ministère éducation nationale

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

éduSCOL

Ressources pour la scolarisation des enfants de moins de trois ans en maternelle

Ressources pour l'école maternelle

De l'École de Jules Ferry au métissage culturel

Didier Houzel

Professeur Émérite de Pédopsychiatrie à l'Université de Caen
Membre titulaire de l'Association Psychanalytique de France

janvier 2013

© MEN/DGESCO

DE L'ÉCOLE DE Jules FERRY AU MÉTISSAGE CULTUREL
Réflexions d'un pédopsychiatre sur les « Actions éducatives familiales »

Didier Houzel[1]

> « Il n'est pas rare qu'un établissement scolaire s'enorgueillisse d'offrir un environnement idéal pour éduquer des enfants. Les institutions pédagogiques, de plus, s'attribuent souvent tout le mérite des progrès d'un élève et dévalorisent, voire méprisent, l'apport de sa famille à son développement.
> L'idée selon laquelle l'élève est la propriété de l'école aboutit à des relations tendues entre enseignants et parents, et à un manque de coopération. Il est important qu'enseignants et parents se voient comme porteurs d'une responsabilité partagée dans le développement de l'élève et qu'ils puissent être capables de s'entraider dans cette tâche. Leurs rôles respectifs étant en effet complémentaires, ils ont besoin de partager les joies et les peines qui font partie de l'éducation de l'enfant. »
> (I. Salzberger-Wittenberg, 2012, p. 81)

Les français sont légitimement fiers d'être les héritiers de l'école de Jules Ferry, cet homme politique prestigieux de la troisième république qui a fait voter des lois sur l'enseignement obligatoire, gratuit et laïc pour les enfants des deux sexes en 1881 et 1882. Pourtant, notre fierté se heurte au constat douloureux d'un taux élevé d'échec des apprentissages à l'école primaire et d'un pourcentage impressionnant de nos concitoyens qui sont plus ou moins illettrés[2] et de ce fait laissés en marge de l'évolution de la société moderne qui exige toujours plus de connaissances et d'apprentissages tout au long de la vie professionnelle. Ce constat nous pose de nombreuses questions qui ressortissent de domaines différents : surcharge des classes primaires, formation des maîtres, techniques pédagogiques, adéquation des rythmes scolaires, mais aussi notre compréhension des processus d'apprentissage pendant l'enfance et, peut-être, la nécessité de revoir certaines bases de ce qui fait notre fierté, l'école de Jules Ferry et ses fondements philosophiques. Ce sont ces deux derniers points que je m'efforcerai de développer.

« Être avec »

Le bébé a spontanément plus tendance à s'intéresser à ses partenaires humains qu'aux objets matériels qui l'environnent. C'est une surprise due aux recherches récentes sur le développement de l'enfant. Le psychologue suisse Jean Piaget, pionnier des « sciences cognitives », avait décrit le petit enfant comme un petit expérimentateur, doué seulement de quelques potentialités rudimentaires, les « schèmes sensori-moteurs », comme sucer ou

[1] Professeur Émérite de Pédopsychiatrie à l'Université de Caen, Membre titulaire de l'Association Psychanalytique de France

[2] On estime entre 10 et 15% le pourcentage des enfants entrant en 6ème qui ne maîtrisent pas la langue écrite et à 3 100 000 le nombre d'adultes entre 18 et 65 ans qui souffrent d'illettrisme

s'agripper et s'en servant pour explorer le monde concret et en découvrir les lois (par exemple la réversibilité du mouvement : on peut faire réapparaître un objet qui a disparu derrière un écran). Cela lui a permis de décrire les stades successifs de l'intelligence dans le développement de l'enfant, description à laquelle on se réfère toujours. Mais, l'observation du très jeune enfant avec des moyens modernes d'enregistrement a montré que, normalement, ce n'est pas tant l'environnement concret qui l'intéresse, mais les partenaires humains. On résume souvent cela en parlant de « la mère », mais il faut entendre ce vocable comme un terme générique, il désigne la personne qui s'occupe de lui, qui peut être le père.

Deux chercheurs italiens, Muratori et Maestro [Muratori & Maestro, 2007] ont montré la concurrence chez le bébé entre deux types d'attention : *l'attention sociale* et *l'attention non sociale*. La première est tournée vers les partenaires humains, la seconde vers les objets. Normalement, pendant les six premiers mois de la vie, le bébé prête une attention privilégiée à ses partenaires humains au détriment de l'attention qu'il porte aux objets qui l'entourent. Au cours du second semestre, un équilibre se produit entre les deux types d'attention par un accroissement de l'attention non sociale, mais cela paraît dû au fait que les objets ont pour l'enfant une signification qui se rattache à ses expériences relationnelles. Ainsi, normalement, ce n'est que dans la mesure où l'environnement se charge de significations affectives et relationnelles acquises dans les échanges avec ses partenaires humains que l'enfant s'y intéressera et qu'il sera en mesure de lui donner du sens.

Les compétences des nourrissons les préparent à s'intéresser à leur entourage humain, à communiquer avec cet entourage, à s'attacher à ces partenaires, à « être avec » selon l'expression du psychologue Daniel Stern (2000). Dès la naissance l'être humain est fait pour interagir et il a besoin de ces interactions pour développer ses compétences innées.

Le résultat de cette prédisposition innée à interagir préférentiellement avec le milieu humain qui l'entoure et à explorer ce milieu est que, pour l'enfant, toute nouvelle situation d'apprentissage va se teinter, à son insu, des significations affectives et imaginaires qui ont pris naissance dans les relations qu'il a établies avec ses partenaires privilégiés, sa mère d'abord, son père et le reste de son entourage familial ensuite. C'est l'exploration psychanalytique qui a, la première, attiré l'attention sur ce point. Tout se passe dans le monde psychique de l'enfant comme s'il se trouvait dans un espace imaginaire peuplé d'êtres soit idéalisés, soit terrifiants, très éloignés des personnes réelles avec lesquelles il est en relation, mais fruit de constructions fantasmatiques sous-tendues par les désirs et les frustrations qu'il ressent dans les relations qu'il a avec les personnes en question. Notons bien qu'il est inévitable qu'il éprouve tantôt d'immenses satisfactions et tantôt de cruelles déceptions. Cela aboutit au monde de héros, de personnages tout-puissants, mais aussi de sorcières, d'ogres et de fantômes que l'on trouve dans la littérature enfantine, et qui intéresse les enfants précisément parce qu'il correspond à leur propre monde interne.

Nous touchons là les aspects imaginaires et affectifs des apprentissages, inévitablement chargés d'émotions plus ou moins fortes, qui tantôt stimulent l'enfant à apprendre, tantôt au contraire inhibent ses capacités, voire font obstacle à toute motivation d'apprendre. C'est là que se trouve sans doute, une part des difficultés d'apprentissage rencontrées en milieu scolaire. Il nous faut donc entrouvrir la porte de ce monde complexe pour mieux comprendre pourquoi l'enfant est motivé dans ses apprentissages et pourquoi, parfois, il bute sur des obstacles qui empêchent sa motivation de naître et de s'épanouir. C'est peut-être dans ce

domaine que l'Ecole de Jules Ferry doit être repensée pour faire place à des aspects de la personnalité de l'enfant méconnus à l'époque.

Pourquoi l'enfant apprend-il ?

La question peut sembler naïve. L'enfant apprend parce qu'il y est obligé, parce que la scolarisation est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans et jusqu'à l'âge de 16 ans. En fait, l'expérience montre que cela ne suffit pas. Ce n'est pas parce qu'un enfant fréquente l'école qu'il apprend, il lui faut autre chose. Ou, s'il apprend, c'est d'une manière superficielle, comme font ces étudiants, pressés par une série d'examens, qui ne peuvent faire autre chose que « bachoter », c'est-à-dire emmagasiner une masse de connaissances dont ils se serviront pour l'examen mais qu'ils oublieront presque totalement aussi vite qu'ils les ont apprises. Ils n'ont pas véritablement intégré les connaissances en question. Il faut donc autre chose à l'enfant que la seule obligation scolaire, il lui faut l'envie d'apprendre, la soif de connaissance, ce que les psychanalystes appellent *épistémophilie.* D'où vient-elle ?

Il y a une remarquable convergence de toutes les disciplines qui explorent le développement psychique de l'enfant sur ce point, qu'il s'agisse des neurosciences avec la découverte sensationnel des *neurones miroirs*, des sciences cognitives qui ont mis en évidence la précession de l'intérêt pour le milieu humain et relationnelle sur l'exploration du monde concret, de la théorie de l'attachement inspirée au britannique John Bowlby par les données de l'éthologie ou de la psychanalyse, à laquelle il faut reconnaître une priorité car dès ses débuts elle a mis l'accent sur l'intérêt privilégié de l'enfant pour ce qu'il vivait au sein de ses relations affectives.

D'une manière générale, ce qui caractérise la vie affective du tout petit c'est le manque de nuances. Il suffit de voir un bébé passer en quelques minutes d'un état paisible et attentif à des pleurs et une agitation sans retenue lorsque quelque chose le déstabilise pour se persuader qu'il manque de moyens pour réguler lui-même son propre équilibre interne, ce que l'on appelle son *homéostasie.* Pour cette régulation, il dépend de la personne qui prend soin de lui, par exemple de sa mère qui comprend qu'il a faim dès ses premiers pleurs et qui vient le nourrir. Mais, peu à peu, il acquiert des modes de régulation personnelle qui vont lui permette d'attendre le moment de sa satisfaction, et cela de deux façons : la première en *s'identifiant* à la personne qui prend soin de lui, par exemple il va réussir à mettre son pouce, équivalent du mamelon ou de la tétine, dans la bouche et à le téter, comme s'il était sa propre mère qui vient le nourrir – la seconde, en créant des invariants qu'il peut garder dans son esprit même en l'absence de son partenaire humain, ce qui correspond aux *processus de symbolisation*. Examinons ces deux mécanismes, car ils ont des conséquences directes sur la motivation à apprendre.

L'identification

Consciemment, et plus encore inconsciemment, l'enfant va modeler ses comportements, ses valeurs, ses intérêts, son mode de relation à autrui, sur ce qu'il observe chez les adultes de son entourage, et d'abord chez ses parents. Ce processus d'*identification* n'est pas spécifiquement humain, mais il est extraordinairement développé dans l'espèce humaine où

les montages innés des comportements sont pauvres. Plus le petit d'une espèce est dépourvu de comportements innés, plus il a besoin de trouver dans son entourage des modèles pour se développer, pourvoir à ses propres besoins, échanger avec ses partenaires. C'est ce qui se passe dans l'espèce humaine. Les enfants des deux sexes s'identifient à chacun de leur parent, mère et père, dans le processus complexe que Freud a appelé *complexe d'Œdipe*. Ces identifications sont toujours marquées à la fois par un amour intense teinté de désir sexuel et par une rivalité source d'une forte agressivité. On parle d'*ambivalence* pour décrire cette association d'amour et d'agressivité. L'ambivalence de l'enfant vis-à-vis de ses figures parentales est normale, elle est même stimulante dans la mesure où elle le pousse à faire non seulement comme maman ou comme papa, mais mieux qu'eux ; mais elle peut aussi inhiber l'enfant si elle est trop marquée par l'agressivité qui peut se retourner en culpabilité de vouloir dépasser l'un ou l'autre de ses parents. De toute façon, les identifications constituent le socle sur lequel se construit la personnalité de l'enfant. L'école doit en tenir compte pour offrir dans la personne des professeurs de nouvelles images d'identification, extérieures au milieu familial, ce qui compte beaucoup pour permettre l'émancipation de l'enfant, mais non en opposition au milieu familial, voire en totale rupture avec les images d'identification parentales.

Jules Ferry avait-il compris cela ? On peut en douter. N'était-il par guidé par l'idée d'arracher les petits français à leur milieu jugé inculte et peu éducatif pour leur inculquer les vraies connaissances et en faire d'honnêtes citoyens ? Sans doute, trouvera-t-on que je simplifie les choses à outrance et que, de toute façon, c'est de l'histoire ancienne. En quoi cela concerne-t-il l'école du XXIème siècle ? Je me dois d'essayer de répondre à ces deux objections.

Jules Ferry a été, sans conteste, un des plus grands hommes politiques de la Troisième République, mais il est permis, nécessaire même, de faire l'inventaire après-coup de ce que les grands hommes nous ont laissé en héritage. Il est clair que nous analysons leurs actes et leurs discours à l'aune de nos valeurs actuelles ce qui est fort discutable aux yeux de l'historien, mais peut-être pas à ceux du psychologue, dans la mesure justement où nous ne sommes pas des observateurs impartiaux de ce que nous analysons, mais bel et bien des héritiers. Je me rappelle avoir participé, il y a une trentaine d'année, à une session consacrée à la réflexion pédagogique de formateurs d'IUFM. J'avais été frappé de percevoir chez les participants à cette session des traces de cette idéologie que je stigmatise à dessein avec une certaine brutalité : arracher les petits français à des milieux incultes et peu éducatifs pour en faire des hommes et des femmes instruits et éclairés. La mise en cause récente de Jules Ferry dans son enthousiasme pour l'action coloniale de la France m'a remis cela en mémoire. Ne disait-on pas là aussi qu'on allait porter la civilisation à des peuples sauvages, ignorants et sans éducation ! Ce sont ces traces que je crois important de remettre en cause. Disons qu'il nous faut, non pas faire le procès de l'homme historique Jules Ferry, mais analyser notre Jules Ferry intérieur, notre identification à ce grand homme, pour en garder ce qui à nos yeux garde toute sa valeur et en modifier ce qui n'est plus acceptable.

Or, l'expérience a montré qu'on ne peut enseigner valablement un enfant dans une opposition à sa culture familiale et dans un esprit de disqualification de ses parents. C'est pourquoi je dis qu'il nous faut faire évoluer l'école de Jules Ferry vers un *métissage culturel*

au sens où les anthropologues en parlent : chaque culture a des valeurs, une créativité, est porteuse de connaissances et de savoir-faire et toute hiérarchie en ce domaine est arbitraire. Les parents, quelles que soient leurs origines sociales, ethniques, religieuses, apportent à leurs enfants un socle identificatoire qui constitue la base de leur personnalité et c'est de cette base-là qu'il nous faut partir pour aider l'enfant à poursuivre son développement et la construction de sa personnalité. Les *Actions Éducatives Familiales* me paraissent aller dans ce sens en aidant les parents à pénétrer dans la culture de l'école. Certaines initiatives visent à mettre symétriquement en valeur les savoirs ou savoir-faire des parents dans le milieu scolaire. Le but est bien de qualifier les parents à leurs propres yeux et aux yeux de l'enfant. C'est le moyen d'éviter des *conflits de loyauté* dans lesquels se trouvent pris les enfants lorsqu'il y a divorce entre la culture familiale et la culture scolaire. Je me rappelle une autre session au cours de laquelle j'avais eu l'occasion d'entendre des enseignants de 6ème se désespérer au sujet d'élèves d'origine portugaise qui échouaient dans leurs apprentissages. L'analyse de la situation montrait que ces enfants se trouvaient pris dans un conflit de loyauté : à la maison on parlait portugais, mais les parents désiraient ardemment que leur rejetons réussissent à l'école française, car ils avaient pour la plupart l'ambition de retourner au pays où leurs enfants pourraient occuper des postes prestigieux dans un contexte culturel portugais. Ces enfants devaient-ils rester fidèles à leurs identifications à des parents qui parlaient mal français et qui restaient profondément attachés à leur culture portugaise ou devaient-ils s'identifier à leurs professeurs français et adopter la culture de leur pays d'adoption ? J'avais conseillé aux enseignants de rencontrer ces parents et de discuter du problème avec eux.

Les processus de symbolisation

D'une manière générale, le psychisme humain est extrêmement sensible à toute discontinuité. Dès que nous sommes confrontés à une absence, à un changement de lieu de vie ou à un nouvel interlocuteur, notre esprit cherche à combler l'écart qui s'est creusé entre la situation antérieure et la situation actuelle, entre le connu et l'inconnu. Nous trouvons des ressemblances entre les deux situations, comme pour les rapprocher l'une de l'autre et en diminuer les différences, nous nous rappelons des souvenirs qui nous aident à franchir cet écart vers l'inconnu. L'usage frappant des moyens modernes de communication, téléphones portables, SMS, etc. est éloquent dans ce domaine, surtout chez les jeunes qui éprouvent le besoin de s'appeler mutuellement dès qu'ils se trouvent un peu seuls. Le nourrisson n'a pas tous ces moyens à sa disposition. Il faut que l'entourage veille à lui procurer une continuité d'expérience suffisante, faute de quoi il peut se trouver dans une profonde détresse. Les personnes qui en prennent soin doivent être très disponibles pour assurer auprès de lui une présence presque constante dès lors qu'il est éveillé ; les soins qui lui sont prodigués doivent s'inscrire dans un rythme très régulier pour être prévisibles. Mais rapidement, il peut mettre en œuvre une propriété remarquable : l'extraction d'*invariants* qui lui donnent les moyens de maintenir une certaine continuité dans un monde qui, inévitablement, change constamment.

Une expérience a montré la précocité de cette capacité à extraire des invariants : on montre à des bébés de 8 mois successivement des visages qui varient légèrement l'un par rapport à l'autre, un nez un peu plus long, des oreilles un peu plus décollées, etc. ; on leur montre ensuite l'ensemble de la série à laquelle on ajoute un visage représentant la moyenne

géométrique de l'ensemble des visages de la série. C'est ce dernier visage qui va retenir leur attention, alors qu'ils ne l'ont encore jamais vu. Ils ont extrait de la série un invariant qui la représente ; dans le langage psychanalytique on parle de *symbolisation*. Une telle expérience peut paraître anecdotique et sans réelle conséquence pour la vie psychique de l'enfant. Pensons alors à une autre expérience, cette fois au sens relationnel du mot et non dans son sens expérimental : l'enfant a des expériences multiples de relation avec sa mère, tantôt elle est présente, tantôt elle est absente ; présente, elle peut être disponible ou occupée à autre chose qu'aux soins de son enfant ; son humeur est variable, parfois gaie, parfois triste ; son attention est fluctuante, tantôt centrée sur son bébé, tantôt occupée par telle ou telle autre préoccupation, etc. L'enfant vit ces changements inévitables avec plus ou moins de facilité, certains changements lui font vivre de profondes détresses, par exemple une maman qui se déprime soudain pour une raison ou pour une autre, ou tout simplement un changement physique qui fait que le bébé ne reconnaît plus sa maman : elle a changé de coiffure ou, par précaution, elle s'est mise un masque sur la figure pour protéger l'enfant d'une possible contagion. Lorsque l'enfant atteint l'âge où il peut dire « Maman », tout change. Le mot « Maman » symbolise toutes les situations de rencontre avec la mère, les bonnes comme les moins bonnes, et même les situations où la mère est absente mais où l'enfant peut y penser parce qu'il a acquis en lui cet invariant, ce symbole de la présence, des soins et de l'amour de sa mère.

Ce processus de symbolisation joue un rôle essentiel pour stimuler la curiosité de l'enfant, son envie de connaître, son désir d'apprendre. C'est lui, en effet, qui l'amène à chercher des ressemblances, des similitudes, des correspondances, qui font que le monde est de moins en moins un chaos imprévisible, mais devient peu à peu intelligible et donc prévisible.

Mais, ce qui fait la force de l'esprit humain en fait aussi sa faiblesse et cela à plus d'un titre. Tout d'abord, il peut y avoir des écarts infranchissables qui mettent en défaut les capacités de symbolisation de l'enfant : une séparation trop prolongée ou trop brutale, par exemple. D'autre part, les discontinuités auxquelles l'enfant doit faire face ne sont pas seulement dues aux circonstances extérieures, elles sont également liées à ses propres émotions intérieures : une violente colère, une réaction envieuse, une jalousie féroce peuvent modifier à ce point sa perception du monde extérieur que la même mère ou le même père, qu'il aime profondément et dont il attend les bienfaits, peuvent soudain lui apparaître sous un jour négatif. Tout alors se colore pour lui de négativité : on ne l'aime pas, il n'est pas compris, on ne veut jamais l'écouter, on est injuste avec lui, etc. L'opéra de Ravel « L'enfant et les sortilèges », sur un livret de Colette, illustre merveilleusement ce mécanisme de négativation dû à la projection sur le monde d'une rage violente : le petit garçon, grondé par sa maman parce qu'il n'a pas fait ses devoirs scolaires, entre dans une rage folle et tout devient pour lui menaçant, les meubles et les bibelots de la pièce lui font d'horribles grimaces, il sort dans le jardin espérant trouver un milieu plus clément, mais les arbres et les fleurs sont encore plus menaçants, jusqu'à ce que l'humeur de l'enfant change lorsqu'il voit un écureuil blessé, qu'il en a pitié et qu'il le soigne.

L'attitude émotionnelle de l'enfant face aux apprentissages scolaires n'est jamais neutre. Sa relation aux maîtres non plus. Les choses sont encore compliquées par le fait que les racines de la connaissance et de la curiosité se trouvent dans des expériences qui ne sont

pas purement psychiques, encore moins purement intellectuelles. C'est la mère qu'il tète que le bébé voudrait explorer en détails, d'ailleurs dès qu'il en a les moyens physiques, il ne va pas se priver d'en explorer ce qui est à sa portée, notamment son visage, il met ses doigts dans les yeux, dans la bouche, dans les oreilles de sa mère. Un peu plus tard, il va commencer à s'interroger sur ce qui se passe lorsque sa mère n'est pas avec lui : avec qui est-elle, de qui s'occupe-t-elle, à qui procure-t-elle les plaisirs, dont l'enfant se sent frustré ? Là, évidemment, se profile la personne du partenaire adulte de la mère, le père ou son substitut. L'enfant devient alors très curieux de ce qui se passe entre les parents, surtout dans leur intimité à laquelle il n'a pas accès. Il va se construire des scénarios imaginaires pour combler ce vide. Ces scénarios, il les extrait en grande part de ce qu'il observe des relations entre les parents, d'où l'importance du spectacle qui lui est offert de relations conjugales plus ou moins harmonieuses. Il s'inspire aussi de ce qu'il peut connaître des relations entre d'autres adultes de son entourage, y compris ses enseignants. C'est dire que l'ambiance relationnelle au sein de l'école, entre les professeurs, est un facteur essentiel de sécurité pour les élèves. Mais, il va prêter une attention encore plus soutenue aux relations qu'il observe entre ses enseignants et ses parents : sont-elles positives, mutuellement respectueuses, marquées par une estime réciproque même s'il y a des litiges à régler, ou sont-elle marquées par la critique systématique, voire le dédain, la disqualification ou la peur ?

La signification symbolique des troubles des apprentissages

Les premières expériences que le bébé a du monde qui l'entoure sont profondément ambivalentes du fait même du fonctionnement des organes de son corps qui le mettent en relation avec l'extérieur : téter, c'est recevoir la bonne nourriture maternelle, qui se prolongera dans la nourriture affective, l'amour que ses parents lui prodiguent ; mais c'est aussi vider le sein maternel (ou son substitut, le biberon), s'approprier toutes les richesses intérieures de la mère et peut-être l'en priver. À chaque étape du développement précoce, le même problème se pose : comment l'enfant peut-il différencier l'action physique qu'il exerce sur le monde extérieur de la relation qu'il instaure avec ses partenaires ? Cette relation peut-elle se détacher des aspects agressifs que comportent toute action : vider le sein, mordre la nourriture, souiller l'espace, etc. C'est dans la relation même qu'il va trouver le remède. Pour ne prendre que quelques exemples : pendant qu'il tète, le bébé regarde sa mère qui lui sourit et qui reste bienveillante au fur et à mesure que la tétée avance, il n'a donc pas vidé sa mère de sa vitalité et de son amour, bien au contraire (certaines mères profondément déprimées ne peuvent donner à l'enfant cette réassurance) ; ou lorsque l'enfant s'exonère la mère se montre satisfaite et non dégoûtée par l'urine et les excréments dont elle doit le débarrasser.

Certains enfants, soit du fait de leur équipement de départ, soit du fait de certaines fragilités de la mère, soit encore du fait de circonstances, n'ont pas suffisamment cette possibilité de se rassurer sur les aspects positifs de leur propre activité. Cela peut être source d'inhibitions dans leur soif d'apprendre. On sait, par exemple, que des enfants qui ont souffert précocement de troubles alimentaires (anorexie) se montrent souvent rétifs aux apprentissages scolaires, comme si ingurgiter des connaissances répétait pour eux de mauvaises expériences de nourrissage physique.

Explorer ce domaine est une affaire de spécialistes. L'enseignant doit cependant y penser chaque fois que ses efforts pédagogiques butent sur des inhibitions de ce type qui ne cèdent pas avec le temps. Il est de son devoir, non de soupçonner les parents de telle ou telle insuffisance, mais de les informer du problème qu'il constate et qui nécessite peut-être une exploration approfondie.

Conclusion

La méconnaissance des aspects émotionnels, relationnels et symboliques des difficultés d'apprentissage a conduit à une forme de médicalisation qui me paraît à questionner. C'est la scolarisation de masse, à la suite des lois Jules Ferry, qui a permis de repérer les situations d'enfants qui ne montraient aucun signe d'insuffisance intellectuelle profonde, qui n'avaient pas de déficits sensoriels et qui, pourtant, étaient dans l'impossibilité d'acquérir certaines matières scolaires. Auparavant, ces enfants n'auraient tout simplement pas été scolarisés. On s'est mis alors à décrire ces difficultés comme des maladies spécifiques en utilisant la racine grecque « dys » pour les qualifier : *dyslexie*, *dysorthographie*, *dyscalculie*. Bien entendu, il est indispensable lorsqu'un problème d'apprentissage se pose de demander au médecin un examen approfondi ; il pourra, parfois, mettre en évidence une déficience physique passée jusque là inaperçue, comme un déficit auditif ou visuel. Mais, il ne faut pas en rester là ni déresponsabiliser les enseignants et les parents. On n'a pas, en général, affaire à une maladie au sens propre du terme, mais à un enfant en souffrance, parfois à une famille en souffrance, qui demande à être comprise et aidée. Les chiffres sont éloquents à cet égard : une enquête portant sur 1062 petits parisiens à la fin du cours préparatoire (Fluss *et al.,* 2008) a montré que 24% des enfants issus de milieux défavorisés présentaient un retard dans l'apprentissage de la lecture, alors qu'ils n'étaient que 3% issus de milieux favorisés. Il est difficile d'expliquer une telle différence par les seuls facteurs génétiques.

Il faut donc se garder, pour lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme, de simplifier les problèmes. Edgar Morin (…) a souligné que, d'une manière générale, les phénomènes humains répondaient à ce qu'il a appelé la « complexité » dans le sens où un seul point de vue ne suffit pas à les faire comprendre et où il est nécessaire de conjuguer un faisceau de points de vue relevant aussi bien des sciences de la nature que des sciences humaines. Nous sommes dans ce registre. Les difficultés d'apprentissage relèvent pour partie de problème médicaux, y compris des gènes de prédisposition dans certains cas, ils relèvent bien sûr du domaine des sciences de l'éducation, ils relèvent sans conteste de problèmes économiques et sociaux, mais ils relèvent aussi des aspects les plus profonds de la psychologie de l'enfant et de la famille. Dans cette perspective, l'école ne doit-elle pas se donner pour mission non seulement de favoriser au mieux le développement des connaissances chez l'enfant, mais aussi de l'aider à poursuivre et parfaire la construction de sa personnalité, ce qui ne peut se faire qu'en accueillant aussi dans la culture scolaire les parents et cela dans un échange réciproque ? Les parents peuvent apporter leurs contributions à la culture scolaire grâce à leurs compétences, leurs savoir-faire, leurs cultures d'origine. L'école peut les aider, chaque fois que nécessaire, à s'approprier la culture scolaire comme le proposent les Actions Éducatives Familiales. Ce peut être pour eux un bénéfice considérable pour une meilleure adaptation à la société d'aujourd'hui, y compris au monde du travail. C'est aussi un atout majeur pour leur donner aux yeux de leurs

enfants toute leur place de parents, images d'identification aimées et respectées qui leur ouvrent la voie de la connaissance et du succès.

Bien sûr, c'est aux enseignants que revient la tâche principale d'instruire l'enfant dans les matières scolaires. Toute confusion de rôle entre parents et enseignants est à proscrire. Mais, l'expérience d'un siècle et demi d'enseignement de masse dans les pays occidentaux a montré qu'il n'était pas possible d'instruire un enfant en opposition à sa culture familiale. D'où la nécessité, sans doute méconnue à l'époque de Jules Ferry, d'un métissage culturel entre culture scolaire et culture familiale.

Références bibliographiques

CHOMSKY N. (1957), *Syntactic Structures,* trad. fr. M. Braudeau *Les structures syntaxiques,* Paris, Seuil, 1969

DEHAENE S. (2007), Les neurones de la lecture, Paris, Odile Jacob

DEHAENE S. (sous la direction de) (2011), Apprendre à lire, Paris, Odile Jacob

FLUSS J., ZIEGLER J.C., ECALLE J., MAGNAN A., WARSZAWSKI J., DUCOT B. A., RICHARD G. et BILLARD C. (2008), Prévalence des troubles d'apprentissage du langage écrit en début de scolarité : l'impact du milieu socio-économique dans trois zones d'éducation distinctes, *Arch. Pediatr., 15(6), 1049-1057*

MORIN E. (1986), *La méthode. La Vie de la vie,* tome III, Paris, Seuil

MURATORI F. et MAESTRO S. (2007), Early signs of autism in the first year of life, *in* S. Acquarone (ed.), *Signs of autism in Infants,* London, Karnac Books

NADEL J. (1997), Les données successives de la psychologie du développement, *Neuropsychiatr. Enfance Adolesc.,* 45 (11-12)

SALZBEREGER-WITTENBERG I, WILLIAMS G., OSBORNE E. (2012), *L'expérience émotionnelle d'apprendre et d'enseigner,* trad. fr. D. Alcorn, Larmor Plage, Éditions du Hublot

STERN D. N. (2000), Schéma d'être avec, In D. Houzel, M. Emmanuelli et F. Moggio, *Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, PUF, 668-670

WHITE R. W. (1959), Motivation reconsidered : The concept of competence, *Psychological Review,* 66, pp. 297-333