

## Clinique psychopathologique de l'échec scolaire

### Résumé

Les situations de l'échec scolaire s'appuient sur les dimensions de la vie sociale, familiale et institutionnelle. L'échec scolaire est également en rapport avec des conjonctures psychiques de l'enfant et de l'adolescent.

Les troubles de l'adaptation scolaire et sociale ainsi que la réfutation des symboliques et des règles de l'apprentissage recourent une forme de désocialisation et de décrochage scolaire qui déterminent, dans chaque génération, une attitude de recul et l'émergence de l'anxiété des programmes scolaires.

**Mourad MERDACI**

Faculté des Sciences Humaines  
et des Sciences Sociales  
Université Mentouri  
Constantine (Algérie)

### Introduction

**D**ans la réalité algérienne, la question de l'échec scolaire, de la déscolarisation et, dans une mesure transitoire, des difficultés d'apprentissage est chaque fois renouvelée dans le champ social et institutionnel des fonctions éducatives.

Une première approche serait de requalifier un ensemble de paradigmes modérateurs ou défavorables :

- Les systèmes de communication,
- La règle didactique et les contenus des transmissions de savoirs (*cf.* objets, environnement, structure symbolique et mentale, langage, schèmes identitaires, résistances),
- Les seuils d'adaptation et de compétences,
- Les références intégratives du discours pédagogique,
- La conflictualisation des modèles pédagogiques et des rapports discriminants maître élève.

### ملخص

تعزى حالة الرسوب الدراسي إلى عوامل ذات علاقة بالحياة الاجتماعية، النفسية والمؤسسية للطفل والمراهق. إن سوء التكيف مع الحياة الدراسية والاجتماعية وغياب القيم المعبرة عن عملية التعلم يدل على اختلال دعائم التنشئة الاجتماعية للفرد وضعف القدرة والكفاءة وارتفاع نسبة القلق حول مكونات التعلم وسلوك الاستيعاب والتعلم.

Ces paramètres associés aux déterminants, conflictuels ou pathologiques individuels et/ou collectifs ainsi qu'aux déterminants exogènes (*cf.* événements, traumatisme et précarités diverses, facteurs psychosociaux et scolaires, déviations) pourraient expliciter l'étiologie complexe et plurifactorielle des problématiques éducatives.

### **Problématique et présupposés opératoires**

Le constat récurrent de désorganisation du processus scolaire, d'éjection et d'exclusion institutionnelle de nombreuses catégories d'élèves, aux différents paliers du système éducatif, indique l'existence, latente et opératoire, de facteurs de résistance et de rejet de l'objet pédagogique et de modélisation contrariée des relations d'apprentissage.

Prosaïquement, l'échec scolaire est un indicateur médian des modes de gestion pédagogique et de leur finalité. Faut-il alors situer l'analyse de l'échec scolaire dans le système bipolaire du contrat éducatif (*cf.* relatif à l'ensemble des procédés, des politiques et des règles de formation publique) qui rassemble l'enseignant et l'apprenant ?

Faut-il encore questionner les rythmes, les compétences réelles et supposées, la valorisation des connaissances, leur validation sociologique ?

Depuis un demi-siècle, des pédagogues, des psychologues et des sociologues du champ de l'épistémologie et de la connaissance ont développé le principe modérateur de l'*interactivité*. Dans le schéma interactif, le procédé didactique est transitif, modulable et adapté aux capacités de l'élève, intrapsychiques et intellectuelles, à la dynamique de la classe ainsi qu'aux entraînements émotionnels et affectifs. Cette règle ne fait pas l'économie du maître, qui demeure un médiateur essentiel du savoir. Mais elle relativise le sens de la *directivité* et opérationnalise les lieux de découverte, d'expérimentation et de symbolisation (1).

Cependant, le principe de l'interactivité n'est pas systématique dans la réalité de l'école algérienne, encore fixée aux modèles institutionnels de pragmatiques temporalisées, polarisées et sans thématiques convergentes (*cf.* paliers rigides et discriminants, fonctionnement opératoire, programmes sans corrélations dans le réel, relation de domination, autorité formelle).

Cette dimension situe le questionnement des programmes, de l'adéquation aux capacités de l'enfant, ses appétences psychosociales et affectives, ses identifications dans le champ scolaire et, fondamentalement, ses relais dans le cursus scolaire *i.e.*, contextes parentaux, famille, fratrie, événements marquants, dépendances, traumatismes.

Cette réflexion, qui s'appuie sur une démarche de compréhension clinique, souhaite configurer la situation de l'échec scolaire dans une étiologie relationnelle et événementielle autant que dans une considération d'adaptation au cursus scolaire, aux inclinations déviantes ainsi qu'aux facteurs génétiques du développement.

### **a. Violence des systèmes didactiques**

Les difficultés scolaires des enfants et des adolescents traduisent des occurrences endogènes, déterminées par l'organisation psycho-dynamique de chaque élève, ses systèmes motivationnels, ses pulsions narcissiques et épistémologiques. Ces difficultés ressortissent, également, de conditions exogènes déterminées par le modèle didactique dominant ou induit.

Dans de nombreuses situations, la désaffection ou la difficulté des apprentissages et de la relation pédagogique s'articulent sur un ensemble de paramètres objectifs et subjectifs produits dans le champ scolaire. Il apparaît alors que le système didactique peut générer des violences ou des contre-indications à l'apprentissage capables d'inhiber le désir et les identifications de l'élève et de codifier la relation pédagogique en termes d'adversité, de transgression des patterns d'autorité et même d'affrontement agressif acté et symbolique (2).

### **b. Limites de la socialisation**

Dans les périodes de l'enfance, chaque élève est exposé à des mutations complexes de son être et de son corps, accompagnées de doutes, d'opposition, de refoulements et de passages à l'acte destructeurs.

Les contenus et les règles de chaque apprentissage semblent ignorer ces fondements de chaque apprenant qui impulsent ou freinent ses prédispositions et son désir. De même, les arguments de la formation scolaire ne sont pas corrélés aux dispositifs de la réalité sociale, des capacités de mémorisation et de synthèse des populations d'élèves, ni de leurs centres d'intérêts immédiats. En effet, comment coordonner des valeurs humaines de civilisation et d'humilité avec les impératifs et les modèles interférents de consommation esthétique et de satisfaction narcissique et libidinale ?

L'école n'enseigne plus les valeurs du partage, du travail et de l'intemporalité du savoir ou alors, difficilement, en termes aléatoires.

Il existe une dissemblance entre les modèles prescrits dans les programmes d'enseignement public et les acteurs ou situations de la réalité.

Le développement du champ de la communication a introduit, massivement, des comportements de consommation, d'identification, de besoin et d'émotions (*cf.* modèles esthétiques, vestimentaires, musicaux, langagiers, barrages à l'autorité parentale, images parentes et répétitives, suggestions). Ces modèles forment l'idéal de milliers d'enfants et d'adolescents et ne s'accommodent pas des réalités sociales, familiales et scolaires (3).

Il existe un déficit de socialisation des adolescents dans le champ des propositions de formation scolaire. L'échec scolaire marque, dans une proportion formelle, l'échec des politiques scolaires et éducatives et des méthodologies intégratives adjuvantes.

### **c. Guidance sociale et pédagogique**

Les indications de l'intervention psychologique en milieu scolaire s'organisent autour d'un ensemble de signes produits dans et par l'institution, en un rapport

complexe à l'environnement, aux thématiques infantiles résurgentes, aux pressions anxiogènes de la formation ainsi qu'aux représentations de l'identité.

Le contexte scolaire représente une étape normative dans la socialisation de l'individu et dans le cadrage de ses attributs statutaires, socioéconomiques, psychologiques et politiques.

Les modes fonctionnels qui caractérisent l'institution scolaire, à travers ses règles, son système d'imposition et de communication, peuvent constituer des appareils de contrainte et générer de nombreuses inadaptations. De même, les relations de pouvoir y inscrivent la cristallisation de statuts d'âges, spécifiques aux étudiants, dans un rapport de domination sédimenté en une succession de haines agressives, de décompensations et de précarité identitaire et psychosociale. Cette occurrence marque le recul des significations liées à l'initiation scolaire, dévalue les formations tout en accentuant les distances sociales et les sentiments d'exclusion (4).

### **Psychopathologie**

Un ensemble d'éléments balise le parcours scolaire de l'élève qui réactive les contenus de sa mémoire biographique. Pour une majorité d'adolescents, originaires de contrées rurales ou suburbaines, la situation de migrants s'accompagne de réactions douloureuses de séparation et de recherche de correspondances nostalgiques avec un ailleurs ni entièrement abandonné, ni totalement réinvesti. Ce trouble de l'adaptation est signifié, au plan de l'activité scolaire, par la fréquence des échecs scolaires et l'absentéisme initié par l'idéalisation du retour.

Les objets de l'abandon (cf. famille, fratrie, espaces naturels, habitudes, langages) absorbent l'énergie psychique et l'intérêt social.

La difficulté de substituer à l'objet nostalgique des éléments de la réalité y est signifiée par des régressions à caractère narcissique. Il existe ainsi, une sémiologie dépressive liée aux sentiments de perte de l'identité culturelle et au vécu de dévalorisation qui entre en résonance avec la problématique de l'adolescence et en dévie le déroulement. De même, la période initiale de formation est caractérisée par un investissement clivé des êtres et des objets, tantôt idéalisés, tantôt persécuteurs. Il s'agit d'une réactivation du conflit ambivalent lié aux pulsions d'amour et de haine, où la séparation possède un caractère de violence qui réintroduit le déficit de l'imaginaire, l'ambiguïté du champ spatial et la recherche d'aménagements contraphobiques. La relation à l'environnement institutionnel y devient alors déstructurante et anxiogène et connote la perte des espaces géographique, corporel et sémiotique. Dans d'autres circonstances, l'élaboration de la perte, la maturation du rapport aux objets nostalgiques, s'accompagne d'une transitionnalité fondée par la représentation de statut, l'apprentissage de nouveaux rites culturels et l'implication dans les structures sociales d'appartenance. Par ailleurs, l'enclavement dans la trame génétique de périodes sensibles du développement psychophysiologique et social, majore d'une acuité nouvelle les conflits Œdipiens et, dans de nombreuses situations, des périodes de latence troublées, stigmatisées de manques, de dissociation des références normatives et de difficultés intégratives. Le processus scolaire y est marqué par les manifestations

d'opposition aux pratiques d'autorité, d'exubérance narcissique et aussi de violence et de mutisme.

La vie sociale en institution scolaire constitue pour chaque adolescent une expérience de révélation et de rupture qui marquent une transition nouvelle vers l'état adulte où manque, cependant, la reconnaissance publique. Ce rapport de dépendance est souvent immergé dans un silence de deuil ou réfuté dans un déploiement d'énergie auto et hétéro-destructrice qui marque la proximité avec la mort (5).

De même, la communication de l'autre libère, émancipe et véhicule le désir. Elle le corporéise en une force de représentation et en une filiation grégaire qui porte la différence et, incidemment, les révoltes juvéniles contre l'accaparement des destinées par des intentions tutélaires. L'Autre est également objet et source de fantasmes, d'adresses sublimées, de troubles et d'approches contenues, d'impossible finitude. Le rapport masculin-féminin, dans le champ scolaire, est doublement entravé.

La règle inhibitrice des normes traditionnelles, qui contrôle rigoureusement l'intimité des adolescents, est stratifiée en milieu scolaire par des interdits qui affectent jusqu'aux regroupements publics. Par ailleurs, l'inexistence de mouvement libertaire est signalée, qui exacerbe les sentiments de frustration, dévalorise la catégorie de sujet et le statut d'apprenant. L'inefficacité des charges émotionnelles réciproques et l'inexistence de complémentarité imaginaire précipitent des résolutions comportementales atypiques et des dérèglements somato-psychiques récurrents. Ces objets de la communication animent les inquiétudes des adolescents et leur discours mélancolique.

Les différents énoncés pédagogiques contiennent la référence directe à la réalité psychique et aux vécus temporels des adolescents et des enfants qui réalisent une révélation brutale de leur état et du sentiment inquiétant de la proximité de leur être. Le discours pédagogique dévoile, rend manifeste, audible et notoire les rêveries, les incertitudes et les préoccupations intimes ainsi que le refoulement massif des pulsions secrètes de la vie intrapsychique. Une autre entrave à l'identité des adolescents consiste en un conditionnement des mentalités par l'imposition d'un modèle sociocentrique d'attributs. De fait, la formation, les contenus de programmes, comportent des prescriptions paradoxales, celles du double lien, source de dépersonnalisation et d'effritement des repères structuraux.

Le problème des mutations psychodynamiques et sociales des adolescents inscrit un répertoire d'effets caractérisé par la séduction, l'éprouvé de violence, la dissociation ou le déficit de l'image et la recherche de solidarités dépressives qui marquent les limites des migrations internes.

### **Une articulation au corps**

Les articulations au vécu corporel et à l'image du corps éclairent de nouvelles significations les charges obsédantes perceptibles dans les préoccupations intimes et relationnelles des adolescents. Le corps est situé comme médiateur des communications intra et interpersonnelles et détermine des stratégies évolutives d'auto-révélation, d'intégration et d'assimilation des formats culturels de l'environnement. La puissance érogène du corps s'accompagne d'un antagonisme

spatial –dedans/dehors- qui module les affects de plaisir et de déplaisir liés à la représentation publique

.Le rapport au corps est dédoublé d'une conscience d'exister étayée par le regard social, source d'idéalisation et de censure. La fonction libidinale du corps est signalée par la quête ininterrompue de soi dans l'Autre qui marque l'importance des fantasmes pubertaires dans la définition des identités sexuelles et dans l'établissement de convivances jubilatoires chez l'adolescent (6).

L'espace corporel est également le lieu de production d'une dialectique des sens nécessaire au développement de conduites spécifiques d'alliance, physique et émotionnelle, et de fondation du désir où s'élabore l'activité exploratoire centrée sur soi et sur le monde extérieur. Il détermine aussi l'émergence de communications, d'imprégnation des changements de l'environnement et de maturation des catégories comportementales.

De nombreuses ruptures de l'adolescence s'inscrivent dans le rapport au corps sexuel qui est, également, le lieu de création de correspondances identitaires, pulsionnelles et sociales. La dysharmonie du vécu psychosexuel à l'adolescence constitue un référent complémentaire des difficultés adaptatives et intégratives dont les dérivations sublimatoires désignent la permanence de structures de dépendance focalisées par les attitudes parentales et par les répressions sociales et institutionnelles.

### **Répertoire didactogène**

Les situations d'apprentissage du champ scolaire produisent des perturbations pathologiques des instances personnelles, affectives et comportementales en rapport avec les charges didactogènes du vécu institutionnel, du processus pédagogique et des systèmes d'assimilation (7). Quelques indicateurs illustrent l'état didactogénique :

1. insuffisance de formalisation des objets implicites et explicites de la formation ;
2. massification et rigidité du modèle social rattaché à la culture professionnelle ;
3. indétermination de l'identité professionnelle et des charges afférentes ;
4. indétermination des seuils institutionnels et sociaux de la demande d'intervention (cf. Absence de définition des objets, des méthodes, des groupes et des limites de compétence) ;
5. cloisonnement du champ institutionnel et réduction des interactions sociales ;
6. réglementation institutionnelle rigide ;
7. surcharge des programmes pédagogiques et décalage des matières enseignées par rapport aux problématiques de la réalité et du champ social ;
8. absence de supports didactiques, d'applications pratiques, d'analyse des résultats et des orientations scolaires.

Il existe, par ailleurs, des situations déterminées par le comportement habituel des enseignants, leurs attitudes conscientes et inconscientes à l'égard des étudiants où peuvent apparaître des sentiments de rejet, de haine refoulée ou agressive, de traitements moraux négatifs ou persécutoires :

1. Surcharge abusive des programmes scolaires, des rythmes d'étude et de disciplines pédagogiques ;
2. augmentation des exigences en termes d'effort, de mémorisation et d'émotivité ;

3. absence de renforcement des mérites et des aptitudes produites ;
4. manifestation de comportements agressifs, hostiles, répressifs et autoritaires ;
5. refus de la communication, absence d'empathie, d'aide et d'écoute ;
6. procédés disciplinaires rigides et humiliants ;
7. pression à la soumission et aux attitudes apopathétiques.

Le coefficient didactogène induit des proportions importantes de réactions et de troubles psychonévrotiques, de décompensations personnelles graves dont l'expression peut être immédiate ou différée.

Le contexte scolaire se révèle comme un lieu d'organisation et de manifestation de structures psychopathologiques dont l'évolution clinique est variable. En effet, certaines perturbations cèdent à la modification de la source d'influence, tandis que d'autres troubles se cristallisent et se ramifient, plus tard, dans des aires de substitution (cf. lieux de travail, vie familiale et conjugale, interactions sociales).

La transition sociale fondée par le processus scolaire s'accompagne de mutations personnelles aux conséquences diverses. Le gain social et symbolique y est corrélatif de possibilités d'effondrement qui introduisent des conduites d'appel implicites et des demandes intransitives d'accompagnement et d'inscription dans l'imaginaire de l'autre. En l'absence de structure d'écoute et de parole, la demande d'aide est disséminée dans la continuité spatio-temporelle de l'institution et fragmentée en affinités spécifiques.

Les fréquences symptomatiques du champ scolaire recourent des catégories cliniques où apparaissent des thématiques dépressives, narcissiques et anaclitiques articulées aux problématiques du déracinement, de l'imaturité affective et sociale et de la conflictualité des rapports d'autorité (8) (cf. angoisses, conduites d'isolement, mutismes, difficultés scolaires permanentes ou transitoires, pathologie narcissique, inhibition, asthénie physique et psychique, troubles de l'image du corps).

### **Synthèse**

Les situations de crise qui traversent le processus pédagogique accusent les effets de décohérence traumatique imposés à la mémoire biographique individuelle et collective de générations caractérisées par des différences d'origine socioculturelles, de sexe et de références structurantes.

Cette fracture de l'objet socio-éducatif pourrait entraîner des mobiles de dissonance, de souffrance et de contre investissement porteurs de fixation des distances sociales au détriment d'un repérage des renforcements sociaux et affectifs.

Les pratiques de socialisation de l'individu, par l'octroi de formation et de certification de compétences qualifiantes sur le marché de l'emploi, pourraient s'inscrire dans une approche de risques virtuels et effectifs liés aux modes de représentation psychosociale, économique et politique de la jeunesse. Il semble alors nécessaire de citer l'importance de l'expérience humaine, pour chaque adolescent, qui ponctue d'un prolongement nouveau ses compétences intégratives, son identité sexuée et sa continuité psychique (9).

**Références bibliographiques**

1. Palmade G., *Les méthodes de la pédagogie*, Puf, Paris, 1983.
2. Boimare S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 2001.
3. Desbuquois G., *L'enfance malheureuse*, Flammarion, Paris, 1997.
4. Lempert B., *Les violences à l'école*, Audijuris Ed., Paris, 1997.
5. Hayez J-Y., *La destructivité chez l'enfant et l'adolescent. Clinique et accompagnement*, Dunod, Paris, 2001.
6. Fauché S., *Du corps au psychisme*, Puf, Paris, 1993.
7. Therme P., *Echec scolaire*, Puf, Paris, 1996.
8. Vasquez A., *Socialisation à l'école*, Puf, Paris, 1996.
9. Angelino I., Meyer C., *La prévention des difficultés éducatives et sociales*, Dunod, Paris, 2001.