

# ACTES DE LA 1ÈRE CONFÉRENCE ANNUELLE DU CREAD 23 ET 24 JUIN 1996

FATIMA MOUSSA [✱]

## Ecole, famille, développement

### PRESENTATION

Une occasion de rencontres et d'échanges, une moisson d'informations, **la première Conférence Annuelle du CREAD** a généré tout cela. Elle a surtout, par le biais de la concertation, ouvert la voie à de nouvelles perspectives de recherche sur le système éducatif.

Au sein de l'atelier "Espace scolaire-Espace domestique", l'ambiance était à la confrontation. Pédagogues, sociologues, psychologues, linguistes et anthropologues ont, pendant deux demi-journées, exposé leurs travaux et tenté de définir de nouveaux axes de recherche autour **de l'école, de l'éducation et de la famille.**

Savoirs, savoir-faire, éducation familiale, centration sur l'apprenant, telles sont les idées force qui ont jailli du creuset de la concertation. Les diverses contributions nous ont permis de prendre conscience de l'aspect réducteur de l'appellation de cet atelier dès lors que d'autres espaces de socialisation qui l'embrassent et le dépassent y ont été investis.

De fait, l'acquisition des savoirs, la transmission des connaissances et des **compétences**, ne sont pas, on s'en doute bien, l'apanage de l'école. Occulter la rue, l'espace domestique, la famille qui contient cet espace, revient à dénier au savoir les autres lieux qui lui apposent leur empreinte.

Notre époque est marquée par la prise de conscience de cette diversité, seule garante d'une lecture correcte des difficultés rencontrées par le sujet lors de son parcours scolaire.

Outre leur apport sur le plan des méthodes et des techniques d'investigation, outre les recommandations auxquelles ont abouti les différentes contributions, celles-ci nous ont appris que par delà la complexité du cadre de vie, la différence sexuelle et la diversité des milieux sont toujours partie prenante dans une trajectoire.

C'est ainsi que les filles investissent de plus en plus l'espace scolaire (T. Kennouche), espace sollicité dans son aspect le plus **sacré** et que

l'on assiste à un réaménagement des familles dans leur rapport à l'institution scolaire.

Le décloisonnement entre la sphère scolaire et la sphère domestique est mis en évidence, voire revendiqué, dans l'approche de C. Bouatta sur la genèse des représentations sexuées : **l'enfant n'est pas fragmenté, segmenté, il n'a pas une vie à l'école et une vie à la maison.**

Y. Chekouche prône, elle aussi, la diversité dans l'acquisition de la lecture. L'école, la famille, les bibliothèques sont toutes mises à contribution pour inculquer à l'enfant le plaisir de lire. Comment faire en effet, pour faire acquérir à l'enfant le dépassement consacré dans la lecture d'un livre ?

Peut-être faudrait-il mettre à profit **les périodes optimales pour l'activité intellectuelle de l'élève**, dans la journée, dans la semaine, voire dans l'année, tel que le suggère T. Mekideche et réaménager son rythme scolaire ; pas obligatoirement en horaire continu, comme l'a réalisé récemment le Ministère de l'Education Nationale dans certains lycées du territoire national, mais en tenant davantage compte des données issues de la **chronopsychologie scolaire**.

L'appréhension de l'espace, souvent associé au temporel, est reprise par M. Derguini, pour montrer son effet sur certains apprentissages en relation avec le cadre de vie. C'est aussi pour éviter les "déboires" en milieu scolaire, engendrés par une mauvaise acquisition de l'espace, que l'auteur propose une intervention à visée préventive avant même l'entrée à l'école.

Si à la lumière des sujets débattus jusque là, certains problèmes inhérents à l'école ont été relevés, la deuxième journée verra les **dysfonctionnements de l'école institués**. C'est ainsi que l'étude des difficultés de l'enfant ne peut être séparée de celle du fonctionnement de l'institution scolaire qui propose des normes. Ces normes qui invoquent divers types de conduites liées au contexte culturel et au savoir posent problème à l'enfant qui n'est pas toujours en mesure de répondre aux exigences du langage scolaire. Des thèmes tels que l'exclusion (N. Gasmi), les difficultés scolaires (B. Mezgran), la santé scolaire (L. Belarouci), la déperdition scolaire (F. Moussa ; O. Belkacem ; L. Boumghar) ont de toute évidence, signifié les us et abus de l'école en général et de l'école algérienne en particulier. Une relecture de la problématique de l'échec scolaire s'impose, laquelle prend en compte le milieu familial que la tendance générale a mis aussi implicitement au pied du mur.

Ainsi, l'éducation familiale - actuellement discipline de formation et de recherche universitaire (Universités Toulouse-Le-Mirail, et Paris X-Nanterre), centrée sur les pratiques parentales d'éducation et de socialisation des enfants et sur les multiples interventions sociales concernant la famille dans ses diverses fonctions éducatives - est interpellée, appelée, rappelée à la rescousse.

On assiste, en définitive, à un recentrage des préoccupations sur l'enfant et on invoque des savoirs et des savoir-faire pour l'accompagner et renforcer ses apprentissages.

C'est pourquoi **la pédagogie** qui semble avoir été mise à l'écart dans les pratiques des enseignants au lycée et à l'université, est à l'honneur «N. Mekideche, M. Ghallamallah». La centration sur l'apprenant et sur un savoir être, composante importante de toute visée pédagogique est et doit être la règle : telles sont les recommandations contenues dans les deux dernières communications.

Nous concluons sur ces perspectives. En empruntant cette réflexion à Ph. Meirieu<sup>[\*\*]</sup>, nous dirons que le meilleur questionnement est celui qui part du pédagogique (savant bricolage où se mêlent réflexion, routine et valeurs) et remonte vers les **sciences humaines** pour y puiser à la fois **de meilleurs fondements et des justifications...**, fournir des repères pour l'action sans jamais la dicter.

## Notes

---

[\*] Chargée de recherche associée au CREAD -  
Responsable de l'Atelier . Enseignante à l'IPSE -  
Université d'Alger

[\*\*] La pédagogie entre le dire et le faire, ESF, 1995.

# ECOLE ET REPRESENTATIONS

TAYEB KENNOUCHE [\*]

## RESUME

Les approches agencées jusqu'alors pour lire l'école semblent se caractériser par une certaine redondance qui traduit l'enfermement théorique dans lequel se trouve être cette institution. Pour s'en éloigner, cette communication se propose de rassembler les éléments au moyen desquels une autre manière de s'intéresser à l'école devient possible.

Il ne s'agit donc pas de présenter les résultats définitifs auxquels aurait conduit une enquête achevée, mais de réfléchir surtout sur les termes susceptibles de la structurer. Dans cette perspective, les filles scolarisées seront utilisées comme une catégorie de lecture de l'institution scolaire.

## L'école au féminin

Avant de commencer, j'aimerais préciser que cette communication prend en charge une réflexion sur un segment structuré à l'intérieur d'un projet plus large initié par un groupe d'universitaires. La communication que nous avons donc le plaisir de vous aujourd'hui est consacrée à un thème pour lequel, je présume, chacun d'entre nous a pu certainement apprécier les capacités de mobilisation de l'opinion publique. Néanmoins notre objectif n'est pas d'exprimer notre sensibilité dans ce forum où l'école se trouve être en débat.

Nous nous en éloignons au contraire pour marquer la distance qui doit être nécessairement prise par rapport à une institution qui trop souvent tenue pour être transparente, risque de nous condamner avec beaucoup de facilité à l'aveuglement. Cette rupture d'avec le sens commun n'est pas en mesure seule de produire la meilleure visibilité possible sur l'école.

Pour y parvenir, cette vigilance doit également savoir rendre suspecte toute la sociologie du soupçon que les anglo-saxons ont élaboré pour lire l'institution scolaire et que la sociologie française a eu l'occasion d'appliquer dans de nombreux travaux comme ceux de Bourdieu sur «la reproduction» par exemple ; nous nous en écartons également même si quelque fois nous en avons été très proche, car nous estimons que ce type d'approche a fini par enfermer l'école dans un enclos théorique, dans les limites duquel il n'y a plus rien à découvrir.

Et c'est pour se libérer de la tyrannie des théories déterminantes, qui pour triompher ont toujours eu à considérer comme insignifiants les phénomènes qu'elles négligent d'interroger ; que nous aimerions sauter par dessus cette clôture et nous intéresser à certains angles morts à partir desquels nous essayerons de voir d'une autre manière l'école

Cette manière est en fait une tentative menée pour restituer à la subjectivité de l'agent social son pouvoir d'intelligibilité qu'une certaine conception de la sociologie lui conteste.

Et l'intérêt que nous portons aux filles scolarisées et plus particulièrement à leur rapport à l'école et au savoir, nous permettra justement, dans le cadre de ce projet de recherche, de prendre en charge le questionnement de leur subjectivité pour éclairer la façon dont

elles s'approprient l'institution scolaire pour se donner le moyen d'une meilleure construction personnelle.

On aura alors vite compris qu'il ne s'agit pas pour nous aujourd'hui de vous communiquer les résultats définitifs auxquels aurait abouti une étude achevée. Nous aimerions seulement vous faire part et mettre en débat les éléments au moyen desquels nous comptons organiser l'approche de cette catégorie d'élèves trop souvent absente des discours que l'école a pu jusqu'alors susciter. L'intérêt que nous portons aux filles scolarisées est né au départ de deux observations :

La première est que les deux études que nous avons consacrées à l'école en milieu rural, nous ont révélé le fait qu'une décennie seulement a suffi pour que la bergère d'hier devienne le berger d'aujourd'hui.

En effet, si la jeune rurale aujourd'hui semble rencontrer moins de difficultés, moins d'obstacles, pour tronquer ses chèvres et ses moutons contre des cahiers et des crayons, son frère par contre se voit de plus en plus contraint de mettre un peu plus vite sa force de travail au bénéfice de sa famille. Cette inversion des rôles peut-être banale, parce qu'inscrite dans la quotidienneté des petites gens, illustre néanmoins à sa manière la vitesse avec laquelle l'école est en train de perdre au niveau du monde rural le mythe au pied duquel la fille était sacrifiée pour que le garçon reste le seul candidat désigné à la promotion sociale que l'institution est censée permettre.

La seconde observation est que depuis quelques années déjà les étudiantes occupent dans les amphithéâtres où beaucoup d'entre nous professent, un nombre toujours croissant de bancs. Constatation triviale diriez vous mais c'est à l'aide de ses deux observations que nous avons choisi d'écouter «l'herbe pousser».

Et c'est pour une écoute attentive, que nous avons alors consulté les statistiques les plus récentes, relatives à l'année scolaire 94-95, produites par le Ministère de l'Education Nationale pour nous rendre compte de la présence réelle des filles engagées dans le circuit scolaire. Mais pour ne pas nous perdre dans le maquis des chiffres, nous nous sommes sciemment limités à la lecture de certains éléments constitutifs du flux transitoire dans la mesure où celui-ci représente la dimension à partir de laquelle sera appréciée la qualité du séjour des filles à l'intérieur de l'institution scolaire.

Mais avant de nous pencher sur chacun de ces éléments à savoir le taux d'abandon, le taux de redoublement et le taux de promotion, nous aimerions quand même nous arrêter un instant seulement devant la progression que le taux de participation des filles connaît depuis 1962.

En effet, ce taux de participation était en 1962 de 36,37 %. Il passe une décennie après, c'est-à-dire en 1972 à 38,74 %. En 1982 il atteint 42,41 %. En 1992 il est de l'ordre de 46,34 %. Le véritable sens de cette progression ne se trouve pas dans la simple lecture de cette évaluation chronologique des taux de participation. Il est au contraire exprimé d'une décennie à une autre par l'augmentation de l'écart de

progression lui-même. En effet, cet écart passe de + 2,7 % pour la première décennie c'est à dire 1962-1972, pour atteindre à la troisième décennie 1982-1992 un écart positif de + 3,93 %. Cette situation nous offre alors l'opportunité de relever les éléments nouveaux susceptibles de permettre une étude différente de l'école d'où était exclue et/ou rejetée une forte population de filles. Aujourd'hui, au contraire, ces chiffres semblent illustrer la régularité avec laquelle, les filles s'éloignent de plus en plus de la situation où il était alors facile d'observer la forte mortalité scolaire dont elles étaient l'objet.

Si ces chiffres expriment le souffle nouveau qui conduit le taux de scolarisation des filles à progresser dans une large propension, à contrario, ils précisent l'allure avec laquelle les garçons sont en train de perdre l'avance scolaire qu'ils avaient depuis longtemps prise sur les filles scolarisées. Les filles sont désormais beaucoup plus nombreuses à être admises à l'école et tous les chiffres disponibles confortent cette tendance.

Mais ce qui est encore plus important à souligner c'est que le séjour qu'elles passent dans l'institution scolaire est de plus en plus long. Pour préciser la qualité de ce séjour, nous allons à ce niveau de notre intervention, nous intéresser donc aux éléments du flux transitoire dont il était question tout à l'heure. L'observation du taux d'abandon nous renseigne sur le fait que cette rupture volontaire d'avec l'institution scolaire est relativement plus importante chez les garçons ; pourtant dans un passé récent cette forme de déperdition scolaire était surtout courante chez les filles.

Le taux moyen des abandons, tous cycles et sexes confondus, s'élève à 14,6 %. Mais, si avec un taux de 16 %, les garçons enregistrent un nombre d'abandon supérieur à la moyenne ; les filles par contre semblent entretenir, avec un taux moyen de 13 %, une relation relativement persévérante, dirions-nous, avec l'école.

Cette persévérance se vérifie tout au long des étapes du cursus scolaire. En effet, pour le premier et le second cycle de l'école fondamentale, les garçons comptabilisent un taux de 3,7 % des abandons alors qu'à cette étape il est de 3 % pour les filles. Dans le troisième cycle, ce taux s'élève à 17 % pour les garçons, alors qu'il est seulement de 13 % pour les filles. Et enfin, au secondaire quand les garçons présentent à l'observation un taux de 27,6 % d'abandon, les filles continuent avec un taux de 22,6 % à être encore moins nombreuses à abandonner l'institution scolaire.

Il serait quand même symptomatique de remarquer que le troisième cycle qui, habituellement voyait le départ volontaire d'un nombre appréciable de filles, devient le lieu où s'exprime clairement aujourd'hui un indice de distance arithmétique qui leur est favorable.

Concernant le taux moyen de redoublement, les filles continuent d'occuper une position quelque peu avantageuse par rapport aux garçons. En effet, si pour les garçons le taux moyen de redoublement

dans le premier et le deuxième cycle est de 11 %, il n'est que de 6,5 % pour les filles.

Dans le troisième cycle, ce taux augmente aussi bien pour les uns que pour les autres. Mais bien plus pour les garçons (17,8 %) que pour les filles (10 %).

Cependant, si dans le secondaire, ce taux diminue très légèrement pour les garçons (17 %), cela peut résulter du fait que nombre d'entre eux préfèrent quitter l'institution scolaire dès leur premier échec au bac.

Il fut un temps où le redoublement était fatal pour la fille scolarisée ; il ne semble plus l'être, dès l'instant où le faible taux d'abandon qu'elle enregistre ne paraît plus être en mesure de témoigner de cette fatalité. Alors, parce qu'elles cumulent des taux d'abandon et de redoublement relativement faibles par rapport à ceux des garçons, incidemment les filles se distinguent par un taux de promotion appréciable.

Pour donner une information précise de ces taux, on dira qu'il est pour le premier et le second cycle de 85,8 % pour les garçons et de 89,7 % pour les filles. Pour le troisième cycle, il est de 65% pour les premiers et de 76,2% pour les secondes. Alors que pour le secondaire, ce taux de promotion baisse jusqu'à 55,2 % pour les garçons, cette réduction pour les filles est moindre ; elle est quand même de l'ordre de 65,2 %.

Nous tenons quand même à souligner le fait que cette manière d'utiliser les statistiques peut introduire une simplification qui risque de nous voiler des situations scolaires autant concrètes que réelles. C'est pourquoi une analyse multiniveaux nous paraît être plus indiquée pour rendre compte de toutes les formes possibles que le processus de scolarisation est susceptible de prendre.

Cette approche quelque peu quantitative n'a pas pour but de nous livrer le contenu de la boîte noire de l'école. Néanmoins, elle nous est utile pour déterminer le poids réel de la présence de plus en plus importante des filles dans l'institution scolaire. Car c'est justement cette présence que nous voulons questionner.

A notre sens l'examen de cette question requiert un traitement qualitatif, car il s'agit pour nous de savoir de quelle manière les filles négocient leur présence dans une institution où il ne suffit plus d'être, mais de se maintenir surtout et le plus longtemps possible.

Une étude sur la scolarisation des filles passe nécessairement par la lecture des rapports que les familles entretiennent avec l'école. De qualité différente, ces relations mettent inmanquablement en oeuvre des rapports particuliers au savoir. Cela peut paraître évident ; mais cette évidence risque d'être fondée sur la croyance en un processus de socialisation unidirectionnel que les nouveaux travaux sur le concept de soi (self-concept) peuvent rendre illusoire aujourd'hui.

Et c'est parce, que nous estimons que l'agent social n'a pas pour mission unique de reproduire de manière mécanique dans la société en général et dans l'école en particulier, les valeurs et les normes de

son milieu d'origine, que nous avons alors sollicité un groupe de jeunes lycéens et de jeunes lycéennes pour déceler dans les discours qu'ils tiennent sur l'école et sur le savoir, les capacités d'adaptation aux changements d'environnement auxquels ils se trouvent être confrontés.

Ainsi, des entretiens pour le moment exploratoires que nous avons eus avec ce groupe dans le but donc d'appréhender le rapport qu'ils ont à l'école et au savoir, nous avons choisi de vous rapporter quelques brefs extraits qui traduisent la manière avec laquelle les filles et les garçons expriment ce type de perception.

Alors quand un des lycéens déclare :

Une lycéenne réplique :

"القرائية للجائحين و المعيشة للفقيرين"

Une lycéenne réplique :

"قيمة المرأة في أقرابتها"

Et quand un autre ajoute :

"القرائية أتفكرك و التبرنيس إربحك"

Une deuxième souligne :

"البنيت اليوم تفتن بالقرائية"

Si de tels discours traduisent la façon dont l'école se trouve être pensée par son public, ils nous renseignent également sur les sollicitations distinctes dont elle peut être l'objet de la part des filles et des garçons. Ainsi, tout se passe comme si au moment où le désenchantement scolaire gagne les garçons, les filles, elles, semblent redoubler de scolarité.

Cette mobilisation à l'école qui singularise les filles résulterait du fait, qu'à la différence des garçons, elles attendent de l'école autre chose qu'un emploi. Mieux qu'un emploi elles attendent d'abord la construction de la meilleure image de soi.

C'est pourquoi la crainte de l'échec les oblige à la réussite et la peur de l'enfermement dans l'espace domestique les condamne à garder ouvertes les portes de l'école. Car, plus qu'un territoire et plus qu'un destin, l'institution scolaire représente pour les filles un des rares endroits où il est encore possible d'apprendre l'estime de soi.

Qu'il me soit alors permis de vous lire une partie de l'entretien que nous avons eu avec une jeune lycéenne âgée de 17 ans : excellente élève dans un lycée d'Alger, Mounira est aussi une ménagère accomplie, malgré son jeune âge.

Mounira aurait aimé partager avec les membres de sa famille l'amour qu'elle a pour l'école et les satisfactions qu'elle en tire. En fait ils ne sont

sensibles qu'au temps qu'elle leur consacre pour leur repos. Ecoutez Mounira nous parler :

*«.....à la maison je ne vauX que par la propreté et le rangement que chaque jour je dois fournir. De cela ma famille tire une grande fierté. Elle pense voir dans le renouvellement quotidien des tâches que j'accomplis sans rechigner, la réussite de l'éducation qu'ils m'ont donnée. Mais je suis piégée par le réconfort que ce genre de fierté me procure, car j'aurai aimé qu'ils tirent cette fierté du temps que je prends sur mes heures de sommeil pour me consacrer à mes études. Cela fait mal, très mal d'être seulement considérée comme une bonne ménagère lorsqu 'on est surtout très bonne élève....».*

Certainement que par l'école, beaucoup de filles croient pouvoir se libérer d'un espace familial souvent étroit mais toujours contraignant. Mais l'école aussi aura peut-être tout le temps de leur apprendre durant leur séjour devenu de plus en plus long, à supporter le poids réel d'une émancipation fictive. C'est grâce à l'institution scolaire peut-être que les filles scolarisées pensent être en mesure de faire leur histoire, mais savent-elles quelle histoire elles sont en train de faire ?

## Notes

---

**[\*]** Maître de recherche associé au CREAD - Enseignant  
à l'Institut de Sociologie - Université d'Alger

YAMINA CHEKOUCHE [\*]

## ECOLE ET REPRESENTATIONS

### Le livre, l'enfant et les horizons de la lecture

#### Résumé :

La lecture n'est un acte ni simple, ni évident. Il ne s'agit pas d'apprendre à l'enfant à déchiffrer un code, mais plutôt à l'aider à devenir lecteur. L'appel au plaisir de lire est-il un discours commun à tous ? Désormais les acteurs du développement de la lecture ont un nouveau rôle à jouer dans la motivation à la lecture: l'école, la famille, les maisons d'édition et les bibliothèques... Quelles seraient donc les mesures à prendre et les pratiques à adopter ?

La problématique ne se situe pas dans l'aptitude à la lecture mais plutôt dans l'image et la représentation que nous avons du livre, de la lecture et de l'enfant.

Pour cette rencontre où l'occasion nous est offerte de parler de l'espace scolaire et de l'espace domestique, j'ai retenu pour vous le thème de la lecture, pas seulement du point de vue du pédagogue, mais aussi de celui de la relation livre-enfant.

Je n'ai pas trouvé une meilleure introduction à mon sujet que cette belle citation.

*"Donnez-nous des livres,  
disent les enfants,  
Donnez-nous des ailes..."* Paul Hazard (1968).

Le livre est le moyen de communication par excellence, la lecture symbole de liberté, la bibliothèque, lieu de détente et de rayonnement.

Nul n'ignore en effet l'importance du livre dans la transmission du savoir et de la connaissance, ni encore l'intérêt de l'apprentissage de la lecture comme moyen d'accès à ce savoir. D'après Jean Hebrard (1991), la guerre des méthodes ne fait plus rage entre les pédagogues, comme il y a quelques années. Il évoque également le manque de confiance dans le pouvoir réel de toute méthode : la syllabique, la globale ou la mixte.

Si nous nous en tenons à ces propos, nous pouvons dès lors conclure que l'acquisition de la technique de la lecture est insuffisante.

Quel serait donc le nouveau rôle de l'école dans la motivation à la lecture ? Quelles seraient les mesures à prendre, les usages à adopter, pour développer cette pratique ?

Combien d'enfants maîtrisent l'acte de la lecture sans pour autant être des lecteurs (F. SMITH-1986). Combien d'adultes qui ont connu le passage à l'école, reçu et acquis l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ont sombré presque dans l'analphabétisme, se trouvant accidentellement ou par découragement hors du circuit scolaire.

Quelles sont les institutions qui doivent en assurer le relais pour lutter contre cet échec. La problématique, à mon sens, ne se pose plus en termes d'assimilation et d'aptitude à la lecture, mais plutôt dans l'habitude et la motivation à la lecture. Comment aider l'enfant à devenir

lecteur et surtout à le demeurer ? La solution n'est pas simple ; il n'existe pas de recette particulière car elle est l'affaire de tous : parents, instituteurs, bibliothécaires, chercheurs, critiques et éditeurs.

L'appel au "plaisir de lire" est-il un discours commun à tous les acteurs du développement de la lecture ? Si oui, quelle est l'approche et la représentation que nous avons du livre, de la lecture et de la bibliothèque ?

Les travaux effectués par des étudiants de bibliothéconomie, sur l'édition, les bibliothèques publiques enfantines et scolaires, les motivations à la lecture et la représentation de la bibliothèque révèlent que le livre de loisir, sans statut particulier, est noyé ou dispersé dans la diversité des autres moyens de communication, la bibliothèque est en manque ou en rivalité avec les autres institutions à caractère éducatif et culturel (centre culturel, maison de jeunes et écoles, collèges).

Ces institutions n'ont souvent pas de place pour le livre et ignorent jusqu'à l'existence d'une bibliothèque ou d'un coin lecture pour les enfants ou les élèves. Le livre, lorsqu'il existe, est confondu ou assimilé souvent au manuel scolaire ou aux ouvrages de références. Les quelques bibliothèques publiques de la ville d'Alger ont vu leurs salles se transformer en salles d'étude et de travail pour les écoliers et les lycéens qui viennent surtout préparer leurs examens et emprunter des livres scolaires scientifiques et techniques.

L'absence d'une politique de développement de la lecture publique et d'un programme d'activités pour sa promotion constitue un vide culturel et un amalgame quant à la définition de la lecture, son intérêt et son impact sur l'enfant. Alors que la lecture reste au service de la morale et de l'instruction, la bibliothèque est en marge ou en rivalité avec l'école. L'enfant est perçu comme un mineur pour lequel il faut tout choisir et ordonner.

Le statut du livre est donc à l'image de l'enfant, car tous deux, appartiennent au secteur dit "improductif". Le livre doit trouver sa place dans toutes les institutions et tous les moyens de communication doivent agir pour sa promotion.

Pour lutter contre l'illettrisme, jouons plutôt un rôle de complémentarité en assurant des relais de développement de la lecture à tous les niveaux et dans tous les secteurs. Il faut établir des liens étroits et affectifs entre le livre et l'enfant par des activités d'animation et d'éveil.

Il faut multiplier les lieux et favoriser des rencontres entre le livre et l'enfant. Il s'agit tout simplement pour la société d'intégrer définitivement le statut de l'enfant comme celui du livre dans son plan d'action, non pas comme une nécessité, mais comme une priorité. Après tout l'enfant n'est-il pas un citoyen à part entière ? L'accès au livre, à la lecture et à la bibliothèque ne doit pas être un privilège ; l'accès à l'écrit sous toutes ses formes est un succès. Mais l'accès au contenu et au livre, est aussi l'accès au plaisir, à l'autonomie de l'enfant, voire au bonheur et à la réussite (G. PATTE - 1987).

Qu'il me soit permis d'adresser à tous ceux qui sont présents ici parmi nous, ce message : un poème que j'ai intitulé "**La maison de l'enfant**"

:

*Racontez à vos enfants,  
Ecrivez aux enfants,  
Lisez pour les enfants,  
Enfin  
Ouvrez pour eux. Chacun de son côté, frères, soeurs, parents,  
Quand à vous les décideurs,  
Ouvrez leur les chemins qui montent vers la lecture.  
Et vous animateurs  
Conteurs et conteuses  
Auteurs et illustrateurs  
Instituteurs et institutrices  
Bibliothécaires et éditeurs  
Critiques et chercheurs  
Indiquez leur les voies du plaisir, de la sensibilité et de la découverte  
Les voies de la liberté  
Que vous soyez parents, éducateurs, animateurs ou décideurs  
Sachez que parmi les lieux  
Dans lesquels vous les abritez,  
Il existe bien une  
Demeure unique sans murs ni béton,  
La maison de l'enfant,  
Un lieu de rencontre insolite,  
Avec des personnages multiples et différents, réels et fictifs  
Des objets, des décors et des paysages  
Où tout est rêve et enchantement,  
Des actions attrayantes et amusantes qui  
Existente et éveillent leur curiosité,  
Animent et suscitent leur réflexion.  
Cette maison c'est le livre.  
Et son chemin est la lecture  
Soyez tous leurs partenaires et construisez la  
Dans leurs esprits, tous ensemble,  
à jamais et pour toujours*

## Références bibliographiques

HAZARD P., (1968), *Les livres, les enfants, les hommes*, Ed Hatier, Paris.

CHARTIER A.M & HEBRARD J., (1991), *Entrer dans le monde de l'écrit*, Ed Hatier, Paris, Tome 1.

SMITH F., (1986), *Devenir lecteur*, Ed A.Colin, Paris.

PATTE G., (1972), *Laissez les lire. Les enfants et les bibliothèques*, Ed Ouvrières, Paris.

# Notes

---

[\*] Enseignante à l'IBSD - Université d'Alger.

## ECOLE ET REPRESENTATIONS

CHÉRIFA BOUATTA [✱]

### Garçons et filles - Eléments pour une approche des représentations sexuées

#### Résumé :

Des garçons et des filles de 6-7ans sont invités par le biais d'un certain nombre de questions à livrer les représentations qu'ils élaborent à propos de leur propre sexe et du sexe opposé.

La comparaison entre sexes permet de déduire une tendance systématique chez les filles, qui consiste à privilégier leur propre groupe d'appartenance sexuelle et à rejeter l'autre. Les garçons par contre sont moins repliés sur leur propre sexe et conçoivent que l'autre puisse être «bien» la comparaison en fonction de l'âge révèle une continuité dans les positions féminines et une discontinuité dans celle des garçons.

On peut souligner l'intérêt d'une approche génétique qui prenne en considération le développement cognitif mais également les incidences sociales du genre sur les représentations sexuées.

M'intéressant à la question féminine je me trouve ici à interroger les représentations d'enfants d'âge et de sexe différents. Cette interrogation prend son origine dans l'étude de représentations de femmes (C. Bouatta 1986). En effet, après avoir procédé à l'étude de représentations de femmes adultes, on se prend à s'interroger sur la genèse de ces représentations : comment celles-ci s'élaborent et se donnent à voir à des âges autres, chez l'enfant, l'adolescent et le jeune adulte ?

Cette question implique l'hypothèse génétique qui considère que les phénomènes psychiques s'organisent selon le temps du développement. Autrement dit, pour comprendre des identités sexuées adultes, il faut faire le détour par les étapes antérieures du développement.

En outre, les réponses que les femmes fournissent à propos du «fait féminin» (pour reprendre l'expression de Y. Sullerot), prennent toujours pour référence l'autre sexe, même si ce dernier n'est guère évoqué par les questions posées. Ainsi la sexuation ou du moins sa représentation s'instaure dans le rapport à l'autre. Ce rapport peut-être d'identification-similarisation ou de différence-opposition.

C'est donc à partir de ces considérations qu'il m'a semblé pertinent de ne plus me cantonner dans l'étude de «la catégorie-femme» comme si celle-ci était le seul groupe sexué et comme si cette sexuation se construisait sans la présence d'un autre perçu comme semblable/différent.

Pour comprendre le féminin, il faut se tourner vers le masculin et inversement. C'est d'ailleurs ce que laisse entendre le titre d'un article de R. Zazzo (1996) : «Garçons et Filles : comparer pour comprendre».

Ces options se trouvent confortées par la psychologie des femmes - discipline instituée au plan académique - qui a émergé vers les années 70 notamment dans les pays anglo-saxons.

Cette discipline constate l'existence d'une psychologie générale *angélique* où la dimension sexuée des individus est totalement ignorée

ainsi que l'existence d'une psychologie différentielle des sexes dont le postulat (jamais vérifié) est le suivant : le dimorphisme biologique détermine le dimorphisme psychologique. Dès lors, cette psychologie se contente à travers une approche plus descriptive, d'enregistrer - si je puis dire - les différences et/ou les similitudes entre les sexes (amplifications des différences et minimisations des similitudes remarque M. C. Hurtig 1984). C'est ainsi qu'il y a eu un foisonnement de recherches sur l'affectivité, l'émotivité, l'agressivité, le niveau d'activité, la dépendance... chez les deux sexes. On devine aisément les profils féminin et masculin qui peuvent découler de ce type d'approche.

La femme est du côté de l'expressif (affectivité, émotivité...), l'homme quant à lui est du côté de l'instrumental (agressivité, niveau d'activité...). En renvoyant ces différences au *roc biologique*, cette psychologie s'interdit toute interrogation à propos de la notion de sexe.

Ces deux disciplines (psychologie générale et psychologie différentielle des sexes) se caractérisent donc par le déni de sexe ou par le recensement des différences.

Je ne présenterai pas ici l'argumentation de la psychologie des femmes (C. Bouatta 1989) qui a été une véritable remise en cause des approches traditionnelles de la dimension sexuée des individus. Il suffit de dire qu'elle a questionné la notion de sexe en démontrant qu'elle était loin d'être une variable univoque (M. C. Hurtig op. cit) et qu'elle est à l'origine de nouvelles problématiques et de nouveaux concepts qui mettent fin au *petit jeu du double portrait* (selon l'expression de R. Zazzo, cité par M. C. Hurtig) induit par l'équation dimorphisme biologique = dimorphisme psychologique. Cette psychologie s'est appropriée la notion de *genre* introduite par J. Money et R. Stoller ; cette notion pose que le sexe est du domaine du biologique tandis que le genre est du domaine du psychologique et du social. Ainsi le sexué - le genre - a trait à la sexuation et à la division des sexes telles qu'elles s'élaborent au cours de l'histoire individuelle et sociale et le sexuel relève de la sexualité, c'est-à-dire du biologique.

Le genre voudrait se libérer des soubassements biologiques pour se pencher sur la genèse des phénomènes qui se rapportent à la sexuation. Cependant si le terme *gender* est largement utilisé en langue anglaise il pose quelques problèmes aux auteurs français. Le genre étant le genre grammatical, le genre humain, le genre d'une personne ; c'est pourquoi on propose à sa place les notions d'identité sexuée ou de représentation sexuée.

## RÉSULTATS :

Je voudrai préciser que les quelques résultats et réflexions qui vont être présentés sont forcément partiels, parce qu'ils sont issus d'un travail de recherche actuellement en cours.

La population considérée se compose de deux groupes d'âge, des enfants de 6-7 ans et de 11-12 ans, tous scolarisés et résidant à Alger.

Ces deux groupes sont également différenciés selon le sexe et le milieu social.

Sans entrer dans les détails techniques qui ont présidé à la constitution de la population d'étude, celle-ci se présente comme suit :

Pour les 6 -7 ans : 48 enfants dont 24 filles et 24 garçons

24 milieu favorisé, 24 milieu défavorisé

Pour les 11-12 ans : 48 enfants dont 24 filles et 24 garçons

24 milieu favorisé, 24 milieu défavorisé

Ces deux groupes d'enfants ont été sollicités à l'aide d'un entretien semi-directif censé déceler les représentations du sexe propre et du sexe opposé. Il sera fait état ici du dépouillement de questions centrées sur la différence/ressemblance entre les deux sexes.

A 6-7ans les enfants se constituent en groupe mono-sexué ; pour les deux sexes l'autre est différent. Ce qui institue la différence à cet âge et pour les deux sexes, c'est d'abord le physique : garçons et filles diffèrent par le « nez », le « visage », les « mains » ; l'apparence extérieure : le vêtement : « les garçons ont les cheveux courts, les filles ont les cheveux longs », « les filles portent des robes, les garçons des pantalons » mais aussi - et seulement pour les filles - le comportement instaure la différence : les filles sont « sages et gentilles » les garçons sont « turbulents », « méchants ».

A 6-7 ans, donc, garçons et filles sont unanimes à déclarer leur différence ; les termes sur lesquels se fonde cette différence sont identiques : physique et vêtement auxquels les filles adjoignent des comportements de sexe : la gentillesse des filles opposée à la méchanceté des garçons.

Ils s'en tiennent pour soutenir leur position à des caractéristiques changeantes et secondaires et omettent (ou méconnaissent au sens psychanalytique du terme) les différences anatomo-fonctionnelles. Or l'identité sexuée est acquise très précocement : « *l'enfant*, écrivent H. Rolphe et E. Galenson (1987), *acquiert une connaissance de ses organes génitaux et un début de son identité de genre vers la deuxième année* » ; on peut noter également chez les filles une certaine rigidité identitaire au sens où le « nous les filles » s'élabore surtout par opposition-dévalorisation de « eux les garçons ».

Ces derniers sont « méchants », « ils disent de gros mots » ; « ils ne travaillent pas bien en classe... ». Les garçons, par contre, même s'ils partagent la même position que les filles concernant la différence, n'expriment aucun jugement négatif à leur égard.

A 11-12 ans, les choses changent et les deux groupes de sexe prennent des positions différentes. Pour les filles, la différence reste constante : « les filles et les garçons, c'est différent ». On constate chez les garçons, par contre, l'inversion des positions relevées chez les 6-7

ans et les filles de 11-12 ans. Ils estiment dans leur majorité que filles et garçons, c'est pareil, parce que disent-ils, « nous sommes tous frères et sœurs », « on va à l'école ensemble », « on joue ensemble... » ; une minorité d'entre eux est d'un avis contraire : « les filles et garçons, c'est différent ». Comparativement aux 6-7 ans, la différence ici est plus élaborée. Elle fait référence à des catégories plus complexes : « la mentalité », « le langage », « le courage », « la peur » établissent pour les 11-12 ans la différence entre les sexes. Ils invoquent également la division sexuelle de l'espace comme origine de cette différence : « les filles restent à la maison, les garçons vont dehors ».

Le vestimentaire est également présent mais à titre résiduel (un seul sujet y fait référence). Dès lors, le vêtement apparaît comme un thème infantile qui tend à disparaître au cours du développement. [\*\*]

La majorité des filles conserve la même position que celle qui a émergé chez ce groupe de sexe à 6-7 ans. « Pour elles : les filles et les garçons, c'est différent ». A 11-12 ans, la différence se fonde, selon les filles, sur les caractères sexuels secondaires ; elle s'inscrit dans le corps. Les filles ont des « seins », des « règles » ; les garçons, eux, ont la « barbe », les « moustaches ».

Lorsque des individus - enfants ou adultes - sont sollicités en vue de produire des opinions sur un objet quelconque, ils livrent ce faisant leur conception ou, selon les psychosociologues, leur propre théorie, théorie certes naïve, mais tout à fait digne d'interrogation scientifique. Dans leur traitement de la différence, les enfants formulent ce qu'on peut appeler une psychologie commune de la différence des sexes. Cependant qu'est-ce qui fait que les filles de 11-12 ans « théorisent » à partir du corps tandis que les garçons du même âge recourent plutôt à la mentalité, au langage voire au social pour établir la différence ?

La réponse à cette question est à chercher dans le développement du corps féminin marqué à l'adolescence surtout par la discontinuité (et les filles de 11-12 ans sont à proximité de cette phase cruciale du développement). Ainsi C. Chiland (1990) écrit à ce sujet : *"la puberté comme métamorphose est plus précoce, plus rapide et plus apparente que chez les garçons, dans la grande différence entre la fillette et l'adolescente. Elle suscite d'autres types de regard des autres et impose l'expérience des règles et la poussée des seins"*.

Cette discontinuité physiologique instaure le corps féminin dans la temporalité. Celle-ci « se caractérise par les remaniements successifs, des attentes et des désirs marqués par des scissions de l'avant et de l'après irréversibles ».

Il y a avant et après le changement d'objet d'amour et de zone érogène chez la petite fille ; il y a avant et après l'apparition des règles chez la jeune fille ; il y a avant et après l'infécondité et le tarissement de la ménopause (A. ANZIEU 1989) ; il y a avant et après la défloration (c'est moi qui rajoute).

## DISCUSSION :

Il est clair que les résultats présentés sont largement insuffisants pour se faire une idée relativement étayée des représentations sexuées (ou identités sexuées). Deux tranches d'âge ont été concernées et seulement par le biais de deux questions. Le travail en cours se propose de mieux cerner ces représentations ou plutôt de les «pister» au cours du développement, c'est-à-dire en prenant en compte d'autres tranches d'âge (des adolescents, des jeunes adultes). Cependant les quelques résultats avancés recourent ceux d'auteurs français qui se sont penchés sur l'étude des représentations sexuées. P. TAP et M. C. HURTIG trouvent que garçons et filles traitent la différence, en recourant au physique, à la longueur des cheveux, au type de vêtement, comme ils ont tendance à se constituer en groupes monosexués qui tendent à valoriser le entre-soi.

La dévalorisation de l'autre est plutôt du ressort des filles. Les filles marquent leur affiliation identitaire par l'idéalisation de leur groupe érigé «bon objet», tandis que les garçons semblent avoir plus de latitude à se définir : leurs liens à leur groupe sont plus lâches et il arrive même qu'ils procèdent à leur autocritique.

Si ces recoupements sont valables pour les 6-7 ans, ils ne le sont plus tout à fait pour les 11-12 ans où les garçons prônent la similarisation avec l'autre, alors que les filles accentuent la différence à partir du corps sexué.

Selon la littérature spécialisée, l'interprétation de la différence ou mieux, sa théorisation par des groupes d'enfants (et même d'adultes) renvoie essentiellement à deux points de vue.

Le point de vue psychosociologique : les représentations sexuées seraient le produit de la socialisation différentielle des sexes. L'identité sexuée est donc construite de l'extérieur. L'enfant au cours de son développement se voit proposer (imposer) des normes et valeurs qui informent les modèles masculin et féminin et il est exigé de lui l'adoption de comportements conformes à son sexe biologique.

Dans ce cadre, le sexe est une variable sociologique. Cette conception considère l'individu comme totalement modelé par son environnement. Or l'observation quotidienne et la clinique montrent que c'est loin d'être le cas : l'individu agit et réagit face à cet environnement.

Le point de vue cognitiviste part de l'idée qu'il existe des schémas étroitement liés et qui s'enrichissent et se complexifient au fur et à mesure du développement. Le premier, plus précoce, est un schéma général in group - out group qui inclut tout ce qui est associé à chaque sexe (objets, comportement, rôle). Il permet l'élaboration du second schéma, schéma du sexe propre et fait échec au développement d'un autre schéma du sexe opposé (MARTIN et HALVERSON cités par M. C. HURTIG - 1984).

Pour ces auteurs, le masculin et le féminin ne sont associés que des contenus ; il y a entre les deux termes équivalence structurale. Le fonctionnement du schéma et sa structure, ne dépendent que de

l'opposition in group - out group, c'est-à-dire sexe propre - sexe opposé. Dans ce cadre le sexe est une variable cognitive. M. C. HURTIG considère que cette approche pour utile et importante qu'elle soit - car elle prend de la distance par rapport au postulat dimorphisme biologique = dimorphisme psychologique, rend toutefois hommes et femmes interchangeables et occulte ce faisant, la dichotomie hommes / femmes et les effets de la hiérarchie des sexes qui en découlent. C'est pourquoi elle propose l'intégration du social en une combinaison qui institue le sexe comme variable socio-cognitive.

Ces deux points de vue sont intéressants dans la mesure où chacun met l'accent sur des facteurs intervenant dans la sexuation, dans son élaboration psychique. Il y a, il est vrai, les normes culturelles, les systèmes de valeur, les pressions éducatives qui visent l'internalisation des statuts et rôles conformes au sexe biologique. Si ce point de vue peut aider à comprendre ce qui se passe lors du processus de sexuation, on peut cependant s'interroger si «les effets de la hiérarchie» entre les sexes relevés notamment par M. C. HURTIG dans l'Occident de cette fin de siècle peuvent être comparables à ceux que vit une société telle que l'Algérie ?

Pour en revenir au second point de vue, disons que l'élaboration psychique de la sexuation se structure selon le développement cognitif. Plus l'enfant est jeune, plus ce sont les aspects extérieurs et concrets (vêtements, traits physiques) qu'il emprunte pour traiter la différence ; plus il grandit plus les catégories auxquelles il recourt deviennent complexes et abstraites. Par ailleurs, on peut noter que ces deux approches, à peine esquissées il est vrai, procèdent par la désexualisation de l'identité. Pour l'une le sexe est de l'ordre du social ; pour l'autre, il est de l'ordre du cognitif. Tout se passe en effet, comme si l'élaboration psychique des représentations sexuées échappait au corps, aux pulsions, au désir... En évoquant plus haut les transformations du corps féminin, mon intention était de suggérer que la distinction sexe/genre, si elle a pu paraître pertinente pour un moment, risque, si on la maintient, d'occulter les conflits psychiques qui ponctuent le cours de la sexuation et les liens qui se nouent entre le sexué et le sexuel.

## Références Bibliographiques

ANZIEU A., (1989), *La femme sans qualité*, Ed Dunod, Paris

BOUATTA C., (1986), *Les représentations sociales des femmes*, - Doctorat de 3ème cycle, Paris X

BOUATTA C., (1989), *Le sexe est-il une valeur sûre ? Le statut de la notion de sexe en psychologie in Cahiers de Psychologie*, Université d'Alger.

CHILAND C., (1990), *Homo psychanalyticus*, Ed P.U.F, Paris

HURTIG M.C., (1984), Pour une autre approche de la variable sexe *in Psychologie française* n° 29 - 1.

ROLPHE H & GALENSON E., (1987), *La naissance de l'identité sexuelle*, Ed P.U.F, Paris

## Notes

---

[\*] Enseignante à l'IPSE - Université d'Alger.

[\*\*] Il faut signaler qu'aux âges retenus, le milieu n'induit pas de différences significatives (à P,01).

## Discussion

### Communications

- «*L'école au féminin*» de Tayeb Kennouche
- «*Le livre, l'enfant et les horizons de la lecture*» de Yamina Chekouche.
- «*Garçons et filles Eléments pour une approche des représentations sexuées*» de Chérifa Bouatta.

### Intervenants

- Mr Slimane Chikh : Ministre de l'Education
- Mme Remaoun Nouria : Directrice du CRASC, Oran. Président de séance
- Mme Zella Nacéra : Professeur à L'IPSE
- Mme Benhabib Fadéla : Inspectrice Générale de l'Education
- Mme Tefiani Malika : Chargé de Cours à L'IPSE
- Mme Ghattas Chérifa : Chargé de Cours à l'Université d'Alger

Mme Remaoun

Je pense que nous allons ouvrir immédiatement les débats, les intervenants restent avec nous, et pour permettre à Mr Slimane Chikh de voir un peu ce qui se passe dans les autres ateliers, nous allons lui donner la parole.

Mr Slimane Chikh

Je voudrais remercier tous ceux qui sont à l'origine de cette initiative, cela m'a permis de me replonger dans une atmosphère que j'avais quittée depuis longtemps.

J'aurais souhaité marquer pour l'avenir le problème de l'ouverture du dossier de la réforme éducative qui est à l'ordre du jour et j'en appelle à tous les chercheurs qui s'intéressent à ce domaine, pour approfondir les recherches et participer avec tous ceux qui se penchent sur le dossier à une meilleure approche et à une évaluation objective de ce secteur.

Je souhaite poser un certain nombre de questions.

A Mme Bouatta

- Sur quel échantillon avez-vous travaillé pour savoir s'il est significatif ou non ?

A Mr Kennouche

- Le phénomène de féminisation est très perceptible dans le système éducatif. J'avais noté la nuance que vous avez soulevée concernant le phénomène actuel ; j'ai remarqué que face à ces difficultés, si le père de famille avait à faire un sacrifice entre la fille et le garçon, il choisirait automatiquement la fille.

Donc c'est un phénomène que nous avons observé et qu'il convient d'approfondir. Pour l'autre phénomène, qui est la féminisation, je crois que c'est une approche quantitative ; il serait bon de la rendre un peu plus qualitative pour savoir dans quel type de filière la féminisation est la plus développée. J'ai l'impression, lorsque je vois les statistiques, surtout concernant une matière telle que l'éducation physique. Que c'est un phénomène qu'il convient d'approfondir. S'il y a un point sur lequel il faut mettre l'accent pour, disons, sortir de la «morosité» ambiante et jeter un peu d'espérance pour l'avenir, c'est sur le fait que la féminisation accentuée semble constituer une approche positive sur le plan du développement.

Je crois que ce problème doit être étudié également en parallèle avec la féminisation du corps enseignant. Il faudrait voir comment la féminisation du corps enseignant permet justement un changement de mentalité chez l'élève, que ce soit le garçon ou la fille, pour lesquels la maîtresse est un modèle.

- Concernant la sexualité : le problème est de savoir dans quel niveau social évoluent ces enfants que vous avez interrogés ? J'ai l'impression qu'il doit y avoir une différence d'approche entre les élèves qui évoluent dans un milieu où l'espace est cloisonné entre la femme et l'homme et dans un espace où disons, il y a plus de libertés de mouvements entre les deux sexes.

A Mme Chekouche

- Pour ce qui a trait à la bibliothèque, le livre, la lecture. Je regrette que l'approche soit purement normative : «Il faut, il faut, il faut... » j'aurais souhaité voir ce qui existe à l'heure actuelle. Et je crois que pour le livre et la lecture il y a deux problèmes qu'il convient de poser :

- 1) Est-ce que les programmes à l'école poussent à la lecture ou non ?
- 2) Est-ce que nous avons une production attractive qui permet de faire de la lecture un plaisir ?

C'est pourquoi, j'essaie d'encourager les éditeurs à investir le créneau qui, à mon avis, semble porteur : le livre pour l'enfant. Il y a des éditeurs qui commencent à faire des choses intéressantes.

Mme Remaoun

Bien, merci, Mr Slimane Chikh, nos intervenants souhaiteraient peut-être répondre à ce questionnement.

Mme Chekouche

Je voudrais dire que la réflexion ne devrait pas simplement s'inscrire dans la recherche du pourquoi l'école n'incite pas à la lecture. C'est un constat : car l'école n'incite pas à la lecture. Je crois que les axes de réflexion que j'ai essayé de développer dans la recherche du «pourquoi l'école n'incite pas à la lecture», comportent aussi des recommandations.

Mme Remaoun

Bon, peut-être que nous allons redonner la parole en respectant l'ordre d'intervention.

Je pense qu'on peut commencer par Mr Kennouche. L'école est au centre de tous les débats, c'est ce qui rend difficile le travail du chercheur qui doit trouver son angle d'attaque afin de permettre notamment, une problématisation. Et c'est en fait ce qui manque le plus dans l'analyse du système scolaire. Alors Mr Kennouche, je vous donne la parole.

Mr Kennouche

Moi, je voudrais quand même dire quelque chose. C'est un début de processus. Je crois que la féminisation est à ses premières heures. Il reste à déterminer quels sont les modèles sur lesquels se structure cette féminisation de l'école en Algérie. En fait, il est vrai, ce n'est pas un cas particulier. Nous voyons dans beaucoup de pays que les filles sont à la pointe de cette envolée scolaire. Mais ce qui est intéressant pour nous c'est de nous poser des questions sur les déterminants sociaux qui sont derrière cette féminisation. Mais alors là, je me suis tu pour la simple raison que j'ai des soupçons d'hypothèses. Mais il me semble que l'hypothèse suivante est très suffisante : c'est que l'école n'est pas sollicitée par les filles de la même manière que les garçons.

Depuis quelques années nous avons effectivement fait le constat que l'école se féminise parce qu'elle est sollicitée dans son aspect le plus sacré. Dans la mesure où quelque part, nous voyons que les filles qui viennent à l'école et qui sont scolarisées auraient été peut être les filles qu'on n'aurait jamais vues sur le chemin de l'école. Ceci est dû au fait que le rapport historique à l'école a changé. D'autre part, il est vrai, nous sommes dans une situation économique telle qu'il nous est donné d'observer une restructuration des rapports des familles à l'école.

Les familles sont en train de réaménager d'autres rapports avec l'institution scolaire. Il est vrai que si nous devons consulter la part du marché informel dans la formation du P.N.B, nous voyons qu'il participe de plus de 40 %. Or nous observons aussi que le marché informel est investi surtout par les garçons. Les filles en sont exclues et c'est parce que aujourd'hui, le garçon dans sa famille est de moins en moins un «objet d'éducation», il est une force économique, qu'il faut mettre au plus tôt en situation de travail pour maintenir un équilibre budgétaire familial.

C'est pourquoi je dis qu'il y a lieu de s'attarder quand même sur la manière dont la structuration économique induit les réaménagements des familles à l'école. Pour ce qui est des statistiques : ce sont les statistiques de l'Education Nationale de 1994-1995.

Mais la féminisation du corps enseignant est visible surtout dans les grandes métropoles. Parce que, à l'intérieur du pays, le corps enseignant est vraiment masculin : le taux pour le corps enseignant féminin est en dessous de 30 %, à Adrar il est de 20 %, à Laghouat il est de 15 %, à Djelfa il est de 21 % etc...

C'est pourquoi en fait, j'ai essayé de le dire tout à l'heure, les statistiques ne peuvent finalement pas être présentées comme j'ai pu le faire. Car en fin de compte il s'agit de donner une illustration du processus de féminisation ; il faut continuer de travailler dans les détails ces statistiques.

Mme Benhabib

Mr. Kennouche, je ne suis pas tout à fait d'accord avec ces chiffres. Si vous parlez du taux de féminisation du corps enseignant, il faut tenir compte du taux des filles scolarisées à l'intérieur du pays. Vous avez donné des chiffres depuis 1962. Il s'agissait de certains acquis obtenus avec une certaine politique, car depuis 1991, que voit-on ? Mr. le Ministre a parlé du problème économique, j'ajoute qu'il existe un autre problème beaucoup plus grave : c'est l'émergence des idées rétrogrades qui est à l'origine du recul de la situation de la petite fille par rapport à l'école et ensuite le problème sécuritaire ; à ces deux paramètres est venu se greffer le paramètre de la crise économique.

Les parents ont investi l'école pour leurs enfants et en particulier pour la fille sachant que sa protection dépend de sa promotion. Avec ces trois paramètres réunis, il existe une régression très nette de la scolarisation de la petite fille. Dans certains centres urbains, il y a des filles qui ne sont pas du tout scolarisées. Je n'ai pas les chiffres en tête, mais j'ai fait des enquêtes personnelles et je peux vous en donner les résultats. Ce sont des acquis que nous sommes en train de perdre, et c'est très important.

Il faudrait faire des recherches très approfondies pour voir où le bât blesse et essayer de revenir à la période idyllique où le taux de scolarisation féminine était de 46 %, 46 % par rapport aux garçons et non pas par rapport à la population scolarisable.

Mr Kennouche

On parle bien de taux de participation et non de taux de scolarisation.

Mme Remaoun

Bien, je crois que nous allons donner la parole à Mme Bouatta.

Mme Bouatta

Mr Slimane Chikh, vous m'avez posé des questions d'ordre méthodologique qui sont très importantes. C'est vrai que je n'ai pas eu le temps d'aller dans les détails et de présenter comment j'ai procédé. J'ai dit que c'était une enquête exploratoire. Ce qui m'intéressait, c'était de voir comment un certain nombre de filles et de garçons se perçoivent.

J'ai vu 24 filles et 24 garçons et je me suis aussi intéressée à leur appartenance, disons, socioculturelle, en construisant, avec beaucoup de vigilance, des catégories que j'ai appelées famille favorisée, famille défavorisée. Il est difficile aujourd'hui en Algérie d'utiliser cette terminologie de familles favorisée ou défavorisée.

Je me suis rendue compte que ce facteur d'appartenance socioculturelle n'intervenait pas, et que les filles avaient la même position, du moins à 6-7ans et 12 ans. Ceci ne m'étonne pas parce que la consultation d'études étrangères montre justement qu'à un certain âge quel que soit le milieu, les enfants ont les mêmes positions à l'égard de soi et à l'égard de l'autre. Il y a une phase où la construction de l'individuation, de l'appartenance à un groupe s'impose et qu'il faut gérer (je parle en termes cognitivistes) les informations qui nous viennent du monde, et catégoriser et ordonner ce monde. Moi je suis un garçon, j'appartiens au groupe des garçons et l'autre est une fille et vice versa pour les filles.

Ceci dit : vous avez parlé de l'école, des programmes etc.... c'est bien vrai, ce sont nos préoccupations fondamentales en tant qu'universitaires et en tant que parents.

Mais il me semble que quel que soient les choses que nous faisons en tant qu'algériens, il est fondamental que nous pensions notre société que nous réfléchissions sur notre société. Nous n'avons pas, jusqu'à aujourd'hui, les moyens, les outils, les espaces pour penser notre société. Et je pense que nous faisons partie de ce qu'on appelle les sociétés sous-analysées. Donc parler de l'enfant, c'est de toute façon parler de l'école ; l'enfant n'est pas fragmenté, segmenté, n'a pas une vie à l'école, une vie à la maison.

Le statut de l'enfance en Algérie, est un aspect fondamental, il faut connaître quel statut notre société, selon ses différentes institutions, attribue à l'enfance, ceci d'une part ; d'autre part si je parle de relations entre les sexes, c'est que je pense que c'est fondamental aussi bien à la maison, dans la rue et à l'école ; la mixité existe, mais il faut voir comment elle est vécue par les enfants et aussi par les maîtres, et comment les maîtres la font vivre aux enfants.

Mme Tefiani

J'aimerais poser une question sur la manière de procéder pour faire aimer la lecture à un enfant. Il me semble qu'il y a là un problème pédagogique. Comment dans les programmes et au niveau de la formation, sensibiliser les enseignants ? Car c'est l'enseignant qui doit

développer le goût de la lecture, et les parents se débrouillent pour avoir des livres.

Ma deuxième question s'adresse à Mr Kennouche. Elle concerne les chiffres qui nous ont été donnés : il est vrai qu'il est difficile de parler de la scolarisation des filles tant qu'on n'a pas les tranches d'âge, et on remarque que, au départ, au primaire et au secondaire, les filles sont peu nombreuses, mais elles résistent mieux ; en 1994-95, en classe de terminale, par exemple, le taux de participation dépasse les 50 % ; alors que les garçons étaient beaucoup plus nombreux au départ ; il y a lieu de se demander s'il s'agit d'un problème d'abandon ou d'un autre phénomène. Il faudrait étudier cela par rapport au taux de scolarisation. Il est vrai que le taux de participation augmente depuis quelques années pour les filles ; de 44,3 % en 1985-86, il est de 51,6 % en 1994-95.

Mme Ghattas

Je voudrais ajouter quelque chose au sujet de la lecture. Indépendamment des moyens, et de la disponibilité de l'Etat, il me semble que la problématique se situe ailleurs ; je pense que l'enseignant aimerait motiver les enfants, mais malheureusement la pédagogie préconisée à l'école est orale et l'enfant n'est pas confronté à l'écrit. Ce qu'il apprend c'est de l'oral, de l'oral constamment. Comment voulez-vous que cet enfant apprenne à lire et prenne goût à la lecture alors qu'en ouvrant son livre, il va buter à l'écrit. Il y a donc, un problème d'énoncé que l'enfant va appréhender et je crois qu'il faudrait revoir la pédagogie de la langue arabe car elle est simpliste et axée sur la phrase, c'est-à-dire sur un énoncé trop court.

Mme Bouatta

Milieu scolaire, milieu domestique, quel rapport avec ma communication ?

Il me semble et des tas de lecture, de recherches, démontrent que les représentations ne se baladent pas dans l'espace domestique et dans l'espace scolaire. Très simplement je dirai que les représentations sexuées, les représentations sociales de manière générale se construisent dans les interactions sociales à l'école, dans l'espace domestique, dans la rue. Et donc je pense que lorsque je parle de représentations sexuées, je ne sors pas des espaces, qui, à mon avis, ici sont séparés d'une manière artificielle, du moins pour certains sujets. Ceci d'une part.

D'autre part, à propos du constat «pas d'explications parce que l'Algérie est dans la misère» etc... Il me semble qu'aujourd'hui l'un des enjeux, capital pour nous, c'est justement la relation homme-femme. Et pour comprendre cette relation, il faut se pencher sur son élaboration, sur son contenu, sur ses interdits et sur ses blocages, etc...

Au sujet de la question sur l'incidence du sexe de l'observateur. Que faut-il faire ? Le sexe neutre n'existe pas. Nous véhiculons tous une

identité sexuée, il faut peut-être prendre en compte cette sexualité et se dire qu'elle est partie prenante dans notre recherche.

Maintenant, il me semble que les résultats que j'ai avancés ne sont pas à prendre au pied de la lettre. Cela s'inscrit dans une approche génétique et je me suis rendue compte, car je n'ai pas eu le temps de présenter tous les résultats, que plus les enfants grandissent : par exemple à l'adolescence, à la phase qu'on appelle jeune adulte, plus il y a affirmation de l'identité sexuée et plus il y a relativisation. Plus on grandit, plus on dit «cela dépend». Alors que «ça dépend» n'existe pas chez les petits ; c'est pratiquement la réponse en «tout ou rien». La relativisation, la nuance interviennent après. Et pourtant c'est le même observateur.

Mme Chekouche

Je voudrais répondre à la question qui m'a été posée sur le goût de la lecture.

Les solutions sont multiples. A travers la bibliothèque, les livres ; et quand je dis livres : ce ne sont pas les manuels scolaires, mais d'autres textes qui doivent exister au sein même de la classe. Au niveau du choix même des textes il y a lieu d'être vigilant et veiller à ce qu'il y ait des possibilités d'enchantement, un dialogue, un plaisir, etc...

Dans le programme du fondamental, il y a le Jeudi matin une «séance lecture», elle se fait suivant les possibilités de l'enseignant, car parfois il ne la fait pas. Il faut étudier la manière dont elle est faite : Lorsqu'un enseignant fait la lecture dirigée, il y a des enfants qui ne peuvent pas lire à haute voix devant les autres. Il y a des difficultés face aux résumés. Rien n'est plus désagréable pour un enfant que de s'entendre lui demander tout de suite «résumes-moi, ce que tu viens de lire». C'est une manière de le dégoûter à vie de la lecture. Il faut le laisser prendre le temps d'intérioriser cette lecture son texte,

Mme Remaoun

Je vous remercie..., il est seize heure vingt, nous devrions faire une pause-café pour entamer la deuxième partie de l'après-midi.

TCHIRINE MEKIDECHE [\*]

## **SOCIO-PSYCHOLOGIE DE L'ESPACE ET DU TEMPS SCOLAIRE**

### **Des rythmes scolaires. Pourquoi ? Comment ?**

#### **Résumé :**

Les recherches en chronopsychologie scolaire ont mis en évidence la rythmicité des performances intellectuelles de l'élève en classe, au long de la journée, de la semaine, voire de l'année.

La communication traite de l'adéquation emploi du temps scolaire/temps psychologique de l'élève comme facteur de réussite (ou d'échec) scolaire dans le système éducatif algérien et à l'essai de réaménagement de ce temps entrepris récemment par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Cet article reprend le texte de la communication à la conférence annuelle du CREAD. Il traite de l'adéquation rythmes scolaires / rythmes de vie des enfants comme facteur d'optimisation de la situation éducative et donc de réduction de l'échec scolaire. Il s'inscrit dans le cadre des activités menées au sein de l'équipe de recherche sur «les rapports de l'enfant à l'espace et au temps» (Mekideche, 1997).

Il propose un tour d'horizon analytique des recherches expérimentales les plus représentatives des intérêts des chercheurs en chronopsychologie scolaire, durant ces dix dernières années.

Il s'intéresse à l'expérience de réaménagement du temps scolaire entreprise récemment par le Ministère de l'Education Nationale dans certaines classes du cycle secondaire en Algérie.

Cet article se veut une contribution à la réflexion scientifique, la mise en expérimentation et en évaluation rigoureuses qui devraient accompagner toute opération d'innovation menée par les acteurs de terrain pour organiser le temps scolaire.

## **I. LES RYTHMES SCOLAIRES : UNE NOTION RÉCENTE**

La notion de rythmes scolaires semble, depuis ces dernières années se substituer à celle d'emploi du temps. Cette modification de terminologie correspond à une récente prise de conscience de l'existence chez l'enfant - et chez l'être humain en général - d'une rythmicité biologique et psychologique, rythmicité mise en évidence par les études en chronobiologie et chronopsychologie.

Celles-ci ont montré que l'efficacité cognitive de l'élève connaît des fluctuations périodiques, rythmiques au long de la journée, de la semaine, voire de l'année. L'on sait sans conteste aujourd'hui, qu'il existe des moments féconds, d'autres stériles pour l'activité intellectuelle de l'élève qui ne peut donc faire «n'importe quoi n'importe quand». (Reinberg 1979 ; Testu, 1979 ; Montagner, 1983 ; Lancry,

1986).

Mais l'école n'a que tardivement pris en compte ces données. Les premières expériences d'aménagement du temps scolaire se sont

développées dans les années 80. Elles font l'objet de publications sous forme de **rapports officiels d'évaluation** (Baillon, 1996 ; Commissariat au Plan, 1994 ; Devolvé, 1986 ; Lévy, 1980) ; de recherches universitaires : thèses de doctorat (Beugnet-Lambert, 1985 ; Lancry, 1986 ; Testu, 1987), ouvrages de synthèse (Reinberg et al., 1989 ; Beugnet-Lambert, 1988 ; Montagner, 1983, Testu, 1982, 1989) d'articles de revues (Devolvé, 1994 ; Huguet et al., 1994 ; Guérin et al. 1994 ; Montagner, 1994 ; Reinberg et al., 1994 ; Testu, 1994, 1996), de colloques (Testu, 1994 (a)). Nous en proposons un rapide tour d'horizon.

## II. LES CONCEPTS CENTRAUX

### Rythmes biologiques et chronobiologie

La chronobiologie est le champ d'étude des rythmes biologiques aussi bien chez l'humain, l'animal que le végétal. Elle est la « science des rythmes de la vie » et « se définit comme l'étude de la structure temporelle des êtres vivants, des mécanismes qui la contrôlent et la maintiennent et les altérations qui peuvent se produire » (Reinberg et al., 1994, p. 372).

« L'activité rythmique est une propriété fondamentale de la matière » soulignent Reinberg et Ghatta (1989). Les rythmes biologiques se retrouvent à tous les échelons du vivant : de l'être unicellulaire (comme algues ou champignons) à celui de l'humain ; ils se retrouvent également à tous ses niveaux d'organisation : de celui de l'organisme entier (avec les rythmes thermique ou veille/sommeil), à celui des organes (cerveau, reins, coeur...) ; de ceux des tissus et des cellules, à celui de la biochimie moléculaire.

Un rythme biologique se caractérise et se quantifie par 4 paramètres : la période T, l'acrophase O, l'amplitude A et le niveau moyen ajusté au rythme M. (Reinberg et al., 1994). Il existe, par exemple, des rythmes circadiens (T= 24 heures), circaseptidiens (T= 7 jours), circamensuels (T= 30 jours) et circannuels (T= 1 an) (Reinberg et al., 1994, p. 371 ; Grangaud, 1997).

Les rythmes biologiques, en particulier circadiens, possèdent des propriétés identiques pour tous les êtres vivants. D'origine génétique, ils persistent dans un environnement constant et sont calibrés par des signaux périodiques de l'environnement ou synchroniseurs (Reinberg et al., idem).

La définition des concepts principaux et des fondements méthodologiques de la chronobiologie remonte aux années 60, avec Aschoff (1962 ; 1965), Halberg (1960), et même plus tôt, avec l'allemand Büning (1935).

De nombreuses études se sont développées depuis, et l'application des connaissances acquises à la médecine a donné naissance d'une part, à **la chronobiologie médicale** : chronotoxicologie et chronopathologie ; d'autre part, à **la chronothérapie** :

chronopharmacologie et chronothérapie. (Reinberg et all., 1991 ; Montagner et all., 1992 ; Reinberg, 1996 ; Tuitou et all., 1992).

## Rythmes psychologiques et chronopsychologie

Il n'y a pas qu'une rythmicité d'ordre biologique ; il existe également une rythmicité des variables psychologiques et de l'activité intellectuelle, objet d'étude d'une discipline nouvelle, la chronopsychologie. La chronopsychologie étudie les rythmes des activités psychologiques et de l'activité intellectuelle avec les mêmes concepts que ceux de la chronobiologie dont elle a intégré, également, la démarche et les méthodes essentiellement expérimentales (Montagner, 1994 ; Testu, 1988, 1989).

C'est le psychologue expérimentaliste Paul Fraisse (1980) qui est à l'origine de ce terme ; ce, pour marquer l'existence d'une rythmicité propre aux activités psychologiques, indépendante de la rythmicité biologique, mais en relation avec les conditions socioculturelles de la vie ; d'où la nécessité de l'étudier pour elle-même.

Leconte-Lambert (1994) situe la chronopsychologie «à la charnière de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée» et en différencie deux aspects. Elle est :

- ou domaine de recherches qui étudie les rythmes d'activité ;
- ou méthode d'étude pour l'analyse des processus psychologiques en fonction de la variable temps.

Elle l'utilise elle-même dans le second sens.

## Rythmes scolaires et chronopsychologie scolaire

Testu (1979, 1982, 1989, 1994, 1996) s'est attaché à connaître de façon plus précise les variations rythmiques de l'activité intellectuelle de l'élève, en mettant à l'étude les fluctuations journalières et hebdomadaires de ses performances à différentes tâches. Il trace ainsi les contours d'une chronopsychologie scolaire qu'il définit comme «l'étude des variations périodiques des comportements de l'élève».

## Le concept de rythmes

Pour la définition du phénomène étudié sous le terme de rythme, Montagner (1994) souligne la nécessité de différencier trois niveaux fonctionnels et donc, celle de ne pas les confondre. Il s'agit de :

1- celui du **rythme de développement**, à savoir, la chronologie des constructions enfantines, c'est-à-dire la succession des émergences aux différents âges (...), de la marche, des premiers mots...,

2- celui des **rythmes d'activation**, de vitesse ou de cadence des individus. Il s'agit de la vitesse ou la cadence auxquelles les individus effectuent une action, une activité un processus, ou passent d'une action, d'une activité ou d'un processus à un (ou une) autre.

3- celui de la **chronobiologie et de la chronopsychologie** dans lesquelles est étudiée la rythmicité ou l'évolution rythmique de fonctions physiologiques, physiques et psychologiques, c'est-à-dire la chronologie et les intervalles de temps qui caractérisent les **temps forts** successifs et les **temps faibles** des différents rythmes au cours de la journée (Montagner, 1994, p. 381).

### **Les rythmes scolaires**

Là aussi, à relever une certaine ambiguïté au niveau de leur définition et la nécessité de différencier entre (Testu, 1986, p. 412) :

- les rythmes temporels environnementaux de l'élève, plus précisément de l'alternance des moments de repos et d'activités scolaires imposés par l'école à l'enfant, c'est-à-dire d'emplois du temps, des vacances, petites, moyennes, grandes.
- les fluctuations des variables biologiques, physiologiques et psychologiques, qui relèvent, elles, du domaine de la chronobiologie et de la chronopsychologie.

### **III. QU'APPORTENT LES RECHERCHES EN CHRONOPSYCHOLOGIE SCOLAIRE ?**

Quel est leur but ? A court terme, c'est d'améliorer l'efficacité de l'enseignement par une utilisation plus adéquate du temps ; à long terme, c'est de lutter contre l'échec et l'exclusion scolaires.

#### **Comment ?**

1- en permettant de mieux comprendre à quels moments de la journée les élèves ont une probabilité élevée de pouvoir mobiliser leurs capacités d'attention/prise et traitement de l'information/d'apprentissage.

2- en constituant des savoirs sur les effets que produisent sur les élèves, les changements horaires effectués ; effets à court, moyen et long terme.

3- en extrayant des repères qui permettront de proposer des emplois du temps journaliers, hebdomadaires, annuels, adaptés, susceptibles de favoriser le développement harmonieux des capacités intellectuelles de l'élève.

#### **Sur quoi portent les recherches ?**

- sur la rythmicité journalière : quel est le meilleur horaire pour enseigner telle ou telle matière ? Ce que critique d'ailleurs Testu (1994), estimant qu'il s'agit plus d'éviter des erreurs et de proposer les activités les plus sollicitantes (cognitivement parlant)

- sur la rythmicité hebdomadaire : comment organiser la semaine scolaire ? Faut-il une semaine de 4 jours, de 4 jours et demi, de 5 jours, avec ou sans rupture en milieu de semaine ?

- sur la rythmicité annuelle : comment organiser l'année scolaire, avec ses rythmes de travail et ceux des vacances, petites, moyennes ou grandes ?

Testu (1994) déplore que les expériences d'aménagement du temps scolaire portent sur les rythmicités les moins étudiées scientifiquement, à savoir les rythmicités hebdomadaire et annuelle.

## **QUELS RÉSULTATS ?**

Il n'existe pas, à ce jour, de revue de question exhaustive. Nous proposons un petit échantillon d'études qui nous semblent représentatives des centres d'intérêt actuels des chercheurs en chronopsychologie, et portant sur :

1. Les fluctuations de variables physiologiques : les rythmes diurnes de la fatigue physiologique et celles des performances sportives et psychomotrices.
2. Les fluctuations de variables psychologiques : les rythmes journaliers et hebdomadaires de l'activité intellectuelle des élèves.

### **1- Les rythmes diurnes de la fatigue physiologique : quand est-on le plus et le moins fatigué ?**

L'étude (Guérin et all., 1994) a été réalisée sur une durée de deux semaines, à deux ans d'intervalle, sur une population de 80 filles prépubères (8 et 10 ans). Elle répond à la question : quand est-on le plus et le moins fatigué ? Elle montre que la fatigue varie, à partir de 10 ans, selon un rythme diurne caractéristique, une courbe en U, comme chez l'adulte avec un pic de fatigue qui prédomine le matin, à 9 h un creux de 11 h à 14 heures, et un second pic à 16 heures.

Cette rythmicité reste la même quels que soient la durée du sommeil, le rang scolaire de l'élève (excellent, bon, moyen) et le jour de la semaine. La fatigue est toutefois plus importante les lundi et jeudi, après la rupture du dimanche et du mercredi.

La mythique «fraîcheur matinale» des élèves ne semble donc qu'un a priori sans fondement expérimental.

### **2- Les rythmes diurnes des performances sportives et psychomotrices : L'activité sportive donne-t-elle les mêmes réponses le matin et l'après-midi ?**

L'étude (Huguet et all., 1994), a été menée auprès de 120 élèves du cours moyen, filles et garçons, de 9 à 11 ans.

Les performances sportives sont mesurées à 4 horaires différents de la journée : 8 h 30 ; 10 h 30 ; 13 h 30 ; 15 h 30 grâce à des tests de vitesse de démarrage, de vitesse (vélocité), d'adresse.

Est mise en évidence une variabilité des performances sportives en fonction des heures des épreuves, du sexe et de l'âge, mais aussi en

fonction de l'activité sportive envisagée.

La vitesse est moins bonne à 8 h 30 et augmente franchement à 10 h 30, pendant que la vélocité est la meilleure à 8 h 30 et diminue jusqu'à 13 h 30.

La recherche conclue à la nécessité de mener d'autres investigations.

### **Existe-t-il un profil européen commun des fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle des élèves ?**

En 1916, Gates met en évidence des profils journaliers des performances à des épreuves quasi-scolaires chez des enfants de 10 à 11 ans (épreuves de calcul).

Quarante ans plus tard, cette évolution est à nouveau mise en relief dans les recherches de Rutenfranz et Hellbrügge (1957), Fisher et Ulich (1961). En cycle primaire, les élèves obtiennent les meilleurs résultats à des épreuves de calcul en fin de matinée, entre 10 heures et 12 heures et en fin d'après-midi, de 16 heures à 18 heures. L'horaire des moins bons résultats se situe lui, à la première heure de la matinée et de l'après-midi (14 heures). L'âge des enfants module ce profil en décalant l'heure d'apparition des pics du matin et de l'après-midi et du creux d'après déjeuner chez des enfants plus âgés (13-14 ans).

En 1993, des recherches sont menées dans quatre pays d'Europe - Allemagne, Angleterre, Espagne, France, dont les emplois du temps se répartissent différemment sur la semaine, soit en 4 jours, soit en 4 jours et demi, soit en cinq jours (Testu, 1994). L'objectif est de mettre en évidence l'existence de fluctuations de l'activité intellectuelle de l'élève européen au cours de la journée, comme semblent le suggérer les études précédentes. Les différentes études portent sur deux tranches d'âge : 6-7 ans et 10-11 ans, correspondant au début et à la fin du cycle primaire.

#### **La mesure des fluctuations journalières s'effectue :**

- quantitativement, par le niveau des performances à des tâches psychométriques : test de structuration spatiale ; épreuves langagières ; épreuve d'attention ainsi que des épreuves scolaires : accords de verbes, opérations et problèmes mathématiques ;
- qualitativement, par le choix des stratégies cognitives utilisées.

Un profil commun des fluctuations journalières se dégage bien à nouveau, et se présente comme suit :

8 h - 9 h : la performance intellectuelle est minimale

9 h - 10 h : le niveau de performance s'élève régulièrement

11 h - 12 h : un pic de performance maximale se manifeste

12 h - 16 h : le niveau s'abaisse

16 h : le niveau s'élève à nouveau, plus ou moins, selon l'âge des élèves.

Le profil est toutefois modulé par de nombreux paramètres qui peuvent modifier voire annihiler ces fluctuations, comme :

- le contexte organisationnel: la rythmicité classique telle que décrite précédemment, disparaît, s'inverse même, dans le mode d'organisation de la semaine de 4 jours,
- le niveau scolaire de l'élève : seules fluctuent les performances des élèves moyens et faibles,
- la maîtrise de la tâche : plus la tâche est maîtrisée, moins l'on constate de fluctuations.

Cette maîtrise est elle-même fonction :

- de la charge mentale : plus la charge est forte, plus les fluctuations sont marquées,
- du degré d'apprentissage : les fluctuations ne se manifestent qu'en début d'apprentissage ou à son stade intermédiaire.

L'expérience algérienne d'aménagement du temps scolaire : l'horaire continu améliore-t-il les résultats scolaires ?

Dans le cadre de la restructuration de l'enseignement secondaire en 1992-1993, une expérience d'aménagement du temps scolaire est initiée par le Ministère de l'Education Nationale dans des classes du 3ème cycle de l'Ecole Fondamentale et celles de lycées de l'enseignement secondaire.

Cette expérience touche, en 1994-1995, 400 établissements scolaires répartis à travers le territoire national.

Son but : améliorer la «rentabilité de l'enseignement», ainsi que sa qualité, alléger les programmes et les horaires hérités des années 1960-1970, introduire des activités sportives et culturelles et donner aux élèves la possibilité de les exercer.

Un décret institue donc dans les établissements expérimentaux retenus, un horaire continu, de 8 h à 14 h, correspondant à un volume horaire de 6 h, au lieu des 8 h classiques réparties en deux séances de 8 h-12 h, et 14 h-17 h.

Un suivi et une évaluation sont mis en place par le M.E.N., et prennent la forme de rapports mensuels et annuels élaborés par les inspecteurs de l'enseignement secondaire d'une part ; d'enquêtes menées par des chercheurs universitaires d'autre part, l'Institut de Recherche en Education publie, en 1996, un rapport d'évaluation (Berkane et al.).

L'expérience menée avec un certain succès, semble-t-il dans des pays arabes comme l'Arabie Saoudite, n'aboutit pas, en Algérie, aux résultats escomptés. L'évaluation a consisté en une comparaison des moyennes scolaires obtenues par les élèves durant l'année scolaire précédant la mise en place de l'horaire continu avec celles obtenues pendant l'année scolaire à horaire continu.

Une amélioration des moyennes a été enregistrée, mais seulement au premier trimestre. Les résultats reprennent leur profil initial aux 2ème et 3ème trimestre, comme le montre cette évaluation réalisée dans le cadre d'un mémoire de fin de licence en Sciences de l'Education (Kettache et al., 1996), auprès de 46 filles et garçons de 1ère année secondaire de deux lycées : l'un à Alger, le second à Chréa.

D'aucuns, comme les parents, attribuent cette contre-performance à l'absence de repas à midi, et donc à la faim. Lorsqu'on connaît l'impact des rythmes alimentaires sur les résultats scolaires (Rosier, cité par Vermeil, 1984), l'on comprend leur amertume : aucun dispositif d'accompagnement de ces mesures n'a été mis en place. Au vu des résultats obtenus, il a été mis fin à cette expérience.

#### **IV. QUE CONCLURE ? QUELLES PROPOSITIONS D'AMÉNAGEMENT PEUVENT-ELLES ÊTRE FAITES ?**

Les résultats des recherches expérimentales peuvent-ils être systématiquement appliqués ? Les avis divergent.

Beugnet-Lambert (1988) estime malhonnête de tirer parti systématiquement des résultats des diverses recherches... pour décréter des périodes les plus favorables à l'apprentissage scolaire.

Gibert (1994) va dans le même sens en affirmant qu'on ne peut se satisfaire de la traduction caricaturale des apports de la chronobiologie et de la chronopsychologie qui se contenteraient de différencier entre «temps contraint»...et temps «sujet». Le temps contraint correspondant aux heures optimales de l'activité intellectuelle : 9 h-12 h 30, puis 15 h-16 h 30, où sont placées les matières fondamentales ; le temps sujet correspondant, lui, aux heures de moindre performance intellectuelle, serait consacré à l'éveil sportif et culturel. La pédagogie gagnerait à être différenciée également selon les moments de la journée. On verrait ainsi naître une chronopédagogie.

Testu (1996), quand à lui, estime possible de proposer des emplois du temps journalier (c'est la priorité), hebdomadaire, annuel, adaptés pour favoriser le développement harmonieux de l'activité intellectuelle et physique de l'élève, malgré le caractère partiel, incomplet des données fournies par les recherches expérimentales.

Ce qui semble nécessaire, dans le cadre de la réflexion actuellement engagée sur notre système éducatif, c'est de susciter, favoriser, encourager ou conforter des équipes pluridisciplinaires ayant pour objectif l'étude de la genèse et les régulations des rythmes qui permettent aux enfants de révéler des compétences ou potentialités cachées, enfouies, masquées ou inhibées qu'ils portent en eux, puis de les développer, comme le souligne Montagner (1994).

Mais il faut surtout élaborer une vraie recherche reposant sur une vraie méthodologie reproductible et réfutable et une discussion critique des données avec et par les chercheurs. Un projet de recherche est en cours d'élaboration en ce sens (Mekideche, 1997).

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baillon M., Doray M. F., Duquenne D. N., Lantier N., *L'aménagement des rythmes de vie des enfants*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1996.

BEUGNET-LAMBERT C., Etude épigénétique des rythmes d'activité : psychologiques chez l'enfant et son application en psychologie de l'éducation , *in* C. Beugnet-Lambert, A. Lancry, P. Leconte (Eds.). *Chronopsychologie, rythmes et activités humaines*, Lille-Presses Universitaires de Lille, 131-256, 1988.

BEUGNET-LAMBERT. C., *Vigilance et cognition : approche Chronopsychologique de l'attention*, Thèse de Doctorat, Université Lille III, 1985.

BEUGNET-LAMBERT C., LANCRY A., LECONTE P., *Chronopsychologie, rythmes et activités humaines*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1988.

COMMISSARIAT GÉNÉRAL AU PLAN., *L'aménagement des rythmes de vie de l'enfant*. Rapport d'évaluation. Paris, La Documentation Française, 1994.

DEVOLVÉ N., DAVILA W., *Effets de la semaine de classe de quatre jours sur l'élève*, *Enfance*, 1994, 4- 400-407.

DEVOLVÉ N., *les effets du travail le mercredi et le samedi sur les variations hebdomadaires de l'absentéisme et de la performance à l'école maternelle et primaire*, Rapport de recherche demandé par la Santé Scolaire et l'Inspection d'Académie. Toulouse III, Université Paul Sabatier, 1986.

GATES A.I., Variations in efficiency during the day, together with practices effects, sex differences and correlations, *University of California Publications in Psychology* 1916, 2, 1-156.

FRAISSE P., *Eléments de chronopsychologie, Le Travail Humain*, 1980, 43, 2, 353-372.

GUÉRIN N., BOULENGUIEZ S., TOUITOU Y., MECHKOURI M., REINBERG A., Variations de la fatigue auto-estimée de filles prépubères en milieu scolaire, *Enfance*, 1994, 4- 432-433.

HUGUET G., TOUITOU Y., GUÉRIN N., BOULENGUIEZ S., MECHKOURI M., REINBERG A., Rythmes diurnes des performances sportives et psychomotrices de filles et garçons de 9-11 ans (cours moyen), *Enfance*, 1994, 4- 434-435.

LANCRY A., *Mémoire et vigilance : approche chronopsychologique différentielle*, Lille III, Thèse de doctorat, 1986.

LECONTE-LAMBERT C., Fonctionnement attentionnel et chronopsychologique. Quelques données actuelles chez l'enfant de maternelle et primaire, *Enfance*, 1994, 4- 408-484.

LECONTE-LAMBERT C., *Les rythmicités de l'efficienc e attentionnelle : apports théoriques et réflexions pratiques*», Université de Lille III, Imprimerie nationale des thèses, Lille, 1991.

LEVY E., *Les rythmes scolaires. Rapport du Conseil Economique et Social*, Paris, J. O. N° 9 du 3 juillet, 1980.

MEKIDECHE T., L'aménagement des rythmes scolaires à l'Ecole Fondamentale, Université d'Alger *Institut de Recherche en Education*, 1997.

MEKIDECHE T., Chronopsychologie scolaire et aménagement des rythmes scolaires, Actes de la Journée de la Recherche : «*l'enfant, l'espace et le temps*», à paraître.

MONTAGNER H., *Les rythmes de vie et de l'adolescent*, Paris, Stock, 1983.

MONTAGNER H., Considérations d'ordre conceptuel et méthodologique pour l'étude des rythmes chez l'enfant, *Enfance*, 1994, 4 -379-388.

MONTAGNER H., DE ROQUEFEUIL G., DJAKOVIC M., Biological, behavioral and intellectual activity rhythms of the child during its development in different environments, in Y. Touitou et E. Hans (Eds.), *Biologic rhythms in clinical and laboratory medicine*, Berlin, Heidelberg, New-York, Springer, 1992, 214-229.

REINBERG A., *Des rythmes biologiques à la chronobiologie*. Coll. Discours de la méthode, Paris, Gauthiers-Villars, Bordas, 1979.

REINBERG A., Les rythmes biologiques : mode d'emploi. Paris, Flammarion, *La Santé : mode d'emploi*, 1995.

REINBERG A., GHATA J., *Les rythmes biologiques*. Paris, PUF, QSJ, 1989.

REINBERG A., GUERIN N., BOULENGUIEZ S., La chronobiologie, organisation temporelle des êtres vivants, *Enfance*, 1994, 4, 370-376

REINBERG A., SMOLENSKY M.H., *Biological rhythms and medicine*, Berlin - Heidelberg, New-York, Springer, 1983.

RUTENFRANZ J., HELLBRIIGGE TH., Uber Tagesschwankungen der Rechengeschwindigkeit bei Jahrgen Kindern, *Zeitschrift für Kinderheilkunde*, 1957, 80, 65-82.

TESTU F., Les rythmes scolaires, *Revue Française de Pédagogie*, 1979, 47- 47-57.

TESTU F., *Variations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle de l'élève*, Paris, Ed du CNRS, 1982.

TESTU F., *Chronopsychologie et rythmes scolaires. Etude expérimentale des variations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle de l'élève*, thèse de doctorat d'état, Université de Poitiers, 1987.

TESTU F., Apprentissage et rythmicité scolaire, *Travail humain*, 1988, 4, 363-376.

TESTU F., *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, Paris, Masson, 1989.

TESTU F., Les rythmes scolaires en Europe. Introduction *Enfance*, 1994, 4, 367-370.

TESTU F., Quelques constantes dans les fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle des élèves en Europe, *Enfance*, 1994, 4, 389-400.

TESTU F., Maîtrise de la tâche et variations périodiques de l'activité intellectuelle de l'élève in G. Blanchet, J. Raffier, R. Voyazopoulos, *Intelligences, scolarité et réussites*, Paris, La Pensée sauvage ,1995, p. 45-55.

VERMEIL G., *La fatigue à l'école* , Paris, ESF, 1976.

## Notes

---

**[\*]** Enseignante à l'IPSE - Université d'Alger

# **SOCIO-PSYCHOLOGIE DE L'ESPACE ET DU TEMPS SCOLAIRE**

MERIEM DERGUINI [\*]

## **Structuration spatiale et milieu de vie [1]**

### **Résumé :**

L'auteur expose ici une recherche qui s'inscrit dans un créneau plus large ayant trait aux rapports de l'enfant à l'espace en partant de l'hypothèse selon laquelle les enfants appartenant à des milieux de vie différents développent des conduites spatiales différentes. L'auteur explique comment l'élaboration de l'espace permet à l'enfant de s'individualiser en se différenciant d'un monde où il reste longtemps prisonnier des formes et des espaces. La relation entre la représentation de l'espace et le processus de socialisation et mise en relief dans cette communication.

La structuration de l'espace, telle que nous la percevons n'est pas une donnée immédiate. Elle est le résultat d'une longue et progressive élaboration intellectuelle qui débute à la naissance avec les premiers gestes coordonnés du nourrisson pour s'achever à l'adolescence.

La théorie opératoire de Piaget a longuement décrit cette évolution (Piaget - Inhelder, 1981). Durant les deux premières années de la vie, se construit un espace sensori-moteur, pratique et vécu au niveau de l'action. Cette construction est basée sur les expériences corporelles et les différentes transactions entre un sujet actif et son milieu. Cet espace d'action constitue l'une des premières conquêtes de l'intelligence sensori-motrice.

Avec l'apparition de la fonction sémiotique à deux ans et s'appuyant sur cet espace, s'élabore un nouvel espace représenté qui nécessite, lui, une dizaine d'années pour parvenir au stade achevé de la pensée formelle, vers douze ans.

Les premiers repères spatiaux sont d'ordre topologique (voisinage, enveloppement, ordre, succession), extraits des actions concrètes sur les objets. Les relations projectives et euclidiennes apparaissent secondairement. Cet ordre immuable décrit par Piaget, au niveau de l'action, sera repris plus tard au niveau de la représentation.

Pour Piaget, il suffit, en fait, qu'un organisme soit mis en contact avec son environnement pour que le processus d'évolution des connaissances devienne automatique. Il y aurait donc une tendance innée au progrès ; tous les enfants passant inévitablement par les mêmes étapes du développement.

Les recherches en psychologie différentielle (Reuchlin, Bovet, 1971) sont venues remettre en question l'universalité des mécanismes de développement en expliquant que l'évolution qui mène le sujet de la perception d'un monde indifférencié à celle d'un monde structuré n'est pas aussi linéaire que ne le laisse penser la théorie Piagétienne. Car si Piaget insiste sur le rôle que joue le milieu dans l'élaboration cognitive de l'espace, il n'apporte aucune précision quant aux caractéristiques spécifiques de ce milieu, caractéristiques susceptibles d'expliquer les différences de performances observées. En fait, Piaget n'a pas étudié

de façon systématique l'influence des milieux de vie différents sur la connaissance de l'espace, ni la part qui revient aux facteurs internes ou externes au sujet dans cette connaissance. Le sujet Piagétien est décrit comme un sujet «abstrait», «épistémique», extrait de la réalité complexe qui l'entoure et dans laquelle il évolue.

Si la théorie de Piaget demeure le cadre de pensée essentiel pour l'étude de l'espace, il est tout aussi indispensable de revenir sur le rôle joué par le milieu en définissant les caractéristiques de ce milieu et leurs répercussions favorables ou défavorables sur le déroulement du processus de développement de l'espace.

Les éléments du milieu matériel et social contribuent de façon directe à la connaissance de l'espace.

Les rencontres actives avec l'environnement matériel, les possibilités d'exploration et de manipulation qu'il offre à l'enfant, autorisent la construction de relations spatiales complexes; plus l'existence des objets, leur invariance, leur permanence ne sont pas des propriétés du monde physique, ce sont des notions construites à partir de l'activité du sujet (Lurçat, 1976).

Cette action que Piaget met au centre de la connaissance de l'espace, va être exercée au cours des activités usuelles, comme celle de jouer, de s'habiller, de manger. Les objets de l'environnement sont dotés de caractéristiques spatiales (forme, orientation, taille...) que le sujet découvre à travers lesquelles il se familiarise dans la pratique quotidienne ; grâce à la manipulation des objets, il construit ses premiers repères spatiaux et son espace inter-objet.

Les déplacements autorisent une exploration active de lieux de plus en plus reculés et l'acquisition de notions spatiales élaborées : notion de près et de loin, d'ici et de là-bas. Si le milieu n'impose pas trop de limites, l'enfant fait l'expérience, au cours des déplacements, de la distance et de la profondeur, fondements de l'espace tridimensionnel au niveau de l'action.

C'est à partir de ces premières acquisitions que s'élaborent progressivement, par remaniements successifs, les structures qui vont donner naissance aux formes supérieures de l'espace représenté.

L'action du milieu social sur le développement de cette notion peut être appréhendée à travers la qualité des échanges avec les membres de l'entourage, principaux médiateurs de l'enfant à l'espace.

L'entourage constitue la deuxième source de connaissance de l'espace; par le biais du langage, dans la dénomination des objets et de lieux, mais aussi à travers les différents modes d'organisation et d'appropriation de l'espace familial ; l'espace d'action est organisé et structuré par la famille et l'enfant ne peut s'approprier que l'espace qui lui est assigné.

Il semble cependant, que ces expériences de l'espace liées aux activités

usuelles et aux possibilités d'exploration du milieu ne soient pas

identiques pour tous les individus. Les enfants vivant dans un environnement pauvre en objets, où les possibilités de manipulations sont restreintes du fait de la précarité des conditions de vie, accèdent à des expériences différentes de l'espace. L'exiguïté de l'espace moteur, principale caractéristique des milieux où les familles sont nombreuses et le logement exigü, limite le champ d'exploration. L'espace dans lequel s'organise la perception lui offre moins qu'à d'autres plus favorisés la variété d'objets et d'expériences dont il a besoin (Chombart de Lauwe, 1961).

L'attitude de l'entourage à l'égard des différentes activités, valorisation/dévalorisation des activités ludiques, degré d'autonomie accordé dans l'accomplissement des tâches usuelles, les limites et les interdits qu'il impose aux explorations, contribue à la qualité de l'expérience de l'espace.

Les milieux particuliers avec lesquels l'enfant inter agit de façon répétée demeurent des sources de variations individuelles, responsables du façonnement des conduites spatiales observées.

L'hypothèse posée dans cette recherche s'inscrit directement dans ce qui vient d'être dit : les enfants appartenant à des milieux de vie différents, développent des conduites spatiales différentes.

## **L'EXPERIENCE**

### **1 - La population :**

Les sujets de cette étude ont été choisis en fonction de plusieurs critères :

**1- Le niveau intellectuel** apprécié à l'aide de l'épreuve du WISC.

**2- L'âge** : une seule tranche d'âge, six ans, avec une marge de plus ou moins trois mois, a été retenue pour cette étude. Ce choix n'était pas aléatoire et correspondait au besoin de la recherche.

Six ans est l'âge où l'enfant n'a pas encore subi l'influence de l'école, réputée pour l'homogénéisation des connaissances et des aptitudes entre les enfants, quel que soit leur milieu ; c'est également l'âge où les différences individuelles liées à l'influence du milieu de vie, sont déjà stables. Par ailleurs, très peu d'études se sont intéressées à la période préopératoire et particulièrement à la genèse de l'espace chez le petit enfant algérien. C'était également l'occasion de savoir si tous les enfants de six ans étaient également « armés » pour aborder les apprentissages scolaires de base, comme la lecture et l'écriture. L'acquisition de ces connaissances nécessite une certaine maîtrise de l'espace et du temps.

**3- Le niveau socioculturel** : La variable socioculturelle, fondamentale dans cette étude, est difficile à cerner. La question qui s'est posée soulevait le problème du choix des caractéristiques pertinentes du milieu susceptibles d'influer sur le développement de l'espace. Les critères niveau d'instruction et catégorie socioprofessionnelle paraissaient insuffisants pour différencier les niveaux socioculturels d'autant que la

correspondance entre les catégories socio-économiques et socioculturelles n'est pas toujours pertinente. De ce fait, la dimension de la famille, le type de logement ont été pris en considération au même titre que la profession et le niveau d'études du père. Ce choix n'est certainement pas le meilleur ; le critère, par exemple, niveau d'instruction de la mère, est certainement très significatif quant à ses modèles éducatifs de référence. Cependant l'intérêt était beaucoup plus en rapport avec l'influence du milieu dans ses aspects physique et matériel qu'éducatif.

Les sujets ont été répartis en fonction de quatre indicateurs :

- **Le groupe I** (NSC élevé. I) répond aux critères suivants :

- \* Le niveau d'études : second cycle de l'enseignement secondaire ou études supérieures.
- \* La profession : cadre moyen ou supérieur.
- \* Le type d'habitat : villa ou appartement.
- \* Le nombre d'habitants permanents

- **Le groupe II** (NSC moyen. II) répond aux critères suivants :

- \* Etudes : fin d'études primaires ou début du cycle moyen.
- \* Profession : employé, personnel de service.
- \* Type d'habitat
- \* Nombre d'habitants

- **Le groupe III**

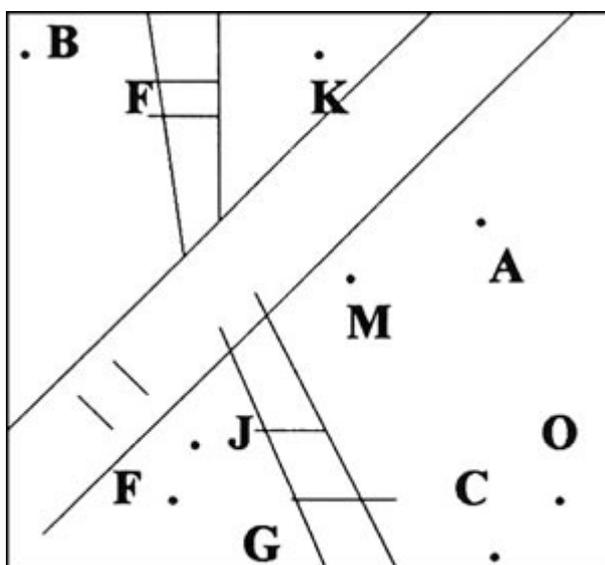
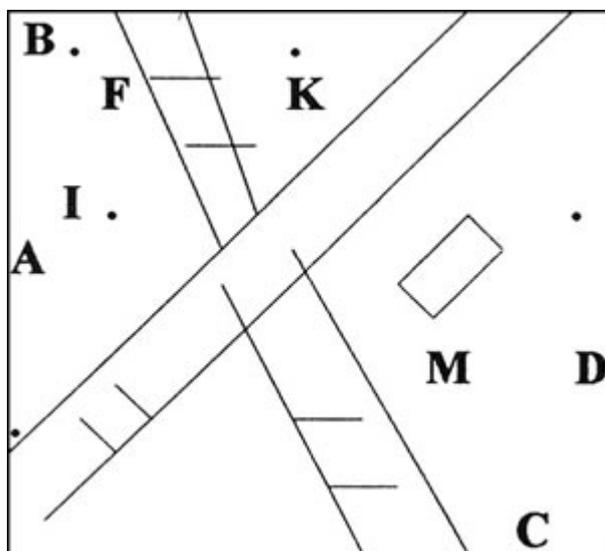
- \* Etudes : début du cycle primaire ou analphabète.
- \* Profession : ouvrier chômeur, ouvrier qualifié ou non qualifié : manoeuvre.
- \* Type d'habitat
- \* Nombre d'habitants

Au total, 178 sujets, garçons et filles de même niveau intellectuel mais différents par leur appartenance socioculturelle, ont fait l'objet de cette étude.

## 2 - Le matériel :

Le matériel se compose de l'épreuve de localisation des sites topographiques, pour apprécier les conduites spatiales de l'enfant ; d'un entretien clinique et d'un questionnaire relatifs aux conditions de vie matérielles et sociales susceptibles d'influer sur le développement de l'espace.

a)- **Description de l'épreuve et procédure :**



Le sujet est placé devant deux paysages miniaturés en tous points semblables où figurent, outre le tracé d'une route, d'une voie ferrée, l'emplacement de deux maisons et d'un groupe de petites maisons faciles à identifier par leur taille et leur couleur.

L'enfant reçoit alors, un bonhomme et est incité à le placer dans son paysage aux emplacements successivement occupés par le bonhomme de l'examinateur, identifiés par les lettres de A à L.

L'épreuve comporte deux parties :

- Lors de la première, les deux paysages sont disposés côte à côte, selon la même orientation, l'examinateur attire l'attention du sujet sur l'identité des deux paysages dont l'un est attribué à l'enfant, l'autre à l'expérimentateur. Les deux premiers items servent d'exemples, puis l'épreuve proprement dite commence. L'expérimentateur donne successivement à son bonhomme 12 positions : A - B - I - C - F - H - E - D - J - K - G et I.

- Lors de la deuxième partie, l'expérimentateur fait subir à son paysage une rotation de 180° tout en attirant l'attention de l'enfant sur cette rotation. Il lui fait remarquer que tous les éléments du paysage ont

conservé la même place. L'ordre des positions n'est plus le même : B - D - G - A - L - E - K - I - J - H - C et F.

Cette épreuve illustre le passage progressif des notions topologiques aux notions euclidiennes et projectives. Elle vise essentiellement à dissocier deux niveaux de conduites :

\* Les conduites préopératoires basées sur les relations topologiques élémentaires (voisinage, entourage) ou sur les conduites intuitives projectives et euclidiennes non coordonnées avec primat du point de vue du sujet.

\* Les conduites opératoires, où les relations topologiques s'intègrent dans un système d'ensemble de relations à la fois projectives et euclidiennes avec disparition de l'égoцентризм spatial.

#### **b) L'entretien et le questionnaire :**

L'entretien clinique a servi à mettre à l'aise l'enfant mais également à recueillir des informations sur les conditions de vie en rapport avec le vécu de l'espace. L'entretien a été orienté sur les différents modes d'organisation et d'occupation de l'espace familial, les possibilités de manipulation et d'exploitation des objets, la liberté de se déplacer à l'intérieur de la maison, les espaces interdits, les jeux dans et hors la maison.

Le contenu de cet entretien a été repris au niveau du questionnaire adressé aux parents. Certaines questions abordées avec l'enfant sont reposées aux parents, ce qui nous a permis de mieux cerner le milieu de vie de l'enfant et la fiabilité des réponses données par les parents.

#### **\* Le questionnaire :**

Les rubriques qui composent ce questionnaire sont en relation avec :

- Les conditions de vie de l'enfant et concerne la description de l'espace familial, c'est-à-dire, le nombre de pièces et d'habitants constants.

- Les différents modes d'occupation et d'organisation de l'espace intérieur, les endroits réservés au jeu, les possibilités de déplacement à l'intérieur de l'espace familial et surtout, la place accordée à l'enfant dans cet espace.

- L'organisation du temps et les différentes règles qui le régissent ; l'heure de manger, de dormir, le découpage de la semaine, ne pouvaient être ignorés, les deux notions d'espace et de temps étant étroitement liées.

- Les relations qu'entretient le sujet avec son milieu familial, médiateur de l'enfant à l'espace, ont fait l'objet de la dernière rubrique. Ces relations peuvent être révélatrices parfois de certaines conduites.

## **RESULTATS**

Dans l'analyse des résultats, le but essentiel n'était pas lié au problème relatif aux stades de développement de l'espace, comme c'est le cas dans la théorie piagétienne. Savoir si tel enfant issu d'un certain milieu, a atteint tel stade en avance ou en retard, sur un autre enfant, n'offre pour le moment que peu d'intérêt [2]. Il n'existe pas encore, à notre connaissance, d'études permettant de comparer les performances d'un sujet par rapport à une norme bien établie. Nous en sommes encore en psychologie de l'enfant algérien, à défricher le terrain et il y a matière à exploiter. Pour le moment, l'essentiel est de disposer d'observations et de descriptions suffisantes afin de bâtir, à partir de ce corps de recherche, des hypothèses plus riches et plus intéressantes. L'analyse des résultats est basée simplement sur la comparaison des performances des sujets en fonction de leurs milieux de vie.

## 1 - Analyse des performances globales :

Selon Laurendeau et Pinard, pour les deux parties de l'épreuve, une réponse est considérée comme juste, lorsque l'enfant place son bonhomme exactement comme dans le paysage modèle, ou du moins, dans la marge de tolérance (cf. schéma II).

\* La première partie de l'épreuve se révèle être plus facile que la deuxième pour l'ensemble des sujets, tous niveaux socioculturels confondus. Sept items sur douze sont réussis par plus de la moitié des enfants.

Les items I, J, K, L, posent le plus de problèmes, compte tenu du fait que le recours aux simples rapports topologiques élémentaires est insuffisant.

\* Pour la deuxième partie (après rotation des paysages), seul un item sur douze est réussi par 50 % des sujets. La rotation des paysages accentue les difficultés et seuls quelques emplacements repérés à l'aide d'objets indices (A, B, D) sont localisés par 40 % des sujets. Les emplacements dont le repérage exige la coordination des rapports projectifs et euclidiens posent problème (I, J, K, L).

Si on compare les trois groupes, les enfants du niveau socioculturel bas, accusent le plus d'échec lors du repérage des emplacements. Les repères A, B, D, au voisinage d'objets indices, sont les seuls à être correctement localisés ; I, J, K, L, dont le repérage nécessite un minimum de coordination des notions projectives et euclidiennes (avant/arrière, gauche/droite) sont échoués par la majorité de ce groupe : le simple recours aux repères topologiques devient inefficace. Les difficultés de ce groupe sont manifestes tant à la première qu'à la deuxième partie de l'épreuve.

\* Les sujets appartenant au niveau socioculturel élevé demeurent les plus performants aux deux parties de l'épreuve, suivis du groupe moyen.

L'analyse de ces résultats par la méthode des limites de confiance confirme cette hiérarchie dans les taux de réussite.

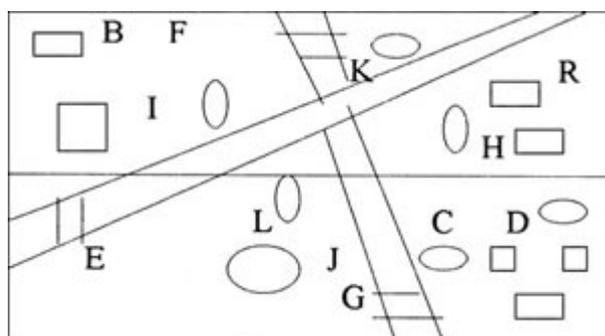
## 2 - L'analyse des erreurs :

La deuxième démarche dans l'analyse des résultats aux sites topographiques revient à procéder à l'analyse des erreurs. Cette étape est aussi pertinente que la précédente parce qu'elle permet de mieux situer le niveau de fonctionnement des sujets.

Laurendeau et Pinard répartissent les erreurs de chaque sujet dans quatre secteurs délimités de la façon suivante (cf. Schéma) :

- le secteur de la bonne réponse,
- le secteur adjacent (plan gauche/droite),
- le secteur adjacent (plan avant/arrière),
- le secteur opposé.

\* La ligne verticale médiane permet de mettre en évidence les rapports projectifs gauche/droite ; la ligne horizontale, la coordination des rapports avant/arrière



\* Dans un second temps, on relève les réponses élémentaires d'entourage et d'enveloppement [3].

\* L'analyse des erreurs a montré que, dans les trois groupes, il existe des sujets qui ne respectent pas les rapports les plus élémentaires d'enveloppement dans les deux parties de l'épreuve. Le site sur lequel est placé le bonhomme n'est pas retenu comme prégnant pour localiser l'emplacement.

\* Par contre, le rapport de voisinage est respecté par une grande majorité des enfants, surtout dans la première partie de l'épreuve.

\* L'analyse des erreurs dans chacun des groupes, révèle que les sujets appartenant au niveau socioculturel bas, donnent le plus de réponses où aucun rapport topologique n'est respecté. Tous secteurs confondus, ils réunissent le plus grand nombre d'erreurs.

\* Par contre, le groupe I, totalise un nombre d'erreurs élevé dans le secteur de la bonne réponse ; ce qui signifie que même si certaines réponses sont inexactes, elles tendent à respecter les notions les plus élémentaires de voisinage.

\* Le groupe socioculturel moyen se trouve dans une position intermédiaire, dans laquelle il se rapproche des difficultés rencontrées dans le groupe socioculturel bas, où les réussites du groupe socioculturel élevé.

## DISCUSSION

Les différences significatives entre les performances des trois groupes confirment l'hypothèse d'une influence du milieu socioculturel sur le développement de l'espace.

Dans cette discussion, je me suis intéressée uniquement aux groupes les plus contrastés, bas et élevés, en m'interrogeant sur le pourquoi de l'utilisation de ces conduites spatiales, en cherchant à quelles caractéristiques du milieu les attribuer à travers les données recueillies dans les questionnaires et les entretiens.

\* Dans les milieux défavorisés, les comportements spatiaux observés seraient en partie à mettre en rapport avec la pauvreté des expériences spatiales personnelles et aux éléments du milieu de vie.

\* Le surpeuplement et l'exiguïté des logements dans les milieux défavorisés, limite les possibilités d'expérimentation et d'exploration de l'espace intérieur. Il devient utopique de parler d'espace de jeu, de liberté d'action et de déplacement lorsqu'on s'entasse à neuf ou dix dans une seule pièce. D'ailleurs, cette exiguïté de l'espace familial entraîne des aménagements et une réorganisation permanente de cet espace : pour faire de la place, on pousse les meubles la nuit, on range les matelas le jour. La polyvalence des espaces caractérise le mode de vie dans ces milieux : une chambre sert à la fois de cuisine, de lieu pour manger et de chambre commune pour dormir. Dans ce contexte, les relations qu'entretiennent les divers objets de l'environnement familial deviennent aléatoires et ne peuvent constituer des points de repères stables, organisateurs de l'espace, lequel devient «mouvant» et instable de sorte qu'aucune action ne trouve à se renouveler. Par exemple, l'enfant peut dormir tantôt à un endroit, tantôt à un autre. L'espace intérieur n'est pas exploité par l'enfant qui devient lui-même un objet au même titre que les autres que l'on range au gré du moment et des événements.

L'exiguïté des logements n'offre guère de possibilités d'appropriation de l'espace familial, cette appropriation, cernée par de nombreux interdits se trouve fortement limitée. Elle entrave les déplacements, empêche l'enfant de s'isoler et d'investir un espace propre. Aussi, dès qu'il peut marcher seul, il est envoyé dans la rue où il passe le plus clair de son temps. Toutefois, quand il est jeune, il reste près de la maison ; espace intermédiaire entre le dedans et le dehors, espace sécurisant et circonscrit nécessaire à l'adaptation progressive au nouvel espace de la rue, vaste et illimité. Les premiers repères spatiaux construits par l'enfant se font à partir des objets de son environnement écologique familial : «près de la porte, sous la fenêtre, sur le trottoir...».

On peut penser que dans l'espace de la rue, la vision prend quelque peu le rôle exploratoire qu'on lui attribue dans la connaissance de l'espace. Elle se fonctionnalise et acquiert un sens vital. La vigilance est nécessaire pour ne pas mettre sa vie en danger. La rue, espace danger, se trouve investie par besoin vital. Cependant, elle fournit à l'enfant un espace où sa motricité trouve à s'exercer. Elle favorisera une attitude active qu'il déploiera dans ses jeux : les routes à grande circulation

deviennent un espace de rencontre, lieu où se déroulent parfois les grandes parties de football.

\* Les conditions de vie matérielle ne peuvent expliquer à elles seules, les différences observées. Les relations qu'entretient l'enfant avec son entourage interviennent également.

Si on se place d'un point de vue purement clinique, l'élaboration de l'espace permet à l'enfant de s'individualiser en se différenciant d'un monde dont il reste longtemps prisonnier des formes et des espaces. Cette élaboration lui permet d'acquérir un point de vue dont découle la perspective, qui est une manière décentrée de réfléchir sur la réalité et sur la façon dont on l'envisage ; ce qui suppose que l'enfant renonce à son égocentrisme pour accéder à une certaine subjectivité. Il semble qu'à ce niveau, le rôle du milieu social soit capital pour ce passage. Les possibilités d'échange, de coopération, de réciprocité offertes par l'entourage vont accélérer ou au contraire, retarder ce passage. La représentation de l'espace est liée au processus de socialisation de l'enfant.

Dans le groupe défavorisé, les relations à l'enfant semblent peu personnalisées, l'éducation de l'enfant est le propre de l'ensemble des adultes partageant le foyer. Le respect, l'obéissance sont les qualités essentielles recherchées par les familles, autrement, il n'y aurait plus de vie possible. Les possibilités d'échange avec les parents et l'entourage en général, sont très pauvres, et l'enfant ne trouve presque jamais de réponse à ses questions ou désirs. Il obéit à des ordres qui ne souffrent aucune discussion. Cette pauvreté dans la communication, risque de maintenir l'enfant dans son égocentrisme, car pour en sortir, il a besoin de construire un réseau de relations réciproques avec le monde qui l'entoure et son propre Moi.

Les attitudes d'autorité et de supériorité (Piaget), seraient susceptibles de freiner le développement de la pensée. L'enfant n'acquiert le statut de sujet porteur de désir et de créativité que grâce à l'attitude valorisante qu'adopte le milieu à son égard.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHOMBART DE LAUWE., *Psychopathologie sociale de l'enfant inadapté*. CNRS, 1961.

DERGUINI M., MEKIDECHE T., BENABI M., Référenciation langagière, localisation, appropriation ludique de l'espace, *in Recherches*, revue de l'Université d'Alger, 1996.

LAUTREY J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.

LURCAT L., *L'enfant et l'espace : le rôle du corps*, Paris, PUF

PIAGET J., *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, 1977. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. PUF, 1948.

VURPILLOT E., *La perception de l'espace*. PUF, 1963.

## Notes

---

[\*] Enseignante, IPSE, Université d'Alger.

[1] Ce travail s'inscrit dans le cadre d'activités scientifiques menées au sein de l'équipe de recherche sur les rapports de l'enfant à l'espace.

[2] Il semble que les résultats auxquels a abouti M. Bovet ne sont pas suffisants pour prêter à de telles comparaisons.

[3] Les réponses où le bonhomme est mal placé, bien que sur la route ou la voie ferrée par ex. sont notées E+  
- Les réponses où le bonhomme est mal placé, sur la route par ex. alors qu'il est dans un champ, sont notées E-

## Discussion

### Communications

- «*Aménagement du rythme scolaire, pourquoi ? comment ?*» de T. Mekideche
- «*Structuration spatiale et milieu de vie*» de M. Derguini

### Intervenants

- Mme Remaoun Nouria : Directrice du CRASC ORAN. Président de séance
- Mme Zellal Nacéra : Professeur à l'IPSE
- Mme Moussa Fatima : CREAD. Chargé de cours IPSE
- Mme Haddadi Dalila : Chargé de cours à L'IPSE. Rapporteur
- Mme Ghattas Chérifa : Chargé de cours à L'Université d'Alger

Mme Remaoun

Si vous me le permettez, je commencerai par une question adressée à Mme Derguini ; Il semble, à travers ce que vous dites, qu'il y ait une action volontaire exercée par les adultes sur l'enfant, et que celui-ci a le statut des «objets spatiaux». N'y aurait-il pas ici le risque d'une lecture faite à partir d'une conception préétablie et qui serait peut être valide dans d'autres espaces socioculturels ?

Mme Zellal

Ma question s'adresse à Mme Derguini : lorsqu'on se situe dans une perspective de recherche fabriquée, comment : soumettre le sujet à des techniques et interpréter les performances au test, dans une première étape. Ma seconde question concerne l'approche de la gestion des paramètres de l'espace et de leur rôle dans l'optimisation de la qualité de l'approche spatiale.

Mme Moussa

En ce qui concerne la communication de Melle Mekideche : Je voudrais d'abord des précisions sur le réaménagement du temps scolaire tel qu'il est proposé dans votre communication. Deuxièmement, lorsque vous avez parlé de la période de 9 h à 1 h et la période de 16 h à 17 h vous avez axé votre argumentation, par rapport aux travaux que vous avez rapportés, sur des périodes fertiles pour l'appropriation des connaissances. Il me semble que ces périodes là, nous pourrions les utiliser, les appliquer sur le terrain et qu'il n'est peut-être pas nécessaire, dans un premier temps, de s'intéresser au contenu de la

connaissance. Peu importe ce qu'il va apprendre l'essentiel c'est d'utiliser ces périodes pour lui communiquer le désir d'apprendre.

Je m'adresse à Mme Derguini : en ce qui concerne l'approche de l'espace, il y a en filigrane tous les troubles instrumentaux auxquels on se réfère lorsqu'on étudie cette notion. La représentation de l'espace se structure dans la sphère domestique, elle commence très tôt avec cette relation à la mère qui est privilégiée et qui la fait naître. Ma question est : puisque cette représentation se structure dans cette sphère domestique, de quelles manières les troubles de l'espace s'expliquent au niveaux de la sphère scolaire ?

Mme Haddadi

En ce qui concerne la communication de Mme Derguini, et par rapport aux questions posées par Mme Zella, je n'ai pas du tout compris que Mme Derguini voulait faire de l'espace une approche expérimentale, dans la mesure où jusqu'à la fin elle disait qu'il avait un espace représentatif et j'aimerais dire que parfois les discours peuvent être compris de plusieurs manières

Mme Derguini

Je parle de «stratégies d'échec» pour parler des processus qui ont amené l'enfant à échouer. Il a utilisé des stratégies mais qui l'ont mené à un échec.

Je réponds à Mme Moussa : J'aimerais vous dire que les résultats que nous avons trouvés viennent du fait que nous avons constaté que les stratégies mises en jeu dans l'apprentissage de la langue arabe, n'étaient pas du tout les mêmes que dans l'apprentissage du français et c'était peut-être pour cela qu'on n'arrivait pas vraiment à mesurer. Parce que nous n'avons trouvé aucune différence significative entre les bons et les mauvais lecteurs aux tests dits spatiaux qui sont applicables à tous les enfants.

Mlle Mekideche

Pour répondre à Mme Moussa : dans une communication, on va droit à l'essentiel et on donne les informations les plus accrocheuses : c'est l'art de la communication ; donc on laisse dans l'ombre bien des choses vous vous en doutez ! Au niveau de l'expérience algérienne, c'est vrai que ma motivation était de poser le débat sur la nouvelle expérimentation de l'école.

Le nouveau réaménagement n'a rien à voir avec la chronopsychologie, et cela me fait mal au coeur, pour les gens de l'éducation c'est simplement qu'on s'est rendu compte au bout de 30 ans de carrière, qu'il n'y avait pas d'activités sportives et culturelles, et qu'on avait pris simplement le modèle allemand, sans en éprouver les théories sous-jacentes et on s'est dit alors, on va faire de l'animation socioculturelle l'après-midi.

Maintenant, de quelle manière se fait ce travail ? Ce travail se fait sous forme de rapports, or un rapport n'est pas un travail d'évaluation, une expérimentation qui doit se faire dans un contexte de pédagogie expérimentale en maîtrisant les échantillonnages de population.

Il faut faire un contrôle des variables parasites, donc de tout ce qui doit être mis en place pour évaluer, c'est pourquoi nous sollicitons, nous, les administrations pour leur rapporter et leur dire la difficulté, puisque c'est pour nos enfants.

Mme Derguini

Je voudrais répondre à Mme Remaoun j'ai oublié de le faire tout à l'heure : j'ai parlé d'un espace de jeu qui est réservé à l'enfant et qui est un espace à lui investi par lui, et dans lequel il peut se réfugier quand il est heureux, quand il a du chagrin et ceci est important dans la stabilité de ses repères spatiaux. Il construit ces repères spatiaux dans un espace écologique à travers les activités ludiques qu'il a l'extérieur, c'est pourquoi l'épreuve qui lui est présentée par nous est inédite pour lui et c'est pourquoi il a des problèmes au niveau des repérages.

Et si on construisait une épreuve qui tiendrait compte de tout cela peut être que les repérages seraient autres, c'est donc pourquoi nous avons élaboré cette épreuve.

# ÉCOLE, EXCLUSION, DIFFICULTÉS SCOLAIRES

LATIFA BELAROUCI [✱]

## La santé mentale en milieu scolaire

### Résumé :

L'auteur expose les différents facteurs inhérents aux difficultés scolaires à partir d'une étude réalisée par la section technique de psychologie de l'INSP. Relatant son expérience au sein de l'équipe de santé scolaire, Melle Belarouci analyse les problèmes de santé mentale posés par les enfants et les adolescents scolarisés, en proposant quelques actions.

### Pourquoi la Santé Mentale ?

La Santé Mentale est conditionnée par tout ce qui touche à l'adaptation psychologique de l'individu tout au long de son existence. J. Sutter la définit comme "l'aptitude du psychisme à fonctionner de façon harmonieuse, agréable, efficace et à faire face avec souplesse aux situations difficiles en étant capable de retrouver son équilibre" [1]. La Santé Mentale fait ainsi partie du concept plus général de santé pleine jouissance du bien-être social, mental et physique et pas seulement absence de maladies ou de déficiences selon la définition de l'OMS. Comme nous pouvons le constater, la notion d'adaptation au milieu revêt une grande importance dans cette définition. Toutefois ce qui nous intéresse ici, c'est le milieu scolaire, milieu privilégié d'évolution de la majorité des individus. En effet les interactions entre l'école et la santé des enfants et des adolescents sont nombreuses ; la santé retentit sur la scolarité et inversement la scolarité retentit sur la santé des enfants. Cette importance de la santé de l'enfant et de ses rapports avec la scolarité est également constatée par les enseignants pour qui l'enfant en bonne santé est celui qui réussit à l'école alors que la maladie est cause d'absentéisme et de difficultés ; les difficultés et/ou l'échec scolaires sont alors considérés comme proches de la pathologie.

Pourquoi l'école et pourquoi cet intérêt particulier pour les difficultés ou l'échec scolaire ?

- 1- l'école est l'agent essentiel de la seconde socialisation de l'enfant ;
- 2- l'école est le lieu de regroupement de la quasi-totalité des enfants ;
- 3- l'école apparaît comme un révélateur des difficultés quand elle n'est pas elle même génératrice des troubles ;
- 4- l'école étant un milieu privilégié d'évolution et de rassemblement, nous pouvons repérer facilement les difficultés, les troubles à leur début, les replacer dans leur contexte afin de mieux les comprendre, pallier éventuellement à leur conséquence ;
- 5- l'école facilite l'action préventive en raison de l'interférence évidente entre l'état de santé au sens large du terme et le rendement scolaire ;
- 6- plus que sur le psychisme, les difficultés ou l'échec scolaire ont des conséquences sur la situation sociale ;
  
- 7- ces difficultés sont un indicateur de l'état de bien-être de l'enfant, de l'équilibre de la famille ainsi que l'adaptation de la structure elle-même ;

Cette importance des difficultés scolaires de l'enfant scolarisé a été mise en évidence par une étude sur "les besoins en psychologues cliniciens et leurs postes de travail dans les structures de santé", réalisée par la Section Technique de Psychologie de l'INSP en 1985. Cette étude a révélé que :

- 67,5 % des psychologues sont consultés pour des retards, des échecs et des difficultés scolaires ;
- 34,8 % le sont pour les troubles du comportement ;
- 32,5 % le sont pour des troubles sphinctériens ;
- 30 % le sont pour des symptômes d'ordre névrotique ;
- 27,9% le sont pour des symptômes d'ordre psychosomatique ;

Sans vouloir prétendre tirer des conclusions générales, nous pouvons toutefois retenir que :

- \* l'insuccès à l'école constitue le motif principal de la consultation de psychologie ;

\* Cette étude date de 1985, mais avec la profonde déstructuration que vit notre société et surtout la montée de la violence et le stress qu'elle engendre, il n'est pas exclu que les troubles psychologiques voire psychopathologiques se répandent de façon très sérieuse dans notre société.

Notre expérience, en tant que psychologue clinicienne en santé scolaire pendant une douzaine d'années, nous a amené à faire la constatation suivante : les problèmes de l'enfant ou de l'adolescent ne sont découverts voire pris en charge qu'à **partir des difficultés scolaires ou en milieu scolaire**. Ces difficultés d'adaptation scolaire peuvent recouvrir :

- un retard de développement,
- un trouble de l'apprentissage,
- un défaut de scolarisation,
- une symptomatologie névrotique ou psychotique.

De nombreuses recherches et études ont par ailleurs révélé que "les troubles psychiques de l'enfant d'âge scolaire sont toujours précédés ou accompagnés de difficultés scolaires..." [2]

En effet, le petit enfant durant les premières années de sa vie, manifeste essentiellement des troubles alimentaires, de la propreté, du langage, du contrôle moteur ou du sommeil. A partir du moment où il entre à l'école, la majorité de ses réactions névrotiques se traduisent nécessairement dans le domaine scolaire.

Voici à titre indicatif, et pour l'année 1991-1992, quelques pourcentages de déperdition scolaire :

- Pour le premier et le deuxième cycle, c'est-à-dire de la 1ère AF à la 6ème AF :

- \* 9,18 % des enfants scolarisés redoublent leur classe, avec 8,89 % pour la 1ère AF et 11,43 % pour la 6ème AF,
- \* 2,78 % des enfants scolarisés abandonnent l'école.

Pour le troisième cycle, c'est-à-dire de la 7ème à la 9ème AF (cette année coïncide avec l'entrée dans l'adolescence)

- \* 14,14 % redoublent leur classe,
- \* 13,91 % abandonnent l'école.

### **Pour le secondaire :**

- \* 18,28 % redoublent leur classe avec 35,10 % pour la 3ème AS,
- \* 21,17 % abandonnent l'école.

Nous observons ainsi que plus l'enfant accède aux classes supérieures, plus il échoue dans la vie scolaire. Or ce raté social qu'est l'échec scolaire est grave par la marginalisation qu'il risque d'entraîner mais aussi par ses répercussions sur la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent et plus particulièrement sur le sentiment que ce dernier forme de sa valeur personnelle. Les conséquences qui en découlent vont retentir de manière très importante à moyen et à long terme sur la santé et l'avenir social et professionnel du futur adulte.

Suivons, pour être plus explicite, un schéma d'évolution d'un enfant à l'école.

En arrivant à l'école, l'enfant se trouve dans un nouveau milieu, différent de celui de la famille. Il y rencontre un certain nombre de règles à respecter : discipline, calcul, orthographe.

Un ensemble d'enfants "égaux" sont confrontés à une évaluation généralement chiffrée, notes, places, sanctions... face à un instituteur détenteur du savoir et du pouvoir. L'enfant va se trouver devant un éventail de matières scolaires qui exigent de lui un apprentissage : lecture, écriture, dessin, éducation religieuse... La lecture représente la base de l'enseignement : son acquisition est nécessaire à l'enfant pour d'autres activités. Toutes les leçons et les récitations supposent une lecture. Or un enfant peut se trouver bloqué, pour une raison ou pour une autre, au niveau de l'apprentissage de la lecture.

### **Que va t-il se passer alors ?**

Si l'enfant est intelligent et relativement bien équilibré sur le plan affectif, il peut progresser par compensation. Ceci exige bien entendu une bonne motivation et un grand désir de réussir. Le cas échéant, le blocage sur le plan de la lecture s'étend sur le plan de l'écriture. Ne pouvant fixer le mot par la lecture, il peut essayer de le fixer par le son. Or nous savons que l'image mentale d'un mot lu est moins floue que celle du mot entendu et elle a donc l'avantage d'être donnée et

correctement fixée. Ceci étant difficile, cet enfant peut présenter également un déficit au niveau du langage de manière générale.

Une orientation de l'enfant à un des deux premiers niveaux (difficultés au niveau de l'écriture et/ou de la lecture) peut l'aider à sortir de l'engrenage dans lequel il est pris et poursuivre une scolarité normale. Ceci suppose un dépistage du trouble dès son apparition.

Si cette action de dépistage et donc de prise en charge n'a pas lieu, le processus d'échec, qui est engagé, poursuit son cours. En effet la généralisation qui est un mécanisme fondamental du psychisme va se mettre en oeuvre pour étendre le blocage à toutes les matières, ce qui va empêcher progressivement tout apprentissage.

Par ailleurs, cette extension pathologique passe nécessairement au plan affectif où va se mettre en place un sentiment d'échec. Cet échec aura ainsi un double retentissement circulaire-intellectuel et affectif

Et là nous accorderons un intérêt particulier au vécu de l'enfant présentant un échec scolaire. En effet, face à ces premiers échec de sa vie sociale, l'enfant sera confronté aux premiers jugements dévalorisants : premières sanctions scolaires, changement de place, inquiétude voire répression des parents, comparaison défavorable avec les autres enfants... L'enfant découvre l'échec, l'humiliation, la sanction, la dévalorisation, l'infériorisation et la culpabilisation. S'installent alors des sentiments d'échec et d'infériorité qui s'alimentent mutuellement et engendreront la culpabilité. Celle-ci entraînera des perturbations sur le plan de la personnalité et un blocage de l'activité de connaissance sur le plan scolaire. Ces deux réactions se structurent réciproquement et provoquent des conduites réactionnelles secondaires : découragement, anxiété, révolte agressive et les diverses conduites de fuite (désintérêt, apathie réactionnelle...).

L'école devient pour cet enfant, le lieu où il rencontre les obstacles les plus pénibles et l'incompréhension la plus totale. On aboutit rapidement à ce que certains psychologues appellent "le conditionnement scolaire négatif" qui est en fait une "réaction automatique, négative en ce sens qu'elle provoque l'inhibition au lieu de faciliter l'action" [3]

Dès lors peut apparaître chez certains enfants une recherche de compensation à l'échec intellectuel en conquérant, quand ceci leur est possible, les succès ou les satisfactions extra-scolaires : sport, activité manuelle... Un équilibre instable peut ainsi s'établir entre les échecs et les succès. Une semi-intégration, plus ou moins précaire peut apparaître.

Peut également apparaître une recherche de surcompensation. Cette tentative risque elle aussi de réussir plus ou moins bien : elle est une lutte, un effort parfois désespéré pour surmonter la difficulté elle-même. L'enfant va s'accrocher à la lecture, passera des heures devant ses livres, il donne ainsi l'image du gros travailleur qui ne réussit pas.

Une intervention psychologique à ce niveau peut aider l'enfant à trouver un meilleur équilibre plus stable, plus fiable. Cette intervention devra, pour être efficace, se situer à plusieurs niveaux : auprès de l'enfant certes, auprès des parents, pris eux aussi dans l'engrenage, mais aussi et surtout auprès des enseignants qui sont des acteurs principaux de la vie scolaire de l'enfant.

Nous avons gardé pour la fin les conséquences les plus graves des difficultés scolaires de l'enfant livré à lui-même. Au cours des années, le retard scolaire va apparaître de plus en plus avec tout son cortège de séquelles citées précédemment. Ayant amassé brimades, échecs, souffrances et dégradation progressive de l'image de Soi, cet enfant arrive à l'adolescence. Si, auparavant une rééducation doublée d'une psychothérapie pouvaient encore tout réparer, l'adolescence va tout compromettre.

Ayant derrière lui une somme d'incompréhension et d'échecs culpabilisants, la révolte risque d'être très négative et augmenter le fossé creusé entre les autres et lui. La culpabilité se trouve réactivée et selon le caractère de l'adolescent, elle se retournera contre lui-même ou contre les autres. De toute façon il se sentira en marge et c'est cela qui constitue sa désadaptation ou inadaptation sociale. Aussi dans son désir de vouloir s'exprimer, il intégrera un groupe d'enfants ou d'adolescents qui comme lui ont échoué. Le lieu de cette intégration sera la rue avec tous les dangers qu'elle comporte.

Nous constatons ainsi et pour reprendre Manciaux (1971) "que c'est souvent en termes d'hygiène, de Santé Mentale que se posent les problèmes d'adaptation de l'écolier, du lycéen, de l'étudiant" [4] .

Le problème qui se pose à ce niveau est celui du dépistage précoce des troubles et par là même de leurs préventions.

### **Au niveau du dépistage que constatons-nous ?**

Nous constatons que seuls les enfants présentant les symptômes les plus bruyants, mais qui sont loin d'être les plus graves, sont dépistés, ceci d'une part. D'autre part, certains élèves ne sont signalés au médecin scolaire que longtemps après l'apparition des troubles. Or ces dépistages tardifs interviennent à un moment où les possibilités d'action sont très réduites.

### **La question qui se pose alors est : peut-on dépister précocement ?**

La réponse est oui. Il existe en effet un dépistage précoce qui consiste à surveiller le développement physique et psychomoteur du nourrisson et du jeune enfant, à identifier précocement les troubles annonciateurs d'une pathologie plus grave. Ceci nous amène à envisager une conception plus large de la santé scolaire en ciblant la population d'âge préscolaire ainsi que le nourrisson en PMI.

Par ailleurs, dans le cadre des bilans de santé, effectués lors de la visite médicale, la priorité doit être donnée au premier examen que

subit l'enfant à l'école. C'est-à-dire que tout l'effort doit porter sur l'âge de 6 ans, d'autant plus que la plupart des enfants n'ont pas fréquenté les crèches, les jardins d'enfants... et ce, avant que les troubles ne soient devenus graves et ne se structurent sur un mode pathologique. Nous signalerons à ce niveau la signature récente d'une circulaire interministérielle (n°1 du 06 Avril 1994) portant plan de réorganisation de la santé scolaire qui précise la nouvelle organisation de la santé scolaire.

### **Il est notamment spécifié que :**

- le programme national ne doit pas se limiter aux aspects médicaux de l'hygiène scolaire, mais devra imposer la notion de Santé Scolaire ;
- la visite médicale systématique de dépistage devra cibler les élèves de quatre classes cibles : 1ère, 2ème et 7ème AF ainsi que la 1ère AS puisque ces classes cibles permettent de dépister des affections ayant pu apparaître à ces âges clés et de retrouver les élèves suivis à leur entrée dans un nouveau cycle d'études ;
- dès qu'il sera possible, la visite de 1ère AF sera décalée en préscolaire à l'âge de 5 ans.

### **Cette visite médicale systématique de dépistage doit :**

- considérer les problèmes de Santé Mentale comme problèmes prioritaires conformément aux recommandations retenues lors du séminaire de Sidi-Fredj qui s'est tenu en 1991 ;
- comprendre, lors de l'interrogatoire, des questions relatives aux difficultés scolaires, troubles du comportement et du langage.

Cependant le fait de dépister des troubles ne suffit pas. La médecine scolaire devrait empêcher leur apparition. Deux remarques s'imposent à ce niveau :

L'énumération des causes possibles des difficultés scolaires indique clairement que leur prévention n'est pas un travail facile ;

La réalité du terrain nous démontre que si le dépistage se fait tant bien que mal dans certains secteurs et en fonction des moyens mis à la disposition de l'équipe de santé scolaire, rien ou presque n'a été fait pour la prévention.

Or l'ensemble des spécialistes s'accordent pour dire qu'une politique de prévention est la seule politique logique et prioritaire. Cette politique de prévention est d'autant plus importante qu'il s'agit de santé mentale. C'est ainsi que les pays membres de l'OMS réunis en 1982 se sont donnés comme objectif la santé pour tous d'ici l'an 2000. Ils ont défini au premier plan de leur préoccupation la santé mentale et ce, en raison de l'augmentation continue et universelle des problèmes psychosociaux. Manciaux, dès les années 1970,

Il s'avère donc nécessaire que soient repérés et analysés les problèmes de santé mentale posés par les enfants et les adolescents scolarisés. Il s'agit là d'une opération assez complexe en raison du polymorphisme des besoins de santé. L'évaluation des besoins de santé mentale nécessite l'analyse et l'interprétation des données épidémiologiques, socioculturelles et bien entendu psychologiques. Ce n'est qu'après cette identification que nous pourrions définir et hiérarchiser les besoins et que nous pourrions formuler des objectifs.

C'est dans cette perspective que nous avons initié au sein du Service de Psychologie de l'INSP, dans le cadre du programme "Santé Scolaire", une étude dont le but essentiel est "l'identification des besoins en Santé Mentale à travers les consultations de psychologie". Les objectifs de cette enquête sont :

- une évaluation des difficultés des psychologues qui permettra de faire un état des lieux des conditions d'exercice de la profession ;
- une identification des populations consultant en psychologie afin d'établir une prévalence des troubles.

La première étape de cette étude consiste à faire une collecte de données et ce d'autant plus qu'il n'existe, à notre connaissance, aucune information récente relative au profil des consultants, ni à la pathologie pour laquelle ils consultent. Pour cela nous avons élaboré un questionnaire qui se compose de deux parties :

- l'une permettant d'évaluer les activités du psychologue,
- l'autre est relative à l'aspect épidémiologique de la pathologie rencontrée.

L'enquête est en cours de réalisation.

Cette identification des problèmes nous permettra de dégager une liste des problèmes prioritaires et par là même d'élaborer un projet de programme en Santé Mentale, qu'il faudra bien entendu valider.

Cette étude permettra, par ailleurs, d'apprécier les besoins des praticiens, aussi bien les psychologues que les médecins de l'hygiène scolaire, ceux de la population consultante et ce, dans la perspective d'élaborer, dans le cadre de la formation et du perfectionnement, des programmes adéquats prenant en compte les aspects techniques spécifiques correspondant à la réalité du terrain.

Nous n'avons nullement, à travers cette communication, la prétention d'avoir abordé l'ensemble des problèmes de santé mentale en milieu scolaire. Nous n'avons fait que relever certains aspects qui nous sont apparus importants. Nous sommes par ailleurs conscientes que l'action préventive en santé mentale comporte des particularités qui en rendent la réalisation complexe du fait notamment que plusieurs secteurs sont interpellés : la santé bien entendu mais aussi l'éducation et les collectivités locales. Un premier pas a été franchi par la signature, par ces trois instances, de la circulaire précédemment citée. Reste sa mise en application. Par ailleurs, portant sur un domaine aussi difficile à

cerner, à quantifier, à prévenir, touchant un secteur aussi décisif pour l'organisation sociale du pays, cette action préventive implique en fait une volonté politique.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

H. GIRAUD., *L'enfant inadapté à l'école. L'action pédagogique auprès des enfants et adolescents psychologiquement et physiquement handicapés*. Privat, éditeur, Toulouse, 1975.

M. MANCIAUX, «*Abrégé de Pédiatrie Préventive et Sociale*». Ed Flammarion Médecine. Paris, 1971.

M. Manciaux, S. Lebovici, O. Jeanneret, E.A. Sand, S. Tomkiewicz., *L'enfant et sa santé. Aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux*. Doin éditeur. Paris, 1987.

M. MANCIAUX, J.P. DESCHAMPS, M.T. FRITZ, SANTÉ DE LA MÈRE ET DE L'ENFANT. NOUVEAUX CONCEPTS EN PÉDIATRIE SOCIALE. Ed Flammarion Médecine. Paris, 1984.

D. MARCELLI, A. BRACONNIER., *Les difficultés scolaires. La pratique médicale*. 41 - 1983.

R. MUCCHIELLI, A. BOURSSIER., *La dyslexie, maladie du siècle*. E.S.F. 7ème édition, 1979.

C. VERL, VEIL BEAUSCHESNE, C. BARAT., *L'école folle ou le cercle vicieux de l'inadaptation scolaire*. E.S.F. Edition, 1977.

C. VERMEIL, M. MANCIAUX, *Difficultés et échecs scolaires*. Doin, éditeur, Paris, 1980.

M. VIAL, E. PLAISANCE, E. BEAUVAIS J., *Les mauvais élèves*. PUF 4ème édition, 1973.

M. PRUDHOMMEAU., *Dépistage et prévention des inadaptations scolaires*. E.S.F. 2ème édition. Paris, 1975. Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie clinique. Larousse, 1993.

## Notes

---

[\*] Psychologue clinicienne chargée de la santé scolaire, Services de Psychologie ; INSP.

[1] Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie clinique. Larousse - 1993 – pp. 320

[2] Vermeil in M. Manciaux - Abrégé de pédiatrie préventive et sociale Ed. Flammarion Médecine. 1971. p 136

[3] R. Mucchielli, A. Bourdier. «La dyslexie, maladie du siècle». E.S.F. 7ème édition - 1979. p. 166.

[4] Manciaux M. Op. Cité p. 131.

[5] Manciaux M. Op. Cité. p. 135.

# ÉCOLE, EXCLUSION, DIFFICULTÉS SCOLAIRES

NADIA GASMI [\*]

## L'école de la seconde chance : l'expérience de Marseille

### Résumé :

Les dysfonctionnements de l'école contemporaine et ses implications dans la sanction institutionnelle de l'inadaptation sociale qui en découle, notamment et surtout, au sein des populations issues des milieux défavorisés posent le problème de la finalité de l'école non plus en terme de réussite ou d'échec mais de l'adéquation d'un système éducatif avec les valeurs prédéfinies par un système social. La progression à l'école, l'échec ou la réussite scolaire sont indissociables.

On sait par ailleurs que l'échec scolaire génère le plus souvent des phénomènes de marginalisation et/ou de délinquance. Pour pallier à ces effets dévastateurs, la Commission Européenne «Education Formation» a inscrit dans ses objectifs la nécessité de proposer un nouveau départ aux jeunes exclus du système éducatif classique par la création d'une «Ecole de la seconde chance inspirée d'une expérience menée aux Etats-Unis ce dispositif permet la remotivation des jeunes grâce à des programmes de formation adaptés et accélérés qui associent l'Entreprise comme partenaire privilégié, ce qui s'appuie sur la volonté de combattre l'exclusion par des référents culturels. Toutefois l'école de la seconde chance n'est pas un rattrapage scolaire mais une formation pour fonction professionnelle même si par définition le but de l'école est d'abord l'acquisition du savoir.

Marseille a été choisie par «BRUXELLES» comme première ville d'expérimentation et de création de cet établissement à dimension européenne qui concernera 300 à 500 jeunes âgés de 16 à 25 ans. Il est vrai que Marseille et ses environs présentent certaines caractéristiques démographiques et économiques qui la distinguent des autres villes d'Europe.

La présence des communautés diverses asiatique, maghrébine, comorienne, est... issue le plus souvent, de l'émigration ainsi que le nombre impressionnant de jeunes confrontés à l'exclusion scolaire et à l'oisiveté ont certainement concouru dans ce choix de faire de Marseille la pilote de ce projet.

Se préoccuper de l'avenir d'une jeunesse, aider les jeunes en rupture scolaire et parfois en rupture sociale à s'intégrer dans un groupe de formation, les accompagner dans leur projet professionnel et les faire

parrainer par une entreprise, voilà autant d'atouts pour lutter contre les défaites programmées.

L'idée de l'école de la seconde chance a été présentée au sommet de Madrid par Madame Edith Cresson, dans «le livre blanc» sur l'éducation ; ce projet adopté par la Commission Européenne concerne des jeunes exclus du système éducatif.

Marseille a été choisie par «Bruxelles» comme première ville d'expérimentation de ce projet et ce, par la mise en place d'une école à dimension européenne qui associe les entreprises comme partenaire privilégié. Inspirée d'une expérience menée aux Etats-Unis, ce dispositif permet la remotivation des jeunes grâce à des programmes de formation personnalisée qui tiennent compte des aspirations du jeune et de ses potentialités intellectuelles. C'est aussi une démarche qui s'appuie sur la volonté de combattre l'exclusion par des stratégies et des méthodes pédagogiques issues de la psychologie cognitive. Pour les promoteurs du projet, la société de demain sera une société de l'information et du savoir fondée davantage sur l'intelligence humaine que sur les ressources naturelles et le capital physique. L'investissement dans l'éducation et la formation est selon eux, la clé de la croissance et du progrès.

Dès que l'on parle d'échecs scolaires et d'exclusion, on ne peut s'empêcher de regarder du côté de l'école. Les dysfonctionnements de l'école contemporaine et ses implications dans la sanction institutionnelle et l'inadaptation sociale qui en découle, notamment au sein des populations issues des milieux défavorisés, interpellent et posent le problème de la finalité de l'école. Le but de l'école est l'acquisition d'un savoir ; selon la formule consacrée des enseignants «l'école est faite pour transmettre un savoir». Mais de quel savoir ?

Savoir : un produit de la vie psychologique ? C'est un acte psychologique à base de représentation mais c'est aussi un vecteur où les paramètres culturels et économiques sont indissociables.

Savoir : facteur de réussite et d'intégration dont l'école est un instrument ? L'école possède une attribution sociale. La question est alors posée : devrait-on accorder un intérêt primordial à l'épanouissement du jeune à travers une transmission de savoir ou alors à l'utilité sociale de ce savoir. Il ne faut pas oublier que même si l'enseignant diffuse un savoir, il sanctionne aussi par des diplômes et notes ; et là, même si quelque

part il y a une reconnaissance, l'enseignant répond à une demande du système social et non pas de l'élève. (Juste/faux/programme à suivre).

Savoir : ensemble de contenus qu'il faut assimiler ? L'assimilation passe par un investissement positif de l'école. Investissement au sens libidinal du terme, c'est-à-dire du désir d'apprendre et du plaisir à apprendre. Ce désir qui accompagne l'enfant dès la première année d'école se construit à partir des premières images et référents que lui transmettent sa famille et l'environnement immédiat. Or, l'école de la seconde chance s'adresse à ceux qui ont eu une expérience négative avec l'école.

L'échec scolaire est révélateur d'une situation difficile et d'une souffrance intérieure, d'une certaine réalité intérieure.

L'échec scolaire est un véritable fléau social.

L'échec scolaire est un renoncement à ses aspirations.

Mais alors qui échoue à l'école ?

Les déterminismes scolaires de la réussite et de l'échec sont souvent rattachés à l'appartenance sociale, à l'environnement familial, aux conditions de vie,... Les différentes enquêtes et études menées par les psychologues et pédagogues confirment l'incidence de ces facteurs sur le rendement scolaire. Dans d'autres cas, il y a résistance au savoir des enfants et de ce fait, ils ne progressent pas et rejettent l'école. Cela peut correspondre à des situations de transplantation, par exemple les cas d'immigration et d'acculturation mal vécue. C'est sur ce point que s'articule l'une des idées de l'Ecole de la Seconde Chance.

Comment dépasser l'image du jeune «exclu» et prouver que même après l'échec, il est capable d'acquisitions ?

Le projet de l'école de la seconde chance part de la nécessité de proposer aux jeunes exclus du système scolaire, un nouveau départ ; cette école est :

- une opportunité pour les jeunes à la recherche de **projets** qui leur permettent de se développer dans le sens qu'ils veulent ;
- un chemin de la connaissance vers la **reconnaissance** sociale ;
- Un épanouissement du jeune grâce à la mise en confiance et prise en compte de ses désirs et aspirations dans **l'accès à des filières socioprofessionnelles**.

C'est aussi la construction d'un projet basé sur des stratégies cognitives qui tiennent compte :

- Des aptitudes du jeune en terme de savoir-être
- De ses compétences en terme de savoir-faire
- De ses capacités à se projeter dans un nouveau départ
- De ses possibilités de réalisation de soi

L'objectif étant l'acquisition de capacités et habilités dans des savoirs pas forcément scolaires, même si la trame pédagogique est identique dans le sens de la transmission d'un savoir et d'aide à la structuration de projet personnel.

Il n'est pas facile de demander à un jeune de 22/25ans de se replonger à l'école, après des années de galères, de recherche d'emploi, et de frustrations, un jeune qui est souvent incapable de se soumettre à la discipline. Pour certains d'entre eux, la délinquance et les séjours pénitentiaires ont jalonné leur parcours.

Comment l'aider alors à choisir son devenir ? Il y a nécessité de tenir compte de l'environnement familial et de la psychologie du jeune avec tout ce que cela peut comporter comme désirs, révoltes, frustrations, espoirs et désespoirs. Comment l'inciter à reprendre les chemins d'une école qui tiendrait compte de ses vœux ? Les jeunes déjà « baladés » de stages en stages sans perspectives concrètes, sauront-ils accepter un autre parcours de formation « personnalisé » ? C'est-à-dire une formation qualifiante conçue avec des employeurs qui s'engagent non seulement à le parrainer mais aussi à le recruter au terme de sa formation.

Toutefois, dans cette perspective intégrative, l'Ecole de la Deuxième Chance, cadre tolérant et ouvert, réclame tout de même un certain nombre de conditions au jeune, dont :

- Avoir un comportement volontaire et responsable
- Avoir des capacités d'être autonome et surtout de persévérer dans la construction du projet.

Le projet va alors s'enraciner à partir de l'acte d'apprendre, la crainte étant de voir s'inscrire des démarches spontanées qui ne s'insèrent pas dans des projets cohérents et sans préparation. D'où l'importance de faire un projet qui s'inscrit dans la logique de la vie du jeune, dans sa globalité et non pas simplement sur un plan professionnel ; un projet qui intégrerait bel et bien les autres aspects, tels que les conditions d'environnement, de vie familiale et de vie dans la cité.

Dans un contexte ouvert d'aide aux jeunes dans l'élaboration du projet, le partenariat avec les associations et les entreprises permettra de cerner aussi bien la logique sociale du jeune, le repérage de ses performances, la qualité des contenus de ses connaissances que l'état de ses représentations sociales, notamment face à l'autorité et la discipline ainsi que les perspectives du devenir du jeune.

L'école de la seconde chance n'est pas une mesure d'assistance, ni un rattrapage scolaire. C'est un contrat avec une école et une entreprise qui s'articule autour d'un projet individualisé d'un jeune en rupture scolaire et parfois en rupture sociale.

Pouvoir soutenir le jeune tout au long de sa formation de « seconde chance » être prêt à intervenir :

- contre toute tentation de dérives et (de délits),
- dans l'aide à la résolution de conflits et de velléité d'abandon,
- dans la gestion de la crise et de l'échec momentané sont autant d'axes de travail qui intéressent les psychologues et les pédagogues.

Cette dimension est d'autant plus importante qu'elle garantit l'émergence des potentialités du jeune face à l'emploi. Le soutien des psychologues est indispensable, il est un élément central dans l'articulation des rôles au sein de l'équipe pluridisciplinaire.

Se préoccuper de l'avenir d'une jeunesse, aider les jeunes en rupture scolaire et parfois en rupture sociale à s'intégrer dans un groupe de formation, les accompagner dans leur projet professionnel et les faire parrainer par une entreprise, voilà autant d'atouts pour lutter contre l'exclusion et la marginalisation.

## INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

BERBAUM, J., *Developper la capacité d'apprendre* ESF, 1991.

DEBRAY, R., *Apprendre à penser*. Le programme de R. Feuerstein, une issue à l'échec scolaire, 1990.

MARC, E. ET COLL., *Guide des méthodes pratiques en formation*. Retz, 1995.

MERLE, MARC., *La compétence en question ; Ecole, insertion, travail*. Presses Universitaires de Rennes, 1993.

## Notes

---

[\*] Psychologue consultante, Union Européenne, Aix-en-Provence.

# ÉCOLE, EXCLUSION, DIFFICULTÉS SCOLAIRES

FATIMA MOUSSA, OURIDA BELKACEM, LEÏLA BOUMGHAR [ \* ]

## **Pour une contribution psychologique à une analyse de la déperdition scolaire** **Position de recherche**

### **INTRODUCTION**

La crise que traverse actuellement l'école algérienne, du fondamental au supérieur, ne cesse de susciter des questions à des niveaux divers : social, économique, politique. Des grilles de lecture multiples nous permettent déjà d'approcher ce phénomène dont l'ampleur devient de plus en plus préoccupante.

A l'origine, sont soulignés [1] l'effet de masse de la démocratisation de l'enseignement induisant une absence de scientificité, l'absence de moyens mis en oeuvre dans le secteur de l'éducation, enfin des réformes [2] n'ayant pas toujours pris en compte l'enseignant et qui ont pour conséquence une certaine démobilisation de l'encadrement. Mais il serait illusoire d'expliquer le phénomène de la déperdition scolaire uniquement par le biais de cette argumentation. D'autres facteurs, tant intrinsèques qu'extrinsèques, restent à mettre en évidence. La présente étude se donne pour objectif d'en définir quelques uns afin de proposer des interventions plus adaptées aux problèmes que posent l'éducation et l'échec scolaire en Algérie.

### **I - PROBLEMATIQUE**

Notre questionnement sera étayé au préalable sur une analyse de l'école, de sa mission, de son rôle. Compte tenu de la dimension psychosociologique de notre recherche, nous nous pencherons particulièrement sur la problématique familiale, pédagogique et individuelle de l'échec scolaire à travers une étude des représentations - représentation de soi en tant qu'elle fait référence à la perception d'un soi "intime" et d'un soi "public", car c'est en fonction de ce que le sujet pense être, tout autant que ce qu'il est réellement, qu'il constitue sa relation aux objets qui l'environnent, qu'il se fixe des objectifs et donne une signification à la situation [3]-représentations sociales en tant qu'elles organisent la réalité, expliquent la réalité, orientent le comportement et la différenciation sociale [4].

Dans une perspective générale socio-économique de l'école, la littérature met l'accent sur le double aspect de l'école : instrument

démocratique de mobilité sociale promotionnelle d'une part et fait élitique de la transmission culturelle d'autre part : deux aspects contradictoires. Le schéma se présente alors sous l'aspect d'un système à deux vitesses reproduisant voire aggravant les inégalités sociales avec, d'un côté, une classe démunie ayant très faiblement accès à l'Enseignement Supérieur et encore moins aux filières les plus valorisantes, d'un autre côté, une classe favorisée avantagée ; ceci donnant lieu à la perpétuation du système sélectif.

Cette idée de perpétuation de l'inégalité des chances devant la culture est émise par différents auteurs [5] au niveau socio-politique.

Cette sélection est en général, en Algérie comme ailleurs, mise en évidence sur un plan statistique au niveau de l'accès à l'université [6] ; or les mêmes conclusions sont exposées déjà au niveau de la première année scolaire, "âge auquel le handicap linguistique aurait déjà réparti les acquisitions de la lecture en ordre dispersé" [7]. Nos observations rejoignent à bien des égards cette logique [8] ; elles vont même au-delà : avec 50 % d'échec scolaire au niveau de la neuvième année fondamentale, 75 % d'échec au baccalauréat et 15 % de diplômés par année de l'enseignement supérieur [9], l'école algérienne se distingue dans l'application du critère sélectif.

Le foisonnement de demandes et de propositions, observé depuis une dizaine d'années et relatif à une réforme des programmes de l'enseignement, les réunions des services concernés, ne semblent pas aboutir à un consensus sur la "refonte" des programmes scolaires. Et pour cause, la question principale ne trouve pas d'écho auprès des décideurs : le surdosage idéologique et religieux est un phénomène présent à tous les paliers de l'enseignement.

Au niveau des premières années, la dichotomie existe déjà entre linguistique et cognitif d'une part, linguistique et culturel d'autre part ; elle résulte de la confusion des champs langue maternelle - langue étrangère [10].

Cet état de choses aboutit, à l'entrée du moyen, à la production d'enfants dépourvus de référents fantasmatiques du fait de l'absence de références artistiques, poétiques et littéraires garantes de toute créativité [11].

A titre d'exemple encore : au niveau de l'enseignement de certaines matières comme l'histoire et la philosophie, c'est d'une "dérive de l'enseignement" [12] qu'il s'agit et qui laisse peu de place à l'individu en tant "qu'acteur de sa propre vie, en tant que sujet autonome libre et critique" [13]. "cette herbe rare qui a poussé dans un sol arrosé de libido" [14].

Le constat semble encore plus amer au niveau de l'université où la dérive institutionnelle laisse l'étudiant dans le désarroi et l'incertitude quant à son avenir [15].

Dès lors, "l'échec de l'école", thème galvaudé, prend son sens au niveau de l'école algérienne avec des perspectives sociales et psychologiques individuelles et familiales, complémentaires et spécifiques, des perspectives renforcées par les résultats d'une pré-enquête menée auprès d'un groupe, d'adolescents en juin 1996 et dont nous présentons ici quelques aspects. Cette pré-recherche fait ressortir les incohérences du système éducatif. L'accent est mis sur l'instabilité du système qui fait d'eux des "**cobayes**" que l'on soumet à des expériences. Système dont ils sont seuls à faire les frais. De plus ces jeunes expriment un profond sentiment d'injustice dont ils accusent les responsables chez lesquels, selon eux, la pratique du favoritisme, du passe droit et parfois même de la corruption semblent chose courante. Et même s'il existe des lois celles-ci ne sont pas toujours appliquées (la référence aux expériences et au vécu personnel est fréquente). **[16]**

Cette vision négative de l'école n'exempte pas les enseignants qui sont perçus généralement soit comme incompetents : "les enseignants n'ont aucune pédagogie, ils enseignent parce qu'ils ont raté leur bac", soit peu scrupuleux : "favoritisme etc...", soit violents et agressifs. Les adolescents expliquent l'échec en impliquant parfois les parents dans leur propre discours : "pour mes parents, c'est simple, l'école ça mène au chômage"

Malgré cette vision somme toute négative de l'école, il ressort de nos interviews une certaine ambivalence puisque malgré la dévalorisation de cette institution, les parents font quand même pression sur leurs enfants pour qu'ils étudient notamment lorsqu'ils sont eux-mêmes instruits ; par contre, les parents peu instruits et de condition socio-économique précaire, attendent de leurs enfants qu'ils acquièrent un niveau suffisant pour leur permettre de travailler et d'aider financièrement la famille.

Ceci montre à quel point l'économique intervient dans les attitudes vis-à-vis de l'école. Ainsi et toujours selon les jeunes, l'école n'est pas un critère de réussite ; ceci est, disent-ils, spécifique à l'Algérie car ailleurs, dans le monde, on accorde encore une importance à l'instruction, mais en Algérie, ce qui signe la réussite c'est l'argent.

Ces quelques résultats nous permettent d'étayer notre questionnement sur le rôle de l'école et sur sa mission mais aussi sur le système de représentations qu'elle véhicule.

Il importe donc d'analyser l'échec scolaire à travers les dysfonctionnements de l'école (formation des maîtres, surcharge des classes, lourdeur des programmes scolaires **[17]**).

Il semble aussi nécessaire et de plus en plus pressant d'analyser cet échec à un niveau où les acteurs sont en présence.

Notre propos est de montrer que par-delà l'analyse de certains aspects des dysfonctionnements du système éducatif en général, et du système éducatif algérien en particulier, il existe une dimension de moins en moins contournable au sein même de la problématique de l'échec

scolaire qui, elle, est familiale et individuelle et où il faudra repérer les "stratégies de reproduction" [18].

Ce n'est pas tant l'échec qui nuit à l'équilibre personnel que la manière dont la perte est élaborée à un double niveau :

- familial (valorisation et dévalorisation du savoir scolaire, projections, surinvestissement ou au contraire désinvestissement de l'enfant et de l'adolescent par l'adulte)
- individuel : l'élève lui-même (fonctionnement mental : mécanismes de défense, instances idéales).

La prise en charge de l'échec par le groupe est importante ; c'est elle qui permet d'avancer que l'échec scolaire ne prédit pas à coup sûr l'inadaptation sociale. C'est ainsi que nous aurons à étudier l'échec à travers sa genèse et ses mécanismes, car lorsque la faillite au niveau familial et individuel est patente, l'on risque de se trouver devant des pathologies diverses : dépressions, névroses, troubles du comportement, délinquance, appétence pour les drogues licites ou non (alcool, tabac, haschich...), enfin, l'exclusion [19].

Le constat à ce sujet est d'autant plus amer quand on sait que "détenir un diplôme le plus élevé possible n'est actuellement pas une garantie contre le chômage" [20].

De plus, l'exclusion induit la marginalisation sociale laquelle développe des phénomènes de délinquance qui vont de l'acte délictueux jusqu'aux "luttres à forte **connotation économique et politique**" [21].

A titre indicatif, les chiffres sur le chômage parlent d'eux-mêmes : le taux, pour tout le territoire en est de 18,98 % dont 62,8 % sont constitués de jeunes âgés de 16 à 19 ans. Il est le plus élevé pour cette catégorie d'âge [22].

## Nos hypothèses

Nos développements antérieurs nous permettent de préciser nos hypothèses de la manière suivante :

**1** - L'étude de la dynamique familiale de l'échec scolaire nous a permis de repérer certains facteurs mis en jeu dans les représentations parentales (désinvestissement, banalisation de l'école elle-même, savoir scolaire désacralisé, sous-évalué) qui influent sur leurs propres attitudes et pratiques éducatives.

**2** - La pré-recherche que nous avons effectuée auprès des jeunes et des parents fait ressortir la désillusion et l'absence de perspectives offertes par l'école actuelle.

Nous pensons que l'échec scolaire est en grande partie corollaire de cette perception laquelle met en jeu la pulsion épistémophilique de l'enfant (motivation, désir d'apprendre). C'est un phénomène auquel l'enfant est réceptif particulièrement à l'adolescence c'est-à-dire à un

moment où il est vital pour lui de sentir qu'il est acteur de sa propre vie, donc acteur au sein de l'école au lieu de la subir à la manière dont il subit les projections du maître et des parents.

**3** - Cet état de fait engendre chez l'adolescent, déceptions et frustrations dont l'effet est répercuté sur le rendement scolaire. Cet effet reste cependant modulé par des facteurs de différenciations que nous précisons dans l'opérationnalisation de nos hypothèses.

### **Opérationnalisation de ces hypothèses :**

En tant que système de valeurs, de notions pratiques reliées à l'environnement social et en tant que "formes de connaissance socialement élaborées" [23], les représentations pourront être identifiées à l'aide de variables comme le sexe, la catégorie socio-professionnelle et le type de famille.

Ces variables qu'il faudra définir, nous permettront avec l'aide d'outils d'investigation appropriés, d'opérationnaliser nos hypothèses et d'élaborer une grille de lecture qui nous aiderait à situer la trajectoire des familles, de l'enfant et de l'adolescent. Nous pourrions, dans ces conditions, étudier la nature et mesurer l'effet de ces représentations sur l'échec et par contrario sur la réussite scolaire.

## **II - METHODOLOGIE**

La méthodologie qui sera adoptée reposera essentiellement sur des modes d'investigation directs à savoir, les enquêtes auprès d'échantillons de catégories de populations ayant un lien avec l'objet de notre étude.

### **1 - Population**

Trois types d'échantillons constituent l'ensemble de notre population :

- a - les familles
- b - les enfants
- c - les adolescents.

Les échantillons de l'étude prennent en compte les caractéristiques démographiques, sociales, économiques et culturelles de la population [24]. Ils seront tirés par la méthode des quotas [25].

Cette méthode, si elle présente un avantage certain, celui de la reproduction assez fidèle et représentative de la population, n'en présente pas moins un certain nombre de difficultés, entre autre celle de puiser à l'intérieur de chaque variable l'échantillon en question. Tout cela nous amène en définitive à étudier des familles, des enfants de 6 à 10 ans et des adolescents (15-17 ans).

### **2 - Choix des variables**

**a** - Le sexe : il constitue un élément discriminant tant du point de vue de la représentation de l'école que de l'investissement des études, celles-

ci étant un moyen d'émancipation et d'affirmation pour les filles.

**b** - La catégorie socio-professionnelle : cette variable, en raison de la multiplicité des critères qui la composent (profession, situation individuelle, situation dans la profession, instruction et qualification) n'est pas facile à saisir [26]. Nous partons de la profession et du niveau d'instruction [27] pour déterminer nos catégories socio-professionnelles. C'est, du point de vue de nos possibilités de recherche, ce qui nous semble le plus faisable.

**c** - Le type de famille

Cette troisième variable dont nous voudrions tester les effets, nous semble présenter un intérêt certain.

Nous invoquerons le schéma maintenant classique [28] parce que très usité depuis une trentaine d'années, à savoir les deux types de famille :

- simple ou conjugale ou nucléaire qui correspond à la famille réduite : elle rassemble le père, la mère, les enfants non mariés. Ce type de famille prend le pas sur le second type qui est la famille traditionnelle ou élargie à tel point que le terme de famille post moderne [29] lui est de plus en plus attribué.

- Élargie ou étendue, rassemblant autour du père et de la mère les ascendants et les descendants y compris les couples et leurs enfants [30].

En fonction des pressions familiales sont déterminés le rôle, la nature et l'effet des représentations sur l'école et par là même sur l'échec scolaire.

### **3 - Mode d'investigation**

#### **3.1 - Techniques utilisées**

- Elaboration d'un questionnaire fermé à administrer à l'ensemble de notre population.
- Utilisation de la technique du focus-group avec des tranches de chaque échantillon ; cette technique a déjà été utilisée par nous auprès d'une vingtaine d'adolescents et a montré sa pertinence.
- Questionnaire d'évaluation des pratiques éducatives familiales de Lautrey avec des aménagements fait par l'équipe.

#### **3.2 - Mode de traitement**

- Cotation et interprétation des questionnaires,
- Analyse de contenu des focus-group,
- Analyse du questionnaire de Lautrey.

### **III- ELEMENTS DE LA PRE-ENQUETE**

L'enquête a été effectuée en juin 1996 auprès d'un groupe d'adolescents (20 au total) fréquentant la maison de jeunes d'Hydra et

issus de catégories sociales et de quartiers différents. Cette maison de jeunes propose des activités diverses.

1er groupe : jeunes filles de 15 à 18 ans,  
2ème groupe : adolescent de 15 à 18 ans.  
Technique utilisée : Focus-group.

Les discussions ont été enregistrées. Les thèmes suivants ont été débattus selon quatre axes dont nous exposons les grandes lignes :

L'école :

- Rôle de l'école
- Rôle de l'école en Algérie
- Perception de l'école par l'adolescent et les autres
- Une bonne école c'est quoi ?
- Critères de réussite et critères d'échec.

L'enseignant :

- Rôle de l'enseignant
- Perception de l'adolescent par l'enseignant
- Qualités et défauts
- Critères de réussite et critères d'échec.

Les parents :

- Critères de choix d'une école
- Perception par les parents de l'école
- Attentes et aspirations des parents
- Critères de réussite et critères d'échec.

L'adolescent :

- Attentes et aspirations
- Critères de réussite et critères d'échec
- Projections dans l'avenir en tant que parent, en tant qu'enseignant.
- Que faut-il faire ?
- Que faut-il ne pas faire pour prévenir l'échec ?

### **Synthèse des réponses :**

L'influence de variables telles que le sexe et la catégorie socio-professionnelle des parents semble se préciser au fur et à mesure de l'analyse très succincte des corpus. Nous nous bornerons cependant ici à reprendre l'essentiel des résultats. Ces résultats font ressortir les incohérences du système éducatif (voir problématique) responsables d'une succession de réformes non réfléchies et non planifiées.

D'une manière générale, l'échec est perçu comme étant l'échec de l'administration scolaire et de la gestion de l'école elle-même. Cependant, une analyse un peu plus fouillée nous permet de situer un peu mieux cette problématique autour de certains axes invoqués par les adolescents :

## **1 - L'école en tant qu'institution**

Les thèmes :

- Niveau des programmes scolaires qu'ils jugent trop faible dans certaines écoles,
- L'Ecole fondamentale où tout le monde réussit prépare mal à l'avenir,
- Classes surchargées,
- Incohérence dans l'orientation scolaire,
- Corruption à tous les niveaux.

## **2 - Comportement des enseignants**

Les thèmes :

- Manque de "pédagogie"
- Violence vis-à-vis de l'élève
- Favoritisme
- Niveau bas
- Problème de langue
- Manque de respect vis-à-vis de l'élève (filles).

Les filles arguent parfois de leur débordement par les travaux ménagers et le comportement préférentiel des parents vis-à-vis des garçons : "une fille coûte trop cher puisqu'elle est appelée à partir", ils considèrent que c'est une protection pour elle que de se marier".

## **3 - Comportement de l'élève**

Les thèmes :

- Peur des examens
- Peur de l'enseignant
- Désintérêt
- Problèmes familiaux (filles).

## **4 - Comportement ou situation des parents**

Les thèmes :

- Pessimisme des parents vis-à-vis de l'école (chômage)
- Peu compréhensifs
- Ne préparent pas l'enfant assez tôt à l'école
- Absence d'écoute vis-à-vis des enfants (filles)
- Absence de moyens (difficulté de se procurer les livres, les affaires etc.)

## **5 - L'instruction comme critère de réussite**

Les thèmes :

- Avant, oui ; plus maintenant
- Oui et non "on est sorti de la boue quand on a fait des études car on a plus de chance de trouver du travail (filles)
- L'argent est un critère de réussite (Mercedes, villa etc.)

- Commerce sous toutes ses formes
  - Partir à l'étranger
  - Faire un bon mariage (filles)
- Cela dépend des capacités financières de la famille ; si elle est riche, l'école a peu d'importance (on lui ouvre un commerce par ex.).

## **6 - Projection dans l'avenir en tant que parents**

Les thèmes :

- Compréhension et écoute de l'enfant
- Leur donner les moyens de réussir
- Les mettre dans des crèches
- Leur donner une "haute idée de l'école"
- Soit le commerce, soit les études.

Pour la plupart des sujets enquêtés, ce qui signe la réussite, c'est l'argent. En se projetant dans l'avenir, les jeunes pensent qu'il serait plus judicieux d'apprendre juste à lire et à écrire aux enfants et de les aider plutôt à gagner de l'argent et se faire une situation par le biais du commerce par exemple. C'est ainsi que les jeunes relativisent l'échec en présentant l'argument le plus important : l'argent.

## **CONCLUSION DE LA PRÉ-RECHERCHE**

La vision généralement négative que les adolescents ont de l'école se cristallise dans l'incohérence et l'inadéquation des programmes scolaires et de la pédagogie des enseignants.

L'école génère l'échec par les méthodes qui y sont utilisées : désuètes, peu motivantes (désintérêt, peur de l'enseignant, peur des examens...).

La problématique pédagogique est renforcée par celle de la famille au sein de laquelle pessimisme et problèmes économiques sont des phénomènes patents.

Cette configuration induit chez l'adolescent un système de représentations caractérisé par une propension à privilégier le matériel et l'économique comme critère de réussite au détriment des études et du savoir scolaire. De même que transparaissent des motivations particulières liées à l'écoute, aux moyens matériels et à une instruction très peu poussée, lorsqu'il est demandé à ces jeunes de se projeter dans l'avenir pour leur propres enfants.

En définitive, ce qui les fait ainsi adhérer au système de "l'économie de marché", n'est concrétisé ni par la réussite scolaire, ni par un idéal de réalisation personnelle. Il semblerait bien qu'un autre facteur soit à la base de toute leur argumentation : une certaine forme de désespoir.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

ABRIC J.C., (1987), *Coopération, compétition et représentations sociales*. Ed. Delval Cosset, Fribourg, Suisse.

BENSEKHAR- BENNABI M., *Quelle culture pour l'enfant ?* Actes du 3ème symposium national du Ministère du Travail et de la Protection Sociale, Alger.

BOUDALIA-GREFFOU M., (1989), *L'école d'ibn badis à pavlov*. Laphomic, Alger.

BOUMGHAR-HASSAS L. RACHEDI Y., (1988), *Chômeurs, c'est nous qui les produisons*. in *Harmonie, Santé*, n° 1, Alger.

BOUMGHAR-HASSAS L., (1993), *Contribution à l'étude de l'identité culturelle chez l'adolescent ; à propos d'un groupe d'adolescents algérois scolarisés*. Thèse de Magister en psychologie, Université d'Alger.

BOURDIEU P. - PASSERON J.P., (1969), *Les héritiers*. Ed. de minuit, Paris.

BOUTEFNOUCHET M., (1982), *La famille algérienne, évolution et caractéristiques*. SNED, Alger.

BOUTEFNOUCHET M., Y (1995), *Dossier sur l'éducation*, Document inédit.

BULLETIN DE PSYCHOLOGIE (1994-1995), *Contacts de cultures, processus identitaires, appartenances, intégration, exclusion*. numéro spécial, Janvier, Avril, n° 419.

BOUTIN G., (1994), *Les interventions auprès des parents, bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Privat, Paris.

CHILAND C., (1983), *Problématique de l'échec scolaire*. in *Confrontations Psychiatriques*, n°23, Paris.

CUISINIER F., (1996), *Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes*. in *Enfance*, 3, PUF, Paris.

DESMET H., POURTOIS J.P., (1993), *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. PUF, Paris.

DOISE W.D., PALMONARI., (1986), *L'étude des représentations sociales*. Ed Delachaux et Niestlé, Belgique.

FARR. R., MOSCOVICI., (1984), *Les représentations sociales*. Ed. Psychologie sociale, PUF, Paris.

FERROUKHI D., (1991), *Insertion professionnelle des diplômés de l'Institut des Sciences Economiques d'Alger*. *Cahiers du CREAD* n° 26, Alger.

FERROUKHI D., (1992), *La réussite au baccalauréat : une analyse des disparités entre wilayates*. in *Statistiques*, n° 32, ONS, Alger.

FERROUKHI D., (1994), *Démocratisation de l'éducation : les acquis et le chemin à parcourir*. *Revue Algérienne de l'Education*, IPN, Alger.

GHIGLIONE R., MATALON., (1987), *Les enquêtes sociologiques*. A. Colin, Coll. U., Paris.

- JODELET D., (1989), *Les représentations sociales*. PUF, Paris.
- KADRI A., (1993), Le système de l'enseignement supérieur algérien dans la décennie 80. Les réformes dans la réforme : des contournements avortés. *Revue NAQD*, n° 5, Alger.
- KELLERSHALLS J., MANTANDON C., (1992), *Les stratégies éducatives. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel - Paris.
- LARDJANE O., (1993), *Le statut du sujet dans les manuels de philosophie algériens*. *Revue NAQD*, n° 5, Alger.
- LAUTREY J., (1980), *Classe sociale, milieu familial et intelligence* Paris, PUF,
- MOKADEM A., Enfance et jeunesse en Algérie à travers quelques chiffres. *in Statistiques*, n° 33, ONS, Alger.
- MOKADEM A., Enfance et jeunesse en Algérie à travers quelques chiffres. *in Statistiques*, n° 33, ONS, Alger.
- MOUSSA F., (1986), *Les représentations de la crèche chez la mère travailleuse* Thèse de Doctorat de 3ème cycle en psychologie sociale interculturelle, Université de Paris 5, Sorbonne - 317 p.
- MOUSSA F., (1990), *Epanouissement de l'enfant, réalités actuelles et perspectives*. *Actes du séminaire international du Ministère des Affaires Sociales*, Alger.
- MOUSSA F., (1994), Evolution de la famille en Algérie. De l'enfant du lignage à l'enfant du partage. *Actes du 3ème symposium du Ministère du Travail et de la Protection Sociale*, Alger.
- MUSETTE M.S., (1991), L'espace social comme instrument de la condition juvénile en Algérie. *Cahiers du CREAD*, n° 23, Alger.
- PASSERON J.C., (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Ed. de minuit, Paris
- PERCHERON A., (1981), Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales. *in Mariet F. - L'enfant, la famille et l'école*. Ed. ESF, Paris.
- POURTOIS J.P. - DESMET., (1991), *Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire*. *Revue Française de Pédagogie*, Paris.
- REVUE "SCIENCES HUMAINES". *Éduquer et former*, Hors série n° 12, Février/Mars 1996, Auxerre.
- ROCHEX J.Y., (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris.
- SAADI H., (1992), Problèmes d'inadaptation de l'enfant aux programmes scolaires. *Psychologie*, n° 3, Alger.
- SOUABER H., (1990), Le chômage en Algérie. *in Statistiques*, n° 27, ONS, Alger.

STUCKY J.D., (1983), Problématique familiale de l'échec scolaire in *Confrontations Psychiatriques*, n° 23.

VEIL - BEAUSCHESNE - VEIL-BARRAT., (1977), *L'école folle ou le cercle vicieux de l'inadaptation scolaire*, ESF, Paris.

WALLET J.W., (1995), Styles éducatifs familiaux et adolescents en France et en Algérie. in *Enfance* Paris, PUF, pp. 93 - 103.

## Notes

---

[\*] Equipe du CREAD. Enseignantes IPSE

[1] Boutefnouchet M. 1995. Dossier sur l'éducation. Document inédit.

[2] A. Kadri - 1993 - Le système de l'enseignement supérieur algérien dans la décennie 80 - Les réformes dans la réforme : des contournements avortés. In revue NAQD n° 5 - Alger.

[3] Abric. J. C 1987 - coopération, compétition et représentation sociale. Ed. Deuil. Corset, Fribourg Suisse.

[4] FARR. R et Moscovici - 1984 - Les représentations sociales. Ed. Psychologie sociale, Paris, PUF. - Doise et Palmonari - 1986 - L'étude des représentations sociales. Delachaux et Niestlé, Paris.

[5] Bourdieu & Passeron. 1969. Les héritiers - Paris, Ed. de Minuit  
- Veil, Beauchesne, Veil Banat. 1977. L'école folle ou le cercle vicieux de l'inadaptation scolaire Paris, ESF.

[6] Voir à ce sujet l'étude de Ferroukhi - 1992 - La réussite au baccalauréat : une analyse des disparités entre Willayates. Statistiques ONS n° 32.

[7] Boudalla Greffou. 1989 - L'école d'Ibn Badis à Pavlov. Alger. Ed. Laphomic.

[8] Bensekhar - Bennabi. Mai 1994 - Quelle culture pour l'enfant – A propos du système éducatif en Algérie, in Actes du 3ème symposium national - Ministère du Travail et de la Protection Sociale - Alger. pp. 37- 44

[9] Statistiques ONS 1990-1992.

[10] Boudalia -Greffou. Op. cit.

**[11]** Moussa. 1990. Synthèse du séminaire international sur «l'Epanouissement de l'enfant, réalité actuelle et perspectives» Ministère des Affaires Sociales - in actes du séminaire. Alger.

**[12]** Lardjane. 1993. Le statut du sujet dans les manuels de philosophie algérien. Revue NAQD n° 5.

**[13]** ibid

**[14]** C'est la description faite par C. Chiland de tels élèves.

**[15]** Kadri. 1993. Le système de l'Enseignement Supérieur algérien dans la décennie 80 - Les réformes dans la réforme des contournements avortés. in revue NAQD n° 5.

**[16]** Voir en annexe les détails de cette pré-recherche.

**[17]** Saddi H. 1992 Problèmes d'adaptation de l'enfant aux programmes scolaires en Algérie. Psychologie n° 3, Alger.

**[18]** - Comme le relève P. Bourdieu, il faut considérer la trajectoire exacte des familles : les dispositions à l'égard de l'avenir et par conséquent les stratégies de reproduction dépendent non seulement de la position synchroniquement définie de la classe et de l'individu (fonction de classe, lignée) et secondairement de la pente de la trajectoire particulière à un groupe englobant «in Percheron A» : «Stratégies éducatives, normes éducatives et classe sociales.» in Manet F (1981) : «L'enfant, la famille et l'école» Ed. ESF, Paris, p. 39.  
- Pourtois J.P., Desnet H. (1991) - Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire. Revue Française de Pédagogie 5. 16. N° 96.

**[19]** Bboumghar - Hassas L., Rachedi Y. «Chômeurs, c'est nous qui les produisons» Harmonie-santé n° 1, Alger, 1988.

**[20]** Ferroukhi D. 1991, Insertion professionnelle des diplômés de l'institut des sciences économiques d'Alger. Cahiers du CREAD n° 26 p. 103.

**[21]** Musette M. S. - 1991 - L'espace social comme instrument de la condition juvénile en Algérie. Cahiers du CREAD n° 26, p. 40.

**[22]** Souaber H. 1990, le chômage en Algérie. Statistiques n° 27, ONS.

**[23]** Jodelet D., 1989, Les représentations sociales, Paris, PUF.

**[24]** Chacun, des membres de l'équipe privilégiera un volet de la recherche en fonction de ses préoccupations : F. Moussa, Famille. O. Belkacem, enfance. L. Boumghar, adolescence

**[25]** Chiglione, Matalon, - 1978 - Les enquêtes sociologiques. A Colin, Coll. U., Paris.

**[26]** Cette nomenclature a été reconsidérée en retenant la profession et la situation dans la profession.

**[27]** Pour «appréhender des trajectoires scolaires sous l'influence de milieu économique et culturel», cette variable semble pertinente. Voir D. Ferroukhi, la situation scolaire selon la catégorie socio-professionnelle, in Revue de L'IPN.

**[28]** Boutefnouchet M., 1980, Evolutions de la famille en Algérie. Caractéristiques récentes. SNED, Alger.

**[29]** Moussa F. - 1994 - Evolution de la famille en Algérie : De l'enfant du lignage à l'enfant du partage. in Actes du troisième symposium national du Ministère du Travail et de la Protection Sociale, Alger.

**[30]** Soulignons qu'avec la crise du logement à Alger ce type de famille tend à se maintenir.

## Discussion

### Communications

- «*Approche psychosomatique des difficultés scolaires chez des enfants placés en classe de perfectionnement : quelques réflexions préliminaires*» de Baya Mezgrane [\*]

- «*La santé mentale en milieu scolaire*» de Latifa Belarouci.

### Intervenants

- Mr Kennouche, président de séance. Chercheur associé, CREAD. ISS
- Mme Benhabib, inspectrice générale de l'éducation
- Mme Moussa, chercheur associé, CREAD. IPSE
- Mr Khaled, chercheur associé, CREAD. IPSE
- Mme Boumghar, chercheur associé, CREAD. IPSE
- Mme Belkacem, chercheur associé, CREAD. IPSE
- Mme Derguini, chargé de cours, IPSE
- Mme Zellal, chargé de cours, IPSE
- Mr Ferhani, président d'association de parent d'élèves, cadre CPA.

Mr Kennouche

Après ces deux communications qui intéressent la santé dans le sens le plus large, on peut ouvrir les débats, en partant des difficultés que l'enfant peut rencontrer à l'école. Ces deux communications posent le problème des difficultés scolaires.

Les questions sont adressées à Melle Belarouci

Mme Benhabib

Avec la généralisation de l'école fondamentale, les enfants qui arrivent au deuxième palier, en 7ème année fondamentale, sont encore des gamins. Il serait donc intéressant que les visites d'hygiène scolaire s'effectuent plus tard, en 8ème année où les problèmes de la puberté et de l'adolescence apparaissent. Il faut peut-être répéter cette visite en 2ème année secondaire, les jeunes ont besoin d'un support psychologique à cet âge.

Mr Khaled

J'ai été interpellé par ce que vous appelez le glissement du psychique au somatique quand les troubles deviennent plus graves. Je pense que tout le monde ne suit pas forcément le même itinéraire.

Mme Boumghar

Est-ce que ce sont des psychologues scolaires qui intègrent cette équipe d'hygiène scolaire ou des psychologues cliniciens, auquel cas, est-ce que le profil est important ?

Mme Belkacem

S'agit-il de formation continue pour les psychologues cliniciens. La prévention et le dépistage c'est bien, mais qu'allons-nous faire de ces enfants puisqu'ils n'y a pas de psychologues au sein des écoles ?

Mme Haddadi

Pour faire la relation avec la communication d'hier sur les représentations sexuées, j'aimerais demander à Melle Belarouci s'il existe des différences au niveau des statistiques qu'elle a données entre les filles et les garçons quant à la consultation.

Melle Belarouci

Je réponds à Mme Benhabib au sujet de l'hygiène scolaire à l'école et en référence à la classe de 7ème AF et 8ème AF. Lorsque nous avons parlé de cela au cours d'un séminaire- atelier avec différents partenaires, il n'était pas évident de parler d'abord de santé mentale, le problème se situe au niveau des heurts entre psychologues et médecins. Car après deux jours et demi de débat final sur les problèmes d'adaptation, de santé mentale et entre parenthèses, après discussion pour définir les tranches d'âge où il y a visite médicale systématique de dépistage, on s'est basé sur le fait qu'ils passent d'un cycle à un autre (7ème AF et 1ère AS) et le but pour nous est de dépister le plus tôt, la prépuberté et l'entrée en adolescence : ce sont les critères qui ont été retenus.

Pour répondre à Mme Belkacem, elle disait que les psychologues cliniciens n'étaient pas préparés pour travailler en milieu scolaire. Il faut les former. Je peux vous répondre en me mettant dans la peau des administrateurs qui nous diront : l'université les a formés ; moi je ne recrute pas des gens qui ne sont pas formés. Ou bien je ne vais pas recruter des gens et investir dans leur formation pour ensuite les mettre sur le marché du travail. Alors, à ce moment là, on poserait la question inverse. Il faudrait peut-être que l'université adapte ses programmes dans le cadre de l'adéquation formation / emploi. Concernant la proposition de la visite médicale à cinq ans, c'est une proposition qui figure dans cette circulaire interministérielle et qui dit : dès que possible ; et les gens du ministère de l'éducation avaient dit que c'était du domaine du faisable. Pour dépister précocement les troubles moteurs, les troubles du langage etc... Le ministère avait proposé de convoquer une année avant l'entrée à l'école, les parents et voir les enfants.

Je précise pour Mr Khaled Noureddine que ce ne sont pas uniquement les enfants qui vont en secteur sanitaire. Les psychologues qui travaillent en secteur sanitaire font de la santé scolaire. Mais c'est aussi une consultation tout-venant : ils s'occupent également de P.M.I., de

planification familiale, des consultations médicales... Mais ce qui a été observé, c'est que 67 % et plus des motifs de la consultation étaient les difficultés scolaires et derrière ce motif, il peut s'agir d'un enfant qui a un trouble instrumental, une débilité, une problématique affective ou autre...

Maintenant pour revenir à ce que vous disiez par rapport au glissement du somatique au psychique, j'avais cité Manciaux, épidémiologue et médecin, qui avait parlé de morbidité de l'enfant d'âge scolaire par rapport à un tableau clinique, c'est en fait toutes les maladies que peut présenter l'enfant d'âge scolaire, et il a constaté que l'enfant ne présente pas de graves maladies somatiques, mais qu'il y a ce glissement vers le psychique (en fait toute l'approche psychosomatique). Il ne s'inscrit pas du tout dans cette approche. Ce qu'il essaye de dire (et c'est tout à son honneur en tant que médecin et en 1970), c'est que dans les problèmes des enfants d'âge scolaire ce ne sont pas des maladies organiques, mais surtout des problèmes de santé mentale que l'on retrouve.

Je pourrais dire à Mme Boumghar, que le profil des psychologues qui vont travailler à l'école est important, on ne peut pas mettre sur le même pied d'égalité un psychologue qui a reçu une formation de psychologie clinique, celui qui est orthophoniste ou celui qui a reçu une formation de psychologie scolaire. Ce sont des spécialités qui ont toutes leur importance et avec des secteurs d'intervention tout à fait différents.

Pour en revenir à Madame Belkacem : il est vrai que le dépistage pose problème. A titre d'information, le recensement de 1993 révèle qu'il y a 254 psychologues sur tout le territoire national, entre secteurs sanitaires et CHU. Il y a 97 psychologues qui travaillent dans le secteur sanitaire uniquement dans 8 wilayas. C'est-à-dire qu'il y a 40 wilayas où il n'y en a aucun. Alors pour 7 millions d'enfants scolarisés, on s'est amusé une fois Mme Boumghar et moi, à calculer combien un psychologue pouvait recevoir d'enfants.

Le psychologue ne va pas aller à l'école pour le dépistage, nous savons aussi que l'école est une institution scolaire, ce n'est pas un lieu de soins. Je pense aussi qu'il faut le dire.

Il peut y avoir complémentarité entre les psychologues scolaires et les centres de soin dans la mesure où les psychologues scolaires ont tout un travail à faire, par exemple la relation maître-élèves, le dépistage et l'orientation.

Quant aux orthophonistes, leur nombre est aussi important que les cliniciens.

Pour ce qui a trait à la question sur la différence des sexes, il y a plusieurs hypothèses. Est-ce qu'il s'agirait d'une plus grande fragilité chez les garçons ? Est-ce que l'on se préoccupe beaucoup plus de la santé et de l'adaptation du garçon ? Le problème reste posé.

Melle Mezgrane

Je voudrais répondre à deux questions qui se rejoignent et qui n'ont pas été bien entendues, elles concernent la tenue du corps, c'est-à-dire la «santé physique» et la vie mentale, et ce glissement de l'étude de l'intelligence vers une étude somatique. Les problèmes de l'intelligence ont été étudiés de manière très réductionniste par les études classiques et l'originalité de l'approche consiste dans le fait qu'elle considère l'être humain comme une entité dynamique qui relie aussi bien l'aspect somatique que l'aspect psychique. Donc toute manifestation de cette entité globale et dynamique ne peut être saisie et comprise sans référence à l'équilibre de ces deux aspects. Les problèmes de l'échec scolaire nous imposent de ce point de vue une approche globale. Je vais essayer d'être plus claire : il a été constaté que les individus qui ont une bonne organisation mentale disposent d'une santé somatique d'un très bon niveau, alors que ceux qui ont une organisation mentale de moindre qualité, dont les processus psychiques sont de mauvaise qualité (on parle de bonne ou de mauvaise mentalisation) disposent d'une santé somatique moins bonne.

Mme Haddadi

Au sujet de la mentalisation, je voudrais préciser que chez les personnes qui mentalisent bien nous observons lorsqu'elles sont face aux tests projectifs de la personnalité qu'elles vont montrer des capacités de gérer les conflits et des possibilités de fonctionner dans des situations conflictuelles, qu'elles soient intrapsychiques ou interpersonnelles. Elles ont la possibilité de tolérer la dépression et la possibilité aussi de tolérer l'angoisse. Ces personnes là, ont une bonne tenue du corps. Elles ne vont pas rencontrer, la vie durant, de maladies chroniques : ulcère, diabète...

La jonction qu'on peut faire avec les processus intellectuels, c'est qu'on sait que la genèse de l'individu, genèse psychosomatique, part de perceptions donc de l'investissement moteur : c'est-à-dire que l'enfant va faire l'exercice de sa sensori-motricité et que celle-ci ne va se fixer dans la personnalité que si elle est investie par l'autre : les interactions avec la mère. Et c'est ça qui va générer, en particulier dans la genèse des processus intellectuels, le plaisir à apprendre parce que la connaissance est aussi un investissement objectal et les processus psychiques sont étudiés à partir de l'unité somatique qui va de l'investissement de la sensori-motricité à l'accès à des élaborations de types représentations-abstraction.

Melle Mezgrane

C'est vrai que cette approche est difficile à schématiser, mais elle met en lumière sur le plan de l'échec scolaire un nouveau système de représentations. Ce qu'il faut savoir, c'est que lorsqu'un enfant, un individu en général a un équilibre qui lui permet de se manifester sur un plan mental, on peut considérer qu'il fonctionne bien ; c'est pourquoi les difficultés scolaires constitueraient une manifestation positive (c'est la question de notre recherche) lorsqu'elles ne sont pas accompagnées de troubles somatiques.

Une dernière question m'a été posée : sur les centres spécialisés ; j'aimerais terminer en y répondant.

Il n'existe qu'un seul centre de réadaptation scolaire en Algérie. C'est celui de Ali Remli à Ben-Aknoun qui accueille à peu près 450 enfants et j'ai constaté que son projet ne repose sur aucune étude scientifique, il s'agit de regrouper, d'isoler des enfants qui ont présenté des échecs scolaires au niveau des écoles et qui sont orientés non pas sur la base d'un diagnostic psychologique mais sur la base d'un échec massif dont l'école fait le constat et ils sont orientés vers cette école. Ils sont pris en charge par des maîtres dits spécialisés ; ce sont uniquement des enseignants détachés par l'éducation nationale qui ont reçu une petite formation, et la spécialité de cette école consiste à recueillir ces enfants dans des classes avec un effectif minimum et très peu sont dans le système scolaire.

Mr Kennouche

Cette approche est très intéressante et en même temps très instructive nous remercions Melle Mezgran.

Des questions sont adressées à Melle Belarouci

Mme Derguini

Il faudrait qu'il y ait un dépistage précoce pour les enfants : surdité, bégaiement et ceci dans les P.M.I. avant que cela ne se généralise et ne déclenche des difficultés scolaires. Il faut sensibiliser le corps médical pour cela. Car il existe des techniques très simples pour dépister des surdités, les prendre en charge, avant même la crèche ou l'école.

Mme Zellal

Avec quels outils cliniques étalonnés en milieu socioculturel plurilingue algérien, les 97 psychologues, dont vous parlez, travaillent à l'école ?

Quels sont les résultats auxquels ces psychologues ont abouti ?

Melle Belarouci

Je réponds à Mme Derguini concernant le dépistage précoce. A titre d'information, il y a le carnet de santé de l'enfant qui est en train d'être revu actuellement par les gens du terrain et le Ministère de la Santé et il y a du nouveau, puisqu'un volet sur le développement moteur de l'enfant est intégré. Il va servir de support aussi bien pour les parents que pour les médecins qui vont travailler en P.M.I.

Je répondrais à Mme Zellal, en disant que les psychologues ne vont pas à l'école, les psychologues travaillent dans les équipes de santé scolaire, en collaboration avec les médecins. Ils sont là dans les structures de santé de base et l'orientation se fait par le biais du médecin. Il y a aussi, cette année dans le cadre du plan de réorganisation de la santé scolaire, des fiches techniques qui sont

remplies par les enseignants et où, entre autres, figurent les problèmes d'adaptation en milieu scolaire, difficultés scolaires etc...

Il y a aussi une fiche technique remplie par les parents et qu'ils peuvent remettre à l'enseignant, lequel transmet au médecin scolaire, et où entre autres, figurent certains détails, par exemple si l'enfant fait pipi ou pas, s'il a des rougeurs etc... C'est tout un listing arrêté en fonction du programme national de santé.

Donc, le psychologue ne va pas dans les écoles avec sa batterie de tests pour tester les enfants. Il ne fait l'examen psychologique que pour les enfants qui ont été signalés comme étant porteurs de troubles, par les médecins, le chef de l'établissement scolaire, les enseignants.

Mr Kennouche

Bien, ces interventions ont épuisé tout le temps qui leur était imparti et plus, cela prouve qu'elles sont intéressantes. Nous passons à une autre communication intitulée système éducatif : contribution à une analyse psychologique de la déperdition scolaire. C'est vous dire que depuis ce matin, nous ne risquons pas de nous perdre et c'est dire de quelle manière les trois communications sont articulées. Je vous invite donc à y participer... Une dernière intervention ; Monsieur Ferhani, nous vous écoutons.

Mr Ameziane Ferhani

Je voudrais revenir à la thématique de cet atelier, puisque c'est moi qui termine ; je voudrais me situer au niveau de la sphère domestique et de la réussite scolaire. L'espace domestique est un espace clos et donc, pour les filles, le rêve c'est d'en sortir un jour, or comment en sortir ? L'accès à l'école et la réussite scolaire est un gage pour elles de sortie. Pour le garçon, depuis quelques années, il semble que le modèle de réussite réside dans la rue, il existe une sorte de marché informel. Il existe comme un déplacement entre la projection de la fille et celle du garçon. Donc apparition d'une contradiction entre le caractère institutionnel et le caractère «sauvage» informel d'un marché auquel ces jeunes garçons espèrent un jour arriver. La fille vers l'école, le garçon vers la rue où il espère la réussite car la réussite scolaire n'est plus considérée par lui comme une réussite sociale.

Mr Kennouche

Je ne suis pas le seul à être d'accord sur ce plan, il est vrai que quelque part, le marché informel est aujourd'hui un des seuls espaces créateurs d'emploi... Bon, Melle Mékidèche.

Melle T. Mékidèche

Excusez moi de rallonger le débat, juste une chose. Ceci m'intéresse car mon intérêt pour la rue est connu de tous. Je propose qu'il y ait dans cet atelier, dans cette trilogie Espaces scolaire et domestique, une institutionnalisation des préoccupations concernant l'école de la rue...

Mr Kennouche

Je vous remercie

## Notes

---

[\*] Malgré l'absence du texte de Baya Mezgrane, nous avons tenu à transcrire la discussion dans son intégralité car son contenu reflète l'essentiel des préoccupations de l'auteur.

# **PÉDAGOGIE A L'ÉCOLE ET A L'UNIVERSITÉ**

NADJET MEKIDECHE [✱]

## **Pour une contribution de l'école au processus de production - Affirmation de l'identité de l'adolescent**

### **Résumé :**

Cette communication apporte une contribution à la problématique de la prise en charge éducative des adolescents. Les besoins, à cette période du développement de la personnalité, sont spécifiques; ils orientent vers ce qui sera qualifié de psychopédagogie de la construction identitaire. Sont proposés ici des éléments de réflexion et d'orientation sur le rôle et la formation des enseignants.

### **I - Introduction : les données du problème**

Vouloir éduquer conduit nécessairement à poser le problème des finalités de l'éducation. Mais comme en témoignent les débats concernant l'école d'aujourd'hui, le choix des finalités et objectifs est loin de faire l'objet d'un consensus.

Si l'on se réfère aux directives et textes officiels, «l'épanouissement personnel» figure parmi les finalités assignées à l'école et ce, par la plupart des pays du monde, y compris l'Algérie.

Cependant les textes officiels algériens accordent une faible place à cette finalité et sont loin de lui donner un contenu clair et opérationnel permettant sa réalisation. Par ailleurs, les constats du terrain (observations personnelles et travaux de recherche) révèlent combien cette finalité pose encore problème dans la pratique pédagogique quotidienne.

L'école ne peut cependant occulter cette finalité dans la mesure où elle vise l'éducation, c'est-à-dire le développement de toutes les potentialités de l'éduqué afin de l'aider à devenir un adulte autonome et responsable. L'éducation s'articule sur un processus de développement qui se confond, en définitive, avec la genèse de la personne dont la construction identitaire constitue une dimension essentielle.

Si l'éducation néglige sa contribution à la quête identitaire de chaque personne, elle risque de compromettre son développement et, par là, de mettre en échec ses apprentissages scolaires.

La nécessité de prendre en considération le développement personnel, individuel de l'élève apparaît avec plus d'acuité à cette période du développement de la personne que les psychologues nomment adolescence.

Dans quelles conditions l'adolescent va-t-il réaliser des apprentissages scolaires alors qu'il traverse une phase de déséquilibre due aux transformations intenses touchant tout à la fois son fonctionnement physique, psychologique et social ?

De quelle manière l'enseignant va-t-il assumer sa tâche face à un être en situation d'insécurité psychologique, consécutive à l'absence d'une claire identité personnelle ?

Telles sont les deux questions auxquelles cette communication se propose d'apporter des éléments de réflexion et d'orientation sur le rôle et la formation de l'enseignant.

## II - Le diagnostic du terrain

Les constats du terrain, effectués à des périodes différentes et dans des contextes différents [1] révèlent un profond malaise tant chez les élèves adolescents que chez leurs enseignants.

Les enseignants s'accordent tous pour reconnaître que les classes d'adolescents sont des classes «difficiles», en particulier pour les problèmes de « discipline » que pose cette catégorie d'élèves.

En effet, les problèmes que pose l'élève adolescent (et l'adolescent en général) sont essentiellement des problèmes relationnels, au travers desquels il exprime ses conflits, ses doutes, son interrogation anxieuse sur soi. Tous les auteurs s'intéressant au problème de la genèse de l'identité s'accordent pour reconnaître un fait fondamental: l'identité se construit dans la relation avec autrui, dans la relation avec le monde environnant. C'est pourquoi l'adolescent à la recherche de lui-même va, généralement, provoquer des affrontements avec l'adulte - et donc l'enseignant - afin de s'éprouver lui-même et trouver des repères. La qualité de la réponse de l'enseignant revêt donc une importance particulière.

Que nous révèle le terrain sur les réactions de l'enseignant ?

Que ce soit au niveau de l'observation proprement dite ou des témoignages des lycéens, le constat est le suivant : l'enseignant se limite généralement à son rôle didactique et use plus souvent de son pouvoir que de son savoir face aux multiples problèmes que ses élèves peuvent lui poser. Les paroles d'adolescents expriment de façon claire les frustrations consécutives à un milieu scolaire centré sur les études et où la relation humaine est mal gérée voire carrément occultée. Les adolescents souhaiteraient avoir des enseignants qui les écoutent, dialoguent avec eux, les comprennent, leur témoignent de l'intérêt en tant que personne et non en tant qu'élève seulement. Un tel enseignant parviendrait à leur faire aimer l'école. Car l'adolescent ne trouve pas à l'école un véritable milieu de vie prenant en considération les problèmes existentiels liés à cette période de la vie. La demande d'aide explicitement formulée par les lycéens d'Alger est révélatrice des réelles perturbations auxquelles ils sont confrontés sur le plan personnel mais aussi de leur difficulté à y faire face seuls, sans le concours de l'adulte et, en l'occurrence, l'enseignant.

Cette demande quasi-unanime des lycéens interrogés d'être reconnus par l'enseignant dans leur statut de personne à part entière et non en tant qu'élève seulement, révèle combien la question de l'identité

personnelle constitue une préoccupation première chez eux. Car les reconnaître en tant que personne, c'est témoigner de leur existence, de leur identité.

En dehors de la famille, premier milieu constitutif d'identité, l'école a donc un rôle important à jouer à une période où les problèmes d'épanouissement personnel deviennent, pour l'adolescent, aussi urgents - sinon plus - que les enseignements académiques.

### **III - Le rôle de l'enseignant**

La relation à autrui étant constitutive d'identité, c'est à travers la relation avec l'adulte - et donc l'enseignant - que l'adolescent va exprimer ses conflits, ses doutes, son angoisse, ses problèmes.

En effet, l'adolescent, rappelons-le, traverse une phase de déséquilibre et de fragilité liés à l'absence d'une identité claire du fait qu'il n'est plus un enfant de par l'accès à la maturité biologique et intellectuelle, mais pas encore un adulte sur le plan social mais aussi affectif. Il est un être en devenir avec tout ce que cela implique comme travail (psychique) de déstructuration et restructuration de la personne dans ses rapports avec soi-même et avec le monde environnant. Il doit apprendre à se situer dans un rapport différencié avec soi-même et avec les autres. Car l'identité se construit à la fois dans la conjonction (processus d'identification et, par là, d'adhésion sociale) et/ou d'opposition (processus de séparation - individuation et, par là, d'autonomisation). En fait, comme le révèlent les derniers travaux sur l'identité, c'est dans une dynamique dialectique entre les deux pôles de cette apparente contradiction que se construit l'identité en tant que structure intégrative de la personne.

Toutefois, à l'adolescence, le processus de séparation - individuation constitue, selon la plupart des auteurs, le processus fondamental dont dépendra la réussite ou l'échec de la construction identitaire en particulier dans nos sociétés qui n'offrent pas les possibilités facilitant l'accès à l'autonomie (le milieu scolaire entre autres). L'adolescence est avant tout une période de quête identitaire, de recherche d'affirmation de soi, de réalisation de soi en même temps qu'une période de doute, d'incertitude voire d'angoisse consécutifs à la perte des anciens repères alors que les nouveaux ne sont pas encore trouvés.

Aussi l'adolescent à la recherche de lui-même va, pour se trouver, se mettre constamment à l'épreuve et, par là, mettre à l'épreuve l'adulte donc l'enseignant. Plus il aura de difficultés, plus il mettra l'enseignant en difficulté. Il expérimente ainsi différentes modalités d'être et d'agir pouvant souvent prendre la forme de provocations à son égard. Dans cette dynamique des échanges, il procède à un véritable travail de repérage tant de lui-même que de l'enseignant.

L'enseignant devrait donc, avant tout, comprendre ce qui se passe dans sa classe et savoir décoder le sens du message de chaque adolescent, aussi violent soit-il, le sens de la demande qui lui est sous-jacente. L'attaque vise généralement à tester l'enseignant, à connaître

la manière dont celui-ci gère les conflits et dans quelle mesure il peut aider l'adolescent à gérer les siens propres.

Face aux multiples provocations de ses élèves, l'enseignant peut se sentir blessé, éprouver de la rancune voire de la haine pouvant déboucher sur une affirmation de pouvoir et un désir de vengeance. Seule une connaissance des mécanismes psychologiques sous-jacents aux comportements des adolescents accompagnée d'une réflexion de ce que peut surgir ou resurgir comme affects en lui, permettra à l'enseignant de ne pas fonctionner au même niveau que l'adolescent et d'éviter d'entrer dans un jeu destructeur pour les deux parties.

Mais que peut donc faire l'enseignant ?

Tout d'abord, on l'a compris, éviter toute attitude rigide, dévalorisante ou humiliante à l'égard de l'élève. Car l'adolescent est avant tout un être qui se cherche, s'interroge et donc doute de lui-même. Et même s'il affiche souvent une attitude contraire (utilisation de "défenses" selon le jargon psychologique, défenses dites "narcissiques" selon le jargon psychanalytique) il est particulièrement sensible à l'opinion d'autrui. Il a besoin de l'opinion des autres pour évaluer ses jugements sur lui-même si bien que la recherche de soi, chez lui, est dans une grande mesure une recherche de soi chez autrui. Il a particulièrement besoin de se sentir reconnu, considéré, estimé, pour se convaincre ou renforcer le sentiment de sa valeur.

Face aux provocations de ses élèves, l'enseignant ne doit pas non plus fermer les yeux puisque l'adolescent cherche, au contraire, à provoquer des relations chez lui. A travers elles, il cherche à se situer, à trouver des repères voire un modèle identificatoire possible en la personne de l'enseignant. En toute logique, il s'agit d'y accorder toute l'attention et tout l'intérêt possibles en allant dans le sens de la demande de l'adolescent, en établissant avec lui un dialogue de personne à personne et non d'enseignant à élève. La situation - problème, le conflit, peuvent acquérir une valeur structurante si l'enseignant donne à l'adolescent le moyen d'aborder ses difficultés et d'en prendre conscience, de développer son sens du discernement, s'il lui fait sentir la confiance qu'il a dans ses capacités à les dépasser. Ceci implique que l'enseignant analyse avec (et pour) l'adolescent la situation problème sans occulter ce qu'elle peut susciter en lui comme interrogations et sentiments à son sujet. Il s'agit bien sûr, compte tenu de la grande sensibilité de l'adolescent à l'opinion d'autrui et de son rejet de tout ce qui est impératif de la part de l'adulte, de ménager sa susceptibilité qui est à la mesure de ses doutes, de ses incertitudes. Par le dialogue, l'adolescent va être amené à une conscience réflexive sur lui-même et à une responsabilisation dans la solution à trouver à ses problèmes mais aussi, à se sentir digne d'intérêt, se sentir exister aux yeux de l'enseignant en tant que personne à part entière, non en tant qu'élève seulement. Car ce que revendique avant tout l'adolescent en quête d'autonomie et d'affirmation de soi, c'est le droit d'exister en tant qu'identité individuelle sans laquelle il n'y a pas de personne. L'enseignant doit lui garantir ce droit.

## Conclusion

Le passage de la dépendance à l'autonomie qui marque l'adolescence va généralement provoquer des problèmes autant pour l'entourage de l'adolescent que pour l'adolescent lui-même.

Car devenir adulte ne s'acquiert pas facilement avec l'âge. Cela exige un travail psychique laborieux qui atteint son point culminant à l'adolescence. Celle-ci constitue donc une phase cruciale du développement de la personne et, d'un point de vue existentiel, une période lourde d'interrogations, d'incertitudes voire d'angoisse. C'est là un fait de base que l'école, et par-là l'enseignant, doivent prendre en considération.

D'abord, sur le plan de la mission qui est confiée à l'école. Si éduquer c'est bien apprendre à devenir "homme", à devenir adulte, alors l'école devrait repenser le rôle de l'enseignant qui ne doit plus se limiter à la transmission des savoirs scolaires mais se préoccuper aussi de savoirs psychologiques pour devenir un véritable éducateur. L'école devrait donner à l'adolescent le moyen d'acquérir une identité personnelle. Car l'identité constitue un savoir sur soi, un ensemble de connaissances que le sujet élabore à propos de lui-même. Et, comme tout processus de connaissance, il relève d'un processus d'apprentissage. L'école doit contribuer à cet apprentissage de soi et développer, par là même, des conditions psychologiques plus favorables aux apprentissages scolaires.

Pour cela, la formation pédagogique des enseignants devrait dépasser l'apprentissage des différentes méthodes et techniques didactiques pour s'orienter vers une réflexion plus approfondie de tout ce que peut impliquer l'action éducative. Par ailleurs l'institution scolaire devrait repenser les contraintes institutionnelles liées aux programmes et échéances des examens qui poussent l'enseignant à se limiter à sa tâche didactique au détriment d'une ouverture aux demandes et besoins réels de ses élèves.

Au niveau de la classe, l'enseignant devrait être en mesure de percevoir et comprendre ce qui se passe dans sa relation avec ses élèves pour pouvoir agir efficacement. Le désir de comprendre ne peut suffire. Des connaissances en psychologie de l'adolescent peuvent l'aider à mieux appréhender les mécanismes psychologiques à l'oeuvre chez ce dernier, pour la plupart du temps inconscients. Pour cela, une formation psychologique solide des enseignants paraît indispensable et, plus particulièrement, une formation à la relation adulte-adolescent. Mais s'adresser à un adolescent nécessite aussi des savoirs-faire.

C'est pourquoi une formation pratique à cette relation grâce à l'aide d'un animateur spécialisé dans ce type de relation paraît souhaitable. Cela permettrait sans doute à l'enseignant de mieux discerner ce qui relève de l'attitude de l'élève de la sienne propre. Une telle expérience a été récemment menée dans un autre système éducatif que le nôtre et semble donner des résultats concluants (cf. Cl. Piquilloud, 1994). La

solution à ce problème n'en est, hélas, qu'au stade d'élaboration, pas encore à celui de sa concrétisation.

Enfin, n'oublions pas le support efficace que pourrait apporter le psychologue scolaire dont la tâche tend à ne plus se limiter aux problèmes que l'élève peut poser par rapport aux méthodes et contenus de l'enseignement, mais aussi à s'étendre aux problèmes relationnels dans lesquels ce dernier est continuellement impliqué au sein du groupe classe et de l'institution scolaire en général.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CLAES M., *L'expérience adolescente*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1983.

CAMILLERI C. ET AL., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

GOUAS M., «*Les attitudes des étudiants à l'égard de la relation pédagogique autoritaire*», Mémoire de fin de licence en Sciences de l'Education, sous la direction de Mekideche T. Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education, Alger, 1983.

Guglielmi J., «Approche de la notion d'identité chez les adolescents scolarisés. Rôle de l'enseignant», in TAP P., «*Identité personnelle et personnalisation* », Toulouse, Privat, 1986.

KRIDIS N. (SOUS LA DIR.), *Adolescence et identité*, Marseille, Editions «Hommes et perspectives», 1990.

LOUANCHI D., *Essai de conceptualisation d'une expérience pédagogique en langue étrangère. Modalités et aspects socioculturels de la relation enseignant-enseigné dans l'enseignement secondaire*, Région d'Alger, Thèse de Doctorat d'Etat, Alger, OPU, 1990.

LUTTE G., *Libérer l'adolescence : Introduction à la psychologie des adolescents et des jeunes*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1988.

MEKIDECHE N., La représentation de soi de l'adolescente scolarisée algérienne in *Adolescence et identité*, sous la dir. de N. Kridis, Marseille, éditions «Hommes et perspectives», 1990, p. 97-105.

MEKIDECHE N., L'adolescence vue par la psychologie d'aujourd'hui in *Pratiques pédagogiques*, Alger, INSP, juin 1995, n° 1.

MEKIDECHE T., L'adolescent en milieu scolaire in *Pratiques pédagogiques*, Alger, INSP, juin 1995, n° 1.

OUAMANE A., BOUALI F. Z., *Le pouvoir de l'enseignant et son influence sur la création de frustration chez l'élève-adolescent*, Mémoire de fin de licence en Psychologie scolaire, sous la dir. de Mekideche T., Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education, Alger, 1994 (texte en arabe).

PIQUILLOUD Cl., Relations maîtres-élèves à l'adolescence. Problèmes et suggestions pédagogiques, in *Education et recherche*, 1994, n° 3, p. 288-299.

RODRIGUEZ TOME H., *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle, 1972.

TAP P., «*Relations interpersonnelles et genèse de l'identité*», in *Annales Homo*, XVIII-XIX, 1979, tome XV, fasc. 2, p. 7-43.

## Notes

---

[\*] Enseignante, IPSE, Université d'Alger.

[1] Constats effectués au cours de stages de formation de P. E. M. (Professeurs d'Enseignement Moyen) que j'ai eu à encadrer dans la décennie 1970, ceux de mémoires de fin de licence d'étudiants en Sciences de l'Education dans la décennie 1980 (N. Gouas, 1983), ceux de mémoires de fin de licence d'étudiants en Psychologie Scolaire ou de recherche de plus haut niveau dans la décennie 1990 (A. OUAMANE et F. Zohora Bouali 1994, D. LOUANCHI 1990).

# PÉDAGOGIE A L'ÉCOLE ET A L'UNIVERSITÉ

MOHAMED GHALAMALLAH [\*]

## Pédagogie universitaire et pouvoir politique en Algérie

### Résumé :

Le questionnement de l'auteur est relatif aux performances et capacités de connaissance et de contrôle des pratiques pédagogiques à l'Université algérienne. Il analyse les raisons qui sont à la base de l'occultation de ces pratiques et explique comment elles ont été écartées par le politique.

Il propose quelques lignes directrices centrées sur la prise en compte de l'autre (l'apprenant) dans la pratique de l'enseignement.

Nous avons d'abord envisagé d'intituler notre intervention à cet atelier, «la dénégarion de la pédagogie à l'université algérienne» ; ce terme psychanalytique a été retenu pour signifier à la fois le sentiment de nécessité de la pédagogie dans une institution éducative et son refoulement au niveau des instances de décision.

Nous nous interrogeons sur le paradoxe du déni pédagogique dans l'enseignement supérieur ainsi que sur les causes et les conséquences de ce déni.

Nous nous sommes demandés pourquoi l'université algérienne a renoncé à développer ses capacités de connaissance et de contrôle de ses pratiques pédagogiques, se refusant ainsi les moyens de son efficacité. Pourquoi a-t-elle évité pendant plus de deux décennies de se poser la question de sa performance, détournant son attention d'un gaspillage énorme de moyens, à la mesure du volume des ressources humaines et matérielles dont l'a dotée la société ?

Tout un spectre de raisons contribue à rendre compte, à des degrés divers, de l'occultation d'une problématique proprement pédagogique dans l'université algérienne. Mais c'est, nous semble-t-il, dans le mode d'inscription du politique dans le champ universitaire algérien que réside la raison fondamentale du refoulement de la question centrale de l'efficacité de l'enseignement supérieur. La méconnaissance de la pédagogie est liée à l'absence d'autonomie du champ universitaire par rapport au champ du pouvoir et donc à la subordination des fins pédagogiques et scientifiques aux fins politiques. Autrement dit, le développement de l'université algérienne s'est effectué de manière biaisée, contradictoire, dans les limites étroites que lui traçaient les rapports politiques. Ainsi, commençant par nous demander pourquoi la pédagogie n'a pas eu droit de cité dans l'institution universitaire, nous avons été amenés à traiter des rapports entre Pouvoir et Université, d'où le titre finalement retenu pour notre exposé.

L'histoire de l'université algérienne depuis l'indépendance est celle d'une institution qui s'efforce à l'être, qui tente à chaque fois de mobiliser ses énergies pour se reconstituer mais qui est perpétuellement déstabilisée par les crises successives. Luttant désespérément contre les forces de l'entropie et de la désorganisation

croissante, elle n'arrive pas à émerger conformément à son concept, à s'affirmer comme un sujet collectif autonome. Depuis la deuxième moitié de la décennie 80, l'institution semble avoir été complètement submergée par le flot de la démographie estudiantine qui l'a noyée dans les problèmes d'infrastructure lui faisant perdre toute force de réaction.

«L'université algérienne» était encore en gestation au sein de l'institution héritée de la période coloniale et qui s'est perpétuée jusqu'au début des années 70. Encore fragile, cette institution devait affronter à la fois la réforme de 1971 visant un bouleversement de l'ensemble de ses structures et une formidable explosion de ses effectifs d'étudiants qui ont presque doublé en deux ans, à deux reprises (entre 1969 et 1971, puis entre 1974 et 1976).

La réforme de 1971 projetait de mettre fin à une institution qui était le prolongement de l'université de l'ancienne puissance coloniale pour inventer une nouvelle identité universitaire : une institution originale enracinée dans son environnement national et conçue à partir des besoins du développement économique et culturel du pays.

Il s'agissait en même temps que de «nationaliser» l'institution, de passer d'une université traditionnelle et élitiste à une université moderne de masse, capable d'affronter la montée vertigineuse du nombre des étudiants. Mais est-il possible de réussir cette réforme et relever ce défi sans mobiliser le potentiel d'études et de créativité pédagogique et sans renforcer les capacités de gestion et d'organisation ? L'origine de tous les maux provient de ce que l'on a voulu édifier une institution inédite et la développer rapidement, sans mettre en place une infrastructure de recherche sur l'enseignement supérieur et de formation pédagogique des enseignants. On a privé l'université algérienne de l'appareil d'orientation qui aurait pu guider sa construction et sa croissance : faute de se connaître, l'institution a perdu, dès le départ, la maîtrise de son devenir ; elle n'était pas en mesure de développer une capacité de réponse aux changements qui lui adviennent de l'extérieur et qui la menacent dans son identité.

L'université est en effet une institution sociale qui entretient par ses multiples facettes des rapports d'interdépendance avec les autres institutions de la société. Traversée de part en part par les contradictions de la collectivité nationale, elle est entraînée par la dynamique globale de celle-ci. Portée ou plutôt emportée par le mouvement de la société dont elle n'a pas su déceler le sens, l'université algérienne n'était pas prête à y faire face et accueillir des changements pourtant indispensables. Incapable de prévoir les forces sociologiques qui orientaient sa dynamique de l'extérieur comme de l'intérieur, elle ne pouvait pas les canaliser, subissant ainsi leurs pleins effets destructeurs.

Rendue myope à elle-même, navigant à vue, sans appareil d'orientation, l'université algérienne a dérapé par rapport aux défis que lui a posés la société. Elle s'est développée de manière désordonnée, heurtée, anarchique. De dérives en dérives, à force d'infidélités à ses

principes, elle a fini par être complètement dénaturée. L'accumulation des discordances et des dysfonctionnements au fil du temps, l'a rendue captive d'un désordre pédagogique inextricable.

Ce qui surprend à première vue lorsque l'on analyse l'université algérienne, ce sont les contradictions et les aberrations, si bien que l'on arrive à se demander : comment on en est arrivé à perdre à ce point le sens des évidences ? Il est pour le moins étonnant qu'une institution d'enseignement renie la pédagogie, qu'elle renonce à se poser la question de son efficacité (malgré sa désorganisation) comme si elle accordait bien peu d'intérêt à sa propre finalité. Le second paradoxe est celui d'une institution dont la vocation est d'éclairer les autres secteurs de la société sur leurs pratiques afin de les aider à mieux les maîtriser, mais qui ne juge pas utile de retourner sur soi ses propres lumières.

Dans un pays où la pénurie des cadres constituait l'handicap principal, l'Etat algérien avait fait de la mise en place et du renforcement du système de formation et de recherche, le moteur du développement économique et social. Il avait ainsi consenti un sacrifice financier énorme au profit de l'éducation qui a régulièrement bénéficié de plus du tiers du budget national de fonctionnement. L'Etat a ainsi édifié avec une remarquable rapidité un imposant complexe universitaire qui étend son réseau à travers tout le pays et compte actuellement près de quinze mille enseignants-chercheurs et environ trois cent cinquante mille étudiants. Mais entravé par la désorganisation et les dysfonctionnements, cet important potentiel d'enseignement supérieur n'a donné lieu qu'à un volume de production scientifique et pédagogique [1] sans commune mesure avec sa taille : la montagne a accouché d'une souris !

Qu'est-ce qui explique que l'on a neutralisé ce potentiel ? Pourquoi a-t-on refusé à l'université, considérée pourtant comme la clé de la stratégie globale de développement du pays, les moyens de son efficacité, c'est-à-dire le renforcement de sa capacité d'étude et de maîtrise des pratiques d'enseignement supérieur et de recherche ?

Nous entendons par pédagogie aussi bien la micro (psychopédagogie) que la macro-pédagogie, c'est-à-dire, l'étude des systèmes éducatifs et de leurs relations avec l'environnement. L'université a pour fonction d'analyser les besoins du développement économique social et culturel du pays afin d'y répondre dans le cadre de sa compétence spécifique. Le progrès accéléré du savoir scientifique et technologique ainsi que les changements continuels de la société la placent devant un défi pédagogique : l'université doit se renouveler perpétuellement pour s'adapter dans ses finalités et ses objectifs, dans ses structures organiques et administratives, ses méthodes d'enseignement et d'évaluation. L'institution ne peut survivre qu'en se réinventant sans cesse et en développant pour cela une capacité de création permanente de formes pédagogiques nouvelles.

Ayant pour mission de former la jeune génération pour le monde de

demain, l'université est prospective par essence ; elle prévoit à travers

les grandes tendances à l'oeuvre dans la société actuelle, la société de demain et s'y prépare par anticipation. Mais dans l'université algérienne, la formation et la recherche pédagogique n'ont pas été prises en charge.

La recherche en éducation a été abandonnée au hasard des penchants individuels des universitaires ; les personnes qui s'y intéressaient travaillaient isolément dans l'ignorance des résultats des études de leurs collègues et sans soutien institutionnel.

Les tentatives de coordonner, d'orienter et d'encourager les études sur l'enseignement supérieur, n'ont généralement pas dépassé le stade de la déclaration d'intention. La seule exception est représentée par la mise en place du CNDRP [2] au début des années 80. Celui-ci a réussi à polariser à un niveau national les études sur l'enseignement supérieur. Il leur a imprimé un véritable élan, vite retombé avec la suppression précoce de ce centre. Ce dernier a quand même réussi à faire tenir à Alger en 1983, un congrès international sur la pédagogie universitaire. Les communications des chercheurs nationaux ont convergé pour constater «une négation institutionnelle» de la pédagogie dans l'université algérienne [3] (à l'exception de la médecine).

Il a bien entendu été instauré des licences en sciences de l'éducation au sein des instituts universitaires de psychologie mais la formation dans ce domaine reste dominée par l'académisme ; l'enseignement se limite aux généralités abstraites et décontextualisées des manuels. Nous entendons par pédagogie une science inséparablement théorique et pratique située au carrefour de plusieurs disciplines. Elle soumet les pratiques éducatives à une analyse et à un questionnement permanents en vue de leur amélioration constante. C'est justement l'insuffisance quantitative et qualitative des recherches sur des situations concrètes qui fait que l'enseignement des sciences de l'éducation se réfugie dans le formalisme académique.

Abordons maintenant les raisons que l'on peut avancer pour expliquer la dénégation de la pédagogie dans l'Université ! La raison la plus souvent évoquée du rejet de la pédagogie dans les universités relève de ce que nous appellerons «l'illusion de la transparence». Nous appliquons à notre sujet cette expression que Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron [4] utilisaient pour désigner un obstacle essentiel à la connaissance objective du social. Traditionnellement tenue pour un ensemble de recettes utilisées pour faciliter l'apprentissage des enfants, la pédagogie n'aurait pas de place dans l'enseignement secondaire et à fortiori, supérieur. Il suffit qu'une personne domine un champ de connaissance pour qu'elle soit à même de le transmettre à autrui : la possession d'un savoir impliquerait la capacité de le communiquer.

«Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement» selon le fameux vers de l'art poétique de Boileau. Un cours, bien structuré et clairement exposé est supposé transparent pour l'étudiant. La conception traditionnelle de l'enseignement est ainsi centrée sur l'enseignant. Elle fait l'impasse sur

l'enseigné qui est «censé comprendre». Elle confond la logique de la science au centre de laquelle se place l'enseignant et la logique de l'apprentissage ; l'apprenant construit de manière progressive dans le temps, par esquisses, le champ du savoir qu'il étudie selon son propre style d'apprentissage et à partir de ses acquis. La conception traditionnelle méconnaît ainsi la dimension didactique de la science et le travail de transformation des catégories scientifiques en catégories didactiques.

La pédagogie moderne opère un renversement de la perspective traditionnelle: ce n'est pas l'apprenant qui doit être fait pour l'enseignement mais celui-ci qui doit être conçu en fonction de celui-là. La performance d'un enseignement n'est pas mesurée sur le niveau de compétence de l'émetteur ou sur la «clarté» en soi du message transmis, mais sur les progrès d'apprentissage effectivement réalisés par l'apprenant. La pédagogie moderne est centrée sur l'apprenant. L'échec d'un cours n'est pas à expliquer par le manque de «don» ou par une inaptitude intellectuelle de l'enseigné, mais à chercher dans les lacunes d'un enseignement mal adapté.

La vision traditionnelle de l'enseignement est en affinité avec la définition aristocratique de la culture où celle-ci est conçue comme l'apanage d'une minorité d'«élus». La culture est affaire de «don» et la pédagogie ne peut y suppléer. La pédagogie moderne au contraire postule que l'enseignement supérieur est accessible au grand nombre. Elle implique une conception démocratique de l'enseignement supérieur.

Le désintérêt pour la pédagogie rationnelle proviendrait donc de son ignorance : la personne formée dans le modèle de l'université traditionnelle est naturellement portée à considérer le modèle comme achevé, immuable, naturel, faute de pouvoir imaginer un modèle concurrent. L'obstacle principal à l'introduction de la pédagogie à l'Université serait d'ordre rationnel. Il suffirait alors d'informer les enseignants sur des modes pédagogiques plus performants pour les convaincre de les utiliser. En réalité, les enseignants n'adoptent pas de méthodes nouvelles sur la simple persuasion intellectuelle mais s'ils y trouvent aussi un avantage psychologique (satisfaction plus grande, estime de soi), un gain d'effort, et une plus grande efficacité dans le travail ou un profit social et matériel (système de rétribution symbolique et financière encourageant).

La conception traditionnelle de l'enseignement était d'autant plus prégnante dans les esprits qu'elle était solidaire de l'ensemble des structures de l'université, en particulier du système de normes et de valeurs et du système de sanctions et de récompenses. Par exemple l'universitaire était promu au grade supérieur uniquement sur la base de ses travaux de recherche sans prendre en considération ses activités d'enseignement comme si celles-ci étaient un sous-produit de la recherche, tout bon chercheur était supposé être un bon enseignant-. C'est donc l'ensemble des institutions de l'université traditionnelle qui se renforcent mutuellement et forment un système pour s'opposer à la pédagogie rationnelle. Au niveau individuel, l'adoption des perspectives

pédagogiques nouvelles suppose un changement du rôle traditionnel de l'enseignant, la modification de ses relations interpersonnelles, de ses attitudes, et non pas une modification d'ordre rationnel seulement.

Les universités de la première moitié de ce siècle étaient peu différenciées et de taille restreinte ; elles accueillait un petit nombre d'étudiants d'origine sociale et de passé scolaire homogènes. Le problème pédagogique ne s'y posait pas avec force. Mais la montée brusque des effectifs étudiants, qui est un phénomène mondial, dès le début de la décennie 60, va provoquer une crise profonde au sein de ces universités conçues pour une élite.

Cette période suscitera une floraison de recherches sur l'enseignement supérieur qui, prenant les problèmes à la racine, proposeront des solutions pour la reconstruction de l'institution sur de nouveaux fondements. Un nouveau domaine s'ouvre aux sciences pédagogiques qui s'y développent rapidement pour favoriser la mutation des universités élitistes traditionnelles en universités de masse. Les transformations quantitatives dans l'institution seront accompagnées de changements qualitatifs.

L'université «tour d'ivoire», repliée sur elle-même, devra s'ouvrir sur son environnement social, repenser entièrement ses missions, diversifier ses profils et niveaux de formation ; elle aura à s'adapter à de nouvelles catégories d'étudiants caractérisés par la variété de leur origine sociale, de leur passé scolaire et de leurs aptitudes, de leurs motivations et aspirations.

Avec le nombre, la fonction d'enseignement tendra à prédominer sur la fonction de recherche. Il deviendra nécessaire, pour développer celle-ci, de créer des institutions nouvelles exclusivement consacrées à la formation doctorale et à la recherche.

Devenant de plus en plus complexes et géantes, les universités passeront du mode de gestion artisanale à celui plus rationnel des grandes organisations. Le coût de ces universités et la part de plus en plus importante du budget de l'Etat qui leur est consacrée, pose le problème de l'utilisation optimale des ressources.

Devenant une condition de la maîtrise du fonctionnement l'université, la recherche sur l'enseignement supérieur et la formation pédagogique des enseignants tendront à s'institutionnaliser. L'université est entrée en effet, dès le début de cette moitié de siècle dans une ère de réforme permanente ; elle devra développer sa créativité pédagogique et se réinventer sans cesse pour s'adapter au renouvellement accéléré du savoir et aux besoins d'une société en perpétuelle évolution.

Il ne suffit plus d'être compétent dans un domaine du savoir pour être capable de l'enseigner ; il devient nécessaire pour l'universitaire d'apprendre son métier de formateur, d'acquérir une méthodologie qui l'aide à analyser et questionner sans cesse sa pratique d'enseignement, et qui rende sa participation à la gestion collective de l'université plus efficace.

Mais cette transition des universités traditionnelles d'élite vers les universités de masse ne se fera pas sans heurts, sans conflits, sans résistances. L'attachement aux modèles anciens de l'université n'est pas seulement l'expression du traditionalisme conservateur, il peut également exprimer la résistance à des changements qui menacent des pouvoirs et des situations acquises.

La massification de l'université entraîne une multiplication du nombre des enseignants du supérieur et donc une dégradation de leur «image» dans la société. Les universitaires, surtout ceux formés et recrutés selon les anciennes normes plus rigoureuses, tendent à y réagir en se réfugiant dans «l'académisme» et donc dans la pédagogie implicite. De même, les représentants des professions libérales, comme plus généralement les détenteurs des différentes catégories de diplômes universitaires, surtout les plus prestigieux, sont enclins à faire pression pour imposer un *numerus clausus* dans les formations supérieures qui les concernent et à défendre ainsi la rareté de leurs titres et donc leurs valeurs sur le marché de l'emploi.

Le malthusianisme dans ses différentes formes favorise un repli vers le formalisme académique et la méfiance envers la pédagogie rationnelle qui est virtuellement démocratique.

Nous avons évoqué divers obstacles, relevant de différents ordres, à l'introduction de la pédagogie à l'université.

Agissant dans l'université traditionnelle, ces obstacles se sont ensuite atténués avec les progrès de la transition vers l'université de masse. Celle-ci s'étant imposée sur un plan mondial depuis deux décennies, ces obstacles peuvent rester plus ou moins influents là où l'augmentation des effectifs n'a été que partiellement accompagnée d'une modification des institutions traditionnelles et dans les formations demeurées élitistes.

Les différentes entraves psychologiques et sociales que nous avons citées et auxquelles nous ajouterons d'autres, contribuent à des degrés divers à empêcher l'institutionnalisation de la pédagogie dans l'Université algérienne. Mais elles nous semblent insuffisantes à rendre compte du refoulement sur le long terme par l'université algérienne de ce qui s'impose avec évidence comme l'instrument de la maîtrise même de son fonctionnement. La cause profonde du refus de la pédagogie nous paraît devoir être recherchée dans un mode global de gestion de la société algérienne qui prive l'université de toute autonomie et la subordonne au champ politique. Le pouvoir de décision pédagogique et scientifique échappe à l'université ; il est situé en dehors d'elle. Son pouvoir excentré, l'université ne peut organiser son fonctionnement autour de ses fins et de ses valeurs propres. Les finalités éducatives et scientifiques de l'institution sont subverties par des fins qui leur sont étrangères. L'université exerce une fonction apparente de formation qui est subordonnée à la fonction latente de reproduction du système politique et la dissimule. L'on n'accorde de l'importance à la pédagogie que dans la mesure où l'on cherche à promouvoir l'enseignement considéré comme la mission première de

l'institution. D'autre part et en même temps, le rejet de la pédagogie rationnelle et le recours à la pédagogie implicite traditionnelle permet d'éviter de se poser clairement la question de l'efficacité de l'enseignement et de mettre au jour la fonction cachée de l'université. Analysant le champ universitaire, nous y avons rencontré la trace du politique.

Un groupe d'anciens dirigeants de la guerre de libération a réussi à asseoir, à la fin de la décennie 60, son monopole sur le pouvoir politique, au nom de la continuité révolutionnaire. Hostile à la démocratie libérale, il tente de réorganiser, à partir du sommet, les institutions de l'Etat tout en assurant la promotion d'une démocratie de participation. Celle-ci mobiliserait le peuple afin d'en faire le véritable artisan d'une triple révolution culturelle, industrielle et agraire. Le citoyen deviendrait un acteur de la vie politique au sein des assemblées populaires communales et de wilaya ; le travailleur serait associé à la gestion des entreprises socialistes. A l'université, ce sont les comités pédagogiques de coordination qui sont appelés à constituer l'instance de participation à la base, des enseignants et des étudiants. Ces comités étaient destinés à devenir la cheville ouvrière de la réforme conçue par le ministère en 1971.

L'on s'est d'abord préoccupé de centraliser au sommet tous les pouvoirs de la société et de procéder à l'encadrement bureaucratique de la vie politique, économique, sociale, éducative et culturelle du pays. L'université n'y faisait pas exception. Le reste de tradition de gestion collégiale et d'élection des responsables a été supprimé pour laisser la place à une lourde machine administrative dont la chaîne hiérarchique sans fin était occupée à chaque échelon par des personnes nommées. Le ministère ne se limitait pas à décider des orientations stratégiques mais gérait directement les universités, réglementant même dans ses aspects mineurs, la vie de ces institutions.

Dessais de toute autonomie pédagogique, les enseignants-chercheurs étaient réduits à l'état de simples exécutants. La circulaire ministérielle sur l'évaluation continue des connaissances en constitue un exemple significatif : elle fixe uniformément, pour l'ensemble des formations, de toutes les universités, le type, le nombre et le coefficient des épreuves pour chaque matière. Aux enseignants-chercheurs qui sont mieux placés pour juger des formes pédagogiques les plus appropriées aux contenus de leur enseignement et aux conditions de celui-ci, la circulaire abandonne la prérogative d'établir, en association avec les étudiants, un calendrier pour ces épreuves. Vidés de tout pouvoir de décision, les comités pédagogiques de coordination ont vite fini par être désertés et disparaître. Faute d'une remontée de l'information, l'administration centrale ne pouvait pas se corriger en fonction de ses erreurs et laissait les contradictions se développer jusqu'à la limite du tolérable.

Isolé des réalités, le réformateur de 1971 ne s'est pas demandé quelle stratégie universitaire permettait de contourner les contraintes, de tirer le meilleur profit de ressources mobilisables politiques, éducatives du pays. Se situant sur un plan utopique, il cherchait l'institution idéale,

celle qui serait la plus digne des ambitions de la révolution algérienne. Il agissait comme s'il était libre d'imaginer n'importe quel projet et comme si la réalité ne lui opposerait aucune contrainte. Les décideurs du ministère ont ainsi opté pour les innovations pédagogiques d'avant-garde dont certaines étaient encore à l'état expérimental : modèle d'université interdisciplinaire et intégrée, finalisation des programmes de formation, modularisation et semestriellisation des cursus, méthodes actives d'enseignement, contrôle continu des connaissances, participation à la gestion des enseignants et des étudiants. Le modèle d'organisation modulaire des études et de la progression constituait le point de focalisation de l'ensemble du système institutionnel projeté et apparaissait comme la solution idéale au problème des déperditions massives dont souffrait l'université.

Il semblait la réponse parfaite à l'objectif de «formation maximale au moindre coût» et au défi de l'explosion des effectifs. Les décideurs semblent avoir été séduits par les avantages de la pédagogie nouvelle au point d'omettre de se poser le problème de son applicabilité à la réalité algérienne. Mais la solution parfaite sur le papier, rationnelle dans l'abstrait, s'est révélée être aussi illusoire que dangereuse sur le terrain. Nous avons montré ailleurs par quels mécanismes la progression modulaire était déviée de son objectif de fluidité et générait une aggravation des déperditions en même temps que la désorganisation des cursus [5].

Le choix effectué dans l'absolu, et supposé le meilleur possible, a en réalité constitué, relativement aux modes de progression les plus divers expérimentés dans l'université algérienne depuis l'indépendance (annuel, semestriel et mixte), la pire des solutions.

Retournant la formule précédente, nous pouvons dire que l'organisation modulaire a servi le contre-objectif de « formation minimale au coût maximum ».

Le réformateur ne semblait pas avoir pris conscience de toutes les difficultés auxquelles se heurterait un projet apparemment «révolutionnaire» et des réinterprétations qu'il subirait en cheminant à travers la structure des rapports humains qui caractérisait l'université. Si au niveau politique, les intentions et les grandes lignes de la réforme ont été clairement définies par le ministère, le même soin n'a pas été apporté à la traduction au plan des pratiques pédagogiques, des principes généraux de la réforme. Même là où celle-ci a été développée à un niveau opérationnel, donnant lieu à des instruments pédagogiques novateurs, ceux-ci ont été dénaturés par une application mécanique et autoritaire.

L'introduction de techniques et de méthodes modernes implique en effet, une action de reconversion des attitudes et des mentalités pédagogiques des enseignants. Elle suppose également la participation des enseignants à la redéfinition de ces méthodes et techniques en fonction de la diversité de leurs contextes et à leur adaptation créative. Mais officiellement tenue pour une condition essentielle de la réussite de la réforme, la participation des

enseignants et des étudiants était vidée de tout contenu par la tendance centralisatrice du système politique du pays.

Tout se passe comme si le réformateur avait seulement à exprimer au niveau universitaire les intentions révolutionnaires du pouvoir et le légitimer. Le ministère ne semblait pas prêter attention aux résultats de l'application de la réforme sur le terrain comme s'il ne s'en sentait pas responsable. L'essentiel est d'avoir montré la bonne voie. Les institutions de la réforme étaient supposées supérieures en soi. Sacralisées, elles devenaient une fin en soi, la manifestation du progrès de l'université et de la révolution algérienne. Il fallait coûte que coûte, quels que soient les sacrifices, les maintenir. Les difficultés rencontrées, quelle que soit leur gravité, sont passagères ; elles disparaîtront progressivement avec l'expérience et une meilleure assimilation des institutions de la réforme par les gestionnaires et les enseignants.

Mais les contradictions n'ont pas cessé de s'aggraver tout au long de la décennie 70, entraînant une contestation généralisée. Le ministère a dû se résigner finalement à supprimer très progressivement au début des années 80, l'institution centrale de la réforme de 71 : l'organisation modulaire et semestrielle des études. Il retourna à une pédagogie plus traditionnelle. Sur un plan politique, la réforme a contribué pendant les premières années à mobiliser gestionnaires, enseignants, étudiants profilant l'image idéale de l'université projetée et confortant le pouvoir dans son triomphalisme révolutionnaire ; la réalité a vite fini par s'imposer. Ebranlant l'ancien système universitaire sans arriver à mettre en place le nouveau, la réforme a complètement désorganisé le fonctionnement de l'institution superposant ses effets négatifs à ceux provoqués par le surnombre des étudiants.

Les grandes orientations de la politique éducative du pays : «Algérianisation», «Démocratisation», «Arabisation», «Option scientifique et technique» ont été réalisées de façon formelle, au prix du renoncement aux critères académiques.

La «démocratisation» par exemple, assimilée à l'augmentation des effectifs, était à la fois une réponse à la demande sociale et aux besoins massifs du pays en cadres. Mais malgré l'importance des efforts fournis, le rythme d'accroissement des moyens humains, matériels, n'a pas suivi le rythme effréné d'accroissement du nombre des étudiants. Mais surtout parce que cette montée des effectifs s'est effectuée dans le cadre resté inchangé de méthodes pédagogiques traditionnelles et élitistes, l'institution a été d'une année à l'autre davantage déstructurée jusqu'à être complètement submergée par le nombre. La «démocratisation» a signifié, en réalité, la distribution généreuse de diplômes qui ne recouvrent dans les meilleurs des cas, qu'une formation tronquée et bien modeste. Une prise en charge sérieuse de la démocratisation comme des autres options de la politique éducative, aurait supposé que l'université jouisse d'un pouvoir de décision et fonctionne selon sa rationalité propre; elle aurait alors donné une véritable réponse scientifique et pédagogique aux demandes politiques, en adoptant un mode d'organisation et des

méthodes d'enseignement et d'évaluation, qui en démultipliant l'action des enseignants et en favorisant une utilisation optimale des moyens matériels qui seraient plus susceptible de faire face au grand nombre.

L'autonomie universitaire ou selon l'expression traditionnelle «les franchises universitaires», est le prolongement, au niveau administratif des libertés académiques d'enseignement et de recherche. Il appartient à la communauté universitaire de gérer en toute indépendance les activités pédagogiques et scientifiques.

L'essence de l'université réside dans l'intensité de la réflexion intellectuelle de ses membres au sein des équipes d'enseignement et de recherche ainsi que dans la qualité des échanges entre eux. Très diverses et spécialisées, ces équipes constituent les cellules de base de l'université.

Source de la créativité et d'un enseignement vivant, c'est à leur niveau que l'on dispose de tous les paramètres pour la prise de décision concernant leurs activités. La nature de la création scientifique comme celle d'un enseignement sans cesse renouvelé par la recherche, donne aux réalités universitaires leur caractère imprévisible, changeant, extraordinairement complexe. Le gouvernement des universités suppose une très large décentralisation de la prise de décision. Les rapports de coopération doivent être privilégiés sur les rapports hiérarchiques. Rien n'est plus incompatible avec la nature de ces institutions qu'une administration centralisée qui étouffe, en imposant une réglementation uniforme, rigide, une vie universitaire caractérisée par la diversité et le mouvement.

L'université appelle un mode de gestion où il s'agit moins de contraindre que de coordonner, d'orienter par la persuasion et l'encouragement. Ses responsables doivent être des animateurs qui motivent et encouragent la participation à la gestion de chacun. L'art d'arbitrer les conflits, de favoriser les décisions collégiales et le consensus est une qualité essentielle pour ces responsables. Une gestion autonome collective et décentralisée de l'université, est la condition de l'exercice effectif des libertés académiques. Ainsi, créer une université, c'est par définition, créer un espace de liberté de l'esprit, de «recherche sans contrainte de la vérité» selon la formule de Kart Jaspers. C'est circonscrire et protéger un lieu de libre débat sur la société reposant sur l'approche scientifique des problèmes. Un pouvoir met en place une institution conforme à l'«idée» d'université dans la mesure où il ne craint pas le défi de la raison et cherche à promouvoir celle-ci afin de fonder sa pratique sur ses lumières. Il encourage les critiques et les remises en question qui sont les ressorts du progrès de la connaissance et de l'action humaine.

Jusqu'en 1988, le pouvoir algérien légitimait le monopole qu'il exerçait sur la politique et les autres champs sociaux par une idéologie unanimiste et populiste. Celle-ci est incompatible avec toute expression alternative de l'intérêt national et avec l'idée d'un débat pluraliste. Le pouvoir se méfiait d'une institution qui risquait de former des «intellectuels». Il demandait à l'université d'assurer l'hégémonie de

l'idéologie sur laquelle il reposait ou du moins, de se limiter à former des techniciens. L'Etat algérien entretenait ainsi un rapport ambivalent avec l'université : d'une part, il en faisait le coeur de sa stratégie de développement économique et social et mettait en place un important réseau universitaire ; il était porté, d'autre part, à contrôler l'institution, réduisant au minimum l'autonomie pédagogique et scientifique de ses enseignants. Il a ainsi créé un important potentiel universitaire mais a été incapable de le faire fonctionner.

Notre analyse peut être confortée par les recherches convergentes effectuées dans d'autres champs sociaux. Ainsi le pouvoir pédagogique échappe à l'université comme le pouvoir économique échappe à l'entreprise, réduite elle aussi, à un simple relais bureaucratique [6]. Les dirigeants des unités et des entreprises économiques ne pouvaient pas décider de la modification du prix et du volume de leur production ou du montant des salaires et des investissements afin de tirer le meilleur profit de leur environnement. Ils doivent attendre les directives des lointains bureaux ministériels. Ces dirigeants se trouvent dans la situation du pilote qui ne détient pas les commandes de son avion. Ils ne peuvent être à l'origine du déficit comptable chronique et en augmentation constante de leur entreprise.

Si l'entreprise n'est pas organisée selon la rationalité économique, c'est que sa fonction réelle est autre que la production de richesses. Elle est d'abord politique et sociale : création d'emplois pour lutter contre le chômage, offre de postes d'encadrement non en fonction de la compétence devenue inutile mais selon les relations de clan, ponctions et détournement de biens sociaux servant à entretenir les réseaux de clientèle.

L'on se soucie peu de valoriser le capital humain de l'entreprise ou de renforcer les capacités productives endogènes. La rente pétrolière est là pour importer des usines «clés» ou «produits en mains» ainsi que pour éponger les déficits provenant de la non maîtrise de leur fonctionnement. La reproduction du champ économique est subordonnée à la reproduction du champ du pouvoir et en dernier ressort sur la rente. «Le pouvoir révolutionnaire» qui se proposait d'instaurer une démocratie de participation et de mobiliser la population a contribué à généraliser la passivité, la dépendance et la perte de confiance en soi et en ses possibilités de la société. Il a suffi d'une chute brusque des cours du pétrole en 1986 pour que l'édifice politique s'ébrèche et deux années après menace de s'effondrer. C'est, depuis, l'ensemble de la société qui tente de manière dramatique et conflictuelle de se recomposer autour de nouvelles bases politiques, économiques et sociales.

Nous avons tenté de dégager les conditions qui permettent de sortir l'université algérienne du désordre pédagogique actuel et de libérer un potentiel considérable mais captif de la désorganisation. L'autonomie de l'université est une condition première pour que celle-ci puisse déployer toutes ses potentialités et apporter une contribution optimale au développement économique, social et culturel du pays. Il appartient à l'Etat d'aider l'institution à s'auto-organiser et de favoriser ainsi

l'émergence d'un «pouvoir du savoir». L'université devient alors un véritable partenaire qui coopère avec les pouvoirs publics ou les entreprises économiques et répond à leurs demandes dans la mesure où il les traduit dans le cadre de sa logique spécifique et de ses valeurs propres.

Nous avons montré qu'une université qui est privée d'autonomie de gestion c'est à dire, de l'exercice de libertés académiques devient soumise à une rationalité et à des fins qui lui sont étrangères et dérape par rapport aux défis que lui pose la société. De même une université tour d'ivoire qui jouit d'un pouvoir de décision et des libertés académiques et les utilise pour se détourner de ses responsabilités sociales et se replier sur soi, se renie dans son principe. L'université doit au contraire faire de son autonomie le moyen de son engagement social. Elle a pour dessein d'orienter ses activités d'enseignement et de recherche vers le progrès des personnes et de toutes les catégories de la collectivité nationale. Sa vocation est de fournir à la société les moyens intellectuels de son développement matériel et moral.

L'université vit au sein de la société, elle est marquée par les événements et reflète les dynamiques contradictoires et complexes de celle-ci. Aussi doit-elle faire de ses valeurs d'objectivité, d'humanisme, de solidarité sociale un moyen d'engagement dans les conflits idéologiques et politiques, économiques et sociaux en face desquels elle ne peut de quelque façon que ce soit demeurer neutre. S'ouvrant ainsi à des logiques qui lui sont étrangères, elle doit renforcer son aptitude à gérer les contradictions tout en faisant prévaloir ses valeurs. Elle a à développer ses capacités de réponse aux demandes diverses et changeantes d'un environnement en évolution.

Elle ne peut donc survivre et préserver son identité qu'en se renouvelant et en créant sans cesse des formes pédagogiques adaptées. Si notre analyse porte sur l'université d'avant 1988, ses conclusions demeurent en grande partie valables pour la période suivante. Si le pouvoir a exprimé sa volonté de concevoir et de mettre en place les mécanismes de l'autonomie de l'université, ceux-ci tardent encore à entrer dans la réalité. Nous interrogeant sur les raisons du refus de la pédagogie dans l'université algérienne, nous avons tenté de montrer que, privée d'autonomie, celle-ci était asservie à des fins et donc à des logiques qui lui sont étrangères; ne poursuivant pas principalement une fin d'enseignement, l'université se désintéresse de l'efficacité de celui-ci et donc de la pédagogie.

Ajoutons cependant deux obstacles importants qui concourent également à entraver l'introduction de la pédagogie à l'université dans la période récente : l'instabilité ministérielle et le surnombre d'étudiants. Les changements de gouvernement étant fréquents depuis 1988, chaque ministre recherche des résultats immédiats pour illustrer sa carrière politique; la mise en place d'une infrastructure de recherche et de formation pédagogique ne commencera à donner des résultats qu'à moyen et surtout à long terme. L'université, étant depuis le milieu des années 80 noyée par le nombre d'étudiants, est trop préoccupée par les problèmes d'infrastructure et d'équipement pour aborder l'aspect

qualitatif de la formation et donc considère la réflexion pédagogique comme un luxe.

Mais le surnombre d'étudiants n'existe que par rapport aux modes pédagogiques traditionnels utilisés. L'investissement, ne serait-ce que de 1 % du budget à l'université dans la recherche sur l'enseignement supérieur contribuera à la sortir du désordre actuel et l'aidera à se reconstruire sur un fondement pédagogique rationnel plus performant sur les plans autant quantitatif que qualitatif.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADDI L., *L'impasse du populisme*. Alger, ENAL, 1990.

BOURDIEU P., CHAMBOREDON J. C., PASSERON J. C., *Le métier de sociologue*, Paris, PUF, 1968, pp. 37 – 41.

GHALAMALLAH M., Les significations possibles de la récente refonte des études universitaires : «réformes alternatives» ou «contre réformes», in *Annales de l'Université d'Alger*, n°2, 1987 - 1988, pp. 51 - 67.

KOUIDRI A., KOULOUGHLI L., *Réflexion sur une expérience de formation pédagogique à l'Université de Constantine*. Séminaire international sur la position et l'évaluation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur. Alger, Décembre 1983.

## Notes

---

**[\*]** Enseignant à l'Institut de Sociologie - Université d'Alger

**[1]** Ouvrages, articles, communications, manuels, photocopiées de cours etc...

**[2]** Centre National de Documentation et de Recherche Pédagogique.

**[3]** Dr. A. Koudria et L. Kouloughli. «Réflexion sur une expérience de formation pédagogique à l'université de Constantine». Communication au Séminaire International «Position et évaluation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur» Alger - Décembre 1983.

**[4]** P. Bourdieu, J. C. Chamborderon, J.C Passeron. «Le métier de sociologue» p. 37-41, Bordas, Paris 1968.

**[5]** Gbalamallab . Mohamed: annales de l'Université d'Alger n° 2. 1987-1988, p.51 à 67.

[6] Voir par exemple ADDI. Labouari «L'impasse du populisme», ENAL. Alger 1990.

# PÉDAGOGIE A L'ÉCOLE ET A L'UNIVERSITÉ

DALILA HADDADI [✱]

## Ecole, famille, développement Rapport de synthèse

Lors des deux demi journées consacrées à cet atelier, nous avons écouté et débattu des thèmes suivants :

- 1) Ecole, éducation et représentations.
- 2) Socio-psychologie de l'espace et du temps.
- 3) Ecole, exclusion et difficultés scolaires.
- 4) Pédagogie à l'école et à l'université.

### **Après-midi du Dimanche 23 Juin**

L'ouverture a été faite par Madame Fatima Moussa qui a situé l'esprit dans lequel s'inscrivent la conférence annuelle du CREAD et l'atelier «Espace Scolaire-Espace Domestique» ; elle a en outre fait part à l'auditoire de l'existence d'une équipe de psychologues au sein du CREAD. Ces psychologues ont choisi de travailler sur le système éducatif et ont proposé, pour le moment, des pistes de recherche que cette rencontre est censée préciser, diversifier et faire aboutir à des recommandations.

Les thèmes retenus par l'atelier «Espace Scolaire-Espace Domestique» reflètent la problématique dans laquelle désire s'inscrire cette équipe de psychologues du CREAD.

Les différentes interventions ont soulevé des discussions d'ordre théorique, pratique et méthodologique ; elles seront rapportées et synthétisées en privilégiant l'ordre dans lequel elles ont été présentées. L'accent sera mis ici sur les discussions et les propositions qui ont été faites lors de ces journées.

### **1) «L'Ecole au féminin», de Tayeb Kennouche**

Cette communication a montré, par le biais des statistiques, un taux de participation plus élevé chez les filles que chez les garçons. Les débats ont tourné essentiellement autour de :

- 1- La situation économique : le garçon aide la famille
- 2- La méthodologie : nécessité de définir les niveaux socio-économiques de la population de recherche
- 3- La nécessité de joindre à l'analyse statistique l'analyse qualitative

## **2) «La lecture chez l'enfant», de Yamina Chekouche**

La communication a soulevé la problématique de la représentation du livre, de l'accès au contenu et du plaisir de la lecture.

Il est proposé ici la création de structures (bibliothèques) et l'accent est mis sur les stratégies pédagogiques qu'il faut mettre en oeuvre pour générer le plaisir de la lecture.

Les débats ont attiré l'attention sur le style normatif de la communication et ont suggéré l'élaboration d'un protocole de recherche qui permette de discuter cette problématique.

## **3) «Les représentations sexuées chez les filles et les garçons» de Chérifs Bouatta**

Ont été rapportés ici les résultats d'une recherche menée sur des enfants de 6-7 ans et de 11-12 ans qui montrent une tendance systématique chez les filles : celles-ci privilégient leur appartenance sexuelle et rejettent l'autre.

Les discussions ont mis l'accent sur, principalement, des aspects méthodologiques, notamment l'effet de désirabilité et donc de l'implication du chercheur.

Le niveau socio-économique peut avoir des incidences sur ces représentations. Aussi, certains intervenants ont-ils insisté sur la nécessité de délimiter des groupes en fonction de cette variable.

## **4) «Chronologie scolaire et aménagement du temps scolaire», de Tchirine Mekideche**

L'auteur a présenté des résultats de recherche qui ont montré que l'efficacité de l'élève en classe varie selon un rythme : elle n'est pas la même à 8 h du matin, à 12 h et à 16 h.

Les débats ont soulevé la question de l'expérimentation de la journée 8 h -14 h dans certaines écoles algériennes.

Les débats ont aussi trouvé ces résultats intéressants en ce sens qu'ils peuvent motiver l'élaboration de protocoles de recherche en Algérie.

## **5) «Facteurs socioculturels et connaissance de l'espace», de Meriem Derguini**

Selon une perspective piagétienne, la communication a montré l'importance de la stabilité du milieu dans l'acquisition de l'espace.

Les discussions ont porté sur la nécessité de définir le concept de stabilité du milieu, ainsi que le recours à des cas cliniques pour démontrer la pertinence de ces hypothèses.

**Matinée du Lundi 24 Juin**

**1) «Difficultés scolaires chez les enfants placés en institutions de perfectionnement. Approche psychosomatique», de Baya Mezgrane**

La communication a rappelé, sans les évacuer, les approches dites réductionnistes. Cependant, même actuellement, celles qui sont considérées comme pluridisciplinaires, restent dualistes lorsqu'elles séparent le corps de la psyché. Aussi, cette communication, pour réhabiliter cette union, propose une nouvelle lecture des difficultés scolaires.

Le débat a porté essentiellement sur les difficultés pratiques qu'une telle problématique pose lors de son application sur le terrain.

**2) «La santé mentale en milieu scolaire», de Latifa Belarouci**

Il s'agit ici de la prise en charge des difficultés et de l'échec scolaire. Un programme national a été, à ce sujet, présenté ainsi que des statistiques récentes. La discussion a porté sur des considérations d'ordre pratique et méthodologique et a abouti à une série de recommandations relatives à l'hygiène scolaire.

**3) «Système éducatif et déperdition scolaire à travers une étude des représentations», de Ourida Belkacem et Leïla Boumghar**

Cette communication a présenté un projet de recherche sous la direction de Madame Fatima Moussa. Ce projet rassemble une somme d'expériences mises au service d'une lecture de l'école et de l'échec scolaire dans ses aspects psychologiques.

Les discussions ont montré l'intérêt de ce projet ; il demeure cependant ambitieux, dans la mesure où, en investissant différents niveaux d'analyse, il prend en charge la lecture des déperditions dans les différents paliers du système éducatif.

**4) «Ecole, adolescence et identité. Pour une psychopédagogie de la construction identitaire», de Nadjet Mekideche**

Dans cette communication, l'auteur s'interroge sur la manière dont l'identité de l'adolescent se construit ou se déconstruit.

Dans cette perspective, il est accordé à l'enseignant un rôle moteur dans la production de cette identité.

Les débats ont essentiellement soulevé le problème de l'opérationnalisation des concepts utilisés, notamment celui de l'identité.

**5) «La dénégarion de la pédagogie à l'université» de Mohamed Ghalamallah**

Cette communication montre que malgré sa vocation principale, l'université reste incapable de produire un savoir sur elle-même. Cette

incapacité est liée essentiellement à la subordination du pédagogique au politique.

Les discussions ont montré que si cette subordination est fondée, il y a lieu de la nuancer par le rôle que les universitaires ont joué et qu'ils continuent de jouer dans une université qui, en fin de compte, ne constitue qu'un processus non achevé.

## Notes

---

[\*] Enseignante, IPSE - Université d'Alger - Directrice du BAPE

## **Abréviations utilisées**

- BAPE : Bureau d'Aide Psychologique aux Etudiants
- CPA : Crédit Populaire Algérien
- CREAD : Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement
- CRASC : Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturel
- CRSTDLA : Centre de Recherche Scientifique et Technique pour le Développement de la Langue Arabe
- FAPE : Fédération Algérienne des Parents d'Elèves
- IPSE : Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education
- IBSD : Institut de Bibliothéconomie et des Sciences Documentaires
- ISS : Institut de Sociologie et des Sciences Sociologiques
- SARP : Société Algérienne de Recherche en Psychologie