enfants.

Nous avons eu l'occasion de voir comment même un changement de place en classe touche parfois profondément l'enfant et son rendement scolaire. Ce phénomène s'applique couramment malheureusement pour les "mauvais" élèves qu'on sépare et qu'on éloigne, dans tous les sens du terme, des autres et du maître.

Il m'est arrivé souvent avec les étudiants en psychologie de schématiser ainsi cette donnée essentielle de la psychologie de l'enfant: "le nez de la maîtresse peut changer l'enfant le destin d'un enfant". Cette formule lapidaire renvoie évidemment à quelque chose de fondamental mais souvent négligé et / ou ignoré par notre école : les processus d'identifications en général et dans ce cas l'identification de la maîtresse à l'image des parents et notamment de la mère. Les écarts, les ressemblances et / ou les discordances entre les deux images peuvent être dévastateurs pour les enfants fragiles et encore dépendants affectivement. Les adultes oublient facilement le traumatisme que peut constituer pour ce type d'enfants, le passage de la famille à l'école. Ce traumatisme reste souvent indélébile y compris parfois chez des enfants qui ont pu s'adapter au départ peut être en souffrant silencieusement.

Des années plus tard en tant que lycéen, en tant qu'étudiant, certains enfants inscrits à l'école prématurément et maladroitement avant l'âge, décompensent alors qu'ils étaient jusque là de brillants élèves. En principe, pour de

nombreux enfants l'entrée à l'école avant 6 ans constituent une contre-indication. En voulant gagner une année à leur enfant les parents risquent dans certains cas leur détruire leur vie scolaire et leur vie en en général.

Parfois des décennies après en retrouve en consultation ces enfants qu'on a jeté trop vite et maladroitement devant la lourde responsabilité d'affronter l'école. Dans un sens et pour de nombreux enfants, il est heureux que la surcharge de nos écoles ne permette pas dans l'ensemble ces entrées précoces. Comme on peut regretter l'absence de pré-scolaire, dans les exigences moins lourdes, prépare souvent à une meilleure adaptation.

Toute cette dynamique psychologique et affective semble relativement exclue de notre système éducatif en général (y compris la famille) et de notre système scolaire en particulier. Tout semble se passer comme si seul l'élève compte ; élève qui écrase alors l'enfant. En retour l'élève ne peut réussir sans un relatif épanouissement de l'enfant, aussi bien à l'école qu'à la maison, l'un des milieux pouvant compenser l'autre . Dans notre société l'un et l'autre des systèmes semblent malheureusement plus se rejeter la responsabilité.

Parfois, y compris chez des psychologues non avertis, on trouve une coupure entre la vie intellectuelle et scolaire de l'enfant et sa vie affective (la qualité de gestion des émotions et de l'angoisse). Alors que très souvent, c'est du fait d'une vie intérieure "bouillonnante" que les enfants manquent de concentration, de rétention, d'assimilation etc.

Il faut toujours un certain silence du corps et de l'esprit pour que l'élève puisse apprendre. Il ne peut le faire ni dans l'agitation motrice ni dans l'agitation intérieure (angoisse, activité de pensée inconsciente). Il s'agit là à nos yeux d'une loi fondamentale concernant les apprentissages.

L'observation des enfants en classe dans un cadre de recherche (I.P.N., Nov. 93 à Déc.95), comme celles des élèves

vus en consultations psychologiques, confirment très nettement l'importance de ce fait connu des psychologues et notamment ceux qui s'inspirent de la psychanalyse (DEBRAY R. , 1986, 1989,1992).

Les maîtres eux-mêmes ont du faire souvent ce constat.

Un savoir psychologique des différents intervenants de l'école est donc certes nécessaire et souhaitable, mais il reste certainement insuffisant et ne peut remplacer le rôle et le travail du psychologue. Il est dommage que dans notre pays on confond assez souvent entre penser en profane et penser en spécialiste. Parce que un directeur, voire un enseignant, a des connaissances en psychologie, il se voit par exemple autorisé à intervenir en tant que tel. Evidement il s'agit dans ce propos de position et d'action de chacun, et non d'un débat d'idées qui doit lui rester possible et nécessaire. C'est la confusion des rôles et leurs interpénétrations abusives et maladroites qu'on doit s'efforcer d'éviter.

Il en va de même de la fâcheuse attitude quasigénérale que nous avons sans doute à tous les niveaux de la société et de la hiérarchie scolaire et éducative, de se comparer à d'autres pays et à d'autres écoles. On parle d'ailleurs de notre élève comme "cobaye" (ou comme otage) et de notre école comme "laboratoire d'expériences". Bien que nous n'ignorons pas la complexité de cette problématique, le placage et l'application erronée d'autres expériences, mêmes si elles sont séduisantes, voire efficaces dans d'autres pays, peuvent s'avérer inappropriées, sinon dangereuses pour notre école.

A titre indicatif on peut évoquer le fait que les connaissances sur le développement psychologique de l'enfant sont largement plus répandues ailleurs (y compris chez l'enfant lui-même, sans parler des maîtres et des parents).

Par ailleurs les conflits ou les crises auxquels semblent se confronter et l'enfant et les différents partenaires de notre

école, paraissent plus importants et plus aigus dans notre société, surtout dans ces années 90.

A notre sens, contrairement à une certaine idée répandue y compris dans le système éducatif, l'intervention et l'apport, d'un spécialiste en psychologie sont paradoxalement moins un luxe qu'une nécessité dans notre pays et dans notre école.

Le psychologue apparaît comme secondaire dans la conception et la constitution des équipes d'hygiène scolaire. La vision du système éducatif semble se confiner à la santé somatique qui rime dans ce cas avec santé scolaire. Il va de soi que le dépistage et le suivi des maladies somatiques sont nécessaires à développer dans nos écoles. Mais on oublie malheureusement que le système éducatif, l'école, la relation pédagogique, peuvent générer eux-mêmes des difficultés de santé pour l'enfant, y compris d'ailleurs des maladies somatiques. Même s'il est vrai que de nombreuses maladies somatiques ne seraient pas diagnostiquer sans le travail et l'abnégation de ces équipes. Il est certain aussi que ces mêmes spécialistes réalisent profondément l'apport nécessaire du psychologue dans ce travail.

L'apport de ce dernier pour le maître, l'élève, la famille et certainement pour l'école et la société est d'une portée inestimable. Même dans une perspective de rentabilité et d'une économie de marché, le coût d'un psychologue reviendrait certainement moins cher par rapport à ses services.

En effet on peut supposer que son intervention permettrait :

- moins d'absences et de maladies chez différents intervenants, notamment l'élève et le maître. Le poids lourd des tensions psychiques liées à une responsabilité parfois écrasante chez le maître (comme la crainte d'affronter la classe ou parfois un élève en particulier) et la responsabilité d'apprendre et souvent la peur de ne pouvoir y arriver chez l'élève, peuvent favoriser différents troubles y compris au niveau du corps.

- moins d'échecs et de difficultés scolaires chez l'élève, s'il trouve une compréhension et un soutien appropriés, au moment voulu (voulu surtout par lui, même si ça passe en général par la demande de la famille ou de l'école).

- une meilleure approche et éventuellement un dépassement des conflits institutionnels.

- tous ces aspects, rendraient meilleurs les conditions générales de l'école, comme ils allégeraient certainement la responsabilité de chaque partenaire, y compris celle des gestionnaires.

Soulignons que certains processus psychiques (la qualité de la relation d'objet, la qualité des identifications personnelles, la tolérance à l'angoisse etc.) restent les mêmes quelques soient la complexité et le niveau de la scolarité.

Cependant, l'apport du psychologue aussi considérable soit-il ne signifie nullement une annulation magique des conflits et des difficultés inhérentes à l'homme et à toute école. Ce schéma reste idéal, cet apport profiterait essentiellement, dans une dynamique individuelle concernant notamment les deux partenaires essentiels de l'école: l'élève et le maître, ainsi que leur relation.

Le maître les apprentissages et les processus inconscients :

Le rôle du maître et le plus souvent de la maîtresse, image de la mère, apparaît comme fondamental, notamment dans le premier contact avec l'école.

La formation des enseignants constitue de ce fait une donnée fondamentale.

Une meilleure connaissance du développement psychologique semble de plus en plus indispensable pour l'être humain.

L'importance de ce savoir est évident pour les parents (la famille) et pour les enseignants et les différents partenaires de l'école. Une connaissance relativement approfondie sur l'enfant, sur l'élève et leur psychologie apparaît de plus en plus indispensable au maître. Nous ne parlons pas évidemment des cours formels de psychologie dispensés dans les écoles de formation mais d'une véritable vision de ce qu'est un enfant et des exigences de son développement.

On comprend de mieux en mieux les difficultés de la transmission d'un savoir et notamment le caractère dynamique et complexe des processus d'apprentissage. On sait que la dynamique personnelle de l'enfant, comme celle du maître ainsi que celle de leur rencontre, peuvent être plus au moins heureuse ou plus au moins conflictuelle.

Sur le plan scientifique, on est très loin d'un schéma linéaire et mécanique d'un émetteur vers un récepteur passif. On sait que l'enfant est loin d'être une pâte à modeler.

Notre école semble malheureusement se confiner relativement dans cette conception et ce rôle. Dans les faits la psychologie effective de l'enfant semble parfois totalement exclue, voire combattue.

Nous comprenons les inquiétudes, voire les dénonciations, y compris de la part de certains spécialistes, quant à un enseignement jugé: mécanique, rigide où l'imagination et les potentialités créatrices et du maître et de l'élève ne sont pas du tout encouragées, voire réprimées. Rappelons que le plaisir est essentiel à tout apprentissage et à toute relation pédagogique. Comment dans ce cas aimer l'école et réussir les apprentissages ?

Quand on évoque ce problème, toujours de façon passionnelle (comment peut-il être autrement?) on oublie souvent le maître et la répression de ses potentialités.

Les processus inconscients peuvent perturber fortement

les processus d'apprentissage à différents niveaux et endroits: notamment dans la tête de l'enfant et dans la relation pédagogique. En effet la difficulté peut résider dans la qualité de l'émission du message (sa forme, sa clarté, sa simplicité etc.), dans la qualité de la réception (équipement intellectuel, attention, concentration, mémorisation, rétention, mobilisation etc.) comme dans les interactions dans tout le système (programme, manuel, etc.).

On constate très souvent dans notre société, comme dans notre école, une forme de simplification et de banalisation des conditions et des processus d'apprentissage. Il est vrai que de nombreux spécialistes, ne facilitent pas la tâche de la réflexion dans ce sens. L'intérêt de la perspective dans laquelle nous nous situons, permet justement l'introduction des processus dynamiques, notamment des notions telles que:

- désir d'apprendre, normalement très souvent présent chez tout enfant au départ.

- La peur et l'angoisse de ne pas arriver à apprendre (l'échec) normalement également présentes chez l'enfant.

- L'investissement du maître ou de la maîtresse en termes d'images parentales positives (amour) ou négatives (peur, haine); ceci ne concerne pas une vision générale et banalisée "une maîtresse est (comme) une mère". Il s'agit plus d'une dynamique inconsciente plus complexe et difficile à préciser dans le cadre de cet article.

- La potentialité qu'a un enfant à tolérer l'angoisse ainsi que la qualité de ses investissements et contre-investissements dynamiques et inconscients.

- La potentialité également qu'a le maître de comprendre, de saisir et éventuellement de contrôler en lui, des émois semblables, souvent présents même s'ils demeurent inconscients; il s'agit ici notamment du rapprochement ou du rejet lié à l'enfant et à l'élève qu'a été le maître et qui peuvent être réactivés dans un sens ou dans un autre par un élève en particulier.

Par exemple un enseignant "mauvais" élève pourrait inconsciemment mal-traité un "mauvais" élève du fait qu'il lui renvoie l'image de son propre passé scolaire. C'est l'exemple le plus banal et le plus connu.

On peut continuer ainsi pour de nombreuses questions.

Ces développements permettent de mieux voir la portée et la responsabilité de l'enseignant, souvent trop schématisées et méconnues.

Une connaissance relativement approfondie de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent apporterait un plus inestimable à une meilleure adaptation de l'enseignant à son travail et à tous les conflits et responsabilités y afférents.

Par contre cette nécessité ne signifie nullement la substitution et le remplacement du psychologue. Car il y a une différence entre le savoir psychologique qui lui permettrait d'améliorer ses compétences en quelque sorte et son rôle plus ciblé concernant le dépistage ou le diagnostic d'un "mal" chez un élève donné.

C'est dans ce dernier cas que le rôle du maître est considérable et irremplaçable. Parfois plus que dans le cas des parents en famille, le maître est très souvent proche de l'enfant, et en plus un peu plus neutre.

Les psychologues savent bien, que les troubles psychologiques aussi profonds soient-ils, s'expriment en grande partie par une inadaptation ou un dysfonctionnement scolaires. Les parents, souvent à travers l'école, vont voir un spécialiste sous le motif d'insuffisance des résultats scolaires. Parmi les motifs prédominants dans les consultations psychologiques des enfants on trouve largement en tête les troubles dits de comportements (enfants agités à la maison ou / et à l'école) et les difficultés scolaires (elles mêmes variables). Ces deux troubles sont en général associés.

Derrières ces deux motifs on découvre très souvent, si l'on peut dire ainsi, un "mal" plus profond "caché" (inconscient) qui gêne le développement psychologique et scolaire. C'est en ce sens que le psychologue doit toujours distinguer entre le MOTIF apparent (souvent avancé par l'adulte quand il s'agit d'un enfant) et la véritable DEMANDE, qui est comme souvent à découvrir et à faire découvrir à l'autre dans la relation d'aide (ici à l'enfant et éventuellement à ses parents ou à l'adulte qui l'accompagne).

L'adaptation à l'école exige la mobilisation d'un certain nombre de fonctions chez l'enfant, il n'est pas étonnant que devant certaines difficultés psychiques ou de la vie tout court, l'élève soit temporairement ou plus durablement en difficulté. C'est là où le rôle de l'enseignant présente une portée pas toujours aisée à imaginer.

Comme il ne peut y avoir de coupure entre la qualité du développement en général et la qualité de l'évolution scolaire, l'enseignant (comme l'école d'ailleurs), peut protéger doublement l'enfant et l'élève. A chaque fois par exemple que le résultat d'un élève baisse sensiblement l'enseignant doit être en alerte et au besoin alerter discrètement le spécialiste ou les parents. il est en quelque sorte le premier et l'essentiel du maillon d'une chaîne dans le repérage des difficultés.

Ce rapport est encore plus vrai à des âges ou à des paliers difficiles tels que: - La première année fondamentale et la dernière année du lycée, et à toutes les périodes charnières (changement de cycle, passage au lycée etc.). Ces deux années réactivent, si on peut dire de façon expérimentale et schématique, à la fois le désir et la peur (l'angoisse) de grandir. Dans le premier cas, ce qui est en jeu manifestement est la possibilité pour l'enfant d'assumer ou non la séparation d'avec les parents et notamment avec la mère. Dans le deuxième cas, il s'agit notamment d'un cap difficile à franchir de l'enfant à l'adulte (adolescence) et donc de la réactivation

de la première conflictualisation, notamment de toute la dynamique et des processus inconscients connu sous le terme de complexe d'Œdipe.

C'est en partie ainsi qu'on peut expliquer le taux très élevé d'échec au bac et les difficultés constatées par la suite chez de très nombreux étudiants à l'université.

Ce phénomène a été observé dans une fréquence étonnante chez les étudiants que nous avons eu l'occasion de prendre en charge au Bureau d'Aide psychologique aux Étudiants (B.A.P.E. Université d'Alger de Sept.89 à Sept.93); comme nous le retrouvons avec la même force dans un autre cadre (Groupe de réflexion sur la Relation d'Aide Psychologique que nous animons à l'Association de Psychologie Algérienne, de Sept.93 à ce jour).

En effet, pratiquement tous les sujets possédant un niveau universitaire qui consultent pour une souffrance psychologique ont refait au moins une fois leur bac. Comme on observe chez eux une position très paradoxale: ils ne sont pas découragés par l'échec; parfois ils repassent trois fois ou plus cet examen. Cette attitude d'acharnement à refaire l'examen s'explique par des positions inconscientes: d'un côté, il est interdit de réussir, de devenir adulte; de l'autre côté, le statut d'étudiant permet justement de prolonger le statut d'enfant ("intérieur" et inconscient). Nous ne méconnaissons pas qu'elle peut être animée par des forces plus au moins conscientes représentant l'adulte en cours de structuration. Dans ces cas, ces dernières possèdent justement un poids plus faible.

C'est également en raison de la même dynamique inconsciente qu'on observe la fréquence très élevée des décompensations, de l'éclosion de troubles psychiques et / ou de leur aggravation. Cette période extrêmement favorable à l'apparition des souffrances psychologiques est particulièrement à son apogée vers l'approche de l'examen

du bac et durant les mois qui suivent l'entrée à l'université, quand il n'y a pas une décomposition avant.

Cette dynamique désorganisatrice semble aggravée par les contraintes et les préjugés sociaux en ce qui concerne essentiellement la mixité et les représentations sexuelles. Les étudiants venant des milieux ruraux et des familles conservatrices semblent encore plus fragiles, surtout quand ils l'étaient au départ.

Cette corrélation très forte entre les deux phénomènes indique si besoin est combien l'avenir scolaire et professionnel sont surdéterminés et étroitement liés à la qualité du fonctionnement psychique en général.

Le même mouvement et la même dynamique s'observent également chez les étudiants en fin de formation:

- certains ne terminent pas pour ne pas affronter les responsabilités plus proches des positions de l'adulte (travail, mariage etc.);

- d'autres tiennent à tout prix à poursuivre leurs études (magistère, spécialité en médecine). Dans ce dernier cas et pour les mêmes raisons, l'inhibition, la peur, voire l'interdit de réussir s'expriment par la suite.

Ses positions inconscientes d'allures névrotiques quand elles sont profondes, ne cèdent pas ou cèdent très difficilement même dans une psychothérapie profonde. Elle paralyse est empêche parfois de façon spectaculaire toute activité de pensée et toute réussite. Dans d'autres cas, grâce à la relation d'aide psychologique de nombreux étudiants arrivent à réussir et à terminer leurs études. Des statistiques peuvent être d'ailleurs fournies par une institution comme le Bureau d'Aide Psychologique aux Étudiants dont l'apport a été et reste considérable dans ce cadre.

Nous décrivons là de façon schématique des processus inconscients qui ne peuvent s'observer et peut être se

comprendre systématiquement que dans la relation d'aide parfois profonde (psychothérapie). Cadre dans lequel nous avons eu l'occasion d'observer leur importance et leur pertinence.

Il en va de même pour les premiers contacts de l'enfant avec l'école, dont ce que nous venons de décrire n'en constituent parfois que les traces et les prolongements chez l'adolescent et l'adulte. En effet, nous avons observé chez des jeunes enfants directement et plus souvent chez le jeune adulte combien les toutes premières expériences scolaires sont déterminantes. La récurrence de ce constat chez la population dite pathologique (essentiellement des névrosés) est patente. Il s'agit souvent de sujets dont l'intelligence et les capacités intellectuelles se situent très souvent au dessus de la moyenne.

Les capacités de ces personnes ne les prédestinaient pas en principe à un avenir malheureux. Ce constat confirme nettement que la réussite et / ou l'échec ne dépendent pas toujours de ce qu'on appelle communément l'intelligence.

Il est inutile d'insister sur le fait que tout ceci ne relève ni d'une imagination théorique ni d'une exagération. Cette réalité extrêmement forte a été observée couramment dans la pratique clinique.

Toute la dynamique et les processus psychologiques, souvent inconscients, qu'on peut relativement saisir à travers cette présentation simplifiée, peut se (re) jouer également à chaque palier ou à chaque changement important aux yeux de l'enfant.

Et toute perturbation actuelle, durable ou transitoire, prend souvent la manifestation d'un changement dans la qualité des apprentissages. Le maître se trouve donc souvent mieux placé - s'il est attentif - pour constater ces risques même s'il ne comprend pas (il n'est pas obligé de comprendre) leur sens ou leur portée.

Il apparaît très clairement que l'enseignant a une grande responsabilité dans le dépistage d'une insuffisance ou d'un effondrement des résultats scolaires. Sans lui, ni les parents ni le psychologue ne peuvent intervenir, sinon quand le trouble est bien installé, profond et donc plus difficile à réparer. Toute réparation on peut dire est plus simple quand elle est superficielle et nouvelle. Cette donnée présente une importance considérable dans la première année et celles qui vont suivre. Si l'échec est installé, pour une raison ou une autre, il est très difficile d'y remédier après; dans quelques rares cas, le destin scolaire et sans doute général, de l'enfant se trouve définitivement scellé.

Dans cette perspective, une bonne connaissance du développement de l'enfant, articulée aux connaissances sur l'élève et l'école, sont indispensables pour que le maître joue pleinement son rôle, y compris pour assurer à l'enfant un meilleur développement et un meilleur avenir de façon générale.

Les difficultés scolaires sont presque toujours porteuses (à l'image d'une grossesse) de difficultés plus profondes. Ce sont ces dernières qui justifient souvent à leur tour le niveau des résultats eux-mêmes.

La nécessité de former les enseignants à mieux observer l'articulation entre ces deux variables semble plus facile à penser qu'à concrétiser dans les faits. Par contre il est certain que cette opération délicate changerait sensiblement le visage de l'école.

Modèle de programme et modèle d'enfant:

En raison de tout ce qui précède nous pensons qu'un bon programme comme une bonne école, correspondraient plus à un idéal et à une réalité virtuelle. Chaque école doit tendre à réaliser un programme aussi conforme que possible aux

exigences de la réalité (historique, présente et future d'une société, voire du monde): tout programme doit tendre à s'adapter aux possibilités et aux exigences psychologiques de l'enfant.

Ces deux types d'exigences sont elles mêmes mouvantes, fuyantes et toujours difficiles à cerner. S'il reste vrai qu'existent des périodes et des âges spécifiques dans le développement de l'enfant, il est également vrai que chaque enfant et donc chaque élève, a son propre rythme et un développement qui lui est particulier. Le développement de l'enfant en termes de lois générales, ne constitue qu'un modèle descriptif d'une grande utilité. Mais chaque enfant se rapproche ou s'écarte plus au moins de ce modèle.

Dans ce sens, aucun programme ne peut répondre de façon idéale aux exigences et aux niveaux de maturité des enfants, du fait de cette relative différence. Néanmoins, on peut définir quelques critères pouvant contribuer à rapprocher un programme de l'idéal à atteindre.

Le premier des critères consiste sans aucun doute à construire un modèle de programme qui tiennent compte:

- des niveaux de maturité et de développement de chaque âge. Le programme doit en quelque sorte proposer des contenus et des objectifs en rapport étroit avec les possibilités de l'enfant. Les conséquences d'un déséquilibre entre les exigences d'un programme et les possibilités de contention d'un élève peuvent être parfois désastreuses. Nous le vérifions souvent et parfois de façon dramatique dans les consultations de psychologie. Comment psychologiquement demander à un enfant de "contenir" dans le sens de le mettre dedans (le garder en lui même, dans sa tête) et aussi dans le sens de le maintenir hors de lui-même, s'il est envahissant et risque de le déborder. L'image que pourrait comprendre un profane est celle d'un enfant qu'on jette dans un océan alors qu'il se trouve seul et ne sait pas nager. voilà en quelque sorte

ce qui se joue parfois dans la tête et la personne de l'élève quand les contenus du programme et les demandes (de l'école, de l'adulte) sont disproportionnés par rapport à ses possibilités.

En quelque sorte plus le programme paraît lourd et difficile quant aux possibilités de l'élève plus la peur de ne pas y arriver prend le dessus. Nous avons constaté que certains enfants n'arrivent même pas à mettre de l'ordre dans leurs cahiers tant ils sont nombreux. Sans compter les difficultés que ça génère aux (et avec) les parents du fait d'achats répétés et chers; exemple: acheter les cahiers de bonne qualité dont les interlignes sont nets et indispensables à un meilleur apprentissage de l'écriture. Comment concilier et résoudre ces nombreuses demandes conflictuelles?

Dans le cas de notre école, on constate des objectifs pédagogiques et des apprentissages qui freinent parfois fortement les possibilités de l'enfant. On détermine par exemple à quel moment telle ou telle notion doit être acquise: exemple l'écriture. Certains enfants se trouvent freinés d'autres au contraire découragés, du fait d'un rythme propre et différent chez chacun d'eux. Tout se passe comme si chacun doit rentrer dans un moule général (modèle) et de nombreux enfants, souvent les fragiles sont débordés par la rapidité et la lourdeur du programme, y compris dans les modalités pédagogiques de son exécution.

Un minimum d'enseignement personnalisé et de spécificité des programmes et des attentes semble incontournable.

Un élève apprend toujours mieux et plus dans la sécurité et le plaisir.

Le risque d'un décalage entre les possibilités de l'enfant et les exigences d'un programme, est dangereux. En effet l'enfant peut se vivre comme incapable en raison d'un programme trop exigeant et inadapté pour lui. L'atteinte de

l'enfant dans son "narcissisme" est d'autant plus grave qu'elle peut se situer dans les périodes sensibles, notamment en début de scolarité.

Les conséquences sont souvent plus fâcheuses devant certains enseignants dont les attitudes négatives peuvent aggraver les difficultés au lieu de les aplanir. On peut citer parmi les plus graves et les plus dégradantes les punitions devant les camarades; parfois du type dramatique: enlever sa culotte à un enfant ou même le menacer dans ce sens.

Cette vérité pédagogique fonctionne certainement à tous les niveaux et sans doute lors de toute formation.

Un bon programme est donc celui qui peut s'efforcer de répondre à ces exigences. La souplesse du programme et le respect des différences chez les élèves (et de toutes les différences) semblent également des critères fondamentaux. On ne peut pas avoir de façon stricte les mêmes exigences et les mêmes objectifs avec chaque élève.

Une relative flexibilité dans la définition et peut être surtout dans l'application d'un programme présente un intérêt considérable. C'est sans doute par ce côté que pêche notre école (et notre société). Les enseignants savent certainement mieux que nous (les universitaires: nous sommes heureusement plus libres pédagogiquement) les conséquences d'une application trop rigide, parfois on peut dire inhumaine, et du programme et de la méthode.

Dans ce sens, certains spécialistes de l'école n'avaient pas tort de parler d'absence de liberté et d'imagination dans notre école. Nous pensons notamment à tout le bruit et à toute la passion qu'a suscité le livre de GREFFOU. Même s'il est vrai que la portée scientifique de son analyse et de sa pensée, semble sans doute disproportionnée par rapport à l'écho et les tensions que son ouvrage a suscité dans les milieux de l'école.

Nous pouvons ajouter que ce qui détermine le plus l'avenir d'un élève, d'une classe et de l'école en général, réside

nettement plus dans la qualité de la relation pédagogique. Plus l'élève et le maître se sentent bien entre eux, plus ils ont le plaisir à travailler et à communiquer, plus chacun d'eux et l'école en général (peut être même la société) a des chances de bien se porter, et ce dans tous les sens du terme. Sans exagérer, on peut dire d'ailleurs qu'un bon programme est celui qui plaît à l'enfant et à son maître. S'ils se sentent bien ensemble, ce qui est à notre avis souvent le cas, la qualité du programme ne les empêcherait pas de construire ensemble un destin heureux.

C'est surtout par ces aspects que pêche plus notre école et notre système éducatif; on ne permet pas assez de liberté et assez de plaisir à l'enfant et peut être surtout au maître. Ce dernier est en outre et malheureusement souvent culpabilisé.

Il serait vivement souhaitable de réfléchir à un programme moins lourd dans tous les sens du termes et à donner plus de liberté et d'imagination à la relation pédagogique.

Cette conclusion ne signifie nullement qu'on puisse se passer de la réflexion sur l'amélioration des autres paramètres tels que les programmes, les manuels etc.

L'école idéale: une illusion:

Un des dangers actuels de l'école algérienne vient du fait qu'on a réduit considérablement le rôle du maître ainsi que son plaisir. De nombreux "parasites", y compris humains, tentent fortement, volontairement ou pas, de casser les maîtres, et à travers eux la relation maître-élève.

Heureusement que l'enfant perçoit en général autrement et positivement son maître ainsi que cette relation.

Dans une étude en cours sur des élèves de l'année fondamentale, nous avons constaté que les élèves savent très bien ce que l'école et l'adulte attendent d'eux.

Contrairement à ce qu'on a tendance à penser, ils savent très bien se protéger des nombreux "parasites qui brouillent" la communication au sein et à propos de l'école. A titre indicatif, les enfants idéalisent l'école et leur maître et ont en une image très positive; position qui contraste fortement avec celle de l'adulte profane ou spécialiste, faite parfois de dénonciation (de dépréciation) de l'école et du maître.

Cette idéalisation de l'école et du maître, même non conforme à la réalité, est indispensable au bon déroulement de la scolarité de l'enfant, notamment dans les premières années.

A notre sens, il y a une dramatisation du discours, de la pensée et surtout des positions concernant l'état de l'école algérienne. Si ces attitudes sont très souvent et objectivement justifiées et valables sur de nombreux paramètres; elles excluent fortement l'enfant et sa psychologie, comme elles nient, très souvent à tort, les efforts du maître.

Très souvent les différents acteurs et les différentes analyses tiennent peu de compte de l'enfant, de la perception qu'il a de l'école, de son maître et de la dynamique de cette relation. On peut dire qu'aucune méthode, aucun programme, aussi complets, aussi performants soient-ils ne peuvent empêcher certains élèves d'échouer. Et inversement, aucune méthode, aucun programme, aussi limités soient-ils, ne peuvent empêcher certains élèves de réussir. Par contre l'état psychologique de l'un et l'autre des partenaires de la classe et l'état de leur relation pédagogique et humaine, (psychologique) peuvent assez souvent transcender tous les problèmes.

Les faits cliniques tendent très nettement dans cette direction.

Si on ajoute à la qualité de la dynamique relationnelle, un programme, une méthode et des moyens didactiques assez appropriés, nous obtenons des conditions idéales pour une

bonne gestion de la scolarité des élèves. Ce modèle peut permettre un meilleur développement général et de l'élève et de l'enfant; par contre il est certain qu'il ne pourra pas empêcher des élèves d'être en difficultés ou d'échouer, même s'il peut réduire relativement le taux d'échec.

Dans le monde entier l'école tend de plus en plus vers une indispensable amélioration des conditions de vie et de déroulement qualitatif de la journée de l'enfant. Les exigences et le poids des apprentissages vont certainement encore déclinés à l'avenir au profit de l'épanouissement de l'enfant. Au même moment l'école algérienne réduit très considérablement, voire méprise, par exemple toute les activités d'éveils jugées comme secondaires ou sans importance.

Contrairement à ce qu'on peut penser ce type de questions n'est pas un luxe pour notre société. Ailleurs l'état de l'emploi et surtout les projections d'un futur proche, indiquent que la formation et les diplômes constituent de moins en moins un critère et une garantie d'un emploi et d'une carrière donnée.

L'algérien vit déjà autrement et largement cette réalité: l'école comme le diplôme ne sont plus ce qu'ils étaient.

Par contre ici comme ailleurs, la qualité de l'instruction continuerait à être un élément moteur de la vie de l'homme mais certainement pas dans un rapport classique à l'école.

C'est dans cette direction qu'on peut comprendre en partie la tendance des résultats observés dans une étude sur des lycéens qui passent leur bac où on constate l'espoir fort qu'ils placent dans les études (CHERADI. N. magistère 1997 IPSE, Université d'Alger). En effet, contrairement aux stéréotypes en cours et malgré un chômage souvent inévitable (ce dont ils sont conscients), ils continuent à s'accrocher fermement aux études.

Ces relatifs développement montrent que les conditions psychologiques que peut offrir l'école pour une bonne gestion

de la scolarité sont celles qui permettraient aux élèves de bien se sentir dans leur peau et qui leur donneraient du plaisir: à vivre, à penser, à jouer, à travailler. Nous mettons volontairement le travail en dernier pour indiquer qu'il dépend plus des autres que l'inverse, surtout quand il relève d'une contrainte imposée de l'extérieur.

On doit cesser de voir en l'élève une machine apprendre, en le maître une machine à faire apprendre et en les institutions (et leurs représentants) des machines à veiller sur le bon déroulement de ces mécaniques. On doit introduire un peu plus d'enfant (d'adolescent pour le lycée) dans l'élève. Dans notre école l'élève écrase l'enfant, le maître écrase l'homme (femme).

Les conditions psychologiques les meilleures seraient d'ouvrir un peu les choses dans ce sens. Plus l'un et l'autre des partenaires de la relation pédagogiques se sentent bien dans leurs positions et fonctionnent dans et avec plaisir, plus le reste a des chances de suivre. Heureusement que dans la tête (et la réalité) de nombreux élèves et certainement de nombreux enseignants, ce schéma fonctionne déjà en partie ainsi.

C'est sans doute cet aspect qui tire et maintient le fonctionnement vers le haut et vers moins de dégradation.

L'apport des chercheurs et des universitaires:

Le système éducatif algérien semble fonctionner de façon rigide, hiérarchisée, voire verrouillée. L'initiative et la créativité à tous les niveaux, en dehors de leur possibilité virtuelle entre élève et maître, paraissent très réduites. En tant que pédagogue et psychologue, nous sommes convaincu, qu'à tous les échelles de la responsabilité concernant l'école. l'organisation et la structuration des choses sont fondamentales. Mais dans notre cas, la dimension de

surveillance, de contrôle, au sens "étouffant" du terme semble prévalente. Les maîtres et les élèves semblent les premières victimes. Nous parlions plus haut de l'importance du plaisir; ce qu'il faut c'est un peu de liberté pour ces partenaires essentiels.

Tous ceci implique l'extrême difficulté, voire l'impossibilité de toute collaboration. Tous les chercheurs, y compris ceux travaillant pour et sous l'autorité du ministère de l'éducation, perdent un temps difficile à imaginer pour accéder à l'observation de l'école. A titre indicatif en deux ans de collaboration avec l'Institut Pédagogique National, nous avons perdu pas moins de 8 mois effectifs dans l'attente des autorisations d'accès aux écoles, soit un tiers du temps par année de contrat!

Notons que l'argument en rapport avec l'état d'insécurité que connaît le pays ne peut être évoqué. Nous avons connu les mêmes difficultés dans le cadre d'une recherche universitaire il y a 8 ans déjà.

Cet exemple anodin démontre les difficultés du chercheur, voire le mépris de la société envers lui et sans doute plus celui des institutions ou / et de leurs représentants. Il montre aussi comment l'administratif et le contrôle bureaucratique priment souvent sur le technique.

Nous parlons évidemment du fonctionnement général du système tel qu'il nous est apparu lors de nos observations. Par contre individuellement nous avons rencontré souvent des partenaires (directeurs, inspecteurs, enseignants) disponibles et avenants; sans eux d'ailleurs toute collaboration serait impossible.

Cette attitude de repli sur soi, de méfiance, voire de peur que suppose un regard extérieur, sans doute surtout spécialisé, n'est pas propre au secteur éducatif. On sait dans notre discipline combien un regard extérieur est bénéfique à toute institution et à tout fonctionnement humain. Plutôt que

d'en avoir peur il est vivement souhaitable de l'attirer et de le solliciter.

Il est vrai aussi que toujours le savoir rime avec pouvoir. Mais quand le pouvoir se superpose (dans tous les sens du terme) au savoir, il reste peu de place à ce dernier.

C'est certainement une des raisons pour lequel l'universitaire comme son savoir, s'ils ne sont pas marginalisés, sont présentés comme un luxe, voire comme une illusion, et inadaptés à notre société.

La collaboration suppose une ouverture et un intérêt commun. Dans un espace et un temps donné, quand une pensée va ou doit aller dans un sens unique, il reste peu de place à la communication, à la différence et à la collaboration. Toute différence ressemble à une intrusion et à une effraction. La collaboration suppose alors un certain reniement de sa propre position et donc une certaine frustration et une certaine souffrance.

C'est cette réalité qui force les intellectuels et les universitaires à un certain silence et souvent à un minimum de souffrance.

Si cette réflexion peut servir à donner un peu plus de courage, de créativité, de plaisir dans leur travail, aux différents partenaires de l'école, notamment au maître, nous pensons avoir réussi alors à collaborer en tant que chercheur et pédagogue.

Il apparaît implicitement, voire explicitement, de ce qui précède, que dans notre esprit les fonctions de producteur de savoir et de sa diffusion et celle d'acteur social c'est à dire de militant doivent être clairement séparées chez l'universitaire et l'intellectuel en général. Dans notre société on confond très souvent les deux registres ou les deux fonctions. C'est peut être justement parce que notre société traverse une crise très aiguë et dramatique que nous devons rester objectif et lucide. Les fonctions d'un universitaire (d'un intellectuel) résident

essentiellement dans la transmission d'un savoir spécialisé (en tant que formateur) et dans la production du savoir (en tant que chercheur). Tout le reste relève de l'engagement de l'homme et du citoyen. Le scientifique a très souvent plus de chance d'être utile à la société et à son prochain, quand il se consacre entièrement et exclusivement à ces deux tâches. Les conditions d'une meilleure objectivité de la pensée et de sa transmission sont certainement plus sûres dans ce cas.

Cette position semble manquer dans notre société et dans notre système scolaire à tous les niveaux, y compris universitaire.

On a tendance à confondre entre différentes positions: l'homme, le pédagogue, le scientifique et le militant.

L'exercice de la production du savoir (la science et la recherche) et sa transmission (l'acte pédagogique) se font nécessairement et doivent se faire contre l'homme et le militant.

On a l'impression que dans notre système éducatif, y compris dans son analyse, ce sont souvent ces derniers qui sont prévalents. Ce sont souvent eux qui parlent au lieu de se taire.

A notre sens, l'apport et la collaboration des psychologues universitaires résident essentiellement, pour ne pas dire exclusivement, dans un exercice correct de leur réflexion et dans la transmission de leur savoir. Nous parlons évidemment de la recherche et de la formation des psychologues; mais aussi des services spécialisés qu'ils peuvent offrir à l'autre en général (l'école, la société et le citoyen).

Cependant il n'est pas toujours facile à un universitaire et un intellectuel de parler ou d'écrire; clarifier et simplifier une pensée spécialisée n'est pas une opération aisée. En simplifiant trop, on risque de dénaturer notre message; dans le cas contraire, on risque d'être mal compris.

Nous sommes de ce fait quelque peu soulagé et heureux que cet article soit publié finalement par une revue et pour un public plus spécialisés. Comme on ne peut qu'exprimer à l'occasion notre regret quant à la disparition du journal "l'école et la vie" dont le nom résume bien la réflexion et le message développés ici.

L'école est avant tout le respect de l'enfant avant celui de l'élève. Il reste vrai que les deux sont intimement liés. C'est cette vérité qu'on ne doit pas oublier; comme l'adulte doit veiller à ne pas se substituer aux intérêts de l'enfant et de l'élève; il doit seulement aider à les concrétiser. Les adultes essaient trop souvent sans le savoir de vivre entièrement par leurs enfants (voire contre eux), y compris concernant leur scolarité.

Cette attitude cache très souvent chez eux une certaine fragilité. Dans notre société, tout se passe comme si chacun tente d'exorciser ses démons intérieurs à travers l'autre. Il est difficile dans ces conditions que l'école, la société et la personne se portent bien. C'est là une autre histoire plus difficile à raconter.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DEBRAY. R: " Équilibre psychosomatique de l'âge scolaire"
E.M.C. 9-1986, 37960 d; 10, PP 1-4

DEBRAY. R: APPRENDRE À PENSER, Paris ESEHEL, 1989

DEBRAY. R: "L'apport du point de vue psychosomatique à la compréhension des enfants d'âge scolaire",
PSYCHOLOGIE, S.A.R.P, N°3, Alger, O.P.U, 1992, PP 37-54.

SI MOUSSI. A: " Techniques projectives et univers scolaire",
PSYCHOLOGIE, S.A.R.P, N°3, Alger, O.P.U, 1992, PP 62-87

SI MOUSSI. A: "Structures personnelles et capacités d'apprentissages. Diagnostic de réussite et d'échec scolaire".
rapport partiel de recherche, Institut Pédagogique National,
Décembre 1995 inédit