

Considérations théoriques sur la dynamique du processus d'enseignement

أبعلي خردوش زهية

أ. عثمان وازي طاموس

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة (الجزائر)

Cette communication s'inscrit dans une perspective dynamique de l'enseignement; elle concerne les difficultés d'évaluation des compétences de l'enseignant, en isolant l'approche globale de sa fonction, à savoir l'interaction maître élève et son implication direct dans le processus de l'enseignement. C'est dire que la production d'un savoir, n'est pas destinée uniquement à augmenter les connaissances fondamentales dans un domaine, mais de prendre en considération la dimension psychologique dans ce processus. Cette dimension paraît plus évidente lorsque des difficultés de rendement scolaire apparaissent chez l'enfant.

تتدرج هذه المداخلة في إطار توجه ديناميكي للتعليم، ؛ يتعلق الأمر بصعوبة تقدير كفاءات المعلم، بعزل التناول الشامل لمهنته، بالتفاعل بين التلميذ و المعلم و دوره المباشر في صيرورة التعلم. نفهم مما سبق، أن إنتاج المعرفة غير موجه فقط لتطوير المعرفة النظرية في مجال معين و إنما الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد النفسية في هذه الصيرورة. تبدو هذه الأخيرة أكثر جلاء حينما تكون هناك مشاكل متعلقة بالتحصيل الدراسي.

Introduction :

Contribuer à l'amélioration du processus d'apprentissage est une mission de tout bon pédagogue, ce sont des préoccupations qui visent les bases des acquisitions premières (primaire) jusqu'aux formations universitaires et leur pratique professionnelle. Pour prévenir l'apparition de difficultés scolaires, les enseignants doivent conduire un travail de prévention systématique, principalement par la pratique d'une différenciation pédagogique et d'une progression rigoureuse des apprentissages, guidé par une évaluation continue des compétences acquises par l'enfant, mais pas seulement, il faut aussi observer le comportement de l'enfant.

Même si les programmes et les compétences des différentes parties du processus d'apprentissage sont importants ; il reste tout aussi important de préciser, que l'apprentissage est loin d'être un processus mécanique. L'enfant, l'adolescent, l'étudiant, ne sont pas des machines (pour reprendre le terme de Roger Perron), pas moins que l'enseignant. Tout ceci « devrait être évident, pourtant, il est des systèmes scolaire et des enseignants à qui cela doit être dit. Mais il ne suffit pas de le dire : encore faut-il le montrer, le démontrer » (Perron in Si Moussi, 2002, p. 8)

Notre objectif dans cette présente communication, est d'attirer l'attention au fait qu'il est important aux spécialistes de l'éducation et de la pédagogie et aussi aux psychologues de coopérer entre eux, pour une meilleure vision de l'école. Même s'ils viennent d'horizons différents, ils ne doivent jamais perdre de vue que leur souci est commun, dans le domaine de la scolarité : donner une meilleure aide à l'enfant dans son aventure scolaire.

1- La relation entre le développement psychologique de l'enfant et son adaptation scolaire :

Ici il est important de ne pas séparer l'élève de l'enfant comme le dit si bien Si Moussi A. (2002) que la position de l'enfant et celle de l'élève sont extrêmement liées, voire indissociables. Et que finalement il est important de s'occuper de « l'épanouissement de l'enfant, avant les acquisitions de l'élève » (p. 11)

Ainsi l'école doit prendre en considération « la nouveauté que constitue dans la vie psychique de l'enfant l'impact de la relation scolaire se situe dans l'évolution de sa personnalité, mais

tout aussitôt la favorise et l'induit selon certaines mutations. L'école et les pédagogues se sont toujours appuyés sur une connaissance de cette évolution de la personnalité de l'enfant pour la socialiser et même pour préciser les règles de cette socialisation. » (Lebovici S., Soulé M., 1970, p. 528)

Le passage du milieu familial au milieu sociale (l'école), est établi par la psychanalyse, en insistant sur l'importance de l'évolution de l'affectivité permettant le détachement des objets parentaux ; avec la possibilité de tolérer l'investissement psychologique de la scolarité (le maître, la maîtresse et les pairs).

1-1 L'enfant comme unité fonctionnelle :

Il est important de procéder à l'étude de la personnalité de l'enfant en tant qu'entité uni. « La nécessité de la notion de personnalité a, en psychologie, deux sources qui du point de vue épistémologique, (...) et dans tout les cas, les informations particulières que nous recueillons sur un individu (et ici sur un enfant), ou sur divers individus du même genre, se donnent à nous d'emblée dans un contexte intégré dont elles ne sont pas séparables et que le travail de compréhension intellectuelle ne peut ignorer qu'à titre très provisoire. Les observations que nous sélectionnons sont toujours comme des formes sur un fond » (Baudier-Delay et all. 1981, p. 593).

Une analyse sémiologique peut s'avérer essentiel pour la compréhension des conflits éventuels de l'enfant. « Elle est complétée par l'étude du fonctionnement mentale de l'enfant dans la situation clinique, dans l'entretien, mais aussi dans le jeu, le dessin, ou les épreuves psychologiques (tests projectifs, par ex), qui sont autant d'indicateurs de la manière d'être en relation avec autrui, des modes d'expression de soi, des mécanismes qui président aux processus de pensée » (ibid. p. 641)

Il est important d'opter pour une observation prolongée et approfondie d'individus particuliers, et d'autre part à une compréhension psychologique des « Manières d'être » présentes et passées du sujet (Droz et Richelle, 1976).

Le psychologue a une lourde tâche dans l'intégration des différentes données partielles sur l'enfant. Car c'est une illusion de croire qu'on pourrait étudier l'enfant en partageons les tâches au

coté cognitif et d'autres au coté personnalité. Comme le disent si bien M. Perron-Borelli et R. Perron : « même si une telle illusion est entretenue par certaines traditions universitaires [...], ce n'en n'est qu'une illusion, fatale à toute bonne démarche clinique. L'intelligence est dans la personnalité, et non à coté. Il en résulte que chacun des tests qu'utilisent l'examen psychologique, et leur ensemble, doivent être analysé en tant que témoins d'une structure individuelle de modes de fonctionnement psychique. Autrement dit, tout examen est à interpréter au niveau de la personnalité. » (M. Perron-Borelli et R. Perron, 1986, p. 183).

2- La notion d'intelligence et ses utilisations :

Nous allons aborder les différentes conceptions de l'intelligence : l'intelligence est selon M. Richelle, « fonction psychologiques, ou ensemble des fonctions grâce auxquelles l'organisme s'adapte à son milieu en mettant en œuvre des combinaisons originales de conduites, acquiert et exploite des connaissances nouvelles, et éventuellement raisonne et résout les problèmes d'une manière conforme aux règles dégagées par les formalisations de la logique. » (M. Richelle, 2007, p. 388).

Il n'est nullement possible de condamner un enfant dans une catégorie définitive quant à l'intelligence et aussi de rendement scolaire. Cette idée est généralisable dans l'approche psychanalytique –d'où nous nous inspirons– mais aussi chez certains cognitivistes nous citerons ici un des grands spécialistes dans ce domaine qui est Reuven Feuerstein et qui insiste sur le programme et les compétences de l'enseignant et surtout sur « la médiation indispensable à tout apprentissage qui doit nécessairement être une médiation humaine ». (Debray R., 1989, p. 17)

Les psychologues les plus réputés sur la scène internationale sont partagés quand à la définition de l'intelligence. Ce débat est ancien et « revêt un caractère historique depuis que A. Binet, auteure avec th. Simon du premier test d'intelligence paru en France en 1908, y a répondu en affirmant «l'intelligence c'est ce que mesure mon test». Cette réponse avait le mérite d'être opérationnelle. Car l'échelle d'intelligence de Binet-Simon, qui reste encore aujourd'hui fortement corrélée avec la réussite scolaire, visait à un moment où la scolarité était devenue obligatoire pour tous, à orienter vers d'autres filières les enfants

réputés incapables d'apprendre normalement à l'école. » (Debray R., 1989, p. 15)

2-1 l'intelligence entre QI définitif et potentialités :

Dans notre perspective théorique, nous nous pouvons concevoir l'intelligence comme une donnée fixe une fois pour toute cela semble « en contradiction avec ce que le développement même des enfants donne à voir lorsqu'ils sont pris dans le mouvement de la vie » (Ibid., p. 16) nous nous rangeons, donc, dans une perspective de la nécessité d'un examen psychologique approfondi; cette appréciation dynamique va nous permettre d'évaluer le fonctionnement psychique de l'enfant examiné sans perdre de vue ses points forts et ses points faibles. Cet examen, nous semble être un moyen intéressant dans cette rencontre particulière (Debray R., 1982).

Ce que les tests évaluent, c'est plus « un acquis ou les savoir-faire (ou savoir raisonner) actuels de l'enfant ou de l'adolescent examiné et non ce que R. Feuerstein considère comme ses potentialités futures s'il est placé dans des conditions d'apprentissage favorable pour lui » (Debray R., 1989, p.16)

3- développement de l'enfant et conception du programme :

Tout ce que nous avons présenté précédemment, nous laisse réfléchir à propos d'un bon programme et d'une bonne école, c'est ainsi que nous arriverons à un constat important qu'un bon programme doit tenir compte de : « des niveaux de maturité de chaque âge. Le programme doit en quelque sorte proposer des contenus et des objectifs en rapport étroit avec les possibilités de l'enfant. Les conséquences d'un déséquilibre entre les exigences d'un programme et les possibilités de contention d'un élève peuvent être parfois désastreuses. Nous le vérifions souvent et parfois de façon dramatique dans les consultations de psychologie » (Si Moussi A., 97/98, p. 91)

Il est important de signaler que nous adhérons au point de vue dynamique qui voit qu'un « bon programme comme une bonne école, correspondraient plus à un idéal et à une réalité virtuelle. Chaque école doit tendre à réaliser un programme aussi conforme que possible aux exigences de la réalité (historique, présente et future d'une société, voire du monde) : tout programme doit tendre

à s'adapter aux possibilités et aux exigences psychologiques de l'enfant ». (Si Moussi A., 97/98, p. 91)

Nous savons tous maintenant que le développement de l'enfant est caractérisé par des périodes qui donnent un rythme spécifique à chaque enfant. Dans ce sens, « aucun programme ne peut répondre de façon idéale aux exigences et aux niveaux de maturité des enfants du fait de cette relative différence. Néanmoins, on peut définir quelques critères pouvant contribuer à rapprocher un programme de l'idéal à atteindre. » (Ibid., p. 91)

Le gout « d'apprendre et le plaisir de se montrer compétent subsistent chez les individus humains, en dépit d'un lourd passé d'échecs répétés. Cette constatation fut pour moi une surprise alors qu'il m'apparaît aujourd'hui qu'elle est une des formes qu'empreinte le désir de vivre. De ce fait redonner du gout pour la vie peut légitimement, passer redonner du gout pour penser. » (Debray R., 1989, p. 214)

Ainsi nous arriverons à l'idée principale et finale que l'enseignement est une dynamique, où la personnalité de l'enseignant jouent un rôle tout aussi important que ses compétences ; s'intéresser uniquement à ses compétences, justement, risque –pour les raisons que nous avons citer plus haut– de nous éloigner d'une donnée fondamentale qu'est la représentation de l'enseignant pour l'élève, (qui renvoi à une image parentale).

L'enseignant doit être averti de ses données. En plus des compétences dans le domaine de l'enseignement, il doit avoir un savoir psychologique du développement de l'enfant « une connaissance relativement approfondie sur l'enfant, sur l'élève et leur psychologie, apparaît de plus en plus indispensable au maître. Nous ne parlons pas évidemment des cours formels psychologie dispensés dans les écoles de formation mais d'une véritable vision de ce qu'est un enfant et des exigences de son développement. » (Si Moussi A., 97/98, p. 3)

4- Rôle du psychologue dans le processus d'apprentissage scolaire :

Lors d'une prise en charge individuelle d'enfants en difficultés scolaires, la demande vient souvent de la part des parents ou de son institution , cette demande peut être différente de celle de l'enfant, d'où l'importance d'une écoute qui peut durer plusieurs entretiens, après quoi, une relation avec l'enfant semble importante, cette relation qui va permettre à l'enfant peut-être, d'aboutir à un meilleur fonctionnement psychique que son fonctionnement habituel avec un espoir de trouver un sens à ses symptômes aussi faire les liens entre l'enfant et ses parents.

Dans ce sens, lors d'un problème relatifs à l'échec scolaire, il n'est pas uniquement nécessaire de se pencher sur ses capacités intellectuelle, d'appliquer une batterie de tests d'efficiace mentale, mais aussi de se pencher sur sa personnalité ainsi, le dessin et le jeu chez l'enfant par exemple, sont considérés -comme les différents tests de personnalité - le reflet de sa personnalité un miroir dans lequel se reflètent ce qui a de l'importance chez l'enfant- cette importance qui n'est pas forcément positive –il projette ce qui lui vient spontanément, par le processus de projection, l'enfant parvient à révéler ses sentiments ses problèmes, la représentation qu'il a de lui-même, son angoisse est sa manière d'y réagir ses mécanismes de défense, puisque ces dessins permettent à l'enfant de parler de lui de manière plus ou moins directe et de mettre à jour ses conflits.(Angel J.M. et Buffard S., 1952, pp.718)

« La « réanimation cognitive », lorsqu'elle survient, passe d'abord par une reprise de confiance et d'espoir en soi, premier pas indispensable pour permettre l'acquisition ultérieure de procédures de pensée intelligentes ». (Debray R., 1989, p. 214)

« Le psychiatre d'enfants, confronté journellement avec des enfants et des familles qui souffrent de l'échec scolaire, en vint rapidement à vouloir comprendre les facteurs dynamiques, fantasmatiques et relationnels impliqués dans la pédagogie et la scolarité et, de ce fait, à établir la genèse même de leurs échecs ». (Lebovici S., Soulé M., 1970, p. 528).

Il est claire que le psychologue aura besoin dans l'anamnèse, de la parole des parents .ces derniers peuvent apporter des éléments

importants pour formuler des hypothèses de travail mais, le psychologue ne perd jamais de vue l'importance du vécu de l'enfant lui-même ; apprendre à le connaître et à essayer de le comprendre, comprendre ce qu'expriment son échec scolaire par exemple ? Ce qu'il dit de lui de ses symptômes.

5- Recommandations :

- Proposition de travailler dans une perspective qui met en relation la dynamique psychologique de l'élève (l'enfant), de l'enseignant, et de la relation qui les lie dans la situation d'apprentissage.

- Elaboration de programmes qui respectent chaque âge du développement de l'enfant, dans le cas contraire, l'enfant se sentira impuissant devant le programme que lui propose l'adulte.

- proposer un enseignement spécifique à l'enfant est indispensable ne serait ce qu'en minimum.

- ce qui précède peut nous donner une idée sur l'importance de l'attitude de l'enseignant devant un élève qui réussit mal l'apprentissage du programme scolaire qui peut être en fait, inadapté pour lui.

Conclusion

Ce séminaire avait pour objectif de parler de l'enseignement par les compétences ; ne nous pouvons dispenser de notre présence dans cet événement -tant notre intérêt est grand en tant que psychologue : clinicienne pour l'une est psychologue sociale pour l'autre- notre attente est de sensibiliser les spécialistes de l'éducation et de la pédagogie, sur la souplesse de la fonction d'apprentissage. Nous entendons par cette souplesse, des aménagements adéquats aux possibilités de chaque enfant, au lieu de lier la réussite à la qualité du programme seule ; voire même aux compétences de l'enseignant.

Notre intervention se justifie par le fait même qu'en Algérie, la vision de l'école est coupée de son essence relationnelle, c'est comme si l'apprentissage va de soi ; Or nous savons tous, d'une façon quasi-instinctuelle, que le plaisir dans la transmission du savoir et dans l'apprentissage est indispensable dans cette situation. « L'école Algérienne » ne permet pas assez de liberté et assez de

plaisir à l'enfant et peut être surtout au maitre. Ce dernier est en outre et malheureusement souvent culpabilisé » (Si moussi A. 97/98, p. 94) .

Nous pensons qu'il est indispensable enfin de penser sur l'amélioration du programme et des techniques pédagogiques, ceci est largement étudié en Algérie. Mais le risque alors est de croire que le programme suffit à lui seule dans les différents apprentissages

Bibliographie :

- Angel J.M. et Buffard S., (1952), Le dessin comme expression de la situation vécue, Annales médico-psychologiques, nov.1952, pp.718-725.)
- Baudier-Delay et all. (1989) Introduction à la psychologie de l'enfant, Paris, éd. Pierre Mardaga.
- Debray R., (1982), qu'attendre d'un examen psychologique chez un adolescent, la pratique médicale, psychiatrie du praticien, no 39, Paris, Masson, p. 55-58.
- Debray R., 1989, Apprendre à penser, Le programme de R. Feuerstein une issue à l'échec scolaire, Paris, édition Eshel
- Droz R. et Richelle M. (sous la direction de) (1976), Manuel de psychologie. Introduction à la psychologie scientifique, Paris, Mardaga.
- Richelle M.,(2007), Dictionnaire de psychologie, Paris, PUF.
- Lebovici S., Soulé M., (1970), la connaissance de l'enfant par la psychanalyse, Paris, PUF.
- Perron-Borelli M. et R. Perron, (1986) l'examen psychologique de l'enfant, Paris, PUF.
- Si Moussi A., « plaidoyer pour plus de psychologie dans le système éducatif », Alger, Revue de psychologie et des sciences de l'éducation, Université d'Alger, no 7, 1997/98, pp. 69 à 102.
- Si Moussi A., Elève contre Enfant, regard psychopathologique sur l'école, coéditions ENAG/INRE, Algérie, 2002.