

**L'ÉCHEC SCOLAIRE : ASPECTS CLINIQUES ET PERSPECTIVES DE
REMÉDIATION**, Hobido Desiré ANY (Université Alassane Ouattara de Bouaké
– RCI)
anydesire@yahoo.fr

Résumé

L'échec scolaire est un problème complexe mais très peu investigué en psychanalyse. Le présent article se propose de l'analyser au prisme de quelques doctrines psychanalytiques. IL donne d'abord ses principales caractéristiques pour établir ensuite son diagnostic étiologique en prenant pour cible, l'élève, sa famille et son enseignant. Il ressort de ce diagnostic que, l'élève est certes responsable de son échec ; mais sont également incriminés les parents d'élèves et les méthodes pédagogiques inadaptées. En fin de compte, cet article plaide pour l'application d'une pédagogie différenciée adaptée aux difficultés de l'élève. Cela nécessite l'articulation entre « psychanalyse et pédagogie » pour détecter les troubles ou les difficultés d'apprentissage.

Mots clés : Échec scolaire, Crises affectivités intrafamiliales, Stress posttraumatiques, Psychanalyse, Pédagogie différenciée.

SCHOOL FAILURE: CLINICAL ASPECTS AND PROSPECTS FOR REMEDATION.

Abstract

School failure is a complex problem but very little investigated in psychoanalysis. This article proposes to analyze it through the prism of some psychoanalytical doctrines. The first part gives the main characteristics of school failure. Based on these characteristics, the second part diagnoses its causes by targeting the student, his family and his teacher. The student is not solely responsible for school failure. Parents of students and inappropriate teaching methods are incriminated. The part pleads for the application of a differentiated pedagogy adapted to the difficulties of the student. In conclusion, the article suggests an articulation between psychoanalysis to better detect disorders or difficulties in learning at school.

Keywords : School failure - Intra-family affectivity crises - Post-traumatic stress – Psychoanalysis - Differentiated pedagogy

Introduction

Plus qu'un phénomène isolé centré sur les performances de l'élève, l'échec scolaire est un problème complexe qui affecte l'élève et les acteurs du système éducatif voire, la société en générale. « Les résultats étaient très instables et très insuffisants, ils variaient entre 14 et 40%» Au Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC), le taux de réussite est peu viable : « On note tout de même des taux très

bas en 1987, 13, 08% et 07, 85% ». Au Baccalauréat, « Partis en 1960 avec un taux de 69,84% les résultats n'ont pas atteint 50 après 1990. Ils sont même descendus à 13, 39% en 1994 » (Kourouma Ibrahima, 2005, p. 2).

Depuis 1960, les autorités compétentes ont engagé une série de réformes pédagogiques. La pédagogie par objectifs centrée sur la transmission magistrale des contenus disciplinaires à l'élève est remise en cause. Elle fait du Maître le détenteur absolu du savoir et réduit l'élève à un réceptacle destiné à recevoir des savoirs inadaptés au contexte de l'apprenant. La Formation Par Compétences (FPC) entend développer les compétences des apprenants pour améliorer le taux de réussite scolaire. Elle favorise la primauté de l'apprentissage sur l'enseignement, d'autre part, la promotion des habilités, des capacités et des compétences. En somme, la formation par compétence se définit comme une pédagogie intégrée.

Malgré toutes les réformes pédagogiques les taux d'échec scolaire connaissent une ampleur. Malgré les réformes pédagogiques initiées par des experts, les taux d'échec¹ connaissent une ampleur inquiétante ces dernières années. Comment expliquer ce phénomène ? Certaines critiques mettent en cause, soit le système éducatif et l'enseignant, soit le bas niveau scolaire de l'élève. D'autres incriminent les effectifs pléthoriques des classes, la qualité du matériel didactique et des infrastructures scolaires. Paradoxalement, l'écosystème familial de l'élève est presque ignoré ou peu incriminé.

En vérité, peut-on expliquer l'échec scolaire par une causalité linéaire sans prendre les parents de l'élève ? On se trouve parfois dans un dilemme et un malaise qu'il faut conjurer. Ainsi, le présent article se propose d'abord d'établir le diagnostic de l'échec scolaire, ensuite établir son diagnostic et d'envisager enfin des mesures thérapeutiques pour la réussite scolaire de l'élève. Il se fonde sur deux hypothèses. D'une part, l'échec scolaire s'explique principalement par l'insuffisance des performances de l'élève et son histoire familiale, ses vécus et ses ressentis. D'autre part, par l'usage des méthodes d'apprentissage inadaptées aux difficultés de l'élève.

Pour vérifier ces hypothèses, nous procéderons par une approche herméneutique. Elle consistera à appréhender l'échec scolaire de façon systémique en tenant compte d'une part des interactions entre l'élève et ses parents ; d'autre part, des interactions entre l'élève, ses enseignants et son environnement. L'approche systémique consistera donc, dans un premier temps à analyser les vécus et les ressentis de l'élève, ses relations avec ses parents et les relations pédagogiques, dans un second temps, elle montrera la pertinence d'une pédagogie différenciée alliée aux outils psychanalytiques pour aider l'élève en difficultés. L'examen de ces hypothèses nous permettra de conforter notre thèse selon laquelle

¹ Résultats scolaire en Côte d'Ivoire Baccalauréat 2022 31 pour cent d'admis, BEPC 28%.
Note à revoir

la pédagogie différenciée et la psychanalyse constituent des pistes de solutions pour limiter l'échec scolaire.1. L'échec scolaire : un phénomène complexe

L'échec scolaire se définit comme un phénomène complexe qui se trouve aux confluents de facteurs pédagogiques, socioéconomiques, psychanalytiques ... Ce qui signifie que l'échec scolaire implique tant la responsabilité individuelle de l'élève que celle de sa famille et la société en générale.

1.1. L'échec scolaire : de la responsabilité de l'élève

L'échec scolaire est l'état d'un élève qui abandonne l'école sans obtenir un diplôme en fin de cycle. Si l'on considère un concours ou un examen, l'échec se traduit par l'incapacité de l'élève à atteindre la moyenne exigée. D'après des analystes, l'élève en situation d'échec scolaire est celui dont le quotient intellectuel est inférieur à la norme. Il s'agit là d'un échec scolaire cognitif. Pour N. Cusco (1998, p. 229), « ce type d'échec scolaire atteste des faibles niveaux de compétence chez les êtres concernés, ce qui provoque des mauvais résultats aux examens et aux concours scolaires plus précisément des repêchages et de redoublement ». L'échec témoigne de l'incapacité cognitive de l'élève à réussir l'apprentissage scolaire. Dans le premier cycle scolaire, cet échec peut s'expliquer par un manque de motivation ou de déficience de mémoire ou de raisonnement. D. Goleman (1997 : 126) révèle le manque de motivation affecte les résultats scolaires : « les enfants apprennent mieux lorsqu'ils s'intéressent à ce qu'ils font et y prennent plaisir ». L'intelligence émotionnelle est déterminante dans la performance scolaire. « Dans le meilleur des cas, le Q.I. ne semble contribuer qu'à 20 pour cent. Le quotient intellectuel n'est pas le critère absolu de réussite scolaire. Il s'ensuit que l'échec et la réussite scolaire ne sont pas des caractéristiques fondamentalement psychologiques ; ils s'expliquent autrement ». Dans la perspective sociologique, l'échec scolaire est pensé comme un échec conjoncturel lié aux conditions sociales précaires de l'élève. À ce propos, P. Bourdieu et J. C Passeron (1976, p. 22) écrivent ceci : « l'organisation et le fonctionnement du système scolaire retraduisent continûment et selon les codes multiples les inégalités de niveau social en inégalités de niveau scolaire ». Pour ces sociologues, l'école n'est rien d'autre qu'un lieu de reproduction des inégalités sociales qui se transforment en échec scolaire.

Si tel est les cas, comment expliquer que des élèves issues des classes sociales défavorisées réussissent mieux que ceux des classes sociales aisées ? On se rend compte que les conditions sociales de l'élève n'influencent nécessairement pas ses performances scolaires. Les capacités de résilience de l'apprenant sont déterminantes pour s'adapter aux rudes conditions socioéconomiques. À ce propos, nous convenons avec N. Cusco que ce type d'échec scolaire concerne plus précisément l'incapacité de l'élève aux rigueurs de la vie scolaire aux exigences normatives que suppose le bon fonctionnement de chaque école ou de toute la communauté scolaire

Partant de ces considérations, nous retiendrons que l'échec scolaire contraint l'élève à sortir du cycle scolaire sans l'obtention d'un diplôme. Qu'en est-il du redoublement? Pour certains observateurs, redoubler une classe donne une seconde chance à l'élève pour améliorer ses performances scolaires. Pour d'autres, le redoublement peut conduire au décrochage ou à l'abandon scolaire. C'est pourquoi, il est vécu comme un échec aussi bien pour la famille que pour l'élève.

Retenons que l'échec scolaire est avant tout un phénomène qui concerne les élèves issus des milieux favorisés et ceux des milieux défavorisés. Il est vécu à la fois comme une blessure narcissique qui fragilise l'élève et une défaite qui accable et déshonore sa famille.

1.2. Les revers de la notation chiffrée²

Pour montrer sa neutralité, sa laïcité et l'égalité des chances, l'école évalue les apprentissages des élèves pour choisir les méritants et exclure les non-méritants. L'évaluation se présente comme un test diagnostique du niveau scolaire des élèves. Le système éducatif ivoirien pratique les évaluations par la notation chiffrée allant de 00 à 20 ou de 0 à 10 inspiré par les lois 1880 et 1890 de Jules Ferry portant sur la réforme de l'éducation³. Par la note chiffrée, l'évaluateur mesure « les performances capacitaires » de l'élève. La note est donc un moyen de sélection, d'admission ou d'exclusion. Dans un article pertinent A. Moinet (2018 p.2) dénonce les vices de la notation chiffrée : « le premier écueil de la notation chiffrée demeure sans nul doute dans sa corrélation fréquente avec le milieu social de l'élève. Comme nous pouvons voir la note est souvent le reflet de ces inégalités et maintient inéluctablement le plus souvent l'élève dans un même ordre de grandeur durant toute sa scolarité ».

Commentant la loi de Jules Ferry de 1880, G. Snyders (1982, p.46) affirme que « c'est l'ensemble des réformes scolaires depuis un siècle qui apparaît comme un pur et complet échec, par rapport aux buts toujours proclamés de la démocratie, rien d'autre qu'une gigantesque mystification ». Dans un sous-chapitre de son ouvrage intitulé *L'École diviseuse*, il soutient que l'école divise par la notation chiffrée et l'orientation scolaire. En se fondant sur cette notation, elle institue des catégories et des inégalités scolaires : « bons élèves » ; « élèves nuls ou médiocres » qu'il faut exclure du système scolaire. « En conséquence, la notation apparaît le plus souvent comme un facteur de découragement et de stress. Pourtant le sentiment que le système scolaire ne reconnaît pas les efforts et ne s'adaptent pas

² La notation par lettre serait le meilleur indicateur de mesure de performance des résultats. Cette méthode utilisée en Suède et Royaume uni sera l'objet de notre prochaine étude.

³ Loi Jules Ferry 1881-1881 et 1880-1890. En général, chaque note évalue les compétences de l'apprenant dans la dialectique de l'appropriation et la réappropriation du Savoir

à chacun représente l'une des premières causes du décrochage » (A.Freud, 1971 p.163).

On comprend mieux pourquoi, en classe, les remises des copies d'évaluation et le classement des élèves sont vécues comme des scènes traumatisantes pour les élèves au à faible psychologie. La mauvaise note exacerbe les risques de phobie scolaire. Si la pression des parents est forte on aboutit, soit au décrochage ou abandon scolaire, soit à la révolte de l'enfant contre l'école, la famille ou les institutions sociales. La non-prise en charge de la phobie scolaire peut conduire à l'exclusion et la marginalisation sociale de l'élève, voire à la délinquance juvénile. On le voit, l'échec scolaire est fabriqué par l'école à travers l'évaluation des apprentissages. Or, celle-ci ne tient pas compte de certaines compétences de l'élève. Certaines compétences sont dévalorisées au profit des autres à partir les coefficients des disciplines. En fondant le mérite sur cette base, l'école crée le sentiment d'un échec social.

1.3. Échec scolaire et inégalités sociales

Tout échec scolaire porte atteinte à l'étayage narcissique du Moi. Il est vécu comme une culpabilité interne et un comportement autopunitif qui peut détruire toute chance de succès. Ainsi, l'élève fragilisé au plan narcissique, désespère de son avenir. Il a le sentiment d'avoir tout perdu ; il est condamné à tout reprendre. Ce désespoir l'expose souvent aux risques suicidaires. Tous ces sentiments négatifs peuvent se traduire, soit en rumination mentale, soit au désir de vengeance contre l'école. Exclu du système scolaire, l'élève se prend pour la victime d'une école qui célèbre le mérite et les critères de succès sur des bases arbitraires. Pour le psychologue P. Perrenoud (1989, p. 237).

La réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par le système scolaire, ses propres critères et procédures d'évaluation ; les jugements de réussite et de l'échec renvoient à des normes d'excellence, elles-mêmes solidaires d'un curriculum dont le contenu et la forme influencent directement la nature et l'ampleur des inégalités.

P. Perrenoud (1989, p. 231) conclut : « enfin l'échec scolaire est aussi l'échec de l'école, la fabrication de l'échec se joue dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'organisation pédagogique à y parvenir ». L'école reproduit les inégalités sociales au lieu de créer une égalité réelle entre les élèves. Elle reproduit l'idéologie capitaliste fondée sur la lutte des classes sociales. C'est pourquoi elle est tout particulièrement prompte à exclure les défavorisés au profit d'une élite capable de gouverner les États. Autant dire qu'elle fait partie de l'idéologie qui légitime le rêve de la bourgeoisie de maintenir les prolétaires sous la domination des bourgeois. À ce propos, G. Snyders (1986, p. 66)écrit : « Il faut dire beaucoup plus ; le rôle de l'école, la fonction réelle et cachée qui lui est assignée, c'est réellement celle-là : à partir des échecs des défavorisés, les faire vivre dans l'humiliation afin qu'ils ne départissent pas d'une

attitude d'humilité ». Humiliés, les déscolarisés forment une armada de jeunes gangsters : « enfant de la rue, microbes » qui se révoltent contre l'école qui les ont fait échouer. L'école est diviseuse en ce sens qu'elle favorise les enfants issus des classes sociales aisées au détriment de ceux issus des classes défavorisées. Cette analyse de G. Snyders (1987 p.67) conforte nos propos :

Ce sont dans les régions pauvres, les quartiers pauvres, les banlieues ouvrières pauvres que les écoles primaires ont les effectifs les plus chargés, les maîtres les moins longuement formés ; le matériel y est le plus parcimonieux ; l'influence scolarisante sur l'enfant s'en trouve d'autant diminuée.

Les élèves du second degré des quartiers pauvres subissent plus l'injustice sociale que ceux du primaire. G. Snyders (idem) décrit leur tragédie :

C'est là que les établissements du second degré sont rares, éloignés donc de beaucoup lieux d'habitation. Il faudrait que continuent leurs études en internat des enfants qui peuvent le moins en supporter la dépense et qui sont d'ailleurs, les moins préparés à affronter une telle épreuve ; on augmente leur chance d'abandon ».

L'abandon scolaire entraîne d'énormes conséquences que nous ne pouvons traiter de façon exhaustive. On aura des adolescents à risques qui cherchent un mérite social dans la délinquance. Hors la loi il détruit les valeurs sociales pour faire régner l'anomie. En somme, ces adolescents veulent à leur tour faire échouer l'école dévalorisante pour imposer à la famille et à la société leurs propres valeurs. C'est pourquoi humiliés par l'école ils cassent les symboles de l'État, délogent les élèves pour occuper la rue et imposer leur pouvoir dans la rue. Pasticheons A. Cauquelin dans *Essai de philosophie urbaine* pour dire que: « Qui veut le pouvoir conquiert la rue ».

En réaction à la violence psychologique ou symbolique subie à l'école, les déscolarisés imposent dans la rue la violence armée. Ils présentent un profil clinique que le neuropsychiatre autrichien V. Frankl appelle la névrose noogène⁴ qu'il définit comme une souffrance psychique qui se traduit par la perte de repères et la dévalorisation de soi. Le névrosé déscolarisé vit dans un vide existentiel où il s'adonne à des comportements auto-agressifs ou hétéro-agressifs. L'échec scolaire est aujourd'hui un problème social crucial qui se complexifie par la rareté de l'emploi. À preuve, la plupart des déscolarisés font partie de la cohorte des criminels qu'on appelle « enfants en conflit avec la loi ». Ce sont les proies des mouvements terroristes, des rebellions et des migrations clandestines.

Ce constat amène à penser que l'échec scolaire se double d'un échec social et existentiel. Le mal social est si profond qu'il faut approfondir le diagnostic pour envisager des mesures thérapeutiques efficaces. Cela requiert une approche systémique de l'échec scolaire.

⁴Viktor Frankl, *Le thérapeute et le soin de l'âme- Introduction à l'analyse existentielle et à la logothérapie*, traduit en Français par Georges Elia Sarfati, Paris, Interéditions, 2019.

2. Approche systémique des causes de l'échec scolaire

2.1. Crises affectives

L'échec scolaire entraîne un changement de fond obligeant à prendre en compte l'écosystème familial de l'élève, en l'occurrence, la relation triangulaire : père- mère- enfant. S'il veut accéder à la pleine humanité suivant un bon cursus scolaire, l'enfant doit s'intégrer dans le champ symbolique incarné par le triangle œdipien. Nous convenons avec F. Duval et A. Duval Uzan (1995, p. 35) que « l'enfant ne peut avoir accès au langage écrit s'il n'est pas encore bien situé dans la triangulation familiale. À savoir, avant d'avoir compris que son père n'est pas le père de sa mère et inversement, autrement dit, avant d'avoir intégré la notion de père, de mère et de famille ». L'intégration n'est possible que par l'amour parental ; c'est un atout indispensable au développement psycho-affectif. F. Dolto (1986, p. 139) précise que « Certains comportements masochistes ou pervers prennent leurs racines dans des rapports interhumains, entre mères et éducatrices et trop exigeantes ». Or, l'enfant a besoin d'un environnement maternant pour consolider les prédispositions à l'apprentissage scolaire. A. Janov (2008, p. 369) nous prévient :

Le manque d'amour dans la petite enfance affecte le côté droit du cerveau et peut l'endommager définitivement. L'hémisphère droit- celui qui gouverne les émotions et les interactions humaines-est davantage concerné par les sécrétions de cortisol et c'est lui qui subit le plus grand dégât en cas de souffrance précoce.

Cette souffrance qui s'explique par l'autoritarisme des parents, constitue l'un des obstacles majeurs de la relation pédagogique. Le psychanalyste G. Zirignon (2005, p. 24) dénonce l'autoritarisme des femmes phalliques. La domination abusive de la mère phallique fragilise le triangle familial et expose les enfants aux carences affectives. Cela est attesté souvent par le syndrome d'aliénation parentale et la névrose d'abandon. Les enfants qui souffrent de ces pathologies développent des sentiments de haine à l'égard du parent incriminé. En fait, le manque de l'amour maternel compromet les capacités de résilience de l'enfant. Il s'ensuit que l'échec scolaire s'explique par l'incapacité de l'élève à s'intégrer dans le champ symbolique incarné dans la famille biologique par le triangle d'affectivité intrafamiliale constitué de : Père, Mère, Enfant(s). Il ressort de ce qui précède que l'école n'est pas l'unique responsable de l'échec scolaire. L'écosystème familial est un facteur déterminant dans le cursus scolaire de l'enfant.

2.2. Causes génétiques de l'échec scolaire

Selon G. Landry (2007, p. 9) « un trouble d'apprentissage, c'est un problème qui empêche les gens de bien comprendre ce qu'ils voient, ce qu'ils entendent ou même ce qu'ils disent. Ce problème est dû à certaines parties du cerveau qui ne fonctionnent pas bien ». Partant des souffrances vécues par son fils

et des expériences de psychopédagogue et psychologue clinicienne, M-J Petiniot établit la typologie et le diagnostic étiologique des troubles d'apprentissage. La dyslexie, la dyscalculie et la dysgraphie ont retenu notre attention en raison de leur prévalence dans l'apprentissage scolaire. Ces troubles concernent respectivement l'apprentissage de la lecture, du calcul et de l'orthographe. M-J. Pétiot (2015, p. 15) révèle que « les élèves Dys⁵ sont atteints d'un fonctionnement neurologique, d'une dominance hémisphérique spécifiques, particularités physiquement invisibles » par les enseignants et les parents d'élèves.

La lecture de la dyslexie présente un paradoxe : l'élève n'a aucune anomalie visuelle, cependant, il fait des confusions entre les lettres majuscules et les minuscules ; il oublie les mots ou saute des lignes en lisant. En revanche, cet élève a une excellente mémoire auditive. Par contre, la dyscalculie pose un problème de mémorisation : l'élève a du mal à mémoriser les tables de calcul : addition, multiplication. Il est presque incapable de compter ou de résoudre les équations mathématiques les plus élémentaires. Parmi ces troubles, c'est la dysgraphie qui complique le parcours scolaire des élèves. L'élève atteint de dysgraphie présente une écriture illisible qui dévalorise sa copie. Même les réponses justes peuvent être barrées en raison de l'opacité de l'écriture surchargée de ratures. Cela peut s'expliquer par des troubles de psychomotricité chez les adolescents du cycle primaire.

Cependant, il est courant de constater qu'au cycle secondaire, les élèves sont en proie aux troubles dyslexiques dans l'apprentissage des langues étrangères. J-M. Pétiot (2015 p. 81) révèle que « une personne dyslexique sera victime de son trouble dans l'apprentissage de toutes les langues étrangères mais dans différentes mesures. Plus la langue est transparente (langue qui s'écrit phonétiquement) moins l'apprenant sera confronté aux effets de la dyslexie ». Il renchérit en ces termes : « c'est ainsi qu'en étudiant l'espagnol et l'italien, le dyslexique éprouve moins de difficultés qu'en apprenant le français, l'anglais, l'arabe et les langues asiatiques ».

La lecture que nous venons de faire atteste que les troubles d'apprentissage compromettent le cursus scolaire des élèves. Le vécu familial des élèves nés prématurément ou en souffrance fœtale, engage en partie la responsabilité des parents et surtout leur qualité de vie. Parmi les facteurs de la responsabilité parentale nous retenons la grossesse précoce et la consommation des stupéfiants. Il n'est pas excessif de dire que les gestantes abandonnées par leur conjoint, la consommation abusive de l'alcool et de la drogue ont remodelé la structure familiale. Les troubles précités sont déterminants dans l'analyse comportementale et l'apprentissage scolaire de l'élève. Nous convenons avec A. Janov (2018, p. 288) que :

⁵Nous faisons allusion aux différents dysfonctionnements de l'apprentissage abordés dans cet article

Les enfants qui ont été stressés au cours de leur vie prénatale rencontrent les problèmes suivants : troubles de l'attention, forte anxiété, comportement social perturbé, incapacité d'affronter les situations stressantes ainsi qu'un dérèglement général de l'axe hypothalamus/hypophyse/surrénales.

En somme, les stress de la vie intra-utérine affectent le comportement ultérieur de l'enfant. Voyons à présent l'impact des stress posttraumatiques sur l'apprentissage scolaire.

2. 3. Causes psycho-traumatiques de l'échec scolaire

Le psychiatre L. Crocq (1999, p. 28) définit les stress comme « la réaction biologique, physiologique, psychologique d'alarme, de mobilisation et de défense de l'individu face à une agression, une menace ou une situation imprévue ». L'évènement est dit traumatique quand il a un fort potentiel émotionnel : détonation d'un canon de guerre, accident mortel ou les maltraitances vécues ou ressenties. Ces dernières années en Côte d'Ivoire comme dans les pays victimes de guerre, l'apprentissage scolaire est marqué par un environnement traumatogène. La population scolaire comporte des ex-soldats enrôlés de force ou de gré dans les guerres, des enfants victime de guerre, des témoins des assassinats ou des enfants nés sur le chemin d'exil ou des parents soldats. Les stress posttraumatiques affectent leur cursus scolaire par la reviviscence. Le Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation de l'Unesco atteste des difficultés d'apprentissage des élèves réfugiés (...). J. C. Herbst, enseignante des enfants réfugiés témoigne : « Je pense à un garçon qui a été placé en détention en Irak. Si on élève la voix, il s'enfuit de la salle et ne revient pas. Je n'ai pas de formation. Il m'est arrivé de me sentir dépassé⁶ ».

Les enseignants sont incapables de résoudre ces troubles liés aux stress posttraumatiques. En fait, l'attitude de ce garçon est le signe du syndrome de répétition ou de reviviscence. Pour C. Cheveau (2014, p. 43), « Le syndrome de répétition traumatique est le syndrome spécifique du traumatisme psychique : il permet de reconnaître et génère un état de Stress Post Traumatique (ESPT) ». Il renchérit (2014, p. 44) que c'est un « évènement de la vie du sujet qui se définit par son intensité ; l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre de manière adéquate, le bouleversement et les effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisme psychique ». Les réactions récurrentes générées par ces stress compromettent l'apprentissage. L'élève se trouve dans un extrême état de vulnérabilité qui perturbe sa santé mentale. Que peut retenir un élève perturbé par les syndromes de reviviscence ? Rien d'autre que la peur, l'horreur ou les atrocités vécues peuvent se reproduire d'un moment à l'autre. Il ne peut vivre que dans un état maximal d'alerte qui absorbe ses pensées et ses capacités cognitives.

⁶ News.un.org./fr/story/2019/06

Les recherches cliniques de Christian Cheveau (2014, p. 163) révèlent que « les sujets victimes d'un traumatisme psychique soumis à un évènement potentiellement psycho-traumatisant font l'expérience d'émotions qui inhibent leur capacité à recourir à une action appropriée ». Ils ressentent une démotivation d'apprendre et une phobie scolaire qui altèrent constamment leur vie personnelle et relationnelle. Ainsi, les élèves victimes de guerre ou de maltraitance familiale souffrent de stress posttraumatiques qui affectent leurs performances scolaires. Cela dit, il convient d'entrevoir des propositions de remédiation pour aider les élèves en souffrance.

3. Quelques propositions de remédiation à l'échec scolaire :

3.1. L'écoute bienveillante de l'enfant

L'écoute bienveillante repose sur le respect et la confiance envers l'autre. Les parents doivent respecter l'enfant, l'accueillir afin qu'il exprime librement ses émotions sur la base d'une confiance mutuelle pour son succès scolaire. En effet, les crises d'affectivité intrafamiliales constituent des facteurs néfastes susceptibles de troubler le cursus scolaire de l'enfant. Des hypothèses diagnostiques confirment que les syndromes d'aliénation parentale et l'autoritarisme des parents perturbent le cursus scolaire de l'élève. S. Kaurf-Sausse (2007, p 12) témoigne que : « bien qu'il n'ait jamais précisé quels traumatismes il avait subi dans son histoire personnelle, si ce n'est huitième enfant d'une famille de douze, ayant perdu à quinze ans son père, un homme ouvert et affectueux ; il se sentait mal aimé par sa mère assez dure et indifférente ». En effet, brillant étudiant, docteur à l'âge de 21 ans, S. Ferenczi eut une capacité de résilience pour s'adapter aux traumatismes et crises d'affectivité maternelle. Sa mère fut le prototype de mère phallique, sans tendresse maternelle. S. Ferenczi devint psychanalyste pour mieux se comprendre et entrevoir des perspectives de recherches pour limiter l'échec scolaire. Nous convenons avec lui que l'enfant n'a pas seulement besoin de répétiteur ni de cours de renforcement mais d'un accompagnement thérapeutique. À défaut de thérapeute professionnel, la famille peut jouer ce rôle d'accompagnement pour aider à l'enfant à surmonter ses traumatismes. C'est pourquoi Sandoz Ferenczi plaide afin que les éducateurs et la famille s'adaptent aux besoins et aux désirs de l'enfant afin de lui permettre de vivre une scolarité épanouie. Il insiste que « l'adaptation de la famille à l'enfance ne peut s'amorcer que si les parents commencent à mieux se comprendre eux-mêmes et parviennent ainsi à acquérir une certaine représentation de la vie psychique ».

Telle est l'ultime proposition pour éviter les traumatismes qui perturbent la scolarité de l'enfant. Par ailleurs, S. Ferenczi (2006, p. 45) déplore que « la première erreur des parents, c'est l'oubli de leur enfance ». Cette erreur les pousse souvent à l'autoritarisme familial qui induit des névroses infantiles. Partant de ses expériences d'enfant mal aimé, Ferenczi exhorte les élèves en difficultés de sublimer leur souffrance névrotique par des jeux ou autres moyens d'étayage. La

sublimation et le dialogue constant avec les parents peuvent renforcer leur développement psycho-cognitif. Les enfants « Dys » méritent donc une attention particulière. M-J. Pietinot (102, p. 2015), mère d'un enfant victime de comorbidité des troubles de l'apprentissage témoigne : « Presque quotidiennement, il revenait de l'école en sanglots dans la voiture. Avant de trouver le stratagème pour le motiver à effectuer ses devoirs, je devais d'abord le calmer, le rassurer en position fœtale dans mes bras. Cette situation pouvait durer plus d'une heure ». Par ces liens affectifs, les enfants « Dys », envahis par des sentiments d'infériorité peuvent s'engager pour reconstruire leur identité cognitive.

Somme toute, l'échec scolaire engage moins la responsabilité de l'élève que celle de la famille. Celle-ci est la première responsable de sa misère psychique. Il est conseillé aux parents de passer chez les thérapeutes avant d'intégrer l'enfant dans un cursus scolaire. Nous sommes d'avis avec A. Janov (2008, p. 312) que : « des expériences révèlent que l'absence de la mère jusqu'après la naissance provoque une augmentation de stress et endommagement des cellules corticales ainsi que certaines zones hippocampiques ». Cette absence complexifie les difficultés d'apprentissage scolaire dans la mesure où l'hippocampe joue un rôle majeur dans la mémoire. Un élève ne peut faire un bon apprentissage s'il présente des difficultés de mémorisation. Il faut dès l'enfance pallier à cette carence en apportant à l'enfant l'amour maternel à son développement cognitif et affectif. Le lait maternel contient des taux d'ocytocine pour la résilience de l'enfant. Il appartient également à l'enseignant de jouer sa partition par la pratique de la pédagogie différenciée.

3.2. Une pédagogie différenciée pour réduire l'échec scolaire

Qui de l'élève et de l'enseignant est responsable de l'échec ou de la réussite scolaire ? Nous traiterons de la responsabilité de l'enseignant en prenant pour variables, la relation pédagogique enseignant-élève et la personnalité de l'enseignant. Celle-ci détermine en partie l'échec ou la réussite scolaire de l'élève. Dans les pratiques évaluatives par exemple, l'enseignant fait presque fi de multiples souffrances vécues ou ressenties par l'élève. Sans prétendre remettre radicalement en cause les méthodes pédagogiques et les contenus des programmes, nous proposons la formation des enseignants à « la pédagogie différenciée ». En quoi consiste-t-elle ? Pour H. Pzesmycki (1991, p. 12), « La pédagogie différenciée est une méthode d'apprentissage qui privilégie l'enfant, ses besoins et ses possibilités. Loin de suivre les caprices de l'élève, il s'agit de s'adapter à ses besoins et de lui proposer des solutions d'apprentissage et des outils spécifiques ». Chaque élève présente un handicap avéré ou latent ; l'enseignant doit recourir à cette stratégie pédagogique innovante pour créer une dynamique communicationnelle et interactive dans sa classe.

H. Pzesmycki décline (1991, p. 13) trois objectifs opérationnels de la pédagogie différenciée : « améliorer la relation enseignants/enseignant, enrichir

l'interaction sociale, apprendre l'autonomie ». En prenant en compte les différences et inégalités entre les élèves, la pédagogie différenciée favorise dans la classe une démocratie participative qui assure une égalité de chance entre les élèves. En outre, elle met en confiance les élèves carencés ; cette mise en confiance leur permettra de capitaliser leurs ressources cognitives pour affronter les adversités de l'apprentissage scolaire. À partir de son vécu et de ses représentations, l'élève peut s'adapter à l'environnement d'apprentissage en modifiant son comportement en fonction de l'écoute bienveillante de l'enseignant. Deschenes et al (1996, p. 16) montrent dans la théorie constructiviste que « les connaissances sont construites : l'apprenant est au centre du processus ; le contexte joue un rôle déterminant ». L'enseignant doit être un vrai pédagogue en posture de clinicien qui accompagne l'enfant dans sa marche en écoutant sa souffrance en diagnostiquant les névroses et les souffrances familiales de l'élève. On le voit, « la pédagogie différenciée » se rapproche du constructivisme, et par extension, au socioconstructivisme. Celui-ci tient compte des liens familiaux dans la construction du savoir.

Retenons que la pédagogie différenciée vise l'amélioration des méthodes d'apprentissage et des pratiques évaluatives pour limiter les troubles de l'apprentissage. L'échec scolaire n'est pas une fatalité ; on peut le limiter par des stratégies pédagogiques. Nous convenons avec J-M. Pétiniot (2015, p. 25) lorsqu'il écrit qu'il « n'y a pas de « mauvais élèves », il n'y a que de profils d'apprenants différents que l'école conduit vers la réussite en respectant les rythmes de chacun ». Il arrive que les difficultés d'apprentissage sont peu visibles et souvent, elles passent inaperçues. Il faut un dépistage précoce pour les prévenir et les traiter. À cet effet, l'urgence est de former les enseignants à la gestion des troubles d'apprentissage pour limiter les échecs scolaires. La psychanalyse offre des outils méthodologiques pour la pédagogie différenciée.

3.3. Enjeu pédagogique de la psychanalyse.

La pédagogie signifie aider l'enfant à marcher, l'accompagner pour atteindre sa plénitude. Apprendre l'enfant à marcher, c'est lui apporter des soins pour son développement humain intégral. On a vu que dans le triangle familial, le syndrome d'aliénation parentale et la névrose d'abandon inhibent les capacités cognitives de l'élève et le dévalorisent. Ainsi, au cours de son cursus scolaire, les traces mnésiques subsistent et il se trouve dans l'incapacité de faire face aux conflits psychiques. L'élève a peur d'apprendre ; il éprouve une phobie scolaire. La présence de l'enseignant (e) évoque, soit la figure de la mère phallique, soit celle du père autoritaire. Dans ce cas, l'enseignant(e) doit adopter une posture psychanalytique pour faire parler l'élève afin d'écouter ses souffrances psychiques et même les résistances, les tics et tous les blancs de son discours. La parole de l'élève traduit les émotions, et surtout, les frustrations qui pourraient compromettre son apprentissage. Dans *Le Vocabulaire de Lacan*, J-P Cléro (2002, p. 33), écrit que « Lacan caractérise la frustration, non par le manque d'un objet

réel susceptible de satisfaire un des besoins du sujet, mais par le manque qu'il éprouve dans sa demande d'amour ». L'enseignant(e) doit adopter la posture de psychanalyste pour faire parler l'élève afin de comprendre sa souffrance. J. Lacan (2001, p. 322) voit dans la parole un don : « C'est dans le don de la parole que réside toute la réalité des effets de la psychanalyse ; c'est par la voie de ce don que toute réalité est advenue à l'homme et par son acte continué qu'il la maintient ». La cure par la parole peut être un moyen de socialisation adapté à l'apprentissage. Il faudra concilier la pédagogie et la psychanalyse dans des écoles spécialisées pour la prise en charge médico-pédagogique des élèves. Mais, comme le souligne A. Freud (1971, p. 53) : « De telles institutions n'existant pas encore, nous sommes libres de nous imaginer à notre guise... une école basée sur les principes du traitement analytique et marchant de pair avec les exigences de la cure ». Malgré tout, l'enseignant doit s'exercer à la « pédagogie psychanalytique » pour aider l'élève à restaurer son Moi brisé. Ainsi, l'échec scolaire doit être analysé comme un symptôme qui cache une insatisfaction ou un désir refoulé. Nombre de psychopathologies sont dues aux répressions des potentialités créatrices de l'apprenant. Celles-ci génèrent des phobies scolaires qui fusionnent avec le refus névrotique d'apprendre.

Dans les cycles préscolaires et primaires, où l'on dénombre assez de cas de phobies scolaires, l'enseignant doit emprunter les sillons tracés par la psychanalyse pour libérer les écoliers des stress traumatiques et du mutisme déconcertant qui les caractérisent. C'est à juste titre que S. Freud (1987, p. 231) exhorte les éducateurs à la pratique de la pédagogie psychanalytique : « c'est peut-être la plus importante de tout ce que fait l'analyse. Je veux parler de l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération suivante ». La conférence « *Pédagogie et Psychanalyse* » avait en point de mire de promouvoir une éducation libérale et moins répressive de la sexualité infantile. En libérant les pulsions de l'enfant réprimées par la censure parentale le psychanalyste libère ses potentialités cognitives et affectives. Il y a des corrélations entre l'affectif et le cognitif. Après la conférence « *Psychanalyse et Pédagogie* », S. Freud peut être satisfait des résultats en innovation pédagogique. Il éveille autant d'espoirs en transformant l'enseignement par une relation éthique entre l'enseignant(e) et l'enseigné. À en croire M. Cefali (2018, p. 148) : « Si la psychanalyse touche en effet la construction dans sa dimension psychique, on ne peut aboutir qu'à des succès locaux avec tel ou tel enfant, telle ou telle classe, dans tel ou tel contexte » Certes, la pédagogie psychanalytique ne peut résoudre entièrement la question de l'échec scolaire mais nous plaçons avec A. Freud pour une « initiation à la psychanalyse pour éducateurs ». En récusant les dictatures des castes et en repensant les méthodes et les contenus de l'apprentissage, l'élève se libère pour apprendre par lui-même sous le regard bienveillant du maître. *Psychanalyse et pédagogie* concilient l'éducation et la pédagogie sous l'éclairage de la psychanalyse.

Conclusion

Le résultat de notre étude conforte notre conviction que l'échec scolaire constitue un symptôme complexe. Il n'est pas seulement lié aux performances scolaires de l'élève mais à l'écoute bienveillante des parents et des enseignants. Chaque acteur du système éducatif doit jouer sa partition pour la réussite scolaire de l'élève. Car, l'enfant qui apprend est un être en souffrance psychique qui a besoin d'une parole structurante. Il faut entrevoir une « pédagogie différenciée » et une « cure psychanalytique » adaptée aux difficultés de l'apprenant. S. Freud a eu le mérite de concilier « pédagogie et psychanalyse » ; il nous revient après Françoise Dolto d'approfondir les sillons tracés par Freud et ses émules pour initier l'enseignant(e) à cette pédagogie innovante adaptée aux besoins et aux aspirations de l'apprenant pour la co-construction du savoir. Le meilleur apprentissage n'est possible que lorsque se produisent chez l'enfant certains changements dans sa structure psychique

Références bibliographiques

- BOURDIEU Pierre et Jean-Claude Passeron, 1970, *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit,
- BRANDIRAS Gilles, 2007, *Le refus de l'école : six points de vue*, Paris, Collection Sansé, Société et culture, L'Harmattan,
- CEFALI Mireille, 2018, « Freud et la psychanalyse : un autre regard sur la relation éducation », dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 79 / Décembre 2018, mis en ligne le 01 Décembre 2020, consulté le 24 Juin 2022, URL : <http://journals.openedition.org/ries/7141>
- CHEVEAU Christian, 2014, *Guérir d'un traumatisme psychique par hypnose*, Paris, Hachette
- CLERO Jean-Pierre 2002, *Le vocabulaire de Jacques Lacan*, Paris, Ellipses,
- CROCQ Louis, 1999, *Les traumatismes psychiques de guerre*, Paris, Odile Jacob.
- DESCHENES et al, 1996, « Constructivisme et formation à distance », dans *Distances*, volume 1, numéro 1, printemps 1996, pp. 9-21.
- DOLTO Françoise, 1986. *La cause des enfants*, Paris ; PUF.
- VIKTOR Frankl, 2019- *Le thérapeute et le soin de l'âme- Introduction à l'analyse existentielle et à la logothérapie*, trad. Georges Elia Sarfati, Paris, Interéditions,
- FREUD Anna, 1971, *Le traitement psychanalytique des enfants*, Paris PUF.
- FREUD Sigmund, 1977, *La question de l'analyse profane*, Œuvres complètes ; Tome XVIII, Paris.
- FREUD Sigmund, 1994, *Nouvelles suites des leçons d'introduction à la psychanalyse*, in Œuvres complètes, tome XIX, Paris.
- GOLMAN Daniel, 1997, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont.
- GROBLI Zirignon (2006), *L'art thérapie et la résolution des conflits*, Paris, nL'Harmattan,.
- HALINA Pzesmycki, 1991, *La pédagogie différenciée*, Paris, Hachette.

- JANOV Arthur, 2008, *La biologie de l'amour*, trad. de l'anglais par N. Tridon, Paris, Marabout,.
- LACAN Jacques, 2001, *Autres écrits*, Paris, Seuil,
- LANDRY Gilles. 2007, *Les troubles d'apprentissage*, Montréal, Éditions Lettres en main.
- KOUROUMA Ibrahima, 2015, « Reformes et changements », dans *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, EDUCI, N°5 / 2015, pp. 161-176.
- MOINET Arthur, 2018, « La notation scolaire : inconvénients et alternatives », Thèse (en ligne), URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01700229v2/document>;
- SANDOR Ferenczi, 2006, *L'enfant dans l'adulte*, Paris, Petite Bibliothèque Payot et Rivages,
- SANDOR Ferenczi, 2006, *Le traumatisme*, Préface Simone Koorf, Petite Bibliothèque Payot et Rivages, Paris.
- SNYDERS Georges, 1982, *École classes, lutte de classes*, Paris, PUF.
- PERRENOUD Philippe, *La triple fabrication de l'échec*, *Revue de Psychologie française* n.34.
- [News.un.org./fr/story/2019/06](https://news.un.org/fr/story/2019/06), Les enseignants peu préparés face aux élèves migrants et réfugiés souffrants de traumatismes (UNESCO).