CANAL PSY
Revue quadrimestrielle - N°121 - Septembre-Octobre-Novembre-Décembre 2017 - 6,00 €

DES PSYS EN MILIEU SCOLAIRE

NOUVEAU NOM POUR UN NOUVEAU MÉTIER ?

Christophe Charpiot - Jean-Marie Besse - Jérôme Martin - Eliane Gamond
Nicolas Baltenneck - Jean-Pierre Bellier - Florence Voir - Nathalie Gaillard

et Frédérik Guinard - Françoise Héritier - Patricia Mercader -

coup de cœur

Delphine Minoui, 2017, *Les passeurs de livres de Daraya. Une bibliothèque secrète en Syrie*, Paris, Ed. du Seuil, 158 p., 16 euros

On sait et on ne sait pas. On sait sans prendre la mesure vécue de ce que l'on sait, de loin.

Heureusement, il y a des journalistes. Certains (en l'occurrence, certaines) informent et font plus qu'informer. Il y eut, voici quelques années *Le quai de Ouistreham* sur les précarisations du travail et la fragilité sociale ainsi créée ainsi que sur les liens sociaux entre femmes pauvres. Il y a aujourd'hui *Les passeurs de livres de Daraya*. Bien sûr, F. Aubenas procéda par immersion durant un an quand D Minoui procède à distance, via le téléphone, Skype… Elle n'a pas eu le choix, toutes les voies d'accès à Daraya, en Syrie, étaient fermées, c'est là le cœur de l'ouvrage.

D. Minoui, journaliste basée à Istanbul, dans ses quêtes d'informations multiples, trouve un jour sur Facebook (ce livre fait aussi voir d'autres usages des réseaux sociaux que ceux qui agacent à force de futilité, des usages vitaux pour lutter contre l'isolement auquel les pouvoirs dictatoriaux contraignent) la photographie d'une bibliothèque à Daraya, une ville assiégée par le pouvoir, une ville aux trois quarts détruite, une ville où des milliers d'habitants sont encore retenus, une ville présentée comme un bastion de djihadistes alors qu'elle fut et demeure une ville de protestation pacifique porteuse de l'espoir de plus de démocratie, une ville qui sut repousser la tentation de l'islam radical et ses zélateurs.

D. Minoui se met en quête de contacts, en crée mais renonce à y aller du fait du blocus terrible imposé par les troupes de Bachar El Assad. Alors, et c'est un soutien remarquable pour ces hommes, elle est en lien très régulièrement avec eux via, donc, le téléphone, les divers réseaux sociaux et leur parle vite du projet de ce livre qui, hélas ne pourra finalement rejoindre la bibliothèque de Daraya car, après la reddition de la ville, celle-ci a été .éparpillée par les soldats pour gagner un peu d'argent.

Avec une puissance peu ordinaire, *Les passeurs de livres de Daraya* témoigne de l'espoir, de l'horreur, de l'espoir.

L'espoir : ce projet fou de jeunes hommes, pas forcément des lecteurs au début de l'aventure, de créer une bibliothèque avec les livres qu'ils ramassent dans des maisons, des immeubles éventrés, détruits. Projet tenu, avec ouverture au public, règlement intérieur, gestion des prêts, rencontres, conférences…

L'horreur : les abominations du clan El Assad avec le soutien de la Russie et de l'Iran, la passivité d'autres : armes interdites au napalm, au gaz sarin, bombes « artisanales » jetées des hélicoptères…, et le blocus, la faim, l'hôpital même bombardé, en violation de tous les traités internationaux…

L'espoir : vivre, vivre encore, lire, échanger sur les livres.

Et cette découverte touchante : des livres qui, ici, nous sembleraient médiocres prennent une autre valeur. A ainsi de *Les hommes viennent de Mars et les femmes de Vénus* qui sert de médiation à un homme resté à Daraya pour dire à sa fiancée, qui s'est réfugiée avec sa famille en Turquie, sa difficulté parfois à la comprendre, à être ajusté à ses attentes. Ainsi encore des *Sept habitudes*, livre de psychologie positive qui aide à vivre dans une telle adversité, qui étaye la structuration des sujets dans le quotidien traumatique.

Les passeurs de livres de Daraya est tout autant un livre de rencontres avec des hommes qui mériteraient d'être cités un à un, des hommes qui font confiance à une femme, journaliste occidentale, qui les rencontrera après la chute de leur ville, à Istanbul, en ces temps d'attentats aussi à Paris, à Nice, à Istanbul : Ahmad, Abou el-Ezz, Omar Abou Anas, tant d'autres pas toujours nommés dont la voix se tresse à celle des autres, singulière et prise dans le projet commun de la bibliothèque et d'un monde plus libre, plus juste.

Ce livre, livre de livres et d'hommes (« Cétait une contrée où vivaient des hommes et des livres » écrivait Paul Celan, qui vécut lui la destruction par les nazis) , nous invite à percevoir la chance que nous avons de vivre en France, pays libre et en paix, la chance de pouvoir dire ce qui ne nous plait pas, de pouvoir manifester, soutenir des projets de plus de justice, de pouvoir lire tout et son contraire, de pouvoir être solidaires avec ceux qui souffrent, manquent.

Alors, pour remercier chaque un de ce livre tous ensemble, bien dans son esprit, l'offrande de deux extraits de livres :

Jean-Marc Talpin

« Je vous en supplie
Faite quelque chose
Apprenez un pas
De danse
Quelque chose qui vous justifie […]
Parce que ce serait trop bête
A la fin
Que tant soient morts
Et que vous viviez
Sans rien faire de votre vie. »
Charlotte Delbo (*Une connaissance inutile*)

« Celui qui est sans argent manque de tout.
Celui qui est sans lecture manque du manque »
Christian Bobin (*Une petite robe de fête*)

édito

Après le numéro sur les médiations thérapeutiques, celui-ci se centre sur les psychologues de l'éducation nationale. Il s'agit d'accompagner et de penser un changement important qui ouvre les portes des écoles et collèges aux psychologues qui n'ont pas été initialement enseignants.

Par la suite viendra un numéro sur les premiers pas dans le métier de psychologue. Il donnera la parole à de jeunes diplômés des différents parcours ou mention. Un dossier sur l'interface homme-machine suivra, qui fera résonner une approche plurielle ; de celles que Canal Psy apprécie particulièrement !

Et puis, une nouveauté : longtemps Canal Psy fut orienté par son rédacteur en chef, et par les membres du bureau du département FSP. Dorénavant, il s'est doté d'un comité éditorial, composé d'enseignants-chercheurs des cinq départements de l'Institut de psychologie. Ce comité a pour but de proposer des thèmes, de suggérer des auteurs potentiels, voire de nouvelles rubriques…

Mais ce comité pourrait aussi s'élargir à vous tous, fidèles lectrices et lecteurs. Faites-nous part de vos souhaits, de vos désirs, de vos attentes ! Ecrivez-nous (jean-marc.talpin@univ-lyon2.fr, marc-antoine.buriez@univ-lyon2.fr). Une revue vit tout autant de ceux qui la font que de ceux qui la lisent.

Et puis, soyons fou, car écrire est une des plus belles folies qui soient : si vous, lecteurs, lectrices, vous nous proposiez des « coups de cœurs », si vous partagiez avec nous une réflexion que vous avez menée durant votre cursus, dans votre métier pour ceux qui sont maintenant psychologues, que les pas soient les premiers ou que la route ait été longue ?

Jean-Marc Talpin

sommaire

Des psys en milieu scolaire, nouveau nom pour un nouveau métier ?

Brève histoire de la psychologie scolaire
par Christophe Charpiot p.5

La formation au DEPS à Lyon : quels choix théoriques pour la formation à la pratique du métier de psychologue dans l'éducation
par Jean-Marie Besse p.8

Un siècle de conseil et de psychologie : les conseillers d'orientation
par Jérôme Martin p.12

De la psychologie scolaire aux psychologues de l'Éducation Nationale, histoire d'une construction identitaire
par Eliane Gamond p.16

Former les psychologues de l'Éducation nationale
par Nicolas Baltenneck p.21

Les psychologues de l'éducation nationale face au défi des neurosciences
par Jean-Pierre Bellier p.24

Réflexions et témoignages d'une psychologue scolaire
par Florence Voir p.28

Soutenir et eccompagner l'enfant en milieu scolaire
Témoignage d'une psychologue clinicienne en institution scolaire
par Nathalie Gaillard p.31

Bibliographie p.36

rebonds

Le psychologue et la clinique des troubles des apprentissages, quels modèles, quels outils ?
par Frédérik Guinard p.38

hommage

Françoise Héritier (15/11/1933 - 15/11/2017), Une grande anthropologue de notre siècle
par Patricia Mercader p.44

témoignage

Patricia Mercader, un départ à la retraite
par Jean-Marc Talpin p.47

canal psy

Directrice de la publication : Nathalie Dompnier, Présidente de l'Université, Nathalie.Dompnier@univ-lyon2.fr
Directeur délégué : Bruno Cuvillier, Bruno.Cuvillier@univ-lyon2.fr
Responsable de la rédaction : Jean-Marc Talpin, Jean-Marc.Talpin@univ-lyon2.fr
Comité de rédaction : N. Baltenneck, M. Bossuroy, M-A. Buriez, B. Cuvillier, M. Doumergue, G. Gaillard, R. Minjard, F. Osiurak, S. Rouat, J-M. Talpin et I Tapiero
Édition : Marc-Antoine Buriez, Marc-Antoine.Buriez@univ-lyon2.fr

Canal Psy est une revue du département FSP et de l'Institut de Psychologie
Université Lumière Lyon 2
5, av. Pierre Mendès France - 69676 Bron Cedex
Tél. 04 78 77 24 76 - http://psycho.univ-lyon2.fr
Imprimé par RIME
ISSN 1253-9392

Crédits photos :
Creative Commons
DR

DES PSYS EN MILIEU SCOLAIRE NOUVEAU NOM POUR UN NOUVEAU MÉTIER ?

Brève histoire de la psychologie scolaire

Christophe CHARPIOT

« La psychologie scolaire doit venir au secours de l'enfant (…) Elle doit l'aider à se révéler. »
Henri WALLON, préface de « La psychologie scolaire » (1953).

La spécificité du système éducatif français a abouti à la présence de deux types de psychologues en son sein en fonction du niveau d'enseignement, tous deux fonctionnaires de l'Education Nationale : les psychologues scolaires du premier degré qui exercent dans les écoles maternelles et élémentaires, et les conseillers d'orientation-psychologues (Copsy) pour le secondaire essentiellement (collèges et lycées).

La psychologie scolaire n'est pas née *ex nihilo*. Elle est au contraire « *le fruit d'une très longue gestation* » (COGNET & MARTY, 2013) et a dû creuser son lit au beau milieu des territoires parfois arides de la pédagogie, des politiques éducatives et des querelles de chapelle. L'objet de cet article est de montrer que le psychologue scolaire, « *à la fois reconnu comme psychologue et nié comme tel* » (GUILLARD & GUILLEMARD, 1997), souffre au sein de l'école d'une position paradoxale (d'aucuns diront « bâtarde ») et que celle-ci est en partie explicable par une histoire dont nous comptons retracer ici succinctement la genèse et souligner les enjeux.

Si l'on se réfère à la nomination du premier psychologue scolaire en 1945 à Grenoble, Bernard ANDREY, sur proposition de Henri WALLON et de René ZAZZO - son plus fervent collaborateur -, on peut dire que la psychologie scolaire célèbre ses 70 ans d'existence. Pourtant, ZAZZO concède lui-même que la paternité du titre de « *School psychologist* » reviendrait à Arnold GESELL, en 1915, fondateur de la « *Clinic of child developpement* » rattachée à l'université de Yale dès 1911. En prenant en compte ce devancement américain, c'est donc carrément un centenaire que l'on est en droit de fêter cette année. Tout dépend de quel côté de l'Atlantique le lecteur aura envie de se situer.

Toutefois, cette longueur d'avance américaine ne doit pas faire oublier la dette que la psychologie scolaire anglo-saxonne doit à l'endroit des travaux d'Alfred BINET et de Théodore SIMON, très prisés outre-Atlantique au début du XX^{e} siècle. La finalité du fameux test Binet-Simon est d'obtenir un indice de la célérité du développement intellectuel. Ce test sera rapidement plébiscité par les psychologues américains qui en utiliseront l'adaptation faite par TERMAN à l'université de Stanford, le « Stanford-Binet ». Par contre, en France, la version originale de ce test inaugural sera loin de susciter le même engouement et il faudra attendre un demi-siècle avant que ZAZZO ne publie en 1966 la NEMI[1], qui n'est ni plus ni moins qu'une version révisée du Binet-Simon des origines.

Mais au-delà de ces questions de chauvinisme mal placé, peut-être pouvons-nous retenir, dans le cadre d'une psychologie qui ferait fi des frontières, la rencontre en 1934 dans le Connectitut entre ZAZZO et GESELL et l'influence qu'a pu exercer celui-ci sur celui-là en lui parlant de la « *School psychology* » et en lui faisant partager son intime conviction du profit que pourrait tirer les écoliers de la présence pérenne d'un psychologue au sein des établissements scolaires.

1 Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence.

Zazzo, dans son souci d'adapter en France ce qui se fait déjà ailleurs, s'inspire également de l'expérience belge d'une digne héritière du pédagogue Ovide Decroly : Andréa Jadoulle, fondatrice en 1928 d'un fameux laboratoire de psychopédagogie près de Liège.

Dans l'entre-deux-guerres, maintes expériences de psychologie scolaire émergent en effet un peu partout en Europe. Ainsi, en Allemagne, la paternité de l'expression « *Schule Psychologie* » revient à Stern, concepteur du QI en 1923. La même année, Wallon, dans la continuité de ce qu'avait initié Binet à l'école de la rue de la Grange-aux-Belles à Paris au début du XX^{e} siècle, créera un petit laboratoire dans une école de Boulogne-Billancourt dans laquelle il utilisera un vestiaire désaffecté pour recevoir des élèves et procéder à des observations.

L'entre-deux-guerres est l'époque où la psychologie scolaire française va essaimer par le truchement d'enseignants de français ou de philosophie, formés à la psychologie et désireux de contribuer à faire avancer la recherche en ce domaine, qui n'en était qu'à ses rudiments. Les classes vont leur offrir l'occasion d'étudier quotidiennement les interactions de l'enfant avec son environnement éducatif. Ainsi, Marcel Foucault, professeur de philosophie à la faculté des lettres de Montpellier prendra clairement appui sur la méthode de mesure mentale du Binet-Simon comme caution scientifique pour ses « *Observations et expériences de psychologie scolaire* » (1923).

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le projet de réforme de l'enseignement dit « Plan Langevin-Wallon » ambitionne d'introduire « la justice à l'école » en offrant à tous « d'égales possibilités de développement ». Mais, trop connoté politiquement dans un contexte de guerre froide (Zazzo, fidèle bras doit de Wallon, est communiste), l'ambitieux projet avorte. En 1954, les psychologues scolaires sont remerciés, « recyclés » dans l'enseignement voire la recherche. Le recrutement s'arrête. Cette période de vache maigre perdure jusqu'en 1960, année où la psychologie scolaire va être réanimée sous l'égide du recteur Lebettre, et ce dans la continuité de la réforme Berthoin (1958). Cependant, cette psychologie scolaire de deuxième génération sera marquée par une problématique défectologique trop saillante ayant pour conséquence de la discréditer.

Toute proportion gardée, c'est à cette période qu'a pu se développer une certaine image du psychologue scolaire « à la mallette et au chronomètre », parangon d'une psychologie armée et outillée, représentation réductionniste à cent lieues de l'esprit d'ouverture prôné initialement par Wallon qui refusait de voir dans la psychologie scolaire un outil administratif ségrégatif et discriminatoire. « *Il n'appartient pas au psychologue scolaire de calibrer les intelligences en établissant des normes statistiques* » martèle-t-il après-guerre dans sa préface à *« La psychologie scolaire »* (in Gratiot-Alphandery & Zazzo, 1953). Et il faut toute sa clairvoyance pour permettre à la psychologie scolaire naissante de se positionner déjà contre une certaine sociologie fataliste puisqu'*« elle [la psychologie scolaire] n'a pas à confirmer comme des faits inéluctables les répercussions sur les écoliers des inégalités sociales, des difficultés de la vie* » (op.cit.).

Les années post-soixante-huitardes verront la création des GAPP[2] qui tendront à redorer l'image d'une psychologie scolaire écornée par le mythe du psychologue-orienteur. Ces GAPP, constitués d'un psychologue scolaire et de deux rééducateurs (l'un spécialisé en psychomotricité, l'autre en psychopédagogie) sont les ancêtres des RASED[3] actuels, institués par la circulaire du 9 avril 1990, et qui eux sont composés, quand ils sont complets, en plus du psychologue, d'un enseignant spécialisé dans les aides à dominante rééducatives (maître G) et d'un enseignant spécialisé dans les aides à dominante pédagogiques (maître E). Après avoir subi des réductions d'effectifs drastiques dans les années 2000 – qui verront enseignants et militants syndicaux vent debout et rassemblés sous le refrain *Rased is dead* –, le rôle des RASED se voit aujourd'hui réaffirmé puisqu'il se trouve intégré au « pôle ressource de la circonscription » (circulaire du 18 août 2014).

L'histoire de la psychologie scolaire épouse donc celle de l'École. Toutes deux forment un couple inséparable. Et leur histoire est autant passionnante qu'infernale. Preuve s'il en est l'irruption, au cours des années 90, d'un feuilleton juridique exemplaire des enjeux liés à ce que représente le titre de psychologue, tant sur le plan institutionnel que symbolique.

Pour bien comprendre le nœud du débat, il faut remonter en 1985 où la loi du 25 juillet permet à la profession, comme chacun sait, une réelle avancée législative qui protège le métier de psychologue et partant, ses usagers. Mais cette reconnaissance très attendue, et à laquelle s'associent les psychologues scolaires, est très tôt fustigée par certaines organisations de psychologues qui contestent le droit des psychologues scolaires à faire usage du titre de psychologue s'il n'est pas suivi de l'adjectif « scolaire ». Un décret du 27 mars 1993 entérinera cet amendement avant que celui-ci ne soit finalement cassé par une décision du Conseil d'État, saisi par le SNPEN, dont l'arrêté du 22/02/1995 affirme que *« le pouvoir règlementaire [ne peut] légalement imposer aux titulaires du diplôme d'État de psychologie scolaire de ne faire usage du titre qu'assorti du qualificatif scolaire. »*

L'institution scolaire peine donc à assumer l'héritage des pionniers de la psychologie scolaire. Cette querelle sur l'épithète « scolaire » accolée au substantif « psychologue » est ainsi symptomatique des enjeux de légitimité qui pèse sur cette profession en triple porte-à-faux. Au sein même de l'école d'abord, avec certains enseignants qui peuvent parfois (mais c'est rare) considérer le psychologue réseau comme un arriviste ayant eu l'opportunité de se dégager de la gestion contraignante d'une classe[4] ; avec certaines familles d'élèves en difficulté ensuite, qui refusent parfois l'aide du psychologue scolaire car l'associant derechef à l'univers de la folie ; en dehors de l'école enfin avec certains psychologues libéraux ne voyant pas dans le psychologue scolaire un alter ego, un authentique

2 Groupe d'aide psychopédagogique.

3 Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

4 La majorité des psychologues scolaires sont d'anciens professeurs des écoles.

psychologue. Est-il aussi besoin de rappeler que, sur un plan strictement administratif, le psychologue scolaire est considéré comme un enseignant spécialisé et non comme un psychologue à part entière ?

L'histoire de la psychologie scolaire se révèle donc être autant l'histoire de sa conformation à la forme scolaire que de ses velléités d'autonomie. La création prochaine du corps des Psychologues de l'Éducation Nationale, réunissant sous une même entité, psychologues scolaires du premier degré (à qui sont confiés des enfants) et conseillers d'orientation-psychologues (qui suivent des adolescents voire de jeunes adultes) marquera sans nul doute une étape majeure dans le lent procès de légitimation de l'assise des psychologues dans l'école. On peut saluer une telle initiative de rapprochement, portée sur le plan syndical depuis de nombreuses années, même si elle peut s'accompagner de part et d'autre d'inquiétudes légitimes. C'est en tout cas loin d'être une idée nouvelle puisqu'en 1968, B. Andrey et J. le Men notaient déjà que « *ce n'est pas parce qu'à l'adolescence les préoccupations principales sont déplacées, les problèmes posés d'une autre façon, les modes d'approche de la personnalité différents et que le contexte scolaire appartient à un autre ordre d'enseignement qu'il faut que les psychologues agissant à ce niveau appartiennent à un corps à part* ».

Christophe Charpiot
Psychologue Education nationale
Chargé de cours en Sciences de l'Education

La formation au DEPS à Lyon : quels choix théoriques pour la formation à la pratique du métier de psychologue dans l'éducation

Jean-Marie Besse

Au moment où le Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 « portant dispositions statutaires relatives aux ***psychologues de l'éducation nationale*** » rassemble en un seul corps et sous un même titre (psychologues de l'éducation nationale) ceux que nous désignions jusque-là comme des psychologues scolaires ou des conseillers d'orientation-psychologues, il m'est demandé de revenir sur un élément de l'histoire récente des psychologues scolaires : ce que fut (ou ce que voulut être …) à l'Institut de Psychologie de Lyon leur formation au Diplôme d'État de psychologie scolaire (DEPS), formation qui était confiée par le ministère de l'Éducation Nationale à certaines universités. Plusieurs centres de formation au DEPS ont ainsi fonctionné entre 1991 et juin 2017, comme ceux d'Aix-en-Provence, Bordeaux, Grenoble, Lille (départements ou UFR de Psychologie), Lyon et Paris (Instituts de Psychologie).

L'arrêté du 16 janvier 1991 définissait ainsi le « programme officiel de la formation en psychologie scolaire » :

A) Enseignements théoriques et pratiques : 300 heures
   1) Psychologie cognitive et sociale des apprentissages
   2) Développement sociocognitif et socioaffectif de l'enfant
   3) Fonctionnements cognitifs, sociocognitifs et affectifs en situation
   4) Théories et méthodes de l'évaluation : le bilan psychologique, le groupe-classe, le fonctionnement institutionnel
   5) Intégration scolaire
   6) Psychologie des handicapés
   7) Psychopathologie de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte (problèmes spécifiques de l'enseignant)
   8) Psychologie et sociologie des relations, des groupes et des institutions
   9) Ergonomie scolaire et chronopsychologie
   10) Déontologie
B) *Stages : 240 heures*
C) *Travail d'étude et de recherche* : au moins 160 heures

Rappelons que les candidats au DEPS devaient être professeurs des écoles (titulaires depuis un certain nombre d'années) ***et*** titulaires d'une licence de Psychologie (parfois acquise une décennie auparavant, voire davantage). La formation, de plus de 700 heures au total, devait ainsi prévoir une actualisation des connaissances en psychologie pour tous les candidats, mais aussi une prise en compte des travaux de recherche les plus récents en psychologie portant sur l'enfant en développement, l'enfant confronté aux apprentissages dans le cadre scolaire (points 1 à 3 du programme), l'enfant parfois en situation de handicap (points 5 et 6), l'enfant en difficulté dans la classe, dans son groupe, dans sa famille… (Nesme A., 2005), à prendre en considération dans le cadre propre à la psychologie scolaire, avec la prise en compte du fait que l'enfant soit à l'école, tout en se référant aux fondamentaux de l'intervention du psychologue, quel que soit son champ de travail.

Le centre de formation de Lyon a été ouvert tout d'abord sous la direction de Jean-Marie Dolle, qui a construit une formation très influencée par le référentiel théorique de la psychologie génétique d'inspiration *piagétienne* avec les prolongements inspirés par les propres recherches de ce collègue. Après le départ en retraite de ce dernier et une transition d'une année sous la direction de Serge Portalier, j'ai été appelé à diriger ce centre entre septembre 1998 et juin 2013.

La conception du projet de formation

Avant la définition même du projet de formation, j'ai entrepris d'établir une première revue bibliographique concernant la question de la psychologie scolaire[1] afin de me former une compréhension de la tâche qui m'était demandée en tant que directeur de la formation. Parallèle-

1 Pour les références hiistorque, Cf. la bibliographe (Wallon, Zazzo, Paillet, Audrey, Guillemard, Caglar, Bosetti, et la revue Psychologie scolaire : « bulletin de l'association française des psychologues scolaires » devenue depuis Psychologie & Education

ment, j'ai entrepris de conduire une enquête auprès d'une dizaine de psychologues scolaires en activité, pour chercher à mieux saisir les particularités de leurs pratiques, au-delà des représentations que chacun peut s'en former. Auprès de ces professionnels expérimentés, qui avaient développé une riche réflexion sur l'exercice de leur métier, j'ai pu mesurer quelques-unes des spécificités de l'exercice du métier de psychologue en milieu scolaire. Ceci complétait l'expérience acquise sur le terrain de l'éducation lorsque je conduisais, avec Dominique Ginet et depuis le début des années 1980, des recherches-action dans le sud-est lyonnais autour de questions liées à l'entrée dans l'écrit, en collaboration avec des groupes d'enseignants d'école maternelle et primaire[2].

Mais ces lectures et ces échos de la pratique de la psychologie scolaire ne pouvaient suffire à construire les axes théoriques et méthodologiques d'une formation à l'université. Le contact établi avec mes collègues responsables de la formation au DEPS dans les autres universités ne permettait guère de définir ce que pouvait être l'apport spécifique d'un Institut de Psychologie, au-delà de grandes déclarations d'intention : en effet, même si la référence programmatique officielle était la même pour tous les centres de formation au DEPS – l'arrêté du 16 janvier 1991 -, chacun d'entre eux proposait au ministère un plan de formation qui déclinait localement des modalités particulières, en fonction des choix théoriques des équipes de direction, mais aussi en fonction des appuis universitaires que les responsables ont trouvés – ou pu réunir – dans chacune des universités concernées[3].

J'ai pu alors construire le projet de formation, que j'ai organisé autour de la conception d'une psychologie du développement qui envisage ce dernier dans sa dynamique, ce qui amène à prendre en considération des dimensions psychoaffectives, cognitives, sociales et culturelles. S'agissant du plan psychoaffectif et psychopathologique, j'ai bénéficié de ma collaboration avec des collègues du département de psychologie clinique, en particulier Bernard Duez et Pascal Roman, pour proposer des enseignements clairement orientés par une théorisation psychanalytique. Pour ce qui concerne les plans cognitifs et sociaux, l'orientation était celle d'une psychologie développementale appuyée sur le modèle *piagétien,* mais ouverte également aux modèles socioconstructivistes. La dimension culturelle s'appuyait notamment sur les recherches développées autour du rapport à l'écrit, dans une lignée inspirée par Émilia Ferreiro et prolongée par les travaux de mon équipe de recherche, le *PsyEF* [4].

Les choix de formation

Une fois défini le projet, validé par le ministère de l'Éducation Nationale, la préparation des ***enseignements*** est venue. Les enseignements « théoriques et pratiques » ont été organisés autour de quelques grands axes, chacun d'eux mobilisant un axe théorique dominant et confié soit à des universitaires, soit à des psychologues scolaires qui ont accepté de rejoindre l'équipe de formation. Je voudrais insister sur ce dernier point qui me semble central, car la formation a grandement bénéficié de cet apport des « professionnels de terrain », de leur engagement et de leurs compétences pratiques et élaboratives (tous étaient, par ailleurs, titulaires de diplômes universitaires – Master 2 Pro pour la plupart - en psychologie clinique ou psychologie cognitive). Le rapport aux apprentissages en situation scolaire, mais aussi le travail direct auprès d'enfants en difficulté à l'école ou d'enfants en situation de handicap, constituait une base de travail commun aux collègues universitaires qui se sont regroupés autour du projet de formation des psychologues scolaires. Puis, selon les années et la disponibilité des collègues, des interventions fortes en psychologie sociale et en psychologie interculturelle ont complété l'offre de formation. Des liens étroits avec le Master 1 de Psychologie du développement et de Psychologie de handicap ont pu être noués au long de ces années.

Alors que les enseignements à l'université, pour le DEPS, étaient organisés sur le début de la semaine, les ***stages*** conduisaient les stagiaires auprès d'un psychologue scolaire expérimenté, choisi par l'équipe de formation, sur la deuxième moitié de la semaine. Assez rapidement, j'ai confié la responsabilité de la coordination des stages et du lien avec les maîtres de stage à une collègue psychologue scolaire qui a assuré un important travail de tutorat.

Le **Travail d'Étude et de Recherche** (TER), qui constituait l'un des trois sous-ensembles (avec le rapport de stage et les enseignements, chacun de ces sous-ensembles devant être validé pour l'obtention du DEPS, sans compensation entre eux) entrant dans la validation du diplôme d'État de Psychologue Scolaire, visait avant tout à permettre au futur psychologue de se confronter à la *démarche de recherche*, afin d'acquérir les bases de *l'esprit de recherche* indispensable à la pratique de tout psychologue (cf. code de déontologie, notamment : titre I, titre II, art. 9, 17, 18, 19, 20, 25, titre III, art. 32). Comme l'indiquaient les textes régissant la formation des psychologues scolaires, le travail d'étude et de recherche « constitue une initiation à la recherche à partir d'une problématique de terrain ayant trait aux missions de la psychologie scolaire ». Le mémoire de recherche doit témoigner « d'une bonne maîtrise théorique et méthodologique du sujet étudié ». Je développerai davantage ce point, car il illustre assez clairement les choix que nous avons opérés.

La démarche de recherche oblige tout d'abord à un effort de décentration par rapport à la pratique quotidienne du psychologue. Elle suppose aussi une conceptualisation

2 Cf. l'hommage à Dominique Ginet, Clinique du scolaire, clinique de la formation, journée du 8 janvier 2011, dont Canal Psy a rendu compte en 2013.

3 Un exemple qui a donné lieu à une publication, celui de l'Institut de Psychologie de Paris 5 : Cognet, G., Marty F. (2007) Introduction à la psychologie scolaire. Paris : Dunod.

4 Équipe de recherche en Psychologie de l'Education et de la Formation

des situations, et conduit à l'élargissement de la culture professionnelle et à son actualisation. La recherche oblige à un travail précis de définition et de mise en problème scientifique des questions choisies, à un travail rigoureux de recueil et de mise en ordre des données, de comparaison avec d'autres travaux. Elle pousse le psychologue à demeurer au plus près du réel, à se déprendre de ses propres effets subjectifs et projectifs, à se situer dans un constat « froid », moment indispensable avant celui de l'élaboration et de l'interprétation. Par le travail de mise à distance qu'implique l'écriture, la recherche permet enfin de manifester et renforcer les compétences du psychologue. La recherche conduit ainsi à un élargissement des perspectives personnelles, par une prise en compte d'un ensemble de sujets. Elle suppose aussi une confrontation avec d'autres psychologues et avec ses propres impensés.

Nous avons choisi de demander aux stagiaires de prendre leur thème de mémoire de recherche dans le champ de la psychologie de l'éducation, en empruntant leurs références principales à la psychologie du développement et/ou du handicap, avec la possibilité d'y adjoindre d'autres champs théoriques (psychologie sociale, clinique ou neuropsychologie). Le choix de l'approche méthodologique pouvait varier selon le sujet choisi. Dans tous les cas devait figurer en bonne part une prise en compte des processus cognitifs étudiés chez des enfants scolarisés en école maternelle ou élémentaire. La recherche pouvait être de type expérimental ou constituer une observation qualitative ou longitudinale ; elle pouvait aussi porter sur l'adaptation d'outils pour psychologues. Enfin le stagiaire pouvait conduire sa recherche sur une problématique liée à des enfants étudiés dans le contexte de leur scolarité : la méthode était alors de type clinique (centration sur le sujet avec étayage sur des outils d'évaluation et/ou d'observation), avec élargissement du regard par la recherche de travaux publiés sur la question et par un essai de comparaison entre trois élèves du même niveau de classe.

Au final, le choix de la méthode de recherche dépend toujours de la question à traiter : il n'y a pas de méthode meilleure qu'une autre, ni imposition d'une méthode « de référence », chaque stagiaire est appelé à choisir la méthode la plus adaptée à son objet de recherche. Quelle que soit la méthode retenue, avec l'accord du directeur de mémoire, il est attendu que le travail soit conduit dans un esprit scientifique, de recherche de preuves de ce qui est avancé, preuves appuyées sur des faits et des données correctement recueillies (à l'opposé des opinions). La psychologie de l'éducation n'est pas une psychologie de laboratoire. Elle étudie des questions neuves, à partir de la façon dont les sujets vivent ; ce n'est pas non plus une psychologie d'un individu seul, d'un sujet singulier, qui comporte le risque de trop de singularité ; de même, quantifier oblige à résumer des observations singulières pour ne retenir que des éléments généraux et abstraits et conduit donc à un appauvrissement du réel ; entre ces deux limites, il s'agit d'adopter une démarche scientifique, qui ne perde pas de vue la dynamique du sujet, ni la relation du chercheur à son objet de recherche et aux sujets avec lesquels il travaille.

Pour aider à la construction de ce TER, les stagiaires participaient à un séminaire de recherche au cours duquel étaient travaillées les méthodologies de la recherche et se voyaient accompagnés au long de l'année par un directeur de mémoire .

Cette organisation a perduré tout au long des quinze années durant lesquelles le DEPS a été placé sous ma responsabilité[5].

Le fonctionnement au fil des années

Un premier point de rencontre que j'ai proposé pour rejoindre l'équipe de formation du DEPS a été la conviction qu'exercer comme psychologue en milieu scolaire est une authentique pratique de psychologue, référencée au code de déontologie des psychologues, et qui tient sa spécificité de ce que cette pratique s'organise au sein de l'institution scolaire et en lien institutionnel avec les orientations du ministère de l'Éducation nationale.

Cette position commune s'est renforcée de notre souci constant de rechercher la cohérence théorique et méthodologique de l'équipe de formation, entre universitaires et praticiens, mais aussi entre universitaires, ce qui ne va pas de soi, car l'évolution des thématiques et des objets de recherche des universitaires s'organise, pour l'essentiel, à partir d'approches toujours plus partielles de l'individu. Il existe peu de tentatives pour penser les liens entre les dimensions psychologiques au sein d'une vision de la globalité d'un enfant aux prises avec les apprentissages dans le cadre de l'école[6]. Alors que la pratique du métier de psychologue dans l'éducation oblige à se référer à des corpus théoriques et méthodologiques divers, les modèles universitaires majoritaires conduisent plutôt à une hyperspécialisation des champs et à un cloisonnement des spécialités. Nous avons cherché, au DEPS, à ne pas enfermer la formation dans des enjeux de sous-spécialité de la psychologie, mais bien plutôt à favoriser la rencontre entre des champs et des équipes trop fréquemment séparés.

Un bilan de la formation a été mis en place dès la première année, avec un questionnaire anonyme proposé aux stagiaires, dépouillé de manière indépendante de l'équipe de formation, puis la synthèse en était proposée lors de la réunion de fin de formation, réunion tenue après que les résultats de l'année aient tous été communiqués aux stagiaires. Cette réunion, conduite sous la forme d'une interview de groupe, permettait de vérifier la tonalité et la représentativité des remarques formulées dans le questionnaire. Ce bilan nous a permis de procéder, au fil des années, à un certain nombre d'ajustements (variations de volumes horaires, introduction de nouveaux modules en fonction des demandes, en fonction des disponibilités de tel ou tel collègue).

5 Sans changement notable lorsque m'ont ensuite succédé Serge Portalier, René Pry puis Nicolas Baltenneck

6 La psychologie enseignée dans les universités n'échappe pas à ces segmentations et cloisonnements : il n'est pas rare que des étudiants considèrent que la sous-discipline de la psychologie dans laquelle ils effectuent l'essentiel de leur formation soit la seule « vraie » ou la seule « scientifique ».

La cohésion de l'équipe de formation

L'équipe de formation se réunissait plusieurs fois dans l'année, en totalité ou partiellement, selon les questions à traiter. La principale réunion se tenait en juillet, une fois la formation terminée et les examens validés et leurs résultats connus. L'ensemble de l'équipe revenait sur le bilan établi par les stagiaires et proposait son propre bilan. Sur ces bases je terminais la préparation du programme de l'année. Au fil des années et des échanges a muri le projet de « penser ensemble » nos axes théoriques et notre pratique de formation. Dans ce but, j'ai proposé d'entreprendre la rédaction d'un ouvrage où nous présenterions la formation, tout en interrogeant le fonctionnement de la psychologie à l'école[7].

De la psychologie du développement à la psychologie de l'éducation

La psychologie de l'éducation, qui servait donc de référence à la formation au DEPS (on l'a noté tout particulièrement pour le TER) s'est développée pour analyser, comprendre et aider à résoudre les types de problèmes rencontrés par les enfants confrontés aux apprentissages dans le champ social, le champ familial (Bel E., 2005) et dans le champ scolaire. Pour construire des savoirs éprouvés, validés et utiles à ceux qui interviennent comme praticiens de la psychologie dans le champ de l'éducation scolaire, il importe que les chercheurs travaillant sur ces questions intègrent dans la définition de leurs objets d'étude et dans leur méthodologie de recherche l'ensemble des facteurs agissant sur l'apprentissage en milieu scolaire, ou, à tout le moins, acceptent de confronter leur approche à cette dimension multifactorielle. Les contraintes liées à cette situation spécifique rendent nécessaire une élaboration de savoirs psychologiques explicitement référés au champ d'une psychologie de l'éducation.

L'objet de ce secteur de la psychologie est pour nous d'étudier les *conduites d'appropriation de certains objets* valorisés par le groupe social : ainsi en est-il de savoirs et savoir-faire (ceux que les systèmes éducatifs, notamment, inscrivent dans leurs programmes), de comportements (ceux qu'un groupe humain donné estime souhaitables) et de valeurs (celles qu'une société ou une culture érigent en finalité). Ces objets se présentent, à l'école, en tant qu'éléments *à apprendre,* à acquérir au cours d'activités prévues au sein d'actions d'enseignement. De plus, ces conduites *d'apprentissage* se présentent dans leur *relation* à ce qui est *enseigné* ou *présenté directement* au sujet au sein d'une institution éducative.

L'enfant apprenant, c'est à la fois celui qu'étudie telle ou telle branche de la psychologie, mais c'est aussi et surtout ce sujet au carrefour d'influences, à un point d'intersection qui modifie les trajectoires décrites par chacune des approches scientifiques partielles. En ce sens, le sujet de la psychologie de l'éducation est bien spécifique et l'étudier constitue alors une question fondamentale, non réductible à la somme des approches partielles des sous-disciplines psychologiques. Quels sont les processus psychiques mobilisés pour pouvoir apprendre (Rouzaire M., 2005) ?

La psychologie doit maintenir une *attitude distanciée* par rapport à l'intention d'instruire ou d'éduquer ; elle n'est pas finalisée par un projet éducatif, des objectifs didactiques et elle n'a pas à cautionner telle ou telle disposition pédagogique : le psychologue confronté à l'action pédagogique est en même temps *avec* les enseignants, cherchant à comprendre leur position, à saisir de l'intérieur leurs préoccupations et leurs projets, mais il est tout autant *à l'extérieur* de la pédagogie (Déchavanne O., 2005). Position difficile, non exempte d'ambiguïtés latentes, mais seule position tenable si le psychologue veut pouvoir dire autre chose que ce qui est déjà contenu dans le discours pédagogique.

Penser, construire et développer une psychologie de l'éducation constitue donc un préalable indispensable à l'intervention de la psychologie et des psychologues dans le champ de l'éducation scolaire. C'est cette psychologie qui peut aider le psychologue intervenant dans le cadre scolaire à penser son travail, dans un aller-retour entre la théorie, le travail de théorisation et la pratique clinicienne.

Jean-Marie Besse
Professeur honoraire (Psychologie du développement)

7 C'est ainsi qu'une grande partie de l'équipe de formation a publié, sous ma direction, Des psychologues à l'école ? aux éditions Retz, en 2005.

Un siècle de conseil et de psychologie : les conseillers d'orientation

Jérôme Martin

Alors que la profession de conseiller d'orientation atteint bientôt son centenaire, une nouvelle réforme vient d'en modifier la dénomination et les contours. Un décret en date du 1er février 2017 vient en effet de fusionner les corps des psychologues scolaires et des conseillers d'orientation-psychologues pour donner naissance à celui des psychologues de l'éducation nationale[1]. Le contraste est grand entre une orientation, scolaire et professionnelle devenue un enjeu éducatif et social central des sociétés développées, et le peu de curiosité portée à la profession des conseillers, par ailleurs souvent critiquée.

Depuis sa naissance au début du XXe siècle, cette profession présente une double spécificité : d'une part, son identité est fortement liée à la psychologie, discipline peu présente dans le système scolaire ; d'autre part, elle se situe dans une position institutionnelle originale, agissant dans et hors des établissements scolaires. Comment cette profession s'est-elle construite au sein de l'éducation nationale ?

À la confluence de la formation professionnelle, du placement et de la psychologie (1900-1945)

La matrice de l'orientation : l'école, les métiers et la psychologie

Les origines de l'orientation remontent aux années 1900, lorsque convergent la question de l'insertion et de la formation professionnelle de la jeunesse populaire d'une part, et les travaux de psychophysiologie d'autre part. À l'issue de la Première Guerre mondiale, l'orientation professionnelle (OP) connaît un premier essor : l'ampleur des pertes démographiques et des besoins de main-d'œuvre, les aspirations à des réformes sociales, la relance du projet d'école unique par les Compagnons de l'Université (Garnier, 2008), et l'intérêt pour des techniques fondées sur les sciences font de la guerre un catalyseur. Les années 1920 constituent un véritable âge d'or pour le mouvement d'OP en raison de la multiplication des initiatives : des offices de placement, des patronages, des chambres de commerce, des municipalités, des départements et des associations professionnelles créent des offices. Le décret du 26 septembre 1922 organise ce nouveau champ : placés sous la tutelle de la direction de l'enseignement technique (DET), les offices sont laissés à l'initiative des collectivités locales, des groupements professionnels ou des associations. Les premiers conseillers d'orientation, parfois appelés aussi conseillers de « vocation » au début des années 1920, souvent bénévoles et issus de l'enseignement primaire ou des services de placement pour la plupart, improvisent cette fonction jusqu'à la création, en 1928, de l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP), chargé de la formation des conseillers (Martin, 2011). L'enseignement de l'INOP accorde une place centrale à la psychologie appliquée et s'appuie sur une conception scientifique de l'orientation développée par Henri Piéron (Gutierrez, Martin, Ouvrier-Bonnaz, 2016), Jean-Maurice Lahy (Turbiaux, 2006) et Henri Laugier (Morelle et Jakob, 1997). Cette conception est relayée dans l'enseignement technique et primaire par des enseignants comme Julien Fontègne (Caroff, sd) et des hauts fonctionnaires comme Edmond Labbé et Hyppolite Luc, les deux directeurs successifs de la DET entre 1920 et 1944. L'INOP en assure la diffusion en formant plus de 1 500 personnes entre 1928 et 1938 (Martin, 2011).

La construction incertaine d'une identité professionnelle

Au cours des années 1930, la profession de conseiller d'orientation encore fragile est confortée par le décret-loi du 24 mai 1938 qui pose les bases d'une organisation nationale de l'orientation professionnelle et rend obligatoire un certificat d'OP pour les apprentis et l'ouverture d'un centre public d'orientation dans chaque département. L'INOP bénéficie d'une situation de monopole dans leur formation (Martin, 2011).

Les conseillers d'orientation seront exclus de l'expérience des «classes d'orientation» qui pose le problème de l'orientation scolaire (Seguy, 2012), le ministère considérant

1 Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'éducation nationale, JORF n°0028 du 2 février 2017.

celle-ci comme distincte de l'OP (Martin, 2011). Les débats autour de l'orientation scolaire offrent toutefois la possibilité aux conseillers de s'affirmer comme des spécialistes, ne manquant pas de souligner leur compétence et leur expérience dans leur domaine.

La politique de Vichy tend à annexer aux services de placement les services d'orientation professionnelle afin de satisfaire les impératifs de lutte contre le chômage et des prélèvements de main-d'œuvre par l'Allemagne (Viet, 2004). Cependant, au sein de l'administration de Vichy, deux tendances s'affrontent : l'une promeut l'intégration de l'orientation professionnelle dans le Secrétariat général à la Jeunesse afin d'organiser un service prenant en charge la formation, l'orientation et le placement de l'ensemble de la jeunesse ; la seconde, portée par Hippolyte Luc, défend le maintien des services d'orientation dans le giron de la DET (Caroff, 1990). La profession se renforce en raison de la création en 1941 de deux centres de formation accélérée de conseillers d'orientation, à Belle-Ombre, près de Clermont-Ferrand, et à Caen : au total, ce sont 250 conseillers qui sont formés en quatre ans. La période de Vichy est ainsi caractérisée par deux mouvements contradictoires : l'augmentation des effectifs de conseillers et la priorité accordée à la politique de la main-d'œuvre qui ébranlent fortement la matrice identitaire de l'entre-deux-guerres. Cependant, Vichy a posé les bases d'une étatisation des services d'orientation. Le décret du 27 janvier 1944, instituant un diplôme d'État de conseiller d'orientation professionnelle, conforte finalement le modèle du spécialiste de la psychologie.

L'intégration au système scolaire (1945-1980)

Si les bases de la profession de conseiller d'orientation ont été posées dans la période de l'entre-deux-guerres, les années 1950 et 1960 l'installent définitivement dans le système scolaire alors en pleine croissance.

Une orientation nationalisée au service de la croissance économique

Les années d'après-guerre sont marquées par la mise en œuvre du décret-loi du 24 mai 1938, entamée par Vichy, dans le contexte de la reconstruction, puis de croissance économique. C'est alors l'ensemble du système scolaire qui est mis au service du progrès économique. L'essor des services d'orientation tend à s'inscrire dans une conception adéquationniste entre formation et emploi, adaptée à un contexte de faible taux de chômage et de pénurie de main-d'œuvre qualifiée (Moutet et Quenson, 2002). L'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (ANIFRMO), créée en 1949 développe la formation accélérée des adultes.

L'organisation de l'orientation est renforcée sous l'autorité de l'État. Le réseau des centres obligatoires d'orientation prévu par le décret-loi du 24 mai 1938 s'achève : entre 1945 et 1953, 60 centres obligatoires d'orientation s'ouvrent. Le nombre de conseillers augmente également : en 1954, 117 conseillers-directeurs et 304 conseillers sont recensés (BIT, 1954). Pour faire face aux besoins, des centres de formation sont ouverts, à Alger et Marseille d'abord, puis à Bordeaux (1958) et à Lille (1959). Par ailleurs, l'homogénéité socioprofessionnelle de la profession se renforce en raison d'un recrutement important des conseillers parmi les instituteurs (Maniez et Pernin, 1988). Enfin, la loi de finance du 24 mai 1951 prévoyant la fonctionnarisation des personnels (directeurs et conseillers d'orientation) marque leur intégration à l'Éducation nationale.

Essor et institutionnalisation des études de psychologie

Les années 1950 sont également marquées par une recomposition du champ de la psychologie appliquée. De nouvelles professions apparaissent ou s'organisent, la psychologie appliquée devenant un champ concurrentiel. Les conseillers et l'Association des conseillers d'orientation (AGOF) sont donc confrontés à la nécessité de redéfinir leur identité à mesure que s'autonomisent et se professionnalisent la psychologie du travail et la psychologie scolaire (Le Bianic, 2013 ; Martin, 2016). En effet, dans le cadre de la modernisation de l'économie, les emplois de psychotechniciens se multiplient, offrant la possibilité à cette profession de s'organiser.

Inspiré des conceptions psychopédagogiques d'Henri Wallon (Wallon, 1952; Bélanger, 2002), le projet d'une psychologie scolaire est expérimenté dès 1945 à Grenoble, puis à Paris l'année suivante. Les psychologues scolaires mettent en question la spécificité des conseillers d'orientation.

À la faveur de leur autonomie professionnelle et de leurs liens étroits avec l'INETOP, les conseillers élaborent leur propre expertise. Ils disposent d'une capacité d'initiative et de contrôle de leur formation qui les distinguent des milieux enseignants. Ce positionnement alimente des discours hétérodoxes. Dès 1945, dans sa *Théorie de l'orientation professionnelle*, Pierre Naville avait développé une critique des conceptions de Piéron. À partir de 1952, Antoine Léon et un groupe de conseillers de l'INETOP, expérimentent une méthode éducative de l'orientation (Zerwetz et Blanchard, 1998; Roche, 2000). En 1957, la publication par Antoine Léon de *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle* rompt la matrice originelle qui faisait de l'INETOP et de son directeur, Henri Piéron, les producteurs de normes légitimes des pratiques d'orientation (Roche, 2000).

L'allongement des scolarisations infléchit la finalité de l'orientation : il ne s'agit plus seulement de faciliter le choix d'un métier et l'accès au travail, mais de guider les élèves vers des études, professionnelles ou secondaires. En 1952-1953, la pratique des conseillers devient de plus en plus scolaire : l'école primaire d'abord (62 % des consultations), puis l'enseignement technique (17,5 %) et enfin le secondaire (5 %), concentrent l'activité des centres, le placement devenant résiduel (3 %). Selon la même enquête, 48 % des conseillers d'orientation interviennent dans le second degré (Danvers, 1988). En 1957-1958, orientation scolaire représente 32 % des consultations des centres d'orientation (Latreille, 1984).

L'orientation, fonction centrale du système scolaire

Au terme d'une période marquée par l'explosion du secondaire, le dispositif d'orientation est profondément remanié. D'une part, l'activité des conseillers se concentre désormais sur l'enseignement secondaire. Avec la réforme Berthoin de 1959 et la mise en place du «collège unique» (réforme Fouchet 1962 et Haby, 1975), les différentes voies de formation sont organisées en système nécessitant une orientation scolaire de la classe de 6e au lycée. La profession est alors en plein essor. En 1965, on recense 210 directeurs et 854 conseillers ; en 1970, ils sont respectivement 250 et 1271. De nouveaux instituts de formation s'ouvrent (Besançon, 1966; Lyon et Strasbourg, 1967). Pourtant, plusieurs projets ministériels contestent la professionnalité des conseillers et l'usage de la psychologie (Lehner, 2017), et envisagent que leur mission soit confiée aux enseignants (Prost, 2013).

Mai 68 bouscule les projets du gouvernement et conduit à une réorganisation du dispositif d'orientation, la profession de conseiller en sortant confortée. En 1970, la création de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), en replacement du BUS, dote l'éducation nationale d'un service dévolu à l'information. L'année suivante, un décret transforme les centres d'orientation scolaire et professionnelle en centres d'information et d'orientation (CIO). De nouvelles procédures d'orientation (décret du 12 février 1973), toujours en vigueur aujourd'hui, fixent le rôle des conseillers (Caroff, 1987 ; Prost, 2013). Un nouveau statut des personnels d'orientation est adopté en 1972 et la formation réformée avec la création du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller d'orientation (CAFCO). Dans les années 1970, la profession se modifie. Le recrutement s'élargit au-delà des seuls diplômés de psychologie et le statut de la profession est interrogé au regard de la sélection scolaire (Maniez et Pernin, 1988).

D'autres services d'orientation sont mis en place pour prendre en charge des publics non scolaires. Dans l'enseignement supérieur, la crise étudiante de Mai 68 conduit à la mise en place des premiers services d'orientation. La loi Faure (1968) institue des "cellules d'information et d'orientation", remplacées en 1973 par les Services Communs Universitaires d'Information et d'Orientation (SCUIO). Les deux objectifs principaux assignés aux SCUIO sont d'accroître l'orientation vers les disciplines scientifiques, et de favoriser les orientations vers des études courtes, permettant une insertion rapide dans le monde du travail.

Des services d'orientation destinés aux adultes voient le jour. Dans le domaine de la formation des adultes, en 1966, l'AFPA remplace l'ANIFRMO afin d'assurer la formation qualifiante des adultes et leur orientation, délivrée dans des centres psychotechniques, par des psychologues du travail (Le Bianic, 2005).

Par ailleurs, dans le sillage de la loi Delors du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue, l'orientation professionnelle des adultes connaît un premier essor. Évelyne Sullerot, qui créé l'association « Retravailler », met en place une méthode d'orientation professionnelle pour adultes (Sullerot, 1996).

Une profession en quête d'identité dans un champ en recomposition (1980-2017)

La généralisation de l'orientation

À partir des années 1970, la montée du chômage, notamment des jeunes, modifie la place de l'orientation. De nouveaux acteurs viennent concurrencer l'action des conseillers. En 1982, la publication du rapport Schwartz marque une inflexion importante dans le champ de l'orientation. La mission d'insertion sociale et le rôle d'accompagnement des jeunes sont mis en avant (Schwartz 1981), l'orientation se généralise par la mise en place de nouvelles structures destinées à lutter contre le chômage. En plus de l'AFPA et de l'ANPE, les missions locales (1982) et les Permanences d'accueil d'information et d'orientation (PAIO) forment un réseau qui prend en charge une partie de la jeunesse. À partir de 1987, le réseau des Cap Emploi prend en charge l'emploi des travailleurs handicapés. L'insertion professionnelle des élèves devient également une des missions des conseillers d'orientation (création du dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale en 1986).

L'orientation dans un système scolaire massifié

Dans le champ scolaire, les années 1980-1990 sont marquées par la seconde explosion scolaire qui conduit à la massification du second degré de l'enseignement secondaire. L'orientation reste un principe régulateur du système, mais se déplace vers l'aval, au niveau de la classe de 3e et, de plus en plus, de seconde (Buisson-Fenet, 2005). Les pratiques des conseillers changent : au début des années 1980, la passation des tests collectifs décline au profit des entretiens individuels.

Pour les conseillers d'orientation, cette nouvelle expansion du secondaire a deux effets contradictoires. D'une part, cette nouvelle poussée scolaire entraîne une intégration plus forte des conseillers au système scolaire. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 place l'orientation au rang des priorités nationales. Une vieille revendication syndicale est également satisfaite : les conseillers se voient reconnaître le titre de psychologue (décret du 20 mars 1991). Cependant, d'autres évolutions du système scolaire tendent à concurrencer les conseillers sur leur propre terrain. L'émergence de l'éducation à l'orientation (EAO), venue du Québec, cherche à enraciner dans les pratiques pédagogiques les enjeux d'orientation[2]. Elle vise à engager la responsabilité des individus dans la perspective d'une orientation choisie. Dans les années suivantes, elle évolue pour prendre la forme des Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF). Intégrés dans les pratiques des équipes éducatives, ces parcours doivent initier les élèves à la question de l'orientation[3].

2 Circulaire n° 96-230 du 1er octobre 1996.

3 Circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008.

La réorganisation du dispositif d'orientation

Sous l'impulsion conjointe de l'Union européenne (Stratégie de Lisbonne) et de l'OCDE, on assiste à une « européanisation » du cadre national. Plusieurs rapports de l'OCDE préconisent une profonde réforme autour de deux principes nouveaux : l'orientation doit désormais devenir une « orientation tout au long de la vie » (OTLV) dans le cadre d'un service public unique d'orientation.

Les politiques publiques menées en France dans les années 2000 transposent ces principes. La loi 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie met en place un service public d'orientation (SPO). Celui-ci assure d'abord l'information par la mise en place d'un service dématérialisé (Portail « orientation pour tous »). Les fonctions de conseil et d'accompagnement sont assurées par des lieux uniques labellisés. D'autre part, les régions, fortes de leur compétence en matière de formation professionnelle, aspirent à piloter les services d'orientation. En 2014, un accord-cadre pour la généralisation du service public de l'orientation est signé entre l'État et les régions. Le réseau des CIO se rétracte en raison du refus des départements de les financer.

La profession de conseiller d'orientation est fragilisée. Entre 2006 et 2012, le recrutement de conseillers d'orientation-psychologues connaît une baisse très importante, avec une cinquantaine de postes ouverts annuellement au concours. Les pratiques professionnelles se modifient sous l'impact des réformes de structure. La part des actions collectives d'information destinées aux élèves et aux étudiants, notamment celles d'éducation à l'orientation, augmente. Le travail des COP porte de plus en plus sur l'accompagnement des élèves en difficultés (ULIS, UPI, MGI), des « décrocheurs », des jeunes des missions locales et des demandeurs d'emploi (IGEN, 2013).

Par ailleurs, l'orientation est de moins en moins une activité limitée au système scolaire. Selon l'INSEE, entre 2003 et 2011, le nombre des professionnels de l'orientation est passé de 11 000 à 16 000. Avec le développement d'une offre privée d'orientation, de nouvelles pratiques éducatives comme le « coaching » émergent (Oller, 2011).

La pérennité de la profession semble aujourd'hui menacée. La création du nouveau statut de psychologue de l'éducation sera-t-elle un levier de renouveau pour la profession ou une voie de marginalisation ?

Jérôme Martin
Docteur en histoire contemporaine
Chercheur associé au Centre de recherche
sur le travail et le développement (CRTD-CNAM),
membre du Groupe de recherche et d'étude
sur l'histoire du travail et de l'orientation (Greshto).

De la psychologie scolaire aux psychologues de l'Éducation Nationale, histoire d'une construction identitaire

Eliane Gamond

Cet article s'inspire largement du dossier d'avril 2017 publié par la commission Éducation nationale du Syndicat National des Psychologues, dossier intitulé : « Dynamisme et résistances dans l'éducation nationale ».

Ce dossier s'avère être un plaidoyer pour la psychologie à l'école, et de l'importance de la clinique dans la pratique du psychologue dans l'institution éducation nationale.

Les auteurs dont vous retrouverez des extraits d'articles du numéro 249 de Psychologues et psychologies dans celui-ci sont : Marie-Rose Moro, Jean-Pierre Bellier, Odile Dechavanne, Anaïs Barthelemy, Patrick Ange Raoult.

Introduction

Le 1er février 2017 paraît le décret annonçant la création du corps des psychologues de l'éducation nationale, ceux-ci obtenant du même coup le statut tant attendu de psychologue dans l'éducation nationale. Il s'agit là d'une très grande avancée pour la profession et cette reconnaissance devrait pouvoir être répercutée sur la prise en charge des élèves.

Cependant, dans le même temps, force est de constater que les orientations institutionnelles quant à la façon d'aborder la difficulté scolaire se situent de plus en plus du côté du médical, du neurologique, du rééducatif, tout étant question de chiffres et de mesure.

Ce paradoxe est important à mettre en lumière car les psychologues de l'éducation nationale, mais aussi, en conséquence, les élèves qu'ils rencontrent, ne doivent pas perdre d'un côté ce qu'ils ont gagné de l'autre.

La vigilance autour de la prise en compte de l'enfant au-delà de l'élève est de mise, au risque de faire de l'école une institution déshumanisée, comme il est si facile d'en produire dans nos sociétés dites civilisées.

Origines de la psychologie « scolaire » :

Né le 15 janvier 1879, reçu en 1902 à l'agrégation de philosophie, docteur en médecine en 1908, le professeur Henri Wallon fut le fondateur du premier laboratoire de psychologie de l'enfant, lieu d'enseignement et de recherche, dans le vestiaire désaffecté d'une école primaire du Département de Paris, à Boulogne-Billancourt. Élu président de la Société de psychologie en 1927, directeur d'études à l'École pratique des hautes études, il enseignera à l'Institut national d'orientation professionnelle et au Collège de France. En 1944, le Conseil national de la Résistance le nommera secrétaire général à l'éducation nationale –« faisant fonction » de ministre. Sans attendre, il s'engagera à dessiner les contours de l'avenir de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur: faire disparaître les stigmates de l'occupation et du régime de Vichy, redonner à l'université française ses lettres de noblesse, promouvoir, en s'appuyant sur la volonté populaire et sur le militantisme et l'engagement enseignant, une politique de démocratisation de l'enseignement et favoriser la coopération entre pédagogues et psychologues pour permettre aux enfants de profiter au mieux de ce que le système éducatif est susceptible de leur offrir.

C'est dans cette dynamique que, dès juin 1945, il propose à Bernard Andrey, jeune instituteur qui vient d'obtenir son certificat de licence de psychologie générale et un diplôme de psychologie de l'enfant de l'Institut de psychologie de Paris, de tenter la « première expérience » de prise en compte des questions de psychologie *dans* l'école. Idée aussi audacieuse qu'embryonnaire, cette dimension de la psychologie devrait s'adresser en priorité aux écoliers, pas seulement à ceux qui présentent des difficultés, mais à tous ceux qui manifestent le besoin d'être accompagnés dans leur trajectoire scolaire pour mieux préparer leur orientation future.

En 1945, les outils habituels de la psychologie ne sont pas encore adaptés au contexte scolaire, encore moins

à une finalité pédagogique : la panoplie « à l'usage des enfants » du psychologue débutant dans l'école est à concevoir et c'est dans cet esprit que Bernard Andrey, en relation étroite avec Henri Wallon, mais aussi René Zazzo et Maurice Reuchlin, va construire une batterie de tests appropriés – cubes de Kohs revisités, échelle Binet-Simon (ancêtre du WISC), planches du Rorschach… et de protocoles d'entretiens cliniques fortement inspirés des travaux de Jean Piaget. Sur leur conseil également, il se rapprochera du chef de service de neurologie de l'hôpital général de Grenoble afin d'enrichir son activité de psychologue par l'éclairage de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

En juin 1947, la commission sur la réforme de l'enseignement créée fin 1944, qu'Henri Wallon préside depuis la mort de Paul Langevin, dépose le résultat de ses travaux. Il prendra pour titre « Plan Langevin-Wallon ». Outre un grand nombre de mesures réformatrices, il préconise notamment la création d'un corps de psychologues scolaires assurant le suivi psychologique de chaque élève pour mieux assurer son orientation. La psychologie y occupe ainsi une place prépondérante tant elle y figure en outre de manière transversale dans les différents axes qui constituent ce plan ainsi que l'illustrent les quelques extraits qui suivent :

- « Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte ».
- « La pédagogie devra prendre pour base la connaissance de la psychologie des jeunes ».
- « Il *(le système éducatif)* doit répondre à la nécessité de connaître l'enfant dans ses particularités individuelles aussi bien que dans son évolution psychologique ».

Le plan Langevin-Wallon demeure encore aujourd'hui la référence incontournable de tous les discours sous-tendant les nombreuses réformes qui se sont succédé, y compris la Refondation de l'École de la République de 2013.

Titre de psychologue

1985 : Le titre de psychologue est enfin protégé par la loi! Dans cette logique, l'étape suivante concerne le statut de ces professionnels, en particulier ceux qui exercent dans des institutions.

La profession se repense, négocie ce statut, travaille sur sa formation et sa propre organisation.

Divers décrets vont être publiés *portant statut particulier des psychologues de la fonction publique, hospitalière en 1991*, du *cadre d'emploi des psychologues territoriaux en 1992*, de ceux *de la PJJ en 1996,* s'affinant régulièrement grâce à la vigilance des psychologues.

Seule l'Éducation nationale qui pourtant forme tous les psychologues ne s'inscrit pas dans cette démarche. Son objectif témoigne d'un repli sur soi, avec une volonté de formation ciblée sur ce qu'elle estime ses seuls besoins, avec volonté d'indifférenciation de ses personnels.

Une scission administrative en découle.

Les conseillers d'orientation-psychologues après modification de leur statut dans la lignée de ceux de leurs collègues (idem pour la convention collective des psychologues de l'enseignement privé) obtiennent un statut de psychologue, leur diplôme, le DECOP (Diplôme d'état de conseiller d'orientation psychologue), ayant le niveau requis.

Les psychologues dits « scolaires » ne l'obtiennent pas et sont dans la tourmente. En effet, la loi lie le titre à une formation de haut niveau, à l'époque celui du DESS. Or l'EN avait prévu pour ses psychologues du premier degré une formation dérogatoire, en interne, sur deux ans, sans exigence d'un diplôme préalable en psychologie. Issus de tous les départements du territoire, les candidats avaient alors des niveaux très disparates, selon qu'ils aient ou non entamé, voire terminé, leur cursus en psychologie. Face à cette population hétérogène, le ministère a arrêté le recrutement de 1987 à 1989.

L'étape du titre a été franchie, avec une mobilisation importante des psychologues « scolaires », à la fois individuelle et collective avec une syndicalisation et une appartenance au secteur associatif professionnel forte. En 1989, le recrutement des psychologues toujours dits « scolaires » a repris. Avec comme préalable la possession d'une licence en psychologie, les candidats préparent en deux ans un diplôme toujours dérogatoire, le DEPS (Diplôme d'État de Psychologie Scolaire), formation spécifique d'un an de moins que celle de tout autre psychologue.

À nouveau l'Éducation Nationale avait inventé une solution bâtarde pour mieux rendre captifs ces professionnels, des psychologues « scolaires », portant bien le titre de psychologues, mais exclusivement recrutés parmi les enseignants... et exerçant sous ce statut d'enseignant.

Sans statut adéquat, cette profession a voulu fonder sa reconnaissance sur la compétence, d'où de nombreuses démarches personnelles de formation. Psychologues de proximité, interpellés pour des problématiques individuelles ou groupales les plus diverses, souvent les premiers consultés par les familles, ils ont dû s'éloigner de la triste image de testeurs dont certains les avaient affublés, et se doter d'une formation exemplaire, puisant à tous les courants et outils de la discipline et non à ce qui touche le seul domaine de la cognition. Cette démarche a valu aux psychologues « scolaires » une forte reconnaissance du terrain, que ce soit côté parents, enseignants et partenaires divers.

Pendant toute cette période, les luttes du SPEN (Syndicat des Psychologues de l'Education Nationale) depuis 1975, puis du SNP (Syndicat National des psychologues), à partir de 2000, pour l'obtention du statut de psychologue EN, n'ont jamais cessé.

Statut

Aujourd'hui, cette reconnaissance atteint sa dimension symbolique avec la création du corps des psychologues de l'EN agrémentée du statut de psychologue pour tous.

C'est en se fondant sur les préconisations du plan Langevin-Wallon que, 70 années plus tard, 32 ans après que

le titre de psychologue a fait l'objet d'une reconnaissance institutionnelle, le corps de psychologues de l'éducation nationale va enfin prendre forme, le 1er février 2017.

Plus de 70 années auront en effet été nécessaires pour que la psychologie puisse enfin trouver une place « à part entière » et sortir de son statut « entièrement à part » au sein du système éducatif français.

Trois années de consultations, de concertations et de négociations auront été nécessaires à la concrétisation de cette disposition historique que constitue la création d'un corps unique de psychologues de l'éducation nationale.

Trois ministres de l'éducation nationale y auront contribué :

- Vincent Peillon à l'origine de la décision,
- Benoît Hamon ensuite,
- et enfin Najat Vallaud-Belkacem qui aura dépensé sans compter son énergie pour convaincre et vaincre les dernières résistances institutionnelles.

En effet, la ministre aura dû « passer outre » le poids de l'héritage de décennies d'hostilité d'une administration peu encline à accepter une trop forte position de la psychologie en son sein. Administration et sans doute société qui connaissent bien mal cette science et qui ne lui reconnaissent donc pas la place qu'elle mérite dans le système éducatif français, a contrario des systèmes éducatifs de la majorité des pays de l'union européenne, à commencer par la Finlande, pour ne se référer qu'à eux.

La création d'un corps des psychologues de l'Éducation nationale est aussi la victoire du terrain, celle de la profession.

Elle signe en particulier la reconnaissance statutaire des psychologues dits scolaires. Jusqu'à présent, malgré le titre, les missions et l'inscription sur les listes professionnelles de psychologues, ils exerçaient sous un statut d'enseignant.

Regroupant dans un même corps, avec deux spécialités, les psychologues du premier et du second degré, cette décision met fin à une partition administrative absurde qui leur valait des statuts différents.

Dans la forteresse de l'Éducation nationale où règne l'esprit « maison », tout concourt à l'indifférenciation des personnels. L'EN se déchirera dans ce débat d'autant plus virulent que tous ses psychologues, recrutés uniquement parmi les enseignants, devront faire le deuil de cet ancien métier pour en exercer un nouveau, non seulement dans la même institution, mais souvent dans les mêmes lieux.

Affirmer alors que le psychologue en milieu scolaire n'est pas un enseignant formé en psychologie, mais bien comme ses collègues, un « vrai » psychologue, exerçant toutefois dans une institution bien spécifique, s'est heurté jusqu'à aujourd'hui à de fortes résistances de la part de la hiérarchie, craignant de voir son autorité écornée, de la part de l'institution en général, à la fois méfiante et fascinée par cette profession qui a dû et doit encore aujourd'hui, malgré l'obtention du statut de psychologue , dans sa lutte pour sa reconnaissance, se battre pour défendre sa propre déontologie , se battre aussi pour que les conditions matérielles de son exercice soient réunies.

Missions

Jusqu'à la création du corps des psychologues de l'Education nationale, plus de trois mille psychologues exercent sur le terrain du premier degré. Inscrits sur les listes professionnelles des psychologues sans en avoir le statut, ils en exercent les missions.

Le texte concernant les missions des psychologues du premier degré date de 1990 et comporte les axes classiques de travail d'une part au niveau des personnes (suivi ou bilan pour les enfants) et des groupes, d'autre part au niveau de l'institution.

Ces axes ont permis une adaptation à l'évolution de l'institution en tant que système éducatif, mais aussi comme scène où se rejouent les diverses problématiques de la société, et à celle des demandes concernant les pathologies et troubles les plus divers qui ne se rencontraient pas auparavant en milieu scolaire.

Les interventions du psychologue auprès des enfants, dans leur rapport au savoir, à la loi, au groupe, mais aussi sa contribution à la réussite scolaire et sa réflexion sur ce qui fait obstacle aux apprentissages se sont avérées indispensables dans la prévention comme dans le suivi, qu'il s'agisse d'élèves du tout-venant, en difficultés ou porteurs de handicap.

Ses actions auprès des enseignants dans le soutien au métier, l'écoute et l'étayage, mais aussi du côté de la prévention comme du travail sur la relation au groupe, au repérage et à la gestion des difficultés, de la violence, ont pu trouver leur place dans ces textes qui ignoraient au moment de leur écriture certains phénomènes actuels par exemple le harcèlement.

Auprès des familles, ses interventions sont tout aussi riches, dans l'aide à la parentalité, l'accompagnement face à la difficulté, la souffrance ou le handicap, l'éventuelle prévention de la maltraitance ou la médiation concernant le lien avec l'école. Ainsi est mieux prise en compte la dimension psychique de l'enfant trop souvent considéré comme un simple élève.

D'autres aspects plus techniques concernent non la simple expertise du handicap, mais l'aide à la construction d'un projet le plus adapté à la scolarisation de celui qui en est porteur et à son équilibre psychique au sein de ce nouvel environnement.

La position privilégiée et difficile à tenir d'un psychologue au sein même de l'institution lui permet de réfléchir sur elle-même, ses éventuels dysfonctionnements, de les prévenir ou d'intervenir. Participant d'une place spécifique au fonctionnement de l'école, travaillant avec les équipes pédagogiques, mais aussi avec les services professionnels gravitant autour des établissements scolaires, intervenant dans les équipes éducatives ou de suivi, il joue fréquemment un rôle de conseiller technique auprès des inspecteurs de l'Éducation Nationale et des équipes de circonscription, que ce soit dans les situations de crise, la formation ou une réflexion vis-à-vis de problématiques collectives particulières.

Le texte sur les missions de 1990, du fait qu'il n'a pas listé des modes d'intervention spécifiques n'en a pas exclu non plus et a permis que les pratiques s'adaptent

à l'évolution de la société, des demandes, de la formation comme des besoins de l'institution.

Le nouveau texte concernant la création d'un corps de psychologues de l'Éducation Nationale, dans un contexte de balkanisation de la profession qui devient hyper spécialisée sur un microdomaine en oubliant les fondamentaux d'une discipline puisant dans tous ces champs pour saisir la relation de l'individu pris comme sujet de lui-même à son environnement est-il moins pertinent ?

En voici les grandes lignes :

« Dans le cadre du service public de l'éducation, les psychologues de l'éducation nationale participent à la lutte contre les effets des inégalités sociales et inscrivent leur action au bénéfice de la réussite scolaire pour tous.

De par leur qualification de psychologues, ils apportent un appui spécifique aux enfants, aux adolescents et jeunes adultes ainsi qu'à leurs familles et accompagnent dans cette perspective les équipes éducatives des écoles et des établissements d'enseignement**.** Les psychologues de l'éducation nationale conçoivent les méthodes et mettent en œuvre les moyens liés à la formation et à la qualification reçues. En mobilisant cette expertise au service de la prise en compte de toutes les dimensions de l'évolution et du développement psychologique et social de chacun, ils contribuent à favoriser une approche bienveillante de l'École.

Leurs interventions ont vocation à faciliter l'accès de tous les élèves aux apprentissages, à la culture, à la citoyenneté, à l'autonomie et au « vivre ensemble ». Ils partagent l'objectif des équipes éducatives d'élever le niveau d'aspiration et de formation de tous et ainsi de contribuer à accompagner chacun vers une qualification reconnue, gage d'une insertion sociale et professionnelle future.

Conformément aux priorités définies nationalement et déclinées dans des projets académiques, dans le respect des principes déontologiques et éthiques de la profession réglementée de psychologue, ils exercent leurs missions au sein des deux spécialités suivantes :

- Au sein de la spécialité « Éducation, développement et apprentissages », les psychologues de l'éducation nationale contribuent à l'acquisition des apprentissages par les enfants. Ils mobilisent en outre leurs compétences en faveur de leur développement psychologique et de leur socialisation. Ils interviennent auprès des élèves en difficulté ou en situation de handicap en participant à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation de mesures d'aide individuelle ou collective appropriées à leur situation.
- Au sein de la spécialité « Éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle », les psychologues de l'éducation nationale contribuent au développement psychologique et à la socialisation des adolescents, à la réussite et à l'investissement scolaires de tous les élèves. Ils mobilisent leurs compétences au service de l'élaboration progressive des projets d'orientation et de formation de ces derniers. Ils interviennent dans la lutte contre toutes les formes de ruptures scolaires et participent à l'information et au premier accueil pour toute personne en recherche de solutions pour son orientation. »

L'avenir dira comment ces psychologues trouveront leur place dans un environnement complexe qui attend d'eux l'exercice d'une psychologie située au carrefour de la pédagogie et du médico-social. C'est la raison pour laquelle ils seront désormais recrutés par concours en fin de Master 2, seront reconnus comme fonctionnaires stagiaires s'ils satisfont toutes les conditions d'usage du titre de psychologue et bénéficieront ensuite d'une année de formation professionnalisante post M2 avant leur titularisation.

Être psychologue dans l'école d'aujourd'hui

Lorsqu'il avait le titre, exerçait la fonction, mais n'avait pas le statut, le psychologue dans l'éducation nationale devait se battre pour affirmer son identité et sa différence. Sa reconnaissance, que ce soit par les familles, les enseignants ou les inspecteurs n'en était pas moins grande.

Aujourd'hui, le voilà équipé du statut de psychologue, absolument différencié de l'enseignant, celui-ci restant un de ses principaux interlocuteurs, avec qui il lui faudra jouer à tenter d'accorder a minima leurs représentations de l'enfant-élève pour accompagner au mieux ce petit d'homme dans son parcours, peut-être pas seulement scolaire.

Cette différenciation s'accompagne d'une évolution toute particulière de l'école, mais aussi de la formation à la psychologie. En fonction des références théoriques et de ses choix personnels de formations complémentaires, le psychologue exercera une psychologie différente. Plus ou moins sociale, plus ou moins cognitive ou comportementale, neurologique, plus ou moins clinique ou instrumentale, même si toute psychologie est clinique dans la mesure où elle s'intéresse à la relation avec un sujet. Le psychologue de l'éducation nationale est libre de ses références théoriques. Ces dernières décennies, les orientations universitaires se sont fragmentées en une série de sous-disciplines qui découpent l'Homme en une multitude de catégories qui elles-mêmes semblent nécessiter l'intervention de psychologues *experts.* On est passé de quatre orientations larges avec les anciens DESS (psychologie clinique et psychopathologie, sociale, différentielle et cognitive), à, sur la ville de Lyon par exemple, 11 masters professionnels, auxquels pourrait s'ajouter le master de psychologie de l'Éducation.

Une fois formé, le psychologue de l'Éducation nationale doit répondre à la demande institutionnelle. Ses missions sont définies dans les textes officiels et les règles de fonctionnement. Les décrets, arrêtés, notes de service et autres actes administratifs sont publiés dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale et relayés par les DASEN (directeurs académiques des services de l'éducation nationale) et les DAA-SEN (directeurs académiques adjoints des services). Notons que la réorganisation administrative efface les corps pédagogiques pour en faire des relais d'une administration. Elle efface aussi une présence humaine avec des sigles où disparaît l'idée du sujet.

L'institution scolaire n'est pas un lieu de soin ou de thérapie. C'est un lieu d'instruction et d'apprentissage. Les fonctions sont bien définies en son sein : élève, enseignant, administratif, etc. Personne n'y vient en son nom. Il n'y a donc pas de raison qu'un psychologue y intervienne, pas plus qu'un médecin ou qu'un infirmier, ou une assistante sociale d'ailleurs. Pour autant, chacun, élève, enseignants, inspecteur, ou DASEN et personnel encadrant y vient avec son histoire, ses affects, ses émotions, ses craintes et ses angoisses. Les mouvements intrapsychiques, intersubjectifs et d'une manière générale, les manifestations de l'inconscient et les mouvements pulsionnels y sont permanents. Le psychisme ne se met pas en mode veille à l'entrée de l'école. C'est vrai pour les élèves, c'est vrai aussi pour les professionnels dont la fonction ne protège pas toujours de manière étanche leur univers personnel et intime.

D'où la nécessité de traiter, de transformer, d'élaborer, de symboliser ce négatif, et les peurs qu'il engendre. La présence d'un psychologue garantit que seront pris en compte les mouvements psychiques, inconscients. Ce n'est pas de la thérapie, mais une forme de glissière de sécurité entre l'intime et le professionnel, entre la réalité psychique qui se révèle à l'insu de notre plein gré et la réalité concrète. Là est la clinique. Il faut une disponibilité psychique pour tenir ce rôle secondaire. C'est pour l'entretenir que le psychologue ne peut coller ni s'identifier complètement aux buts de l'institution.

Pour enseigner comme pour apprendre il faut avoir un sentiment de sécurité intérieure. Sans lui, on peut considérer que l'école est *fermée*, alors même que les élèves et les enseignants y sont au travail, un semblant de travail, un simple fonctionnement où chacun se conforme à un horaire, un rituel, des protocoles, des stratégies, des techniques sans qu'aucune transmission ne s'opère. L'accumulation de connaissances n'a jamais aidé un élève à devenir quelqu'un.

Les lectures des ouvrages de Roland Gori et de Jean-Pierre Lebrun permettent de se représenter le sentiment de sécurité intérieure comme étant le nouage singulier du sujet entre : la capacité de pensée, le discernement, et la nécessité de l'Autre.

« Cette présence de l'autre dans l'objet échangé, autant que dans l'échange lui-même, constitue l'attribut qui permet de qualifier la relation d'*humaine*. » (Gori, 2016)

Le psychologue dans l'éducation nationale, s'il n'y prend garde, risque d'être instrumentalisé, non plus cette fois de par son assimilation au monde enseignant, mais plutôt par la multiplication des procédures qui entourent la difficulté scolaire, ainsi que par la médicalisation de cette difficulté.

S'il n'y prend garde, il se surprendra lui-même à mettre l'enfant en chiffres, en outils de remédiation et en prothèses narcissiques, en se préoccupant d'orthophonie, d'ergothérapie ou de notification d'AVS (auxiliaires de vie scolaire), pressé par les enseignants, eux-mêmes pressés par certains médecins scolaires et par leur hiérarchie.

En guise de conclusion, maintenir sa place à la clinique.

La défaillance d'inscription du sujet dans une chaîne symbolique le renvoie à un point d'inexistence, qu'un simple indice viendra raviver. Il ne peut se faire sujet dans la scène qu'il subit, il ne la pense et il ne s'y pense pas. L'expérience traumatique conduit à une fissuration ou une cassure dans la continuité de soi. Le moi se désiste, la figurabilité échoue, une non-discrimination entre affects et représentations apparaît, la contiguïté persiste. Il ne reste plus que quelques stratégies possibles : le collage à des objets dépositaires, la restriction sclérosante, le refuge par adhésivité à du sensoriel et le désinvestissement. L'altération de la personnalité trouve là ses facteurs : le procès de signifiance se grippe, le sujet ne trouve plus sens et ne peut arrimer le fait violent et irruptif à ses signifiants propres organisateurs de son rapport au monde. C'est l'obscénalité du réel qui l'envahit. Car ce qui constitue le traumatique c'est bien entendu le mortifère, mais aussi l'obscène.

L'on pourrait citer à foison les rapports de mission, les recommandations ou campagnes ministérielles, les exemples de terrains, les travaux cliniques et scientifiques qui pointent l'existence récurrente de problématiques psychologiques qui nécessiteraient une approche clinique au sein des établissements de l'éducation nationale sans que cela ne porte confusion avec le champ d'action du médico-psychologique. Le déficit chronique de cette dimension dans le contexte social actuel constitue une mise en danger de l'enfance et de l'adolescence sachant que ces tranches d'âge passent nécessairement par le filtre scolaire.

La création d'un corps des psychologues de l'éducation Nationale constitue une occasion unique de réaliser un véritable programme d'accompagnement des élèves et de prise en compte des souffrances faisant entrave à la réussite scolaire. Le potentiel d'innovation s'ouvre et ne peut se clore sur la réinstallation d'un dispositif qui a montré ses limites. Ce programme ne peut se contenter d'une évaluation des compétences, de diagnostics précipités de troubles neuropsychologiques à la moindre difficulté, ni d'un discours sur l'orientation. La dimension clinique, qui est le cœur de la démarche psychologique de terrain, doit être au centre de cette réforme, que ce soit à l'école primaire ou au collège.

Eliane Gamond
membre de la Commission Éducation Nationale du SNP

Former les psychologues de l'Éducation nationale

Nicolas Baltenneck

Un nouveau corps

En février 2017, le nouveau corps des psychologues de l'Éducation nationale voit officiellement le jour. Sa création est l'aboutissement de plusieurs années de travail, de dialogue et de négociations, entre le ministère de l'Éducation nationale et les organisations syndicales et professionnelles représentatives. Parmi ces organisations, nous retrouvons notamment l'AFPEN (Association Française des Psychologues de l'Éducation nationale), l'ACOP-F (Association des Conseillers d'Orientation Psychologues de France), la SFP (Société Française de Psychologie), la FFPP (Fédération Française des Psychologues et de Psychologie), l'AEPU (Association des Enseignants-chercheurs de Psychologie des Universités), ainsi que les syndicats SNP (Syndicat National des Psychologues), SE-UNSA (Syndicat des Enseignants), SNES-FSU (Syndicat National des Enseignants du Second degré) et SNUIPP-FSU (Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles). L'inspecteur général de l'Éducation nationale Jean-Pierre Bellier a été chargé de cette mission par les différents ministres qui se sont succédé, Vincent Peillon en 2013, puis Benoît Hamon en 2015 et enfin Najat Vallaud-Belkacem, afin de conduire les travaux et le dialogue permettant la mise en place du corps unique des psychologues de l'Éducation nationale.

Le décret paru au *Journal officiel* du 1er février 2017 permet, en effet, le regroupement des psychologues scolaires et des conseillers d'orientation psychologues (COP) au sein d'un même corps, sous un même chapeau : les « psychologues de l'Éducation nationale », avec, toutefois, deux spécialités. La spécialité « Éducation, Développement et Apprentissages » (EDA) relève du premier degré : le psychologue EDA, successeur du psychologue scolaire, continue d'intervenir le plus souvent au sein des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) et des écoles de sa circonscription. La spécialité « Éducation, Développement et conseil en Orientation scolaire et professionnelle » (EDO) relève du second degré et l'enseignement supérieur : le psychologue EDO, successeur du COP, intervient dans les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) et les établissements scolaires qui en relèvent.

Cette évolution majeure permettra, sans nul doute, d'offrir une meilleure définition du métier et des missions, une reconnaissance de l'expertise et des domaines d'action du psychologue dans l'Éducation nationale, le concours de recrutement étant ouvert à tous les psychologues titulaires du titre. De plus, l'existence d'un corps unique devrait pouvoir favoriser la liaison école-collège, ainsi que faciliter le passage de l'une à l'autre de ces deux spécialités du psychologue de l'Éducation nationale. L'existence de ce corps unique s'avère donc l'une des questions que les nouveaux centres de formation vont avoir à traiter à l'avenir, afin de faciliter l'évolution des psychologues désireux de changer de pratique.

De fait, sept centres de formation PsyEN ont été créés dans le cadre de cette réforme et de sa mise en place en 2017, couvrant l'ensemble du territoire (hors DOM-TOM). Certains d'entre eux sont des créations ex nihilo, d'autres sont issus des anciens centres de formation au DEPS (Diplôme d'État de Psychologue Scolaire) ou au DECOP (Diplôme d'État de Conseiller d'Orientation Psychologue). Tous s'appuient dorénavant sur l'articulation de trois partenaires œuvrant à la formation des futurs psychologues de l'Éducation nationale : le rectorat (1), qui tient la place d'employeur et assure la mise en stage sur le terrain, l'ESPÉ (2) dont la mission première est la formation d'une culture commune entre les professionnels intervenants dans l'Éducation nationale et enfin les UFR ou Instituts de Psychologie (3), dont la mission est de former les stagiaires aux problématiques psychologiques spécifiques en rapport avec l'Éducation nationale. Ce fonctionnement tripartite constitue une nouveauté, exigeant de réels échanges entre différents acteurs, afin de continuer de dessiner les contours du nouveau corps des psychologues de l'Éducation nationale, définis, selon Chazelas (2017), depuis avril 2017 avec un arrêté paru au *Journal officiel* détaillant le référentiel d'activités et de compétences, puis une circulaire publiée au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* explicitant les nouvelles missions des psychologues de l'Éducation nationale (circulaire 2017-079).

Un corps adolescent

Les 66es journées nationales d'étude de l'ACOP-F, intitulées « Psychologue de l'Éducation nationale : un corps adolescent ? » se sont déroulées à Lyon en septembre 2017. Si le choix du mot « adolescent » fait sans doute référence à la jeunesse de ce nouveau corps, peut-être évoque-t-il également la transformation profonde qu'il pourrait subir ?

Cette tension se polarise particulièrement dans l'histoire des psychologues intervenants dans le second degré, correspondant aujourd'hui à la spécialité EDO. En effet, si l'on retourne quelques années en arrière, dans les années 1980, les conseillers d'orientation n'avaient rien de psychologues, ni dans leur nom, ni dans leur fonction d'orienteur (Bernard et Jacky, 1995). À cette époque, la reconnaissance du titre de psychologue était aux antipodes de la vision que l'on se faisait généralement du métier. Pourtant, en 1991, compte tenu des pressions syndicales et des organisations de psychologues de plus en plus pressantes, le titre de psychologue est finalement attribué aux conseillers d'orientation, qui deviennent de fait, conseillers d'orientation psychologues (COP). Pour autant, si la concession du titre de psychologue représente une victoire importante, la politique de recrutement se maintient (bien) en deçà des besoins nécessaires pour pallier le renouvellement naturel de la profession, dû aux départs à la retraite. Une forme de pénurie s'installe alors progressivement dans la profession (Gentil et Serra, 1997 ; Guichard et Huteau, 2001). Aujourd'hui, les associations de psychologues annoncent régulièrement un ratio d'un psychologue pour 1500 élèves, dans le second degré comme dans le premier degré (Chazelas, 2017).

Dans le premier degré, les psychologues scolaires pourraient sembler vivre une évolution plus sereine quant à leur identité professionnelle, au sein des RASED notamment. Ils appartiennent au corps des enseignants et vivent bien souvent leur « mutation professionnelle » pendant l'année de formation où ils obtiennent le Diplôme d'État de Psychologie Scolaire (DEPS) (Besse, 2013). Toutefois, la pratique de la psychologie à l'école soulève des questions similaires concernant l'identité des psychologues scolaires : s'inscrivent-ils dans une pratique de soin, auprès d'enfants ? Ou bien sont-ils plutôt des évaluateurs dont la mission est d'aider les élèves à être de bons apprenants ? Si la formulation peut sembler triviale, cette tension est en réalité assez proche de celle qui existe dans le second degré, entre un rôle de spécialiste exclusif de l'orientation des élèves, et le rôle de psychologue à l'écoute des difficultés et des troubles des jeunes accueillis dans les établissements scolaires. Est-ce qu'aller voir un conseiller d'orientation (psychologue) ou un psychologue (de l'Éducation nationale) convoque les mêmes représentations ?

Comme le souligne Jean-Pierre Bellier, nous percevons bien que la définition du rôle du psychologue au sein de l'Éducation nationale semble osciller entre deux pôles, l'un plus médico-social et proche de la position de la médecine scolaire par exemple, et l'autre plus empreint de psychologie de l'éducation (Hocquard et Roche, 2017). Si la question est de savoir où placer le curseur entre ces deux positions antagonistes, il semble convenir d'y apporter une « réponse de normand ». En effet, le psychologue de l'Éducation nationale est un peu des deux, avec une place subtile à définir. Par exemple, ne pas rapporter la question de l'apprentissage seulement à une problématique cognitive, mais prendre aussi en compte la question de la motivation et de l'engagement (Alcorta, 2008). Il doit favoriser une meilleure interaction entre différents champs, notamment médico-social et éducatif. Il s'agit d'un rôle clé, permettant d'augmenter les échanges et de favoriser les regards croisés portés sur les problématiques que les enfants et adolescents rencontrent dans leur scolarité, dans leurs apprentissages, mais aussi de manière plus large dans leur vie à l'école, au collège, au lycée ou à l'université. Comme le précisent Cognet et Marty (2018, p.129) : « il occupe une position stratégique en matière de prise en compte de l'enfant dans sa globalité, dans le domaine de la prévention, de l'évaluation, de l'orientation, de l'aide individuelle et familiale. Il est le seul dans le domaine éducatif à pouvoir intervenir aussi sur le plan institutionnel avec une relative liberté d'action. [...] La psychologie à l'école, parce qu'elle est au carrefour de plusieurs champs disciplinaires (psychologie, éducation, social, psychopédagogie) constitue une occasion unique de rassembler les intervenants autour de l'enfant et de sa famille pour dynamiser l'action d'aide à mettre en place ».

Ces aspects historiques, liés à l'identité et au positionnement professionnel, sont également fortement intriqués dans la conception des programmes de formation proposés aux stagiaires dans cette nouvelle année de formation professionnelle. En effet, le concours a retenu en 2017 330 lauréats aux profils et aux origines professionnelles très divers, ce qui est de nature à actualiser cette question de l'identité professionnelle. Dans le centre de formation de Lyon, certains sont de jeunes praticiens sortants de Master en formation initiale, d'autres ont déjà eu une pratique professionnelle conséquente, que ce soit dans le champ de l'éducation (par exemple, des COP contractuels en poste depuis plusieurs années), mais aussi dans le champ de la neuropsychologie, de la psychopathologie ou de la... gérontologie !

Si cette diversité est une richesse dans les échanges que peuvent entretenir les stagiaires entre eux tout au long de l'année, elle constitue aussi un défi nouveau. D'une part, cette hétérogénéité peut rendre dorénavant complexe la construction d'une identité commune, alors que les parcours des stagiaires sont extrêmement variés. Aujourd'hui, le psychologue, fort de son titre, passe le concours de l'Éducation nationale pour devenir fonctionnaire au service de l'école. Auparavant, le psychologue scolaire était d'abord un fonctionnaire de l'Éducation nationale, puis, suite à une reconversion professionnelle (DEPS), devenait psychologue au sein de son institution. Le sentiment d'appartenance, l'identité professionnelle (qui prend ses origines dans la formation professionnalisante) et les loyautés qui en découlent ne sont sans doute pas les mêmes… Par ailleurs, cette hétérogénéité constitue également un autre défi, en matière de formation. Elle exige de prendre en compte ces profils dans notre façon d'aborder le programme et sur le plan de l'ingénierie de la formation.

Une nouvelle formation

L'originalité de cette réforme repose donc sur la mise en place d'une année de formation spécifique pour les stagiaires, tous titulaires du titre de psychologue. Cette formation relève de la formation continue. Bien qu'elle ne soit pas diplômante, elle est un élément qui pèse dans la titularisation des stagiaires et dans l'accès au statut de fonctionnaire. La philosophie de cette formation, dont la première promotion est arrivée dans notre centre en septembre 2017, repose sur les trois éléments de cadrage suivants :

Il s'agit d'une formation professionnalisante, sanctionnée par un certificat d'aptitude aux fonctions pour une des spécialités, EDA ou EDO. Cette formation prend donc suite à la formation initiale en psychologie suivie par les stagiaires dans le cadre de leurs études à l'université.

Il est nécessaire, au sein de la formation, de transmettre des éléments de culture du système éducatif français. Cette culture commune se construit au sein de l'ESPE, ou les psychologues stagiaires vont à la rencontre des professeurs des écoles stagiaires et des conseillers principaux d'éducation stagiaires (CPE), pour partager des temps de formation, des temps d'immersion et d'échanges. Il s'agit de l'une des différences par rapport à l'ancien modèle de recrutement.

Enfin, cette année est construite en alternance, entre des sessions de formation à l'université d'une part, et une pratique professionnelle accompagnée sur le terrain d'autre part, ces deux activités bénéficiant d'un volume horaire équivalent.

Les défis que les centres de formation ont à relever sont différents de ceux rencontrés par le passé. Par exemple, l'ancienne formation au DEPS, dont la dernière promotion est sortie en 2017, avait comme objectif de transformer des professeurs des écoles titulaires d'une licence de psychologie en psychologues scolaires. Il s'agissait d'une année dense, parfois éprouvante, pendant laquelle les stagiaires devaient laisser leur habit d'enseignant pour revêtir celui de psychologue, c'est-à-dire laisser l'habit du spécialiste des apprentissages, de la didactique et de l'élève, connaisseur de l'institution Éducation nationale, pour revêtir celui de spécialiste de l'enfant, capable d'une compréhension plus globale et de la contextualisation de ses difficultés, et connaisseur des outils spécifiques du psychologue. Cette année de DEPS était bien souvent une année de questionnement et de remise en question pour les stagiaires. Une année pour rompre un équilibre personnel et en trouver un nouveau, par un processus homéostatique plus ou moins rapide. La formation des psychologues de l'Éducation nationale est différente à bien des égards.

D'une part, comme nous l'avons précédemment souligné, elle se caractérise par la très grande diversité des profils de psychologues retenus au concours national. Cette diversité n'est qu'un écho de la grande diversité des pratiques dans le champ de la psychologie (Lévy-Leboyer, 1992) et ne constitue pas un phénomène nouveau. Dans ce cadre, l'une des ambitions de la formation sera d'identifier les grands invariants sur lesquels les stagiaires auront à travailler. Ces invariants sont les aspects les plus saillants et significatifs de la pratique du psychologue de l'Éducation nationale, qui est à l'intersection de plusieurs systèmes. Parmi eux se trouvent l'institution et ses règles de fonctionnement, l'enfant ou l'adolescent, qui sont soumis aux contraintes de son statut d'élève, la famille, qui constitue son contexte d'évolution et de développement en dehors de l'école, et enfin le contexte social avec les préoccupations qu'il peut générer (accès à l'emploi, etc.). Tous ces systèmes sont dynamiques et interagissent, et identifier les grandes questions actuelles et à venir de la pratique de la psychologie dans l'Éducation nationale n'est pas une chose aisée. L'important aujourd'hui n'est peut-être pas ce qui prévaudra demain.

D'autre part, cette formation ne vient pas bouleverser l'identité des stagiaires comme cela pouvait être le cas auparavant. Ils ne se trouvent pas dans un processus de changement, mais plutôt dans une démarche de spécialisation. La pertinence de la formation ne se mesurera pas à sa capacité à accompagner les stagiaires dans leur transformation, mais plutôt à identifier les points saillants de leur future pratique professionnelle, et des les préparer au mieux. Il s'agit ainsi davantage d'une formation d'adaptation professionnelle. À ce titre, elle doit donc être soutenue par l'implication forte des professionnels de terrain intervenant auprès des enfants et des adolescents, au sein même de l'Éducation nationale (psychologues titulaires, inspecteurs, directeurs d'établissements et de CIO, etc.), mais aussi de professionnels issus des structures *périphériques* qui interagissent avec l'école, le collège et le lycée.

Conclusion

Aujourd'hui, il est encore difficile de connaitre l'impact individuel et institutionnel de cette mutation, tant sur les conditions de travail des psychologues de l'Éducation nationale, que sur leur positionnement professionnel, sur leurs acquis sociaux et sur les garanties de leur statut. L'identité professionnelle est un phénomène complexe, produit d'un processus très long, jamais achevé, multiforme, faisant intervenir de nombreuses interactions entre divers acteurs, individuels et collectifs. Selon Dubar en 1996 (p. 111), elle est le « résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions. »

En tant que centre de formation, nous avons à cœur de favoriser la construction d'une identité commune entre les deux spécialités, EDA et EDO, avec les outils qui sont les nôtres. Un exemple serait de favoriser le croisement des pratiques avec un temps de « stage inversé ». Il s'agira, lors du stage professionnel de pratique accompagnée, de permettre aux stagiaires d'une spécialité de bénéficier de temps en immersion dans la pratique professionnelle de l'autre spécialité.

Une autre piste qui nous semble intéressante pour participer à la construction d'une l'identité professionnelle serait d'élaborer un module de formation permettant aux stagiaires de connaitre l'histoire des psychologues dans l'Éducation nationale, et de comprendre au mieux les intrications entre cette histoire et la genèse du nouveau corps. Si l'on ne sait pas forcément où l'on va, on sait au moins d'où nous venons.

Nicolas Baltenneck
Maître de conférences en psychologie du développement
Psychologue

Les psychologues de l'éducation nationale face au défi des neurosciences

Jean-Pierre Bellier

Introduction

La création effective[1], au 1er septembre 2017, du corps de psychologues de l'éducation nationale, recommandation du plan Langevin Wallon d'implanter un corps unique de psychologues de la maternelle à l'université[2], s'inscrit dans un moment d'histoire singulier du système éducatif. Traversée « en même temps » par une crise idéologique aux accents passéistes et voire scientistes[3], l'École française entre en effet dans une zone de turbulences. Au motif que les résultats ne sont pas au rendez-vous, on voit petit à petit se concocter un cocktail inédit résultant d'une alchimie savante entre considérations idéologiques, sociopolitiques, environnementales, scientifiques, etc. réputées capables de remettre « en bon ordre », notamment, son organisation, sa finalité, ses programmes… voire ses méthodes pédagogiques. Dans un brouhaha pour le moins confus.

Dans ce que nous pourrions qualifier de bouleversement climatique programmé de l'École, nos psychologues de l'éducation nationale ont à la fois la mission de continuer à répondre aux attentes de l'institution scolaire en termes de suivi et d'accompagnement des jeunes dans leur scolarité, d'œuvrer auprès d'eux pour leur bien-être personnel et scolaire sans négliger les évolutions de la psychologie dans ses dimensions cliniques, sociales et systémiques. Mais ils seront également appelés à être sollicités sur de nouveaux chantiers, notamment quant à la prise en compte des progrès des neurosciences dans le domaine de l'éducation et des apprentissages. À charge pour eux de conserver leur lucidité face aux effets de mode.

Notre propos sera ici de tenter de faire le point sur ce nouvel eldorado que sont ces neurosciences dont les grandes tendances irriguent chaque jour un peu plus le monde éducatif. Nous essaierons, principalement, d'examiner les conditions dans lesquelles les psychologues de l'éducation nationale peuvent, sans dogmatisme comme sans a priori négatifs, investir les évolutions de cette spécialité de la psychologie dans leur quotidien professionnel.

Fonctionnement cérébral : entre mythes, croyances et stéréotypes

Ces trente dernières années, l'exploration du cerveau, notamment par le biais des techniques d'imagerie cérébrale, a en effet progressivement ouvert à la psychologie comme à la neuropsychologie moderne de nouvelles perspectives au premier rang desquelles émerge une spécialité encore balbutiante, la neuroéducation (parfois également désignée sous l'appellation de neuropédagogie).

Au carrefour des sciences de l'éducation et des neurosciences cognitives et sociales, elle s'alimente notamment de la psychologie, de la physiologie comme de la biologie des comportements (H. Laborit, 1991). Elle inspire aujourd'hui la recherche en didactique comme en pédagogie tout en se donnant pour ambition d'ouvrir la voie à des modes d'enseignement — éprouvés scientifiquement — adaptés aux structures du système nerveux central et plus encore à son fonctionnement.

Bien qu'encore exploratoires, de multiples recherches dans ce domaine permettent enfin d'entrevoir l'émergence de nouvelles avancées utiles aux personnels d'éducation et d'enseignement. Elles donnent notamment des éclairages inédits quant à l'influence de l'architecture cérébrale des enfants sur leurs modalités d'acquisition de connaissances. De la même façon qu'elles favorisent la compréhension des effets de l'enseignement ou d'un type particulier d'intervention pédagogique sur les performances et la plasticité du cerveau, elles viennent compléter les avancées des recherches biologiques, génétiques et épigénétiques[4] attachées à expliquer voire à traiter certains troubles cognitifs.

Les sciences cognitives appliquées à la neuroéducation explorent spécifiquement les mécanismes d'apprentissages, notamment ceux relatifs à la mobilisation de l'attention, à la prise et au traitement de l'information, à la compréhension ainsi qu'au stockage, au rappel et à la reconnaissance en mémoire. De par leur vocation contre-intuitive, elles remettent en question un nombre important d'empirismes,

1 Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'éducation nationale

2 http://data.bnf.fr/13188317/plan_langevin-wallon/

3 Voir notamment F. Dubet (2017). La nouvelle idéologie scolaire. http://www.laviedesidees.fr/La-nouvelle-ideologie-scolaire.html

4 Selon Joël de Rosnay, l'épigénétique constitue la plus grande révolution de la biologie de ces 5 dernières années. Elle désigne l'étude de la modulation de l'expression des gènes en fonction du comportement et des habitudes humaines : nourriture, activités, relations sociales, gestion du stress, accomplissement de soi. Elle permet d'expliquer comment des traits peuvent être acquis, éventuellement transmis d'une génération à l'autre ou encore perdus après avoir été hérités.

de représentations erronées, de stéréotypes qui faussent depuis des décennies le jugement des pédagogues, parfois jusqu'à entraver l'efficacité de leur action. Tout cela serait sans gravité si ces « intuitions », que l'on désigne souvent sous l'appellation de « neuromythes », n'étaient pas à ce point ancrées dans l'inconscient collectif de la communauté éducative qu'ils induisent en toute bonne foi des pratiques inappropriées si ce n'est contre-productives. La littérature met l'accent sur une somme de neuromythes les plus répandus !

— Le plus connu d'entre eux, illustré par le film « Lucy » de Luc Besson (2014) et les discours sur l'intelligence d'Albert Einstein, tient à l'idée que la plupart des êtres humains n'utilisent que 10% des capacités de leur cerveau, que celui-ci possède des capacités extraordinaires, et que notre intelligence serait toute autre si l'on pouvait mobiliser 100% de ses possibilités…

— Un autre, fruit des travaux déjà anciens du médecin français Paul Broca en 1861, induit l'idée qu'il existerait une spécialisation intangible de chacun des deux hémisphères du cerveau. Elle a donné naissance à une croyance selon laquelle nous serions, selon, plutôt cerveau droit ou cerveau gauche. La démonstration selon laquelle une personne pourrait être ainsi "catalogable" reste pourtant à faire : une personne n'est jamais strictement analytique ou créative.

— Un troisième neuromythe entretient l'idée qu'il existerait des styles d'apprentissage propres à chaque individu (auditif, visuel, kinesthésique) (A. de la Garanderie, 1980). Ainsi, chacun aurait une façon personnelle de prendre et stocker l'information à partir de l'une ou l'autre de ses « aptitudes sensorielles ». Chaque individu aurait ainsi « sa méthode », en quelque sorte « estampillée ». Il reste pourtant à démontrer que les apprentissages seraient plus profonds et plus durables s'ils résultaient exclusivement d'une approche pédagogique parfaitement corrélée au style d'apprentissage supposé du jeune.

— Évoquons encore la croyance selon laquelle tout se jouerait avant 5 ans (plus ou moins 2 ans suivant le courant théorique auquel on se réfère). Très fortement alimentée par l'école *piagétienne*, elle se nourrit d'idées selon lesquelles la maturation du système nerveux est structurée, quoi qu'il advienne et indépendamment de l'environnement du jeune, par des périodes critiques/sensibles favorisant le développement de certaines fonctions au niveau cérébral. Cette vision alimenta notamment, au siècle dernier, un débat particulièrement animé entre Jean Piaget (J. Piaget, 1937), Lev Semenovitch Vygotski (L. Vygotski, 1934) puis Henri Wallon (H. Wallon,1945) quant à l'effet du contexte dans lequel évolue l'enfant, paramètre particulièrement déterminant dans ce processus.

— Enfin, il semble persister une dernière croyance sur l'idée qu'une pédagogie fondée sur une gymnastique du cerveau (Brain Gym) constituerait une modalité essentielle de l'amélioration de ses performances intellectuelles. L'exemple le plus connu dans le système éducatif est celui du programme d'enrichissement instrumental (le PEI de Feuerstein[5]), censé provoquer un « changement structural » et ainsi créer chez celui qui en bénéficie une sensibilité lui permettant « d'utiliser chaque expérience de sa vie pour se modifier de façon continue ».

Derrière tout cela l'omniprésence d'un super « métamythe » qui, lui, n'a que peu d'étayage sur le plan scientifique : l'idée de transversalité des compétences et donc de transférabilité cognitive. Autre vaste débat.

L'École et ses acteurs face à l'enjeu des neurosciences

En tout état de cause, peut-on reprocher aux acteurs du système éducatif de se confondre dans de telles croyances ? De même que la connaissance du fonctionnement cérébral ne fait pas partie de leur formation initiale, encore moins de leur formation continue, il leur est difficile, sauf dans le cadre de démarches personnelles, de s'approprier ce qui différencie les neurosciences des mythes persistants comme de certaines approches prétendument scientifiques. Cela étant, la persistance de ces croyances perturbe-t-elle vraiment l'élaboration de politiques ou de programmes éducatifs inspirés par les neurosciences éclairées… à voir…

Reste que les progrès en neurosciences cognitives et sociales dans la connaissance des mécanismes d'apprentissage sont tels qu'ils ouvrent aujourd'hui la voie à des évolutions majeures dans les pratiques éducatives. En lien avec les principaux laboratoires de recherche, il existe en effet, sur le terrain, un nombre important d'initiatives mises en œuvre spontanément par des équipes pédagogiques. Elles constituent une source de renseignements indispensable à la compréhension des perspectives ouvertes à la neuroéducation puisqu'elles concernent à la fois la mobilisation de l'attention, la prise et le traitement de l'information, la compréhension et le stockage, le rappel et la reconnaissance en mémoire comme la robustesse des apprentissages.

La compréhension du fonctionnement de notre cerveau, cette boîte noire qui s'entrouvre peu à peu autrement que par de simples manifestations comportementales, devient aujourd'hui un passage obligé pour toute personne s'intéressant aux questions éducatives. Non, comme cela était encore naguère le cas, pour en connaître les moindres détails anatomiques, mais pour commencer à comprendre comment un tel système se comporte face au défi qui lui est lancé de transformer les informations qui transitent par de multiples canaux sensoriels en connaissances, compétences… et accessoirement bonheur de vivre. Chaque enfant d'âge scolaire aborde ce long chemin qu'est l'école avec son patrimoine génétique, mais aussi son histoire, ses expériences, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. D'une certaine façon, son système nerveux central est déjà formaté et c'est ce terreau, plus ou moins fertile, que le pédagogue va enrichir pour lui permettre, à

5 http://ose.oxfoz.com/wp-content/uploads/2012/05/Selection-de-lecture-text-MLED005FR3-1.pdf

cet enfant, de développer au mieux son patrimoine cognitif et social. Il est donc essentiel que rien de ce qui caractérise le fonctionnement cérébral ne soit ignoré du pédagogue. Les recherches en neurosciences, la plupart du temps conduites par des psychologues ou neuropsychologues, sont là pour l'y aider. Les quelques éclairages qu'elles ont déjà apportés, certains depuis plusieurs décennies et d'autres plus récemment, sont devenus des standards dont tout un chacun doit en connaître les fondements. En tout état de cause, ils offrent des outils permettant de revisiter les pratiques pédagogiques (J. Stordeur, 2014).

Le psychologue de l'éducation nationale : chainon manquant enfin retrouvé ?

(M.-L. Gardes & J. Prado, 2016)

Pour le psychologue de l'éducation nationale, le premier défi à relever est donc de savoir comment il va pouvoir intégrer l'apport des évolutions des neurosciences dans les différents courants et différentes spécialités qui structurent sa discipline. Les questions auxquelles il doit être capable de répondre s'énoncent ainsi : les neurosciences représentent-elles désormais, au stade où en la recherche sur ce sujet, une ressource pertinente favorisant une meilleure compréhension des divers facteurs concourant au développement et à l'épanouissement affectif, social et intellectuel d'un jeune ? Quelle est leur valeur ajoutée au regard de la complexité de l'écosystème humain ?

À ce jour, l'adhésion de la profession comme de la recherche aux paradigmes des neurosciences reste encore contrastée. La distance qui sépare les approches théoriques — voire empiriques encore incomplètement abouties et validées – des neurosciences à l'exercice du psychologue – comme à celui du pédagogue – est souvent source d'interrogation. Pour de nombreux observateurs en effet, la question du raccourci épistémologique entre recueil de données, notamment par la voie de l'imagerie cérébrale, et inférences pédagogiques et/ou didactiques interroge. Nombre de chercheurs en sciences de l'éducation, quant à eux, sont encore sur la réserve. Michel Develay, par exemple, écrivait récemment[6] :

« Accoler le préfixe neuro à un domaine de recherche est devenu quasi un label qui attesterait de la scientificité d'un programme. (…) Prouver par l'imagerie cérébrale que le cortex pré frontal est mobilisé au cours d'une activité qui implique de remettre en cause ses conceptions spontanées (ce que certains neuropédagogues nomment « inhibition ») est sans doute intéressant et même fondamental pour un neurologue, un neurochirurgien ou un neuroanatomiste. Ces derniers ont pu ainsi prouver que le cortex préfrontal est le siège de différentes fonctions cognitives, notamment le langage, la mémoire de travail, le raisonnement et plus généralement les fonctions exécutives, et qu'il établit d'importantes connexions avec les régions sous-corticales (thalamus, sous-thalamus, mésencéphale et système limbique) et avec de nombreuses aires corticales sensorielles associatives. Mais quel intérêt pour un pédagogue de savoir que « l'inhibition » du psychologue cognitiviste, qu'il nomme lui conflit socio-cognitif, a son siège dans telle ou telle partie du cerveau ?(…) Avec Michel Fayol[7], nous pensons que « les neurosciences ne constituent pas actuellement une ressource pour la pédagogie, sauf dans un cas très précis, celui des pathologies ».

De son côté et pour ne citer que lui, Olivier Houdé[8], directeur du laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant (LaPsyDé) de la Sorbonne, Unité CNRS 3521, défend une toute autre position :

« La pédagogie, c'est la science des apprentissages. (…) Il faudrait dès lors que la science d'aujourd'hui, psychologie du développement de l'enfant et neurosciences cognitives, alimente la pédagogie. Les découvertes en ces domaines devraient avoir un impact à l'école, dans le secteur sociétal de l'éducation, tout comme les neurosciences associées à la médecine ont déjà un fort impact dans le secteur de la santé. À l'image de la médecine, la pédagogie est un art qui devrait s'appuyer sur des connaissances scientifiques actualisées. En apportant des indications sur les capacités et les contraintes du cerveau qui apprend, la psychologie peut aider à expliquer pourquoi certaines situations d'apprentissage sont efficaces alors que d'autres ne le sont pas. »

Comme on peut donc aisément le constater, le débat est pour le moins vivifiant et le psychologue de l'éducation nationale peut être conduit, selon sa sensibilité, sa formation initiale ou son intime conviction, à opter pour telle ou telle école de pensée[9]. Son employeur, est-il utile de le rappeler, non seulement ne lui donne aucune consigne en la matière, mais il ne lui propose que rarement ne serait-ce qu'une sensibilisation, moins encore de formation continue, pour acquérir une expertise de cette spécialité de la psychologie encore peu répandue en formation initiale. L'acquisition d'une telle expertise relève donc de sa stricte volonté personnelle.

Quelles perspectives pour le psychologue de l'éducation nationale ?

Quoi qu'il en soit, il est aujourd'hui devenu indéniable qu'une curiosité grandissante envahit la technostructure de l'éducation nationale quant aux potentiels apports des neurosciences dans l'acte d'enseigner. De la même façon, la question intéresse la communauté éducative dans son

6 http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Ecole-les-vrais-defis (octobre2017) « Vérité et neurosciences»

7 (dossier de Sciences humaines, n°241, octobre 2012)

8 http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/03/24032014Article635312406210241782.aspx

9 Le psychologue scolaire que je fus a connu de telles interrogations lorsque, par exemple, le débat sur les marqueurs génétiques de certains troubles dans les apprentissages comme la dyslexie ou la dyspraxie a défrayé la chronique…

ensemble, jeunes et enseignants curieux de percer le secret du fonctionnement cérébral et des mécanismes neuropsychologiques sous-jacents au développement social et cognitif de chacun. Les uns comme les autres deviennent d'ailleurs fréquemment, une fois qu'ils sont entrés de plain-pied dans le sujet et ont été rassurés, d'inconditionnels participants voire cobayes.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les psychologues de l'éducation nationale sont encore peu présents sur ce secteur ; alors que le défi qui leur est lancé est d'importance. Avant tout et du fait de leur formation, ils sont les mieux placés pour informer les équipes éducatives comme pour leur répondre aux questions qu'ils se posent sur ce que sont – et ne sont pas – les neurosciences du point de vue des apprentissages. La presse s'étant, depuis quelques temps, en effet emparée de la question, elle en véhicule parfois des représentations surprenantes et sans discernement, au point de renforcer les neuromythes déjà évoqués, voire d'en créer de nouveaux. L'exemple de l'attribution récente du Nobel d'économie à Richard Thaler, figure de proue de la « finance comportementale » et grand défenseur d'une économie inspirée par les neurosciences, doit nous rappeler que la vigilance s'impose face à l'engouement qu'elles suscitent au sein des sciences sociales[10]…

Dans ce cadre, le psychologue de l'éducation nationale a donc un rôle majeur à jouer, tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique. Soucieux de replacer les neurosciences à leur juste place au regard des processus d'apprentissage, il est le mieux placé pour expliquer en quoi elles ne se résument pas, loin s'en faut, à l'observation du fonctionnement cérébral. Car combien d'enseignants, volontaires timides et indécis pour participer à une expérimentation, s'inquiètent à l'idée qu'un semi-remorque pourrait s'installer dans la cour de leur établissement pour faire passer, comme cela était le cas jadis en radiologie des poumons, tous les élèves chacun à leur tour dans un scanner ou un appareil d'IRM ! Il est le mieux placé pour rappeler que l'imagerie cérébrale n'est qu'un outil au service des neurosciences, et se limite à deux types d'investigations :

— une première approche qui cherche à spécifier la fonction des zones du système nerveux pour en reconstituer le fonctionnement ;
— une seconde approche qui, en étudiant les manifestations externes du système nerveux, tente de comprendre comment il est organisé et comment il fonctionne.

Avec l'évolution des connaissances scientifiques et des méthodes, la chimie, la psychologie, l'informatique et la physique ont par la suite amplement contribué aux progrès de cette spécialité. Mais peut-être est-il utile que le psychologue de l'éducation nationale puisse sensibiliser les équipes éducatives sur le fait que les neurosciences ont d'abord émergé comme une branche de la biologie et de la médecine. Et surtout ne pas oublier que la philosophie a eu — et a encore — un impact important sur la façon d'appréhender les neurosciences notamment au travers des sciences cognitives. Un exemple des plus célèbres de la complicité entre philosophie et neurosciences réside dans la quête par Descartes de la localisation de l'âme dans le cerveau.

C'est à ce titre qu'il en avait fait le siège dans la glande pinéale, voici quatre siècles ! (R. Descartes, 1994 - 1e édition 1649)

La psychologie dans l'éducation nationale, science à la croisée des chemins ?

Comme nous avons essayé de l'aborder, les psychologues de l'éducation nationale occupent par leur histoire, leur expertise et la nouveauté de leur statut, une position particulière dans ce paysage en reconstruction. Pour le corps qui les regroupe au sein de leurs deux spécialités, l'enjeu n'est pas anodin : il leur faut à la fois faire la démonstration de leur capacité à répondre aux attentes de l'institution scolaire en termes de suivi et d'accompagnement des jeunes dans leur scolarité, à œuvrer auprès d'eux pour leur bien-être à l'école et, en même temps, à s'engager dans la prise en compte des progrès de la science qui structure depuis des décennies la profession.

L'avenir nous dira si le pari aura été tenu.

Jean-Pierre Bellier
Inspecteur général de l'éducation nationale

10 Tout ceci avec un blanc-seing complaisant des convertis de fraîche date aux neurosciences comme de certains relais d'opinion pour qui rien de ce qui est « moderne » n'est à négliger.

Réflexions et témoignages d'une psychologue scolaire

Florence Voir

Les réflexions et questionnements qui suivent s'appuient sur mon expérience passée de psychologue scolaire, avec en arrière-fond mes expériences antérieures d'enseignante, et d'enseignante spécialisée pour enfants déficients auditifs, qui ont incontestablement nourri ma réflexion et mon identité de psychologue.

Mon expérience de psychologue scolaire fut relativement courte, elle dura 5 années (entre 2006 et 2011), qui furent pour moi des années intenses et enrichissantes, mais aussi parfois éprouvantes. J'ai débuté sur un poste situé en REP, sur un secteur géographiquement très éloigné du chef-lieu du département. Cet éloignement n'est pas compensé par l'attrait particulier du secteur, qui est réputé pour son déficit de moyens au niveau des structures de soin (comme les CMP), mais aussi des établissements médico-sociaux (SESSAD, IMEs, ITEPs, MECS, etc). Le RASED n'échappait pas à la règle : à mon arrivée sur les quatre postes de l'antenne, un poste (de rééducateur) restait vacant. L'enseignante affectée sur le deuxième poste de rééducateur démarrait sa formation de spécialisation à l'IUFM. Elle devait donc s'absenter pour cela une partie de l'année. Le poste que j'occupais était lui resté vacant l'année précédente et une psychologue (sans formation à la psychologie scolaire) avait été missionnée provisoirement sur ce secteur pour couvrir les « urgences »[1] en attendant que le poste soit pourvu.

De manière générale, la population enseignante de ce secteur est essentiellement constituée de jeunes professeurs souvent nommés sur un premier poste qu'ils n'ont pas choisi, et que beaucoup espèrent quitter rapidement. Non tant du fait des conditions de travail, mais plutôt du fait des longs trajets quotidiens qu'ils sont contraints de faire, pour regagner leur domicile, ne résidant pas dans le coin.

Mon bureau se trouvait dans une école à la peinture défraîchie et avait été transformé en débarras en l'absence de psychologue… j'avais l'impression d'arriver dans une zone abandonnée, un secteur sinistré. La situation décrite ici me semble assez emblématique de ce que l'on peut observer quand les moyens ne sont pas suffisants pour couvrir les besoins au niveau d'un département : il y a un effet cumulatif, qui fait que les zones peu attractives le deviennent de moins en moins car elles sont les premières à faire les frais du manque de personnel…

Cette situation n'avait pourtant pas entamé mon enthousiasme de « débutante », j'étais attendue avec impatience, ce d'autant que les effets de la loi de 2005 se faisaient sentir dans les écoles..

Si mes débuts dans ces circonstances chaotiques n'ont pas été, dans mon souvenir tout du moins, trop catastrophiques, c'est que j'ai pu compter sur l'aide de collègues psychologues scolaires d'autres secteurs et antennes, ainsi que sur la collaboration de mes deux collègues enseignants spécialisés de l'antenne.

Je me souviens avoir dû dépenser beaucoup d'énergie pour expliciter à certains enseignants comment je concevais mon rôle. J'avais le sentiment de lutter pour ne pas être happée à toutes les places dans une urgence à la mesure du désarroi des professionnels et des parents confrontés à des situations difficiles, sentiment partagé avec certains collègues du RASED. Il était souvent attendu que nous agissions vite, cette attente me semblait souvent reposer sur une représentation quasi magique de notre intervention, de celle du psychologue en particulier. Autant dire que cette attente était souvent déçue, d'autant que nous évoquions la nécessité de penser, de réfléchir ensemble sur les situations avant toute intervention. Je me souviens que certains enseignants avaient du mal à entendre que je ne me rende pas à toutes les équipes éducatives[2] auxquelles j'étais invitée et qui étaient nombreuses, d'autant que la loi de 2005 venait d'instaurer l'obligation de scolarisation des enfants en situation de handicap.

D'autres ne comprenaient pas pourquoi je ne téléphonais pas directement aux parents des élèves qu'ils avaient signalés en difficulté, pour convenir avec eux d'un rendez-vous quand ceux-ci ne le faisaient pas, alors que cela leur avait été conseillé. S'ils admettaient que les parents puissent avoir des réticences à appeler le psychologue scolaire qu'ils ne connaissent pas (d'autant que souvent dans leur esprit cette rencontre venait signifier la gravité de la situation de leur enfant, ce qui n'était d'ailleurs pas toujours faux), ils ne comprenaient pas mes réserves à « prendre les choses en main », qu'ils semblaient mettre sur le compte de mes propres défenses en miroir de celles des familles, ou encore d'un surcroit de travail. J'avais beau insister sur la nécessité de ne pas forcer les choses et de réfléchir à ce qui pourrait aider les parents à dédramatiser cette rencontre, ceci afin de créer une alliance favorable à l'établissement d'un lien de confiance dans l'intérêt de l'enfant, il m'était difficile de me faire entendre. Pourtant, le temps se révèle un précieux allié si l'on parvient à se dégager de l'urgence pour prendre le temps de penser. L'exemple d'Yvan en témoigne.

1 Ce terme peut prêter à différentes interprétation : il faut entendre par là les situations de grandes difficultés scolaires, les situations de crises, les orientations scolaires qui nécessitent un bilan psychologique

2 Les équipes éducatives : réunions organisées à l'école par les enseignants, invitant les parents ou le tuteur d'un enfant rencontrant des difficultés, ainsi que le réseau d'aide (E et/ou G et/ou Psy), le médecin scolaire, les intervenants extérieurs qui suivent l'enfant (orthophonistes, psychomotriciens, ergothérapeutes, psychologues..) à se réunir pour échanger et réfléchir sur la situation de l'enfant afin de trouver des solutions.

Yvan est signalé au RASED, l'année scolaire précédent mon arrivée, alors qu'il est en Moyenne Section de maternelle pour son comportement. Il se montre agressif avec ses pairs et son enseignante note aussi qu'il a des difficultés à se concentrer, à rester assis, à respecter les règles de la classe. D'après elle il se moque de l'autorité, est provocateur, cherche les limites, et ne supporte pas d'être puni (il se roule alors par terre, jette les chaises). Les parents, précise-t-elle, ont conscience des difficultés de comportement de leur fils. Ils ont été invités à prendre contact avec la psychologue missionnée de l'époque ce qu'ils n'ont pas fait. Un contrat est mis en place avec la famille (dont le contenu n'est pas précisé) et l'enseignante rencontre régulièrement les parents (toutes les 3 semaines).

L'année suivante**,** lorsque j'arrive sur le poste, Yvan est en Grande Section de maternelle, il est signalé à nouveau par sa nouvelle enseignante, Mme M. pour des difficultés dans le passage à l'écrit, dans la tenue des outils (crayons, ciseau). Elle observe qu'il semble manquer beaucoup de confiance en lui et qu'il présente des difficultés de concentration et un comportement perturbateur. Elle note cependant de bonnes capacités dans le domaine de la langue orale, et des mathématiques (oral). Son comportement envers les autres enfants oscille entre une attitude surprotectrice et une attitude agressive.

Par ailleurs Mme M. note qu'il refuse l'autorité, n'écoute pas les demandes de l'adulte et peut faire des crises très violentes s'il est sanctionné, comme l'an passé. La mère d'Yvan dit qu'il n'a pas de difficulté à la maison pour entrer dans les activités. Le RASED invite à nouveau les parents à prendre contact avec la psychologue scolaire ce qu'ils ne font pas. Je rencontre régulièrement l'enseignante, nous tentons ensemble de mieux comprendre ce qui se passe et nous réfléchissons aux aménagements possibles pour éviter les crises. Je rencontrerai finalement la mère d'Yvan à trois reprises lors d'équipes éducatives en présence de son enseignante et de la directrice de l'école, le père d'Yvan lui ne participera pas. Ce qui émerge progressivement durant les réunions, derrière l'enfant violent et irrespectueux de l'autorité, est l'image d'un enfant pétri d'angoisse qui paradoxalement se met en danger, mobilisant la présence et l'intervention de l'adulte de manière répétitive. Le regard de l'enseignante change, elle trouve alors tant bien que mal le moyen d'apaiser Yvan, et d'intervenir avant que la crise ne survienne. La mère d'Yvan se montre petit à petit moins défensive et témoigne de sa confiance envers l'école. Les parents acceptent au bout de 7 mois de me rencontrer. Cette rencontre permettra que puissent se dire les angoisses parentales au sujet de la réussite scolaire de leur enfant. Le père d'Yvan témoignera d'un passé familial et scolaire douloureux et de son souci que son fils puisse espérer une meilleure situation professionnelle que la sienne. La situation d'Yvan en fin d'année s'est suffisamment apaisée pour permettre d'envisager son entrée au CP sans trop de craintes. Il nous aura fallu 7 mois pour apprivoiser ses parents, et permettre qu'il se sente lui aussi plus tranquille à l'école.

Se donner du temps, pour entendre ce qui de la subjectivité s'exprime à travers le symptôme de difficulté ou d'échec scolaire

D'emblée le psychologue scolaire qui se situe dans une approche clinique, peut se trouver en décalage avec les enseignants (et plus globalement l'institution scolaire), et les parents qui souhaitent que soit éradiqué le symptôme le plus rapidement possible pour éviter que la situation de l'enfant/élève ne s'aggrave. Il est bien compréhensible que des parents, soucieux de la réussite scolaire de leur enfant, s'impatientent. Leur impatience est le plus souvent teintée d'angoisse. L'enseignant peut être lui aussi plus ou moins affecté par la difficulté ou l'échec d'élèves dont il a la responsabilité quasi quotidienne durant l'année scolaire (parfois plus, mais rarement plus de deux années scolaires). Il y aurait donc urgence à agir pour effacer le symptôme... Le psychologue, face aux angoisses des uns et des autres, peut avoir du mal à se faire entendre quand il relève la nécessité de comprendre de quoi « parle » la difficulté ou l'échec d'un élève. D'autant que comme il suit l'enfant durant sa scolarité primaire, il se situe d'emblée dans une perspective à plus long terme : ne se dégage-t-il pas alors trop facilement des contingences temporelles imposées par l'école ?

Bien sûr, cela ne veut pas dire que d'autres approches sont à exclure et que toute remédiation (dans la classe ou proposée par un enseignant du RASED), ou dispositif visant à soutenir les dispositions de l'enfant aux apprentissages serait à proscrire, bien au contraire. J'ai pu rencontrer des enseignants faisant preuve de créativité et parfois d'une remarquable intuition pour aider leurs élèves en grande difficulté. Certains se saisissaient d'ailleurs de l'échange que nous pouvions avoir au cours d'une réunion ou de rencontres destinées à penser ensemble les difficultés de tel ou tel élève, pour imaginer des changements dans leurs contre attitudes, des aides en classe, sollicitant alors mon avis sur leur pertinence.

Pour autant, rares furent ceux considérant nos échanges comme « une aide du RASED » à proprement parler. Seule une intervention directe des enseignants spécialisés (consistant en une prise en charge E ou G) ou du psychologue (consistant en un bilan psychologique) était prise en compte comme telle. Pourquoi cette dévalorisation de la pensée, de la réflexion, de l'échange au profit d'une survalorisation de l'agi ? Face à la pression sociale à la réussite scolaire de l'enfant, l'enseignant est souvent en première ligne. Il ne peut plus réellement compter sur un étayage institutionnel, l'école n'étant pas épargnée par ce que Roland Gori nomme l'obsession évaluatrice (R. Gori, 2011). Chacun doit justifier de son activité par des chiffres, et les RASED n'échappent pas d'ailleurs à cette logique : il nous sera demandé de remplir des tableaux visant à évaluer notre activité, par simple comptabilisation d'un nombre de prises en charge d'élèves ou de bilans psychologiques précisant le nombre de séances, qui bien évidemment témoigne d'une vision très réductrice de notre travail, en particulier de celui du psychologue[3]. Nous sommes en 2007, peu de temps avant une suppression massive de postes dans les RASED...

3 Alors que, est-il nécessaire de le préciser, nous remettions chaque fin d'année scolaire un rapport d'activité à notre inspectrice, qui, comportant entre autre des données chiffrée mais beaucoup plus détaillé qu'un simple tableau, et servant de base réflexion et d'ajustement de nos actions ?

Ce type de comptabilisation survalorise l'agi au détriment du travail de pensée qui devient « quantité négligeable », voire se trouve comme « annulé ». Cette annulation symbolique n'est bien évidemment pas sans effet sur les différents acteurs de l'école.

Ce d'autant que celle-ci n'échappe pas au phénomène décrit pas Ludovic Gadeau (L. Gadeau, 2015), de glissement de l'autorité institutionnelle vers la responsabilité individuelle. Cet auteur s'est intéressé aux effets de l'accélération du changement (définissant la postmodernité) sur les institutions que sont d'une part l'appareil de production de biens et de services, d'autre part la famille. Soumises aux forces d'accélération, ces institutions sont vouées à se transformer à leur tour à un rythme qui doit suivre le mouvement. Il fait alors l'hypothèse que lorsque la vitesse de changement dépasse un certain seuil, elles tendent à se désinstitutionnaliser.

Il observe que dans le champ du soin cette désinstitutionnalisation aboutit paradoxalement à une déresponsabilisation de l'individu : *« Le sujet de l'acte est rabattu du côté de l'individu, réduit à produire des actions qui le présentent plus qu'elles ne le représentent. C'est sans doute la pente contemporaine sur laquelle nous glissons... si l'on veut bien entendre ce que signifient par exemple la multiplication des recommandations en matière de bonnes pratiques professionnelles et la protocolisation des gestes professionnels qui dissolvent le sujet de l'acte au profit de l'action du technicien »* (L. Gadeau, 2015). Ce qu'il observe dans le champ du soin peut à mon sens tout à fait s'appliquer à l'école. D'autant que dans le cas de l'élève en difficulté, cette déresponsabilisation vient soulager l'angoisse éprouvée par l'enseignant aux prises avec ses propres limites et aux pressions multiples qu'il subit, alors qu'il ne peut s'appuyer sur un « ensemble », un « nous » institutionnel.

(Dé)responsabilisation de l'enseignant et désubjectivation de l'élève

Quand une prise en charge du RASED n'est pas au rendez-vous malgré les attentes de l'enseignant et des parents, certes par manque de moyens parfois, mais aussi, souvent, parce qu'elle ne semble pas appropriée ou prématurée, il n'est pas rare que l'école demande aux parents de mettre en place une/des prise (s) en charge (s) externalisée (s), en orthophonie, psychomotricité, orthoptie, ergothérapie ou d'un bilan neuropsychologique...

Ce d'autant que la médicalisation de l'échec scolaire en plein essor vient légitimer une telle démarche (jusqu'à paradoxalement faire oublier parfois que celle-ci nécessite... un avis). Selon Florence Savournin, formatrice ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, chercheure associée LCPI (Laboratoire cliniques pathologique et interculturelle) et UMR EFTS (Enseignement, formation, travail, savoirs) *« La référence au discours médical pour l'identification et la reconnaissance des troubles des apprentissages se traduit depuis quelques années par une augmentation de tests et bilans chiffrés réalisés par des spécialistes du champ médical et paramédical à des fins diagnostiques. La légitimation de ces expertises par l'institution scolaire, associée à la dimension de vérité que leur confère la science, induit une délégation de pouvoir de la part des enseignants, incités à s'en remettre à ces savoirs réputés objectifs et aux spécialistes compétents pour les produire »* (F. Savournin, 2016).

Cette déresponsabilisation de l'enseignant le désengage de ce qui se joue dans son lien à l'élève, et ne peut qu'aboutir à la désubjectivation de ce dernier qui se trouve réduit à son symptôme dans l'ici et maintenant. La dissymétrie de la relation enseignant élève liée à la différence générationnelle peut s'en trouver abrasée. Le temps institutionnel vient écraser la temporalité psychique, empêchant que se déploie la pensée. Le psychologue scolaire, dès lors qu'il tire les fils de l'histoire du symptôme, peut décondenser en quelque sorte la temporalité écrasée. En s'intéressant au contexte d'apparition des difficultés dans la classe et à l'histoire scolaire et familiale de l'enfant, il ouvre sur la complexité du sens du symptôme et restitue ainsi une place à la subjectivité de l'enfant, tout en ramenant l'ordre des générations.

Ainsi, il peut œuvrer pour que s'opère un renversement indispensable à mon sens pour que l'élève/enfant ou adolescent puisse sortir de l'impasse dans laquelle il se trouve. Ce renversement consistant à ne plus considérer « un élève en difficulté ou en échec scolaire », mais « un ou des enseignants en difficulté avec un élève/enfant » qu'il(s) ne parvien(nen)t pas (ou pas suffisamment) à aider dans ses apprentissages. [4] Ce renversement, parce qu'il responsabilise l'enseignant, doit être l'occasion de restituer de la valeur aux connaissances et savoir-faire issus de son champ professionnel, souvent disqualifiés du fait d'un recours de plus en plus fréquent à une expertise médicale ou paramédicale. Il doit aussi permettre de soutenir sa créativité professionnelle. Mais pour que ce renversement soit possible, il est nécessaire que s'instaure un lien de confiance entre le psychologue scolaire et le ou les enseignants, ce qui suppose des échanges réguliers et du temps ! Et aussi que soit ménagée une place dans l'institution pour la temporalité psychique[5] telle que la définit L. Gadeau. Être le garant de cette place, n'est-ce pas ce qui résume le mieux la tâche du psychologue à l'école ?

Florence Voir
Psychologue clinicienne
Responsable de Formation

4 J'ai toujours préféré la formule « demande d'aide au RASED » à celle de « signalement » De plus cette formule présente l'avantage de ne pas préciser le destinataire de l'aide qui peut être tout autant l'élève que l'enseignant. Certains enseignants l'ont bien compris quand ils sollicitent le psychologue pour un éclairage.

5 « La temporalité psychique, en tant qu'elle est soutenue par le désir, renvoie à cette dimension du temps qui concerne la durée. Elle fait le lien entre l'avant et l'après, le passé et le futur. Elle participe à la dynamique du projet de vie, lui donne une consistance imaginaire et entretient cette nécessaire confrontation entre le désiré, le pensé et le réalisé. » in Ludovic Gadeau, « Approche psychanalytique du temps psychique dans l'acte éducatif : adolescence en déshérence », Dialogue 2005/4 (no 170), p. 101-111.DOI 10.3917/dia.170.0101

Soutenir et eccompagner l'enfant en milieu scolaire

Témoignage d'une psychologue clinicienne en institution scolaire

Nathalie GAILLARD

Très tôt, l'Enseignement Catholique a reconnu l'intérêt de la prévention et de l'écoute de la souffrance psychique au niveau des élèves, et ce, au-delà d'une visée normative et/ou du primat de l'orientation. La tradition chrétienne soutenait en effet que « la Pastorale » (l'aumônerie en tant qu'elle spécifie l'enseignement privé catholique) accompagne l'enfant d'un point de vue « spirituel », sans exclure la dimension psychique. Certains établissements ont ainsi mis en place depuis longtemps des lieux d'écoute (psychologue, infirmerie, pastorale) afin que les enfants soient à même de déposer et transformer leur souffrance en retrouvant de la disponibilité pour les apprentissages.

Quelques repères historiques

Les psychologues qui œuvrent dans les établissements scolaires sont témoins des mutations sociales, et notamment des changements accélérés qui affectent la famille. Les « nouvelles » modalités de souffrances dans un monde incertain et insécure viennent se scénariser sur la scène scolaire. Si le fait n'est pas nouveau, ce qui change c'est la facilité avec laquelle les enfants de tous âges *viennent d'eux-mêmes* parler de ce qui ne va pas : chez eux, en eux, à l'école, ou avec les autres. Le(s) psychologue(s) stagiaire(s) sont ainsi régulièrement surpris par le nombre important de demandes spontanées de rendez-vous au sein de l'établissement. Ces demandes ont lieu sans démarche spécifique à l'égard des parents, pour les plus âgés. Si en effet l'autorisation parentale est nécessaire pour les enfants scolarisés en primaires, pour les adolescents l'accord parental se fait lors de l'inscription de l'élève, et avec l'annonce de ce service aux parents. La confidentialité des entretiens fait partie de la déontologie du travail du psychologue.

Les différents textes qui définissent les missions des psychologues au sein des établissements scolaires ont une référence commune à la psychologie clinique ; ceci dans un milieu dont la tâche primaire est l'éducation et la transmission des apprentissages.

Quelques précisions historiques : le statut et la fonction de « Psychologue de l'Éducation » (selon la dénomination initiale) dans l'Enseignement Catholique (E.C.) existe depuis 1983. Elle avait été reconnue par le Comité National de l'Enseignement Catholique (CNEC) dès 1975, et approuvé en 1979 avec un texte spécifiant l'organisation des services de psychologie dans l'EC, et la mise en place d'une convention collective.[1]

Les psychologues cliniciens travaillent dans des Directions diocésaines (DEC) ou sont rattachés directement à des établissements scolaires employés par les organismes de gestion des établissements (Ogec) et les directions des établissements.

Il existe une association nationale des psychologues de l'enseignement catholique (ANPEC), créée en 1965. Elle se réunit rituellement tous les ans pour une semaine de travail et de formation, semaine à l'issue de laquelle le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC) et les instances dirigeantes sont sollicités. L'ANPEC peut dès lors repositionner le rôle du psychologue au sein des écoles (primaire, collège, lycée) et échanger avec les dirigeants sur les politiques éducatives qu'ils souhaitent mener et la place qu'ils entendent donner aux psychologues.

1 ECD no 219 " Psychologues dans l'enseignement catholique " Déc. 1997

Soutenir et accompagner l'enfant et l'adolescent

Je travaille pour ma part depuis plus de vingt ans dans un établissement d'environ 2000 élèves (primaire, collège, lycée, post bac). Ma fonction de clinicienne a évolué au fil des demandes parentales et de celles de l'institution, en lien avec l'évolution sociale et médicale des entraves liées à l'apprentissage.

Le quotidien de la clinique en milieu scolaire vise à soutenir l'enfant en l'aidant à se dégager des étiquettes " *je suis dys,précoce, hyperactif*...", afin d'entendre le Sujet et sa famille d'un point de vue psychodynamique et intersubjectif.

Il est plus classiquement demandé aux psychologues de soutenir les dossiers notifiés par la *Maison départementale des personnes handicapées* (MDPH) et d'être présents aux différentes réunions de mise en place d'individualisation des parcours scolaires (PPRE). La loi de 2005 sur « l'égalité des chances » a en effet considérablement modifié le paysage scolaire dans l'intérêt de l'enfant, mais le risque de surmédicalisation des troubles de l'apprentissage comme des problèmes comportementaux, a parfois mis en porte à faux le regard psychodynamique sur l'enfant (S. Morel, 2014, P Landmann, 2015).

Le psychologue est dès lors en menace d'être instrumentalisé par les parents, par des demandes de bilans sollicités par les centres de références hospitaliers – centres avec lesquels le partenariat est rarement possible.

Si la demande institutionnelle a évolué avec les bilans cognitifs souvent confiés à ces mêmes centres de références, ou à des neuropsychologues, sur le terrain, le psychologue est tenu de participer aux réunions avec l'enseignant référent sur la mise en place des adaptations nécessaires aux apprentissages.

Simultanément la demande parentale s'est modifiée en cherchant des alliances pour une individualisation des parcours ; l'école est bien souvent le lieu d'enjeux narcissiques et les parents se mobilisent beaucoup autour des questions de scolarité, surtout dans le privé.

Les rencontres avec le psychologue permettent aux parents de retrouver des possibilités de penser la relation à leur enfant, d'un point de vue cognitif ou symptomatique, et de penser l'accompagnement de l'enfant. La dimension symptomatique n'est pas uniquement l'expression d'un dysfonctionnement cognitif ; elle révèle l'existence d'un conflit psychique, et le clinicien va tenter de permettre au sujet d'entendre ce qui s'exprime si douloureusement en lui, « *à faire parler* » le symptôme (qui, contexte oblige, peut prendre l'allure de « l'échec scolaire »).

Ainsi de Louis, que nous avons accompagné pendant quelques années : cet enfant de CM2 avait été renvoyé d'une autre école, du fait de son comportement provocateur et agressif, tout à la fois à l'égard de ses pairs et de sa maitresse. Se présentant comme assez suffisant lors du premier rendez-vous, il lance que « *ce n'est pas de ma faute, car j'ai été testé précoce et hyperactif par de nombreux psys et médecins (au moins 10),* et malgré un saut de classe (le CE2) *« l'école m'ennuie ». « Ce n'est pas la peine d'écrire, car il y a des ordis et la prof d'anglais est tellement nulle qu'il n'y a pas de raison de ne pas l'agacer ».* Il se cache dans le placard, marche à 4 pattes pour énerver son enseignante, etc.). « *Je suis encore allé voir un "psymachin" mais un jour mes parents diront que je leur coûte trop cher, ils feraient mieux d'arrêter, ils feraient des économies. J'ai juste envie d'arrêter l'école, de devenir pilote de F1*. »

Les parents sont dépassés et impuissants « *Ils sont tellement paumés mes parents* », et font confiance aux professionnels, tout en étant fascinés par le culot de leur fils « *La maitresse je la commande des fois* ». Louis les amuse et les mobilise, les amenant à se déplacer jusqu'à l'école alors même qu'ils sont dévorés par leur carrière professionnelle. Les sanctions scolaires, blâmes d'une part et médicaments (Ritaline) d'autre part ne modifieront pas le comportement de l'enfant. Louis viendra toutefois parler librement au psychologue de façon régulière. Il y a là tout à la fois une demande d'être contenu, et de pouvoir exprimer des sentiments dépressifs « *Même plus le temps de jouer* » ; sentiments recouverts par une façade de toute puissance du type « *même pas peur de l'adulte* ». Il jouait ainsi à mimer le Directeur et les autres adultes avec justesse, en visant leurs points de vulnérabilité.

Le psychologue a été associé à l'équipe afin d'aider ce préadolescent à ne pas être renvoyé du Collège, et à rencontrer un père fuyant dans ses rapports à son fils. Nous avons préparé le suivi familial afin qu'une thérapie familiale se mette en place à l'extérieur. Les parents déniaient au départ la dimension psychoaffective des manifestations symptomatiques, et notamment du désintérêt pour les apprentissages, du fait de la qualification de leur fils de « précoce » : raison suffisante et réductrice explicative de son mal-être. Durant le Collège, Louis s'est peu à peu apaisé pour s'orienter vers une section professionnelle de son choix.

Le psychologue en milieu scolaire a ainsi toute latitude pour accompagner l'enfant « troublé » dans ses apprentissages, et se positionner comme un interlocuteur privilégié des familles. Partie intégrante de l'école, il incarne la dimension psychique et singulière du Sujet derrière l'élève, tout en soutenant l'enfant dans son désir de grandir.

Dans son établissement le psychologue est concerné par la totalité des cycles scolaires et par l'ensemble des enfants. Il s'agit là de l'une des particularités et de la richesse de cette position ; elle permet en effet un suivi des enfants sur le long cours, et confronte une grande diversité des demandes.

Selon François Gaillard (Université de Lausanne) « *la coresponsabilité du psychologue de l'éducation se fonde sur l'observation longitudinale de la personne de l'enfant ; le psychologue est à la fois cette personne de référence capable d'empathie et cet expert qui a une vision prospective et rétrospective du développement de l'enfant ».* Le soutien psychologique en milieu scolaire n'a pas pour vocation de remplacer la thérapie, qui peut être mise en place à l'extérieur (lorsque la situation le requiert), elle peut toutefois contribuer à la préparer.

Le travail de prévention

Comme nous le mentionnions précédemment, très tôt dans l'Enseignement Catholique le psychologue a pu être reconnu dans sa spécificité, et a pu proposer des *Points écoute* et mettre en place des rendez-vous sur le temps scolaire. Reconnu par l'institution un tel lieu demeure confidentiel. Les jeunes accompagnent souvent leurs amis et cette collégialité, entre autres, permet d'éviter les moqueries, car ce lieu est suffisamment respecté par tous ; les enseignants conseillent en effet très facilement aux élèves et à leurs parents ce recours au psychologue. Il est ainsi de plus en plus fréquent que les élèves, dès la classe de sixième, sollicitent d'eux-mêmes des rendez-vous par mails (j'en ai été du reste très surprise), du fait que l'ensemble des élèves sont équipés d'I Pads dans le cadre de leur scolarité.

Nous décidons d'orienter la demande vers un soin à l'extérieur (CMP, MDA, prise en charge libérale) ou d'accompagner l'enfant sur l'année pour qu'il se connaisse mieux et reprenne confiance en lui. Ces entretiens au long cours prennent parfois l'allure de préthérapies, car les enfants mêmes très jeunes sentent qu'ils ne sont pas jugés, mais écoutés autrement. Ils perçoivent très tôt la différence avec les autres adultes, car le psy ne cherche pas à les maitriser ni à vouloir quelque chose pour eux (pour leur bien d'ailleurs selon les enseignants et cadres). Ils sentent que nous sommes à l'écoute de l'inconscient et de leur unicité.

« *Heureusement que je vous ai eu pour pouvoir parler* » : Plusieurs lycéens en fin d'année sont venus nous remercier de notre présence, témoignant de vécus de solitude, parfois très douloureux ; ainsi (par exemple) de rencontres anonymes sur internet se révélant fort décevantes, voire difficiles à « digérer ».

Autre exemple de situation : d'autres lycéens ont pu évoquer leur malêtre et leur addiction au cannabis.

Les adolescents peuvent ainsi se saisir de ce cadre comme d'un médium malléable (Milner 79), mais l'originalité et la force de ce cadre tient entre autres au fait que les groupe de pairs, nous y reviendrons plus loin, peuvent porter le jeune (holding et handling) et l'amener à cheminer vers une réelle demande .Le cadre du psychologue en établissement scolaire va se coconstruire avec l'adolescent dans cet « entre-deux » (D. Sibony, 1991) qui caractérise si bien l'adolescence.

Bien des difficultés sont désamorcées par des rencontres avec les familles, avec les enseignants, mais également avec les groupes d'élèves quand surgissent des problèmes relationnels (conflits, harcèlement, rumeurs, etc.). Ce travail se fait en association et en complémentarité avec le responsable de niveau (CPE). En institution scolaire le psychologue peut dès lors se retrouver dans une place surinvestie et être sursollicité ; l'enjeu étant bien entendu de *répondre autrement* à la demande implicite de normalisation pour entendre le Sujet derrière l'élève et l'expression de sa souffrance sur la scène scolaire (N. Gaillard, 2007).

Penser le lien social, prévenir la violence

Une part de la construction de l'enfant se joue aussi, bien entendu, dans le groupe classe et dans le lien à l'institution. Ceci passe par la rencontre du sujet avec le collectif, et ceci, dès la maternelle. La scolarisation contribue de ce fait à l'organisation de la vie psychique de l'enfant. Elle entraîne une mise à l'épreuve de la capacité de l'enfant à se séparer de son milieu familial, et de se construire une sécurité de base « suffisante ».

Pour l'enfant, prendre place, construire une place, fait écho, et prend appui sur la rivalité fraternelle et œdipienne, ceci dans une confrontation avec les exigences de l'école. Le fratricide doit en effet s'amenuiser en compétition, et autoriser des liens de complémentarité. C'est aux enseignants également qu'il revient d'être conscients des enjeux œdipiens qu'ils favorisent par exemple lorsque les enfants disent que « *le prof a ses chouchous, il ne m'interroge jamais ».*

Sans entrer trop avant dans des considérations sociologiques, il convient de mentionner que ces dernières années ont été marquées par les différentes directives au sein de l'Éducation Nationale (ex : Loi de 2013 pour la Refondation de l'école de la République qui prévoit la lutte contre toute forme de harcèlement comme une priorité dans chaque établissement scolaire) ; elles ont montré l'impact important du climat scolaire sur le développement affectif et la réussite des élèves. La lutte contre le harcèlement scolaire a sans doute constitué un pas important dans la prise en compte de la mission éducative centrale des enseignants dans la prévention de la violence.

Dans l'institution où j'exerce, il m'a été demandé, il y a 12 ans de cela (bien avant les directives ministérielles) de penser un dispositif afin de permettre aux enseignants d'aider les jeunes à réguler leur violence autrement que par les sanctions et le rappel au règlement intérieur.

En France les travaux de J.P. Bonnafé-Schmitt (J.P. Bonafé-Schmitt, 2000), Génération Médiateurs, B. Gaillard, l'Association Amely à Lyon, ont fait suite aux études anglo-saxonnes sur le « school bullying ». Nous avons ainsi formé une cinquantaine d'élèves volontaires, en tant que médiateurs par les pairs (il s'agissait de collégiens de niveau 4e et 3e) ceci afin de proposer des médiations de conflits durant les temps périscolaires et les récréations.

Cette mission éducative encadrée par les pairs et une surveillante s'est ainsi pérennisée pendant plus de 12 ans. Elle se poursuit encore avec beaucoup de succès et de sérieux[2] .

Ainsi les élèves diront : « *Je ne pensais pas que l'on pouvait avoir une telle responsabilité en tant qu'élève* (Milan). » « *Il n'y a pas beaucoup d'occasions comme celles-là à l'école, cela aide l'école à devenir un lieu vivable* (Océane). » « *Cette expérience va nous servir au-delà de l'école, ça montre que l'on peut compter sur nous* (Lucas) ». D'autres adolescents tel qu'Antoine, rejeté depuis de nombreuses années par ses camarades du fait de ses comportements agressifs et de son sentiment de supériorité , surprotégé

2 cf. articles et témoignages «Paroles d'élèves » ECA, no345 et 368.

par sa mère à cause de son diabète, a pu faire l'expérience en tant que médiateur de son image sociale ; la surveillante l'a ainsi aidé toute l'année à se connaître grâce aux retours des autres enfants sur sa conduite (également suffisante comme médiateur) ; il a pu être surpris et enfin accepter de se remettre en question. Il a pu également dire que pour la première fois de sa vie (il a 14 ans) qu'il avait des amis grâce au groupe de médiateurs par les pairs. D'autres jeunes apprennent ainsi à s'ouvrir aux autres et à écouter. Cette prise de conscience est irréductible à la thérapie individuelle, mais est complémentaire de cette dernière, car l'enfant se transforme par les évènements de vie et les rencontres, ici médiatisées par la surveillante.

L'institution reconnait ainsi les compétences relationnelles et le rôle actif par les élèves dans la vie de l'établissement (par un diplôme « médiateur » de l'école et les bulletins scolaires). Les adolescents ont ainsi le sentiment d'être véritablement acteurs et responsables de l'établissement, ce qui accroit aussi le sentiment d'appartenance. Être en lien en étant responsable, se construire socialement nourrit le sentiment d'exister.

Groupalité

Dans le monde scolaire la groupalité a été et reste le parent pauvre, sauf à la penser dans les apprentissages par le tutorat, ou en dans quelques matières (TPE, sport, etc.)

Le groupe est subi et ressenti négativement, rarement comme un facteur positif de collaboration et de connaissance de soi.

Lors d'une intervention dans l'établissement, Albert Jacquard (A. Jacquard, 2005) avait mis en garde nos lycéens sur les dangers de la rivalité. Son interrogation portait alors sur le fait que nous ne pouvons penser la « petite société » qu'est l'école, qu'en termes de Bien commun, si on souhaite le bien être individuel. François Flahaut (F. Flahaut 2011) énonce à ce propos : « *l'existence dépend de la coexistence* ». L'intelligence relationnelle et la mise en partage sont ainsi largement sollicitées, mais demandent une prise de conscience sur les valeurs qui sous-tendent l'institution.

Un travail sur la « Bienveillance » dans l'ensemble des classes de 4es a mobilisé les enseignants pendant 4 ans, ce qui a conduit le Directeur à souligner que « *Le défi de l'école est d'intégrer et de formaliser le travail relationnel et l'intelligence sociale comme une donnée contextuelle de la qualité de l'enseignement, non pas à coups de règlement intérieur, mais de travail du collectif* ».

Le psychologue participe très largement de ce travail de prévention.

Le partenariat

Le partenariat est aussi une caractéristique essentielle des modes d'intervention du psychologue avec enseignants, familles, chefs d'établissements, et responsables institutionnels, de même que la préservation des liens avec les partenaires extérieurs. Il est de ce fait en position d'interface entre tous ces acteurs.

À la différence du psychologue travaillant en CMP ou IME par exemple, le psychologue à l'école est seul et n'appartient pas à une équipe soignante même s'il développe un partenariat privilégié avec l'infirmière scolaire; il doit être à même de prendre du temps pour clarifier les demandes, tenir sa position clinique et la conserver malgré toutes les intrusions du monde réel.

Il est également sollicité en tant que membre du personnel scolaire à participer aux conseils d'établissements, instance qui réfléchit aux grandes orientations scolaires et aux valeurs sous-tendues par l'institution.

Ses missions sont ainsi extrêmement variées, et ce, en fonction des établissements, des contextes et des évolutions historiques des établissements. (Ainsi, certains collègues se sont spécialisés dans l'orientation et les motivations des lycéens).

Face à la « psychologisation » de nombre de problèmes de société, il est parfois demandé au psychologue des éclairages individuels et de se positionner par rapport aux modes inhérents à la consommation et aux modèles d'apprentissage, ce qui indique la crise de sens que peut traverser l'école face aux attentes sociétales et aux espoirs des parents pour l'avenir de leurs enfants.

Être psychologue dans une institution scolaire suppose donc d'aider les enseignants et les équipes à faire du lien, à prendre du recul afin de changer le regard sur l'enfant et de permettre un investissement autre (l'enseignant est moins angoissé et grâce au travail d'équipe il se sent plus créatif en s'ajustant à l'enfant).

La demande des enseignants est donc comme toute demande, à analyser de manière à éviter les mouvements de rejets, de dépression, et permettre de redynamiser la relation à l'enfant et d'individualiser son parcours.

Le milieu scolaire est bien sûr travaillé par ce que J.P. Pinel a désigné comme « l'homologie fonctionnelle » qui a à voir avec les mouvements (très largement inconscients) que les adolescents peuvent induire chez les enseignants en écho avec leur propre subjectivité. Nous pouvons ainsi régulièrement être témoins des rivalités entre enseignants d'une même discipline « *cette collègue passe sa vie ici et n'a que ça dans sa vie* »

Nous sommes ainsi sollicités à plusieurs niveaux dans ce partenariat, individuel, interpersonnel, institutionnel en donnant peut être l'impression d'être partout. C'est justement l'intérêt de cette place référent de la complexité des enjeux psychiques que nous incarnons pour proposer un regard différent de celui des enseignants.

L'institution scolaire renvoie inconsciemment tous les acteurs à des positions de maitrise et de jugement et produit des effets sur la relation à l'autre. Ainsi lors d'une prérentrée scolaire le Directeur avait convié par courrier les enseignants par deux phrases : tel jour « rentrée des fauves », autre jour « rentrée des dompteurs » voulant faire de l'humour, mais également rappelant l'autorité voir les fantasmes de maitrise sur l'autre.

Transitionnalité, créativité

Certains psychologues de l'éducation ont ainsi proposé des groupes d'analyse de la pratique pour les enseignants pour mieux accompagner les élèves; nous le proposons au cas par cas en fonction des demandes.

L'une des visées de ce travail de transitionnalité consiste à ralentir une temporalité, qui n'en finit pas de s'accélérer, et de permettre à l'enfant de se poser, afin de pouvoir se dire. Faire des liens, donner du sens aux évènements vécus par l'enfant. Ceci participe dès lors d'une volonté de résistance face à la désubjectivation de la société, de son malaise et de son « malêtre » (R. Kaës, 2012).

Ainsi le psychologue en institution scolaire peut être un facilitateur et fonctionner dans un « trouvé/créé » en étant créatif. Cette année j'ai proposé un travail sur les émotions en partant des difficultés ressenties par les enseignants pour certaines classes de 6e bien agitées émotionnellement en partant des besoins ressentis de la communauté scolaire.

Le psychologue accompagne ainsi avec la spécificité de son écoute l'institution qui lui demande en retour son regard spécifique et sa différence pour apporter de la complémentarité à l'équipe enseignante.

Les tensions sociales et la violence du monde ont notamment incité mes collègues à écrire des ouvrages pionniers il y a une décennie sur la gestion des drames en milieu scolaire (J-L. Pilet, 2009) et ces références ont permis une reconnaissance encore plus grande de nos missions en milieu scolaire.

Déjà en 1947 les pionniers de la psychologie scolaire, Wallon et Zazzo, écrivaient '*le psychologue à l'école est là pour aider l'enfant à se révéler*' ; '*(il) devrait être là pour tous les enfants*'. En 1994 B. Jumel (reprenant Y. Compas et J.P. Aublé) en parlait en ces termes : '*la psychologie scolaire a besoin de se forger sa propre doctrine*.'

Dans le champ du scolaire, la clinique est amenée à se développer ; sa théorisation demande à être mise au travail dans sa spécificité liée au contexte de manière à aider l'enfant à grandir, dans ses liens à l'autre et dans son humanité.

Nathalie Gaillard,
Institution Saint Charles
Vienne

bibliographie du dossier

Alcorta, M. (2008). « Les caractéristiques psychologiques des élèves: la face cachée de l'école », in *Le journal des psychologues*, (7), 64-67.

Andrey, B. & Le Men, J. (1968). *La psychologie à l'école*. PUF.

Andrey, B. et Le Men, J. (1978). *La psychologie à l'école*. Paris : PUF.

Bel, E. (2005). « Entre l'école et la famille, un tiers : le psychologue », in *Des psychologues à l'école ?* Retz, pp.157-182.

Bélanger N. (2002). *De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée*, Paris, éditions du CTNERHI, 2002.

Bernard, C., & Jacky, B. (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. PUF, Paris.

Besse, J-M. (2005*). Des psychologues à l'école ?* Retz.

Besse, J. M. (Ed.). (2013). *Des psychologues à l'école ?,* Retz.

BIT. (1954). *L'orientation professionnelle en France*, Genève.

Bonafé-Schmitt J.P. (2000). *La Médiation scolaire par les élèves*, Issy les Moulineaux, ESF.

Bosetti, E., Brossais, M.-C., Goulfier, S., Thiriet, A. (1986). *Votre enfant et le psychologue scolaire*. Paris : Bordas.

Boy, T. (2005). « Ni pour, ni contre les tests en bilan d'orientation, bien au contraire. », in *Pratiques psychologiques*, 11 (3), 249-264.

Buisson-Fenet H. (2005). « Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de « réorientation » scolaire en fin de seconde », in *Sociétés contemporaines*, n° 59-60, p. 121-139.

Caglar, H. (1983). *La psychologie scolaire.* Paris : PUF.

Caroff A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours*, Issy-les-Moulineaux, Éditions EAP, 1987.

Caroff A. (1990). « Le Secrétariat général de la Jeunesse et l'orientation professionnelle sous le régime de Vichy », in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, p. 42.

Caroff A. *Julien Fontègne, Un pionnier de l'orientation professionnelle*, INETOP, s. d., dactylographié, 125 p.

Chazelas, L. (2017). « Une avancée historique pour les psychologues de l'Éducation nationale. », in *Le Journal des psychologues*, (8), 6-7.

Cognet, G. & Marty, F. (2007). *Introduction à la psychologie scolaire*. Dunod.

Cognet, G. & Marty, F. (2013). *Pratique de la psychologie scolaire.* Dunod.

Cognet, G., & Marty, F. (2018). *Être psychologue de l'Éducation nationale, missions et pratique*. Dunod.

Danvers F. (1988). *Le conseil en orientation en France*, Paris, EAP éditions.

de la Garanderie A. (1980). *Les profils pédagogiques,* Paris, Éditions du Centurion, collection Paidoguides,

Déchavanne, O. (2005) « Le psychologue scolaire et le maître d'école », in *Des psychologues à l'école* ? Retz, pp.183-207.

Descartes R. (1994 - 1ère édition 1649), *Les Passions de l'âme*, Paris, Vrin, Art. XXX, p 88.

Dubar, C. (1996). « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. », in *Sociologie du travail*, 179-193.

Dufour D-R. (2007). *Le Divin Marché*, Paris, Denoel

Dufour D-R. (2016). *La situation désespérée du présent me remplit d'espoir*, Lormont, Le Bord de l'Eau

Enseignement Catholique Actualités : No 345 Paroles d'élèves : "on n'est pas des sauveurs juste des médiateurs", No 368 Paroles d'élèves "On a moins peur du jugement, et on est plus créatifs"

Enseignement Catholique Actualités Hors-Série : Psychologue de l'Éducation dans l'enseignement catholique, texte adopté par le CNEC le 7 juillet 2006

Enseignement Catholique Document no 219 "Psychologues dans l'enseignement catholique " Déc. 1997

Flahault F. (2011). *Où est passé le bien commun ?* Mille et une nuits.

Fontègne J. (1921). *L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Foucault, M. (1923). *Observations et expériences de psychologie scolaire*. PUF.

Gadeau L. (2015). « Accélération du changement et temporalité psychique : le glissement de l'autorité institutionnelle vers la (dé)responsabilité individuelle », in *Dialogue* 2015/2 (n° 208), p. 125-138.

Gaillard F. (1999). « Compter sur le psychologue », in Jumel et al : *Le Travail du psychologue à l'école*, Paris, Dunod

Gaillard N. (2007). « Construction du sujet et prévention de la violence en institution scolaire : une écoute clinique », in *Revue de psychologie scolaire*, n° 2007-3, p 63-75.

Gardes M.-L. & Prado J. (2016) « Entre neurosciences et éducation : des chainons manquants », in *Cahiers pédagogiques* n°527, p.35

Garnier B. (2008). *Les combattants de l'école unique : Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par 'les Compagnons', des origines à la dispersion du groupe* (1917-1933), Lyon, INRP.

Gentil, R., & Serra, N. (1997). « La fonction de conseiller d'orientation-psychologue des centres d'information et d'orientation vue par les différents acteurs. », in *Les Dossiers éducation et formations.* Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Direction de l'évaluation et de la prospective, Vanves.

Gori R. (2009). *L'Appel des appels, Pour une insurrection des consciences*, Mille et une nuits.

Gori R. (2016). *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?*, Les Liens qui Libèrent.

Gratiot-Alphandery, H. & Zazzo, R. (sous la direction de) (1953). *La psychologie scolaire*. PUF.

Guichard, J. et Huteau, M. (2001) *Psychologie de l'orientation,* Paris, Dunod.

Guillard, S. & Guillemard, J-C. (sous la direction de) (1997). *Manuel pratique de psychologie en milieu éducatif.* Masson.

Guillemard (J.-C.) (1982). *Les psychologues scolaires*. Paris : PUF.

Gutierrez L., Martin J. et Ouvrier-Bonnaz R. (2016). *La contribution d'Henri Piéron à l'édification de la psychologie scientifique et de l'orientation professionnelle*, Toulouse, Octares.

Hocquard, D. et Roche, P. (réalisateurs) (2017). Entretien avec Jean-Pierre Bellier et André Caroff. Paris : ACOP France.

Huteau M. (1999). « L'École française de psychotechnique, 1900-1940 », in Clot Y. (dir.), *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire*, Toulouse, Octares Éditions, 2e édition.

Huteau M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la Troisième République. La biocratie d'Édouard Toulouse (1865-1947)*, Paris, L'Harmattan.

IGAS, IGEN, IGAENS. (2013). *Le service public de l'orientation : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation*, MEN.

Jacquard A. (2005). *Nouvelle Petite Philosophie*, Paris, Stock.

Jumel B. (1999). *Le travail du psychologue dans l'école*, Paris, Dunod
Kaës R. (2012). *Le Malêtre*, Paris, Dunod
Laborit H. (1991). *Les bases biologiques des comportements sociaux*, coll. « Grandes conférences », Musée de la civilisation-Québec
Landman P. (2015). *Tous hyperactifs ? L'incroyable épidémie de troubles de l'attention*, Paris, Albin Michel.
Latreille G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle. 30 années de luttes et de recherches*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
Le Bianic T. (2005). « Les ingénieurs des âmes », in *Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l'entre-deux-guerres à nos jours*, thèse de sociologie, Université d'Aix-Marseille III.
Le Bianic T. (2013). *Une profession balkanisée : les psychologues face à l'État en France (1945-1985)*, Politix, n° 102, p. 175-207.
Lehner P. (2017). *Les conseillers d'orientation dans l'enseignement secondaire (1959-1993) : un métier « impossible » ?*, thèse en sciences politiques, sous la direction de Bernard Pudal, Université Paris-Nanterre.
Lévy-Leboyer, C. (1992). « Unité ou diversité de la psychologie. », in *International Journal of Psychology*, 27 (5), 273–282.
Maniez J.-P. et Pernin C. (1988). *Un métier moderne. Conseiller d'orientation*, Paris, L'Harmattan.
Martin J. (2011). *Le mouvement d'orientation professionnelle en France. Entre l'école et le marché du travail (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation*, thèse de doctorat en Histoire contemporaine sous la direction de J.-N. Luc, Université Paris IV-Sorbonne.
Martin J. (2016). « De l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire : l'Association générale des orienteurs de France et la construction de la profession de conseiller d'orientation (1931-1956) », in *Histoire de l'éducation*, n° 142, p. 109-128.
Marty F., Cognet G. (2013). *Pratique de la psychologie scolaire*, Paris, Dunod.
Morel S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.
Morelle C. et Jakob P. (1997). *Henri Laugier. Un esprit sans frontières*, Paris, Bruylant-LGDJ.
Moutet A. et Quenson E. (2007). « Formation professionnelle et formation technique au cours des Trente Glorieuses », in Costa-Lascoux J. et al., *Renault sur Seine*, Paris, Éditions La Découverte, p. 55-96.
Naville P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard.
Nesme, A. (2005). « L'école au risque de sa marge. Quelle place pour les élèves en grande difficulté ? », in *Des psychologues à l'école ?* Retz, pp.57-82.
OCDE, Organisation de coopération et de développement économiques, Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart, OCDE , Paris, 2004.
Oller A.-C. (2011). *Coaching scolaire, école, individu : l'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école*, Université de Grenoble.
Paillet, P. (1976). *Le psychologue à l'école*. Paris : ESF.
Perron, Aublé, Compas. (1994). *L'enfant en difficultés, l'aide psychologique à l'école*, Toulouse, Privat.
Piaget J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé
Pilet J-L. (2009). *Drame en milieu scolaire*, Paris, Masson
Pinel J-P (1996). « La déliaison pathologique des liens institutionnels » in R. Kaës et al. *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Paris, Dunod
Prost A. (1996). « Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France », in *Vie sociale*, n°5,p. 3-10 .
Prost A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil.
Roche P. (2000). « La genèse de l'orientation éducative d'Antoine Léon », in *Question d'orientation*, n° 3, p. 57-75.
Rouzaire, M. (2005) « Le retentissement de l'école dans le développement psychoaffectif de l'enfant », in *Des psychologues à l'école ?* Retz, pp.93-120.
Savournin F. (2016). « De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires ? », in *Empan* 2016/1 (n° 101), p. 42-46. DOI 10.3917/empa.101.0042
Schwartz B. (1981). *L'Insertion des jeunes en difficulté (rapport au Premier ministre),* Paris, La Documentation française.
Seguy J.-Y. (2012). « Les Classes d'orientation sous le Front populaire : une rencontre entre la culture de l'institution scolaire d'état et la culture du courant de l'éducation nouvelle (1937-1939) », in L. Gutierrez, L. Besse et A. Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 183-194.
Sibony D. (1991). *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Seuil
Stordeur J. (2014). *Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie*, Éditions de Boeck, Collection « Outils pour enseigner ».
Sullerot E. (1996). « L'orientation professionnelle des adultes : l'expérience de " retravailler " », in *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°18, p. 9-26.
Turbiaux M. (2006). « J.-M. Lahy (1872-1943) et l'orientation professionnelle », in *Bulletin de psychologie*, n° 482, p. 217-235.
Viet V. (2004). « Vichy dans l'histoire des politiques françaises de la main-d'œuvre », in *Travail et Emploi*, n° 98, pp. 77-93.
Vygotski L. (1934). *Pensée et langage,* (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski* de Jean Piaget (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.
Wallon H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, Paris
Wallon H. (1952). « Pourquoi des psychologues scolaires ? », in *Enfance*, n° spécial, p. 373-376.
Wallon H. (1952). « Pourquoi des psychologues scolaires, enfance vol 5 », in *Des psychologues à l'école ?* Besse J-M. (2005), Paris, Retz
Wallon, H. (1952). *Pourquoi des psychologues scolaires ?* Enfance, n° 5.
Zazzo, R. (1957). *Les psychologues scolaires,* Revue de Neuropsychiatrie infantile, n° 5.
Zerwetz M. et Blanchard S. (1998). « L'émergence des conceptions éducatives de l'orientation en France : quelques jalons historiques », in *Questions d'orientation*, n° 3, 1998, p. 27-70.

Et plus généralement la revue Psychologie scolaire : « bulletin de l'association française des psychologues scolaires » elle est devenue depuis Psychologie & Education.

Le psychologue et la clinique des troubles des apprentissages, quels modèles, quels outils ?*

Frédérik Guinard

* *Cet article s'appuie en partie sur le texte de la conférence du 20 avril 2017 à Valence, organisée par le CERCL 2607.*

Dans le cadre d'un *Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté* (RASED) en établissement scolaire, ou encore dans celui de *Services Educatifs de Soins Spécialisés À Domicile* (SESSAD), d'ITEP ou de CMPP, il est difficile, pour le psychologue, d'ignorer longtemps la question des troubles des apprentissages étant donné qu'ils sont, le plus souvent, à l'origine d'une demande de consultation, mais aussi au centre des préoccupations parentales et pédagogiques ; enfin ils tiennent une grande place dans les indications et accompagnements que ces différents cadres proposent aux familles.

Lorsque le psychologue est formé à la psychopathologie clinique, qu'il est sensibilisé à un positionnement clinique et s'engage dans les doutes nécessaires de la pensée clinique, ses expériences auprès des enfants en difficultés d'apprentissage le conduisent à faire des hypothèses sur les souffrances morales et la conflictualité psychique qui s'expriment dans la « relation d'apprentissage » (Youell B., 2006) entre l'enfant et les autres sujets, plutôt que sur les processus d'apprentissage en eux-mêmes. Sa posture a beau se vouloir globale et multidimensionnelle, il n'a en effet pas forcément la formation pédagogique ou cognitive pour véritablement inclure les caractéristiques propres des mécanismes d'apprentissage dans ses avancées théorico-cliniques et dans la re-saisie après-coup de ses observations cliniques. Son dessein sera de se porter auprès du sujet, de sa souffrance, s'intéressant aux ressorts psychiques inconscients, historiques, anhistoriques, intersubjectifs et transsubjectifs, transgénérationnels et familiaux de ces troubles qui « affectent » les apprentissages, comme ils pourraient affecter symptomatiquement le corps propre, le comportement et les conduites sociales, les productions scolaires ou artistiques de l'enfant.

De nombreux psychologues se positionnent dans cette optique, hypercomplexe, rigoureuse, passionnante, qui ne cède leur direction éthique et méthodologique fondamentale à aucune sirène fonctionnaliste ou causaliste. Ils tiennent ce cap difficile, parfois contre vents institutionnels et marécages idéologiques, mais au risque d'oublier les nécessaires intrications premières du monde affectif et du monde cognitif de l'individu (Golse B., 1985). Les processus cognitifs étant définis, je le rappelle, comme les modes de connaissance et de transformation du monde.

Dans ce numéro de Canal Psy consacré au travail du psychologue scolaire, nouvellement dénommé : *psychologue de l'éducation nationale*, je propose un témoignage et une réflexion sur les débats et controverses qui animent nos paysages sociaux et institutionnels depuis une dizaine d'années (voir le rapport de l'INSERM 2007). Ce témoignage est celui d'un clinicien fermement attaché aux positionnements et aux options scientifiques de la psychologie psychodynamique, *mais*[1] curieux des autres angles de vue et modélisations. Il repose sur la démarche épistémologique impliquée par une recherche en doctorat et sur une formation initiale marquée par la fécondité de l'interdisciplinarité (je pense notamment aux enseignements passionnants de psychologie de développement de Dominique Ginet et de Danielle Morange, ainsi qu'aux apports précieux des équipes de Jean-Marie Besse sur l'illettrisme).

Témoignage d'un clinicien entre deux phares : un débat houleux

Dans le cadre d'un SESSAD spécialisé dans l'accueil des enfants repérés comme « touchés par des difficultés d'apprentissage », travaillant quotidiennement avec une orthophoniste, une neuropsychologue et une psychomotricienne, je m'étais familiarisé aux différences entre les troubles des apprentissages comme la dyslexie, la dysorthographie, les troubles des fonctions exécutives, la dyspraxie, mais aussi des troubles du langage, les troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité, les troubles des fonctions cognitives, ainsi que les déficiences les plus invalidantes pour l'enfant. Dans le cadre de mes bilans psychologiques, j'utilisais autant les évaluations psychométriques, les tests et les dessins projectifs que l'observation des jeux spontanés et l'entretien clinique. Ainsi, plongé dans la « clinique des apprentissages »[2], je commençais à trouver nombre d'articulations possibles entre les différents modèles qui sous-tendent ces troubles liés au processus d'apprentissage et à la psychopathologie du scolaire.

Seulement, je me trouvais alors pris entre deux discours qui m'apparaissaient antagonistes, à savoir : pour les

1 Ne faudrait-il pas plutôt écrire « et » plutôt que « mais » ? La curiosité interdisciplinaire et l'intérêt pour les autres cultures étant pour moi une condition à part entière du positionnement du psychologue.

2 Cette expression fait référence aux travaux de l'association Clinap, créée en 1998 sous l'égide de Rosine Debray, qui réunit des psychologues cliniciens spécialistes de l'enfance et de l'adolescence et tout particulièrement des modalités de fonctionnement psychique et cognitif qui sous-tendent les apprentissages et leur mise en échec. Ils œuvrent dans une perspective commune : la défense et l'illustration d'une certaine idée du bilan psychologique ancré, pour la compréhension du fonctionnement psychique et de ses troubles, sur la complémentarité de la théorie psychanalytique et des théories du développement cognitif.

professionnels qui défendaient une approche psychodynamique, les troubles des apprentissages n'étaient qu'un symptôme d'une conflictualité psychique ou d'une problématique psychoaffective sous-jacente et ne pouvaient exister en tant que tels ; pour les tenants d'une approche neurocognitiviste, les difficultés d'apprentissage formaient un ensemble de « troubles spécifiques » qu'il était possible de localiser dans le substrat neurologique et qui avaient essentiellement une origine génétique. À leur extrême, ces conceptions étaient parfois poussées à la caricature, par exemple en considérant que les troubles d'apprentissage n'existeraient pas (ou à la marge) ou en considérant que l'environnement de l'enfant n'aurait aucun impact sur l'évolution de ces troubles considérés comme « innés ». Concernant cette question du rôle de l'environnement, cette vision des choses est encore[3] très présente dans les associations ou fédérations portant sur la prise en charge des troubles *dys* et se référant à une approche neurodéveloppementale, aucune influence de l'environnement n'étant susceptible d'expliquer la présence conçue comme « inéluctable » du trouble *dys* qu'il faudra alors se mettre en œuvre de « compenser ».

Du côté des professionnels se référant à la psychodynamique, la thématique de la cause ou de l'origine est aussi un sujet de débat extrêmement fréquent. Mais, il est nécessaire de se rappeler que, dans une visée psychodynamique, il est important de renoncer à une posture qui vise à trouver une causalité psychologique linéaire à chaque trouble qui affecte le sujet. C'est ce que rappelle le Professeur Jean-Yves Chagnon dans ses travaux : la psychopathologie clinique s'intéresse davantage à la manière dont fonctionne ou dysfonctionne la structure psychique, qu'à la question de savoir « pourquoi » cela fonctionne ou dysfonctionne, question dont la réponse est à jamais inconnaissable et surdéterminée (2014).

Pour me sortir de cette dichotomie qui ne me permettait pas de m'orienter dans une clinique qui me confrontait quotidiennement à des écueils et des impasses particulièrement difficiles à aborder avec mon champ de référence (Guinard F., 2013 et Brun A., Guinard F., 2015), je commençais une recherche en thèse sur l'apport des dispositifs de groupe à médiation sur les difficultés d'appropriation (Guinard F., 2016) qui me conduisit à aller voir d'un peu plus près les recherches qui sous-tendaient ces postures antagonistes. Et, voici l'opposition que je m'attendais donc à trouver dans mes différentes lectures : celle d'une approche psychodynamique qui ne s'intéresserait pas aux dimensions cognitives de fonctionnement des sujets (et notamment la question des « dys ») et celle d'une approche neurocognitiviste reléguant au rang de fable l'importance de l'interaction avec l'environnement pour les sujets en développement.

Pourtant, ce n'est pas du tout ce qui s'est produit et ce que j'ai découvert.

L'importance de l'environnement dans le neurodéveloppement des troubles d'apprentissage

Dans la plupart des travaux scientifiques récents sur la question, qu'ils soient d'orientation psychodynamique ou d'orientation neurocognitiviste, les conclusions étaient sensiblement les mêmes : *actuellement pour un chercheur en neurosciences il n'est pas possible d'expliquer la présence de troubles d'apprentissages chez l'enfant sans prendre en compte l'ensemble des interactions avec l'environnement et des émotions qui ont conduit ses aptitudes cognitives à se développer en appui sur son fonctionnement affectif*. Si le développement neurologique de ces troubles ne fait aucun doute pour ces chercheurs, ils se révèlent extrêmement prudents lorsqu'il s'agit d'en indiquer une éventuelle étiologie. D'ailleurs, il faut savoir que la question de l'innéisme est aujourd'hui totalement exclue de ces recherches neuroscientifiques qui attachent de plus en plus d'importances aux facteurs environnementaux et à leurs impacts sur l'évolution du génotype. Alors certes, les chercheurs en laboratoire n'ont pas la même définition des facteurs environnementaux que les cliniciens. Quand ils les mentionnent, ils veulent parler par exemple du contexte de la vie fœtale, de l'alimentation du premier âge, des perturbateurs endocriniens... mais force est de constater qu'ils étendent d'année en année, d'étude en étude, l'importance de l'influence des facteurs environnementaux, jusqu'à considérer de plus en plus sérieusement l'impact des périodes de stress ou d'épuisement de la mère durant ou après la grossesse, ou encore la qualité des interactions langagières entre bébé et parents durant la première année de la vie[4]. Cette donnée est importante et il faut le dire et le répéter aux associations ou aux professionnels qui disent se référer à des recherches fondées sur des faits et des preuves pour bâtir leur discours sur l'innéisme des troubles des apprentissages. **Aucune approche scientifique sérieuse ne pose aujourd'hui ces troubles dans un rapport de causalité linéaire qui exclurait le rôle déterminant de l'environnement dans leur développement neurologique et psychologique**. Nous pouvons aller du côté de Michel Habib (2004), de Stanislas Dehaene (2007) ou de Olivier Houdé (2006), aucun d'entre eux, même lorsqu'il est farouchement opposé aux modèles psychodynamiques, n'exclut le rôle déterminant de l'environnement, des émotions et des interactions. Ce fut une première surprise pour moi !

Deuxième surprise, après avoir lu les articles sur l'inhibition intellectuelle de Mélanie Klein et les quelques écrits sur la pulsion épistémophilique chez Freud, je me rendis compte qu'il existait du côté de la psychanalyse, des recherches s'intéressant directement sur les troubles des apprentissages qui dataient des années 50 et qui avaient été initiées par les équipes de Julian de Ajuriaguerra et de René Diatkine. Les termes mêmes de « dyslexie », de « dyspraxie », de « dysphasie » qui donnent la migraine à certains cliniciens d'aujourd'hui, ont été introduits dans

3 Les travaux des neurosciences commencent depuis peu à rectifier discrètement ces croyances exacerbées en un « tout héréditaire » et, par exemple, sur le tout nouveau site de la Fédération Française des Dys, toutes les mentions à l'innéisme des troubles ont en effet disparues au cours de l'année 2017.

4 Travaux de neurosciences qui se développent sous la dénomination de « Neurosciences affectives » (choisie par Jaak Panksepp en 1998)

la psychopathologie clinique par ces équipes qui en ont proposé des descriptions qui restent encore aujourd'hui tout à fait d'actualité. On pourrait ainsi dire que les métiers d'orthophoniste et de psychomotricien sont nés avec ces recherches de psychopathologie clinique sur les troubles des apprentissages. Depuis, de nombreux cliniciens se référant à la psychanalyse ont considéré et étudié les troubles des apprentissages afin d'en connaître toutes les formes cliniques et le degré de gravité des altérations et désorganisations primitives qui les sous-tendent. Je citerai aussi les travaux de Danielle Flagey (2002) qui s'est intéressé aux troubles instrumentaux et à leur évolution (ou non) en troubles des apprentissages, de Maurice Berger (2006) qui s'est attaché à comprendre les troubles des fonctions cognitives en fonction de certains organisateurs psychiques (comme la différenciation entre la partie et le tout, la confrontation au manque, *etc.*) de Bernard Gibello (1979) qui a travaillé la question des dysharmonies cognitives à partir de la question des contenants de pensée, et enfin d'Albert Ciccone (2013) qui, à la suite de Mira Stambak, évoque l'importance de la dimension rythmique dans la mise en place des troubles des apprentissages de type « dys ». L'ensemble de ces recherches réaffirme l'intrication qui existe entre l'évolution intellectuelle, le développement de la motricité, les acquisitions du langage, les apprentissages, les facteurs organiques et neurologiques, avec l'ensemble de la vie psychique. La prise en compte de cette intrication est beaucoup plus intéressante que la stricte opposition entre troubles instrumentaux et troubles psychiques pour la compréhension de nos patients en difficultés d'apprentissage. Opposition qui se montre finalement peu féconde pour leur écoute et leur accompagnement.

Les effets de cette intrication sur les sujets ont été clairement formulés par Maurice Berger, et ceci que le trouble instrumental soit d'origine neurologique ou qu'il soit consécutif à un empiétement de l'environnement : « À un certain niveau, il n'y a pas de différence, car [...] dans le registre du vécu infantile le plus archaïque, une discontinuité de pensée subie par le sujet est une discontinuité, qu'elle soit d'origine externe ou interne. » (Berger M., 2006, p.194)

Voilà entre autres pourquoi la question de l'étiologie des troubles des apprentissages paraît désuète, sans fondement (et notamment l'opposition entre « psychogenèse » et « organogénèse » qui n'a plus véritablement d'enjeux scientifiques modernes). Pourtant cette opposition est entretenue de façon consciencieuse par les opposants de la psychanalyse qui l'accusent de n'avoir de cesse de culpabiliser les parents, tout comme elle est entretenue par les opposants des neurosciences cognitives qui prônent une défiance exacerbée pour tout ce qui touche de près ou de loin aux questions du fonctionnement cognitif, méconnaissant apparemment l'importance accordée par les premiers psychanalystes pour le fonctionnement intellectuel et ses interrelations avec le déploiement psychique (Germaine Guex, 1949 et Raymond de Saussure, 1932, pour citer que les francophones).

La dyslexie, un « véritable » écueil dans l'appréhension de la lecture et une « vraie » souffrance dans le rapport au monde

La dyslexie[5], telle qu'elle a été définie et repérée par les chercheurs du début du XX^{e} siècle, se caractérise par un défaut d'automatisation des fonctions nécessaires à la lecture et ceci malgré les temps d'exposition et d'entraînement à la lecture, malgré les efforts de l'enfant lui-même et les aménagements de son environnement familial et scolaire (Dehaene S., 2007). En tant que lecteurs experts, nous avons souvent du mal à nous rendre compte de ce que cela signifie pour un enfant, même s'il est possible pour certains d'entre nous d'évoquer nos apprentissages les plus récents pour comprendre à quels vécus difficiles confrontent ces processus qui ne s'automatisent pas. Pour un adolescent, il est compliqué, voire douloureux, de se trouver en 5^{e} avec un niveau de lecture qui se hisse péniblement à un niveau de fin de CE1. C'est d'autant plus problématique que l'enfant s'est progressivement installé dans la passivité, la panique, voire la démission face au langage écrit (Pétiniot M.-J., 2012). C'est, pour le sujet touché par une dyslexie, une vraie souffrance que de ne parvenir à accéder à une lecture aussi fluide que ses camarades et cela explique que des troubles du comportement et des dénis de leurs difficultés accompagnent de manière beaucoup plus bruyante ces troubles instrumentaux sous-jacents.

> « Et si les thérapeutes sont habitués à s'identifier aux mouvements pulsionnels de leurs patients, cette identification leur est beaucoup moins aisée quand elle concerne des difficultés cognitives. Ce qui est en jeu, c'est une résistance à lâcher les repères qui fondent notre cohérence interne, et à nous immerger dans un univers énigmatique, hors de nos structures logiques habituelles. » (Berger M., 2006, pp.2-3)

En tant que psychologues cliniciens, nous sommes en effet confrontés à une surprenante contradiction : celui d'être davantage à même de partager et de comprendre l'émergence ou la réémergence chez nos jeunes patients de vécus traumatiques, d'angoisses, de hontes d'être, d'agonies primitives, que de s'identifier aux vécus des sujets en « mal d'apprendre ». Face à cette contradiction, il peut être tentant de rapprocher ces vécus énigmatiques à ce que nous connaissons théoriquement ou historiquement : angoisses de castration, souffrances narcissiques, obstacles dans le dépassement de phases ou de stades qui ont été identifiés et décrits en psychologie et en psychopathologie de l'enfant. Ce sont ces issues défensives que Florence Guignard nomme les « interprétations-bouchons » (2006) qui nous permettent

5 Je fais volontairement trop court pour décrire le fonctionnement de la dyslexie, sachant que sa définition est bien entendu beaucoup plus complexe. Je vous invite à relire les premiers articles de Julian de Ajuriaguerra, le collectif « La dyslexie en question » (1972), ainsi que les derniers travaux des neurosciences de Michel Habib et Stanislas Dehaene pour vous convaincre de la continuité de la description de cet ensemble de troubles touchant les mécanismes de lecture et de leurs enjeux épistémologiques.

de nous accrocher à ce que nous savons des mécanismes psychoaffectifs de l'enfant. Mais il est aussi possible (et parfois dans le même mouvement) de reléguer ces symptômes qui nous échappent à d'autres champs que le nôtre, à d'autres professionnels qui auront la charge de traiter ces difficultés qui nous concernent finalement si peu.

Et pourtant, les psychanalystes n'ont pas attendu l'essor des neurosciences pour s'interroger sur la cohérence nosologique qui consiste à considérer les troubles dyslexiques comme une pathologie à part entière. L'enjeu de dégager cette catégorie de troubles et de les comprendre comme « unité » était lié à l'importance, déjà repérée dans les années 50, de leur fréquence et de leurs spécificités cliniques.

Colette Chiland, dans un travail intitulé « La maladie dyslexie existe-t-elle ? » a choisi de décrire, à partir d'une étude longitudinale et statistique, la manière dont ces enfants qui ne parviennent à apprendre se caractérisent par « une négation de leur réalité intérieure ». Soit sur un versant d'inhibition, soit sur un versant maniaque, mouvement bien décrit par Mélanie Klein comme une défense contre les affects dépressifs ou par Nicole Catheline (2011) comme mise en place de véritables « empêchements de pensée » chez le sujet.

Au SESSAD, mes différentes observations allaient aussi vers ce constat que ces enfants repérés comme en « difficulté d'apprentissage » n'avaient que très peu d'appétence pour les rencontres individuelles ou les moments partagés avec moi et les autres professionnels, psychomotricienne, orthophoniste, voire même éducateur. Sans parler d'absence de « demande », il semble difficile pour ses enfants de se saisir du cadre proposé, des objets de médiation tout autant que de la présence du professionnel. Ce sont des enfants qui nous font vivre de l'ennui, qui ne parviennent à déterminer s'ils souhaitent ou non un accompagnement et qui le plus souvent nous disent que « tout va bien », qu'ils n'ont besoin de rien et surtout pas de rendez-vous qui sont pris sur leur temps scolaire (rendez-vous qui réactivent la crainte d'être perçus comme différents des autres à l'école) ou sur leur temps libre.

Ces observations rejoignent ce que décrivent les neurocognitivistes du « cercle vicieux » des troubles spécifiques des apprentissages comme la dyslexie qui, à mesure que les tâches impliquées deviennent de plus en plus coûteuses pour les élèves, vont venir « saper » les bénéfices motivationnels que viennent habituellement trouver un sujet dans ses expériences d'apprentissage. Et Stanislas Dehaene (2015) décrit actuellement comment les réactions émotionnelles négatives attachées à ces expériences incessantes de frustration et d'efforts non récompensés sont observables dans le cerveau de l'enfant dyslexique et expliquent les limites des dispositifs de remédiation par l'apprentissage ; alors que les émotions satisfaisantes renforceraient les caractéristiques plastiques et les phénomènes de recyclage neuronal du cerveau.

Des expériences de médiation pour compléter les dispositifs de remédiation et de rééducation

Face à ce problème, la réponse méthodologique que nous avons proposée en équipe (Guinard F., 2013) a consisté en la proposition de groupes thérapeutiques à médiation (peinture, sculpture, modelage, marionnettes, photo, mime, théâtre...). Ces expériences groupales ont confronté les professionnels à de nombreuses limites, mais ont aussi permis de les dégager de véritables impasses techniques et cliniques lorsque l'émergence d'un *playing* semblait « inaccessible » dans le cadre de leurs suivis individuels (Chauvet E., 2007). Au risque du bricolage et des incertains alliages interdisciplinaires, le clinicien peut aussi, dans sa manière d'intervenir, soutenir et accompagner les processus de pensée de ces jeunes enfants piégés dans des « empêchements de pensée » ou des « peurs d'apprendre » (Boimare S., 1999) ce que ne rend pas possible une posture plus classique d'écoute et de non-intervention ; mais ce qui va demander une grande rigueur dans notre lecture après-coup de ce qui s'est joué dans ces moments interactifs de copensée.

Ainsi, en complément d'une connaissance et d'une compréhension approfondie des difficultés instrumentales (phonologiques, visuoattentionnelles, mixte…) qui peuvent être repérées chez ces enfants qui ne parviennent à automatiser la lecture, l'une des singularités de l'accompagnement des enfants en souffrance dans la relation d'apprentissage serait à trouver dans les modalités de transfert qui se mettent en place sur les coanimateurs et sur le cadre ; un type de transfert qui rend compte d'*une difficulté à trouver et à éprouver du plaisir avec l'objet d'investissement*, mais aussi d'*évoluer dans une relation d'apprentissage qui serait libre, sécurisée, sans contraintes, avec la possibilité d'avoir recours à un adulte observateur bienveillant et à juste distance*. (Guinard F., Brun A., 2016).

Sur la durée de plusieurs expériences, nous avons observé que ces expériences groupales permettaient une remise au travail des difficultés qui se manifestaient, sur la scène scolaire, par la répétition dans ces groupes d'un large panel de conduites antiapprentissages. C'est-à-dire que dans le cadre de ces groupes se rejouait le même type de défenses que celles qui étaient à l'œuvre *contre* les expériences d'apprentissage qui, à la faveur de l'utilisation de la médiation et de l'appui sur les cothérapeutes, trouvaient la possibilité de rencontrer d'autres issues que la stérile et pathologique répétition du même. Cette hypothèse suppose de percevoir et de considérer le *continuum* qui existe entre les expériences d'apprentissage scolaire et les premières expériences d'appropriation et d'exploration de l'environnement par le bébé, de manipulation et d'utilisation de l'objet, en passant par les premiers apprentissages, comme ceux du langage, de la marche, de la propreté, *etc.* Elle suppose également de comprendre les blocages et les conduites antiapprentissages de l'enfant comme une manière de symboliser quelque chose d'un vécu de souffrance face aux apprentissages, c'est-à-dire comportant un intérêt de mise en sens potentiel. Enfin, elle offre une passerelle possible entre les hypothèses des neurosciences concernant les conditions de plasticité neuronale en fonction des émotions associées aux expériences d'apprentissage et de remédiation.

En deçà des controverses, quelques enjeux à repérer

Ma recherche m'a conduit à percevoir un autre angle du débat entre psychanalyse et neurosciences. D'un côté, je me suis aperçu que la psychopathologie clinique d'orientation psychanalytique s'était très tôt intéressée à ces difficultés d'accès à la lecture et avait contribué pour beaucoup aux descriptions cliniques les plus précises sur ces phénomènes. De l'autre, j'ai constaté que les recherches neuroscientifiques ne défendent pas, comme je le croyais, une origine strictement héréditaire de la dyslexie et insistent sur l'importance de l'environnement, à commencer par le contexte dans lequel évoluera l'enfant, pour aménager cette activité perceptivo-symbolique complexe qu'est la lecture. L'hypothèse d'une origine neurologique s'est transformée en la description d'un développement neurologique singulier chez l'enfant dyslexique mal-lecteur ou non-lecteur ; développement neurologique qui n'est pas si étonnant si nous concevons l'organisation cérébrale comme le reflet anatomique de nos expériences et de nos activités.

Alors... où se situerait le problème si finalement ces modèles ont tendance à converger vers les mêmes conclusions ?

Sur le terrain, nous le savons, le souci se situe dans la conception d'une dyslexie comme « trouble spécifique des apprentissages » qui se définirait par exclusion d'une influence culturelle, sociale, économique, pédagogique ou psychologique sur son développement. Cette définition partagée par les manuels diagnostiques ne permet pas de prendre en compte les différentes dimensions cognitives, psychoaffectives, instrumentales et environnementales qui, dans cette conception, s'excluraient alors en tant que causes uniques. Pourtant, nous l'avons vu, ce n'est pas parce que la dyslexie a des composantes instrumentales que les conditions psychoaffectives ou les aspects culturels et pédagogiques ne jouent pas un rôle déterminant dans l'aménagement d'une dyslexie et dans son évolution future. C'est pourtant un discours qui est porté par certains centres de référence et dans les associations des dys où il est dit et répété aux familles qu'ils n'y sont pour rien dans les troubles de leur enfant et que leur « enfant dys » restera « dys » toute sa vie et que la rééducation est à entendre comme une manière de « compenser sa situation de handicap ». Ces déclarations n'ont en définitive rien de scientifique ni d'utile sur le plan clinique et pourtant c'est vers ces associations et vers ces structures que vont nombre de parents persuadés d'être « enfin entendus » parce qu'on leur propose de ne pas s'intéresser à l'histoire de leur enfant.

A contrario ce n'est pas parce que les troubles d'accès à la lecture ne sont que secondaires au regard du développement psychologique de l'enfant qu'il faut prendre à la légère ces diagnostics de dyslexie chez les enfants que l'on accompagne et leur proposer des accompagnements qui ne tiennent pas compte de la composante instrumentale de leur problématique. Il s'agit comme je l'ai proposé plus haut, d'une « vraie » souffrance de vivre et de constater un écart dans ses possibilités d'appréhender ce code essentiel qu'est le langage écrit.

Le choix des groupes à médiation nous a permis au SESSAD de travailler certaines des conditions préalables ou nécessaires à l'instauration des apprentissages scolaires : les capacités d'imitation différée et de faire-semblant, la possibilité de jouer avec et autour des situations d'apprentissage en redonnant leur sens aux conduites antiapprentissages qui étaient déployées à l'école. Mais nous n'avons pas pour autant oublié de travailler plus directement sur ces difficultés en soutenant la possibilité de suivis orthophoniques, en échangeant avec les enseignants nos observations et en permettant aux parents de travailler les questions identificatoires en souffrance impliquées dans ces situations où il y a « échec scolaire ». Avant que d'être des patients ou des « dys », ces enfants sont des élèves, des sujets « apprenants ».

Les sciences de l'éducation, la psychopédagogie, la didactique, sont des disciplines qui n'ont pas attendu l'essor des neurosciences cognitives (ou affectives) pour emprunter aux autres disciplines des modélisations et des résultats d'expérience qui pouvaient être utiles à leur recherche. L'approche clinique doit aussi faire preuve d'humilité et s'intéresser aux professionnels qui vivent et développent leur méthodologie au contact des enfants en difficultés (je pense notamment aux travaux de Philippe Meirieu, d'Olivier Reboul, d'André Giordan et de tant d'autres). Et il faut avoir une grande prétention et faire preuve d'une naïveté confondante pour prétendre apporter son expertise de laboratoire ou de cabinet alors même que l'on ne s'intéresse pas à ce qu'ont écrit, expérimenté et transmis plusieurs générations d'enseignants et de chercheurs en pédagogie. Les apports des neurosciences sur l'observation du fonctionnement du cerveau, ceux de la psychanalyse sur l'intersubjectivité et les ressorts inconscients de l'expérience d'apprendre sont à synthétiser et à assimiler par ceux-là mêmes qui coconstruisent avec les élèves en difficultés une manière, sur-mesure, de les accompagner et de les aider.

Le psychologue clinicien est aujourd'hui le spécialiste du psychisme qui est le mieux placé pour aborder, en appui de la psychopathologie clinique, l'ensemble de ces dimensions du fonctionnement de ces enfants qui se trouvent en souffrance dans ses relations d'apprentissage et de leur proposer des espaces d'accompagnement. Mais il ne doit pour cela pas laisser de côté son intérêt initial pour les difficultés instrumentales que rencontrent ces enfants ; d'autant que celles-ci font partie de manière prévalente des symptomatologies modernes et des demandes les plus fréquentes qui lui sont adressées.

Frédérik Guinard
Psychologue clinicien,
docteur en Psychopathologie et psychologie clinique

Bibliographie :

Ajuriaguerra, J de. (1951). « À propos des troubles de l'apprentissage de la lecture ; critiques méthodologiques », in *Enfance*, Paris, PUF, Tome 4, n°5, pp.389-399.

Berger M. (2006). *Les troubles du développement cognitif*, Paris, Dunod, 3e édition.

Boimare S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2004.

Brun A., Guinard F. (2015). « Une approche psychodynamique des troubles spécifiques des apprentissages », in *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, Toulouse, Erès, pp.77-95.

Catheline N., Marcelli D. (2011). *Ces adolescents qui évitent de penser*, Ramonville Saint-Agne, Eres.

Chagnon J.-Y., ss. la dir. de (2014). *Approche clinique des troubles instrumentaux*, Paris, Dunod.

Chauvet E. (2007). « Le *playing* inaccessible : une transitionnalite d'apparence », in Caron-Lefevre M., Leandri M.-L., Pluot C., *ss. la dir. de, Agirs, provocations et dépression chez l'enfant*, Paris, Editions In Press, pp.27-42.

Ciccone A. (2013). « Apprentissage, douleur psychique et rythmicité des expériences », in *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, Paris, PUF, Vol.3, n°1, pp.41-57.

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

Dehaene S. (2015). « Éducation, plasticité cérébrale et recyclage neuronal », in *Fondements cognitifs des apprentissages scolaires*, cours du collège de France, [en ligne] https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene

INSERM, Expertise collective (2007). *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : bilan des données scientifiques*, Paris, Les éditions INSERM, XV, [en ligne] http://hdl.handle.net/10608/110.

Flagey D. (2002). *Mal à penser, mal à être. Troubles instrumentaux et pathologie narcissique,* Toulouse, Eres, 2015.

Gibello B. (1979). *L'enfant à l'intelligence troublée : nouvelles perspectives cliniques et thérapeutiques en psychopathologie cognitive*, Paris, Dunod, 2009.

Golse B., ss. la dir. de (1985). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, Masson, 2008.

Guex G. (1949). « Les conditions intellectuelles et affectives de l'Œdipe », in *Revue Française de Psychanalyse*, Paris, PUF, Vol.13, n°2, pp.257-276.

Guignard F. (2006). « Mais ou sont les neiges d'antan ? », in *Revue Française de Psychanalyse,*

Paris, PUF, Vol.70, n°5, pp.1475-1481.

Guinard F. (2013). « Face à la souffrance dans la relation d'apprentissage : les groupes à médiation », in *Journal des psychologues*, Paris, n°306, pp.36-41.

Guinard F. (2016). « Psychopathologie des processus d'appropriation et du travail de latence Intérêt thérapeutique des groupes à médiation dans la clinique des apprentissages », *Thèse de doctorat en psychologie et psychopathologie clinique*, sous la direction d'Anne Brun, Université Lyon 2, Lyon.

Guinard F., Brun A. (2016). « Cliniques des souffrances d'apprendre : Jeux de transferts et transferts de jeux dans les groupes a médiation thérapeutique », in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, Toulouse, Eres, n°67, pp.179-192.

Habib M. (2004). « Bases neurobiologiques de la dyslexie », in Metz-Lutz M.N., Demont E., Seegmuller C., Agostini, M., De Bruneau N., *Développement cognitif et troubles des apprentissages : évaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge*, Marseille, Solal, pp.219-244.

Houdé O. (2006). *10 leçons de psychologie et pédagogie*, Paris, PUF.

Petiniot M.-J. (2012). *Accompagner l'enfant atteint de troubles d'apprentissage*, Lyon, Chronique Sociale.

Saussure R. de (1932). « Apprendre et sentir ou des relations de la vie intellectuelle et de la vie affective », in *Revue Française de Psychanalyse*, Paris, PUF, Vol.5, n°2, pp.208-219.

Stambak M., Vial M., Diatkine R., Plaisance E., ss. la dir. De, (1972). *La dyslexie en question*, Paris, Armand Colin.

Youell B. (2006). *La relation d'apprentissage, La pensée psychanalytique appliquée à la scolarité*, Larmor-Plage, Editions du Hublot, 2009.

Françoise Héritier (15/11/1933 - 15/11/2017)
Une grande anthropologue de notre siècle

Patricia Mercader

Il est des rencontres intellectuelles aussi importantes à leur manière que les rencontres réelles, des auteurs qu'on n'a pas forcément fréquenté personnellement de bien près, et qui pourtant ont été des compagnons au long cours. C'est pour moi le cas de Françoise Héritier, avec qui je n'ai eu que quelques conversations personnelles, mais dont j'ai lu toute l'œuvre et qui m'a inspiré tout au long de mon parcours de chercheuse. J'ai aimé son travail, tout en le critiquant sur certains points, mais j'ai surtout, je crois, été séduite par sa personnalité telle qu'elle transparaît dans ses textes : la finesse de l'intelligence, le pétillement de l'enthousiasme, la passion qui anime toutes les paroles, la capacité à se présenter avec la plus grande simplicité alors même que sa carrière l'a conduite à des sommets vraiment impressionnants, et le fait aussi qu'elle peut retracer son parcours en parlant de ses grands-parents, de son enfance, sans clivage, sans prétention.

Quand à la fin des années cinquante, Françoise Héritier, alors étudiante en histoire, entend pour la première fois Claude Levi-Strauss évoquer la chasse aux aigles chez les Hidatsas, un peuple du Dakota, elle est émerveillée. C'est pour elle un premier aperçu de l'infinie variété des comportements humains, une première fenêtre ouverte vers cet ailleurs, ce nouveau, ce *différent*, qui va mobiliser sa curiosité pendant toute une longue carrière.

Elle se réoriente donc vers l'anthropologie avec Claude Levi-Strauss qui la dirige vers un terrain au Burkina-Faso, auprès du peuple des Samo qui inspire ses premiers travaux. Elle observe les travaux des hommes et des femmes, recueille les généalogies, étudie le corps, les systèmes de parentés et les alliances matrimoniales. Cette rencontre entre en résonnance avec la société où elle a grandi, à la ferme dit-elle, dans un univers profondément inégalitaire où les femmes mangent debout, après avoir servi les hommes, et apprennent à « préférer » ce qui reste dans le plat, la tête du lapin, la carcasse ou le cou du poulet.

Elle entre à l'EHESS en 1961 puis au CNRS en 1967 et reçoit en 1978 la médaille d'argent du CNRS pour ses travaux sur le fonctionnement des systèmes semi-complexes de parenté et d'alliance. En 1980 elle devient directrice d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, puis reprend la chaire de Levi-Strauss au Collège de France où elle reste de 1982 à 1999. Elle est la deuxième femme (après la philologue et académicienne Jacqueline de Romilly) à pénétrer cette vénérable institution, et sera la seule femme présente pendant quinze ans puisque Jacqueline de Romilly quitte en 1984. Françoise Héritier raconte souvent avec humour comment ces grands savants auraient trouvé tout naturel qu'elle prenne les notes pendant les séminaires scientifiques… expérience dans laquelle toute femme universitaire un peu lucide se reconnaîtra aisément !

Ses travaux ont porté sur l'inceste, le corps, l'alliance, la violence. Mais Françoise Héritier est surtout connue pour ses travaux sur les représentations et les pratiques liées au masculin et au féminin, et pour son concept de « valence différentielle des sexes », par lequel elle désigne le fait que dans toutes les sociétés connues, on accorde une valeur plus grande au masculin qu'au féminin. Il s'agit pour elle d'un quatrième invariant anthropologique, qui s'ajoute aux trois universaux définis par Levi-Strauss : la division sexuelle du travail, l'existence d'une forme instituée d'alliance sexuelle, et la prohibition de l'inceste qui fonde l'exogamie et l'échange des femmes. Elle l'a d'abord mis en évidence en étudiant des textes juridiques concernant l'inceste : elle montre comment ces textes tendent à se centrer sur un « Ego » masculin, comme s'il était difficile à leurs rédacteurs de concevoir les femmes comme des sujets de droit[1], mais dans la suite de ses travaux elle étend son hypothèse à toutes ses observations.

Ce qui rend l'idée de Françoise Héritier particulièrement originale, c'est qu'elle n'hésite pas à affirmer l'universalité de cette valence différentielle des sexes, y compris dans les sociétés matrilinéaires. Elle démontre cette

1 Par exemple, dans le Décalogue, le septième commandement est formulé de façon mixte, « Tu ne commettras pas l'adultère » alors que le dixième est centré sur un Ego masculin, « Tu ne convoiteras pas la maison de ton prochain ; tu ne convoiteras pas la femme de ton prochain, ni son serviteur, ni sa servante, ni son bœuf, ni son âne : rien de ce qui lui appartient. »

universalité de nombreuses façons, spécialement à partir d'une analyse fine des terminologies de parenté dans une société typiquement patrilinéaire (les Omahas) et une autre typiquement matrilinéaire (les Crow), en se centrant sur le rapport de germanité, c'est-à-dire les relations entre frères et soeurs. Chez les Omahas, observe-t-elle, une femme nomme son frère, même cadet, et son père du même terme, qui signifie « homme de la génération précédente », alors qu'il nomme « femme de la même génération » les sœurs de son père et de son grand-père, et « femmes de la génération suivante » ses propres sœurs, même aînées. Cette transposition oblique, qui fait en somme gagner une génération au garçon sur la fille, fonctionne ici de façon radicale. Ce n'est pas le cas chez les Crows, où les femmes peuvent nommer « fils » leurs frères cadets, mais pas leurs frères aînés : la transposition oblique trouve une limite, ici l'âge. Les terminologies de parentés sont des indicateurs extrêmement puissants des relations hiérarchiques entre les sexes, car cette terminologie a une dimension structurante et performative qui impacte directement nos identités. Mais bien entendu, elle est complétée par une analyse tout aussi fine des institutions politiques dans ces deux sociétés, où la valence différentielle des sexes est tout aussi visible : ainsi, le pouvoir politique du groupe des femmes chez les Crows est, lui aussi, borné, bien que les terres appartiennent aux femmes, les décisions de leur conseil ne valent que transmises par leurs représentants masculins. Jamais, dans les sociétés patrilinéaires, le conseil des hommes n'est représenté par une femme dans aucune instance… Ces recherches permettent de souligner l'universalité du phénomène malgré les évidentes gradations d'intensité qu'il connaît, certaines sociétés réduisant les femmes à un quasi-esclavage, quand d'autres, dites matrilinéaires, leur accordent, quoique toujours sous contrôle masculin en dernière analyse, un pouvoir bien plus important

Françoise Héritier s'est longuement interrogée sur les raisons de ce caractère universel. Elle a proposé successivement deux hypothèses. Dans une première période de sa réflexion, et sous l'influence directe de ses observations en pays Samo, elle pensait que la cause résidait dans la différence entre ce qu'elle a nommé le sang des guerriers et le sang des femmes. Le sang des guerriers, dit-elle, coule « activement », quand on est blessé, on peut contrôler son écoulement, alors que le sang des femmes coule « passivement », hors de tout contrôle, dans le processus de la menstruation. Cette logique est tout à fait congruente avec les préoccupations extrêmes des Samos concernant les fluides corporels, qui sont une dimension centrale de la vie sociale et rituelle. Et je remarque que cette hypothèse, qui me semble personnellement, de ma place de psychologue occidentale, plutôt fragile, emporte l'adhésion de nombreux ethnologues africanistes.

Dans un deuxième temps, Françoise Héritier a formulé une autre hypothèse, liée cette fois au contrôle de la reproduction. La différence des sexes, l'asymétrie des parts que prennent les hommes et les femmes dans le processus de la procréation, donne un « avantage » aux femmes : ce sont elles qui contrôlent le processus, au sens où rien n'est plus facile pour une femme que de décider de se faire féconder de façon tout à fait unilatérale, alors qu'un homme ne peut être père qu'en passant par la parole d'une femme avec qui il doit obligatoirement faire alliance ; un homme n'est père que si une femme le lui dit… En outre, et c'est, selon Françoise Héritier, encore plus significatif, les femmes ont la capacité de créer non seulement des filles, à l'identique d'elles-mêmes, mais aussi des fils, à l'identique des hommes. Cet « avantage » serait, dit-elle, la source des innombrables procédés par lesquels les hommes contrôlent le corps, le comportement des femmes, afin de s'assurer d'un contrôle de la reproduction qui leur échapperait autrement.

Elle en conclut, et c'est une idée sur laquelle elle est très souvent revenue, que la liberté de contraception est le principal pas en avant vers l'égalité des sexes en Occident au XX^{e}. Siècle. Dans son ouvrage *Masculin Féminin II : dissoudre la hiérarchie*, elle suggérait même que l'égalité était, avec la contraception, plus ou moins acquise, ce qui m'a semblé bien optimiste. De fait, les tentatives acharnées de retour en arrière sur la contraception et l'avortement auxquelles nous assistons aujourd'hui aux USA par exemple, ou même, de façon moins évidente, en Europe, semblent tout de même lui donner en partie raison.

Françoise Héritier est une immense figure des recherches féministes. Elle fait référence sans aucune hésitation. Pourtant, son concept de valence différentielle des sexes a aussi été discuté. Il faut rappeler qu'il n'est que l'une des façons dont les chercheurs en sciences sociales ont défini la hiérarchie entre hommes et femmes. Pour exprimer la même idée, en insistant sur l'inscription corporelle de ces relations de pouvoir (la notion d'habitus) et de ces systèmes représentatifs, Pierre Bourdieu utilise l'expression domination masculine (1998), domination symbolique qui s'impose au dominant autant qu'à la dominée. Quelques années auparavant, la sociologue Colette Guillaumin (1978) créait le terme de sexage (construit sur le modèle d'esclavage, ce qui est un problème car tout de même, les femmes sont sujets dans l'affaire…) pour analyser la même situation comme appropriation des femmes par les hommes : appropriation privée, pour désigner comment un époux fait siens non seulement les produits de l'activité de « sa femme » (activité domestique notamment), mais aussi l'usage et les produits de son corps (sexualité, enfants…) ; et appropriation publique, pour dire que la classe des femmes dans son ensemble est traitée comme une possession par la classe des hommes également dans son ensemble, avec l'exemple paradigmatique du viol, mais aussi celui du contrôle collectif exercé par les hommes sur le corps même des femmes (avant Bourdieu, Guillaumin analysait déjà en ce sens la jupe, le sourire, ou encore la façon dissymétrique dont les amoureux se tiennent la main dans la rue…). Gayle Rubin (1975), quant à elle, propose le terme de « système sexe-genre » pour dire qu'à la domination des hommes sur les femmes s'associe la prévalence d'un modèle hétérosexuel normatif, ce qui est très largement repris par les militants *queer* dont il sera brièvement question plus loin.

Françoise Héritier tenait à souligner qu'à un système concret de domination (système économique, politique, etc.) s'articule une différence dans la valeur (mythique, idéologique, symbolique…) accordée au masculin et au féminin, registres qui excèdent très largement le genre en tant que tel, pour constituer une interprétation globale du monde (le masculin assimilé au chaud, actif, sec… et le féminin au froid, passif, humide…, par exemple). Mais ce mot de valence a été critiqué par certain·es comme une édulcoration du terme plus clair de valeur. Et surtout, il a semblé à de nombreux théoriciens que s'il met en évidence l'intériorisation inconsciente et partagée par les femmes de la hiérarchie entre les sexes dans toutes les strates du social et d'abord dans le corps, il comporte néanmoins une dimension statique qui masque la manière dont les structures de hiérarchie sont le produit d'un travail social incessant (donc historique) auquel contribuent des agents singuliers (dont les hommes avec des armes comme la violence physique et la violence symbolique) et des institutions, familles, Église, État, École.

En parallèle de son travail de recherche et de théorisation, Françoise Héritier s'est engagée pendant toute sa vie, avec passion pour l'égalité entre les sexes. Ces dernières années, elle a publié plusieurs livres d'un style tout différent : *Le sel de la vie* en 2012, *Le goût des mots* en 2013, *Au gré des jours* en 2017. Elle y évoque plutôt ses sentiments, ses goûts, ses rêveries, sa poésie, son pétillement. C'est particulièrement sympathique de voir cette grande intellectuelle s'offrir le luxe de la poésie à la fin de son parcours. Il y a là quelque chose de merveilleusement vivant et fécond, une façon de savourer la vie jusqu'à la dernière goutte, qui m'inspire une admiration intense.

Patricia Mercader
Professeure émerite de Psychologie Sociale, Université Lumière Lyon 2

Quelques ressources en ligne

Page de Françoise Héritier sur le site du Collège de France :
http://www.college-de-france.fr/site/francoise-heritier/ouvrages-et-articles.htm

Retour sur l'ensemble de son parcours, conférence très personnelle à l'Institut Émilie du Châtelet, 14/11/2009 :
https://www.youtube.com/watch?v=8w6yWBBr32E

Audition devant la commission parlementaire chargée d'examiner le projet d'ouverture du mariage aux couples du même sexe, en 2013 : https://www.youtube.com/watch?v=tIh6NOIdhgc

Bibliographie

Héritier, F. (1994). *Les deux sœurs et leur mère*. Paris : O. Jacob.
Héritier, F. (1996). *Masculin/féminin. 1, La pensée de la différence*. Paris : O. Jacob.
Héritier F. (1996-1999). De la violence. Séminaire de Françoise Héritier (t. 1, 1996 ; t. 2, 1999). Paris, Odile Jacob.
Héritier, F. (2002). *Masculin/féminin. 2, Dissoudre la hiérarchie*. Paris : O. Jacob.
Héritier, F. (2003). Quels fondements de la violence ? *Cahiers du Genre*, 35,(2), 21-44.
Héritier, F. (2005). Un parcours remémoré. *Changement social. N° 10. Histoires de vie et choix théoriques en sciences sociales. Parcours de femmes*. Pp. 117-158.
Héritier, F. (2012). *Le sel de la vie : lettre à un ami*. Paris : Odile Jacob.
Héritier, F. (2013). *Le goût des mots*. Paris : Odile Jacob.
Héritier, F. (2017). *Au gré des jours*. Paris : Odile Jacob.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Rééd. (2002). Paris : Éd. Du Seuil.
Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de nature : 1/ L'appropriation des femmes, 2/ Le discours de la nature. Réed. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir, l'idée de nature*. Paris : Côté-femmes.
Lévi-Strauss Claude (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : Presses Universitaires de France.
Lévi-Strauss Claude (1971). « La famille ». Annales de l'Université d'Abidjan , Série F, t. 3. Rééd. in Lévi-Strauss Claude (1979). *Textes de et sur Claude Lévi-Strauss* [réunis par Raymond Bellour et Catherine Clément]. Paris, Gallimard.
Rubin, Gayle (1975). The Traffic in Women : Notes on the « Political Economy » of Sex. In Reiter, R. R. *Toward an Anthropology of Women*. (157-210). New York : Monthly Review. Trad. (1998) : *L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre*. Cahiers du CEDREF. Université Paris-7.

Patricia Mercader, un départ à la retraite

Patricia Mercader a fait le choix de partir à la retraite au 1er septembre 2017 ; bien trop tôt pour ceux qui aimaient travailler avec elle et pour les étudiants, mais elle avait ses arguments ! Elle a partagé ce départ avec les étudiants et ses collègues FPP (Formation à partir de la pratique)-en juin ; un temps d'hommage a été organisé par le CRPPC, donnant voix à ses collègues (de psychologie sociale et de clinique) et à des étudiants, le 22 septembre 2017, afin de témoigner de la richesse de ses apports et la qualité de sa présence en tant qu'enseignante. À l'image de P. Mercader, ces deux journées ont été multiples, tressant réflexions théoriques épistémologiques, féministes, pédagogiques et témoignages personnels. S'en sont dégagé trois traits forts de sa personnalité d'enseignante : généreuse, ouverte et exigeante.

Comme un certain nombre d'enseignants de l'Institut de psychologie, P. Mercader a eu une vie professionnelle antérieurement à l'université, une vie déjà bien engagée du côté de ce que l'on appelait alors les « établi.e.s », ces intellectuel.le.s qui firent le choix de l'usine, de l'entreprise dans des postes d'exécution. Une formation de psychologue clinicienne, et une thèse en psychologie sociale (« *L'illusion transsexuelle* »), la conduisent ensuite à être recrutée sur un poste de Maître de conférences (1994) (quoique défendant la féminisation des mots, elle refusa « maîtresse de conférences » pour son ambiguïté !) mi-Formation en situation professionnelle (FSP), mi-Psychologie sociale. Suite à son Habilitation à Diriger des Recherches (2007 « *Figures de Tiresias : le sexe, l'aveuglement, la pensée* ») lorsqu'elle deviendra professeure (2008) elle continuera d'exercer dans les deux départements.

Elle fut directrice du département FSP, la première directrice suite au départ du fondateur Alain-Noël Henri ; elle participa à la formation continue, fut l'enseignante du fameux « groupe de week-end » : une forme d'apostolat laïc au service des étudiants professionnels, en particulier ceux venant de loin, parfois de l'étranger : Algérie, Canada ! Elle fut aussi la cheville ouvrière de la création du CFP (Contrat de Formation Personnalisée), attentive à la possibilité des professionnels de se former « tout au long de la vie » grâce à des dispositifs adaptés.

En psychologie sociale, mais aussi plus largement au sein de Centre Louise Labbé, elle porta la préoccupation (et la réalisation) des enseignements sur le genre, sur les rapports de sexe… Je sais pour l'avoir régulièrement entendu d'étudiant.e.s qu'elle participa à l'éveil de la conscience de nombre d'entre elles et eux sur ces questions-là, dans un univers estudiantin à 90 % féminin.

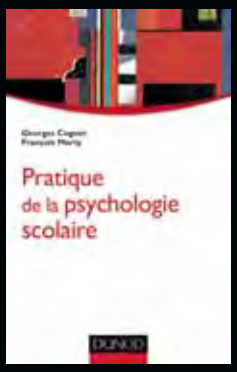
Suite à des reconfigurations des laboratoires de recherche, elle rejoignit, avec R. Mendes-Leite et J-P. Durif-Varembont le CRPPC, ce qui montrait au passage les limites des sous-catégorisations de la psychologie et de leur institutionnalisation. En effet, P. Mercader sait mobiliser différents courants de la psychologie, non dans une approche pseudointégrative, mais dans un dialogue, parfois une complémentarité féconde, en toute rigueur épistémologique.

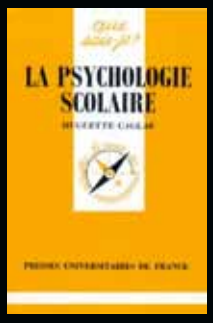
P. Mercader nous manque comme nous manque sa profonde culture tant dans nos champs disciplinaires que dans celui de la littérature lue pour le plaisir, mais souvent mise en lien avec la pensée : ainsi commençait-elle avec « jubilation » (en Espagnol, c'est le mot qui désigne la « retraite » professionnelle) son cours d'épistémologie de L3 pour une comparaison entre les méthodes d'investigations policières de Sherlock Holmes, Hercule Poirot, Miss Marple, le commissaire Maigret et le commissaire Adamsberg.

Alors, Canal psy, l'équipe FSP, celle du CRPPC et l'ensemble de l'Institut souhaitent à Patricia Mercader bonne retraite, bonne écriture et plein de belles découvertes qu'elle est invitée à partager avec nous en proposant à Canal Psy ses prochains « coups de cœur » !

Jean-Marc Talpin

en kiosque





UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2