

# 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 »<sup>1</sup> 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..

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

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<sup>2</sup> 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 surcroît 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.

<sup>2</sup> 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<sup>3</sup>. 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 remettons chaque fin d'année scolaire un rapport d'activité à notre inspectrice, qui, comportant entre autre des données chiffrées 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 par 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 désobjectivation 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, chercheuse 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 désobjectivation 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.<sup>4</sup> 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<sup>5</sup> 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