



HAL
open science

De la psychologie scolaire à la psychologie de l'école

Michel Latchoumanin

► **To cite this version:**

Michel Latchoumanin. De la psychologie scolaire à la psychologie de l'école. Travaux & documents, 1999, Psychologie et éducation, 12, pp.15–33. hal-02178587

HAL Id: hal-02178587

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02178587v1>

Submitted on 30 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De la psychologie scolaire à la psychologie à l'école

MICHEL LATCHOUMANIN¹

« Ce qui manque à la psychologie scolaire, ce n'est pas le zèle de ses premiers pionniers, c'est de devenir une réalité légale, c'est de recevoir enfin un statut et d'obtenir la reconnaissance officielle ». Ces propos prêtés à Wallon, fondateur de la psychologie scolaire en France, posaient il y a une cinquantaine d'années le problème fondamental, toujours d'actualité, de l'inexistence d'une véritable identité professionnelle pour les praticiens de la psychologie scolaire (Moreau, 1979 ; Blanc et al., 1988 ; Perron et al., 1994).

Psychologue scolaire, psychologue de l'éducation, psychologue hybride, psychologue polyvalent, ... qui est ce psychologue, que l'Éducation Nationale a voulu scolaire ? Qui est ce psychologue qui déclare puiser ses références dans tous les courants de la psychologie à l'exception, de celui d'une psychologie dite scolaire ?

Ce questionnement remonte à plus 50 ans. C'est en 1945 en effet que ce personnel spécialisé est apparu dans l'école en réponse à la mission d'ordre institutionnel de rationaliser l'échec, d'en comprendre les mécanismes et d'y apporter remède (Mialaret, 1997). Il y a donc plus de 50 ans que l'on forme des psychologues scolaires. Il y a plus de 50 ans que l'on affirme la spécificité de la formation et de la pratique de ce spécialiste de la psychologie scolaire. Il y a plus de 50 ans enfin que se pose la difficulté d'appréhension de la démarche, de la méthode et surtout de l'objet d'une psychologie dite scolaire (Levine, 1976 ; Zazzo, 1979 ; Monville, 1986).

1. Michel LATCHOUMANIN, maître de conférences HDR en Sciences de l'Éducation, est membre du Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire (CIRCI).

Partant de ces interrogations, notre propos rend compte d'une recherche qui tente simultanément de comprendre la validité épistémologique de cette psychologie ainsi que la position pour le moins paradoxale de son représentant qui, reconnu dans une fonction de psychologue, bénéficie d'un statut de professeur des écoles. Il s'agira notamment d'étudier les stratégies développées par l'acteur concerné dans la résolution de la crise résultant de la situation, assimilable à une double contrainte, occasionnée par la distorsion flagrante entre sa fonction et son statut. Avant d'aborder les premiers résultats de nos travaux sur la double problématique précédemment évoquée nous nous proposons de dresser un bref état des lieux de la psychologie dans l'espace géographique du sud-ouest de l'océan Indien et plus précisément à La Réunion où nous retracerons la genèse d'une psychologie scolaire qui accueillait son premier représentant en 1973.

UN PEU D'HISTOIRE

L'école française publique, laïque, gratuite et obligatoire instaurée en 1882, laissait percevoir, moins de 20 ans après sa création, les limites de sa capacité à prendre en charge et à assurer un devenir scolaire égalitaire à l'ensemble des populations scolarisées. L'enseignement de masse ne semblait pas convenir à certains types d'élèves dont les résultats, autant que les comportements, n'étaient pas sans poser problème à l'institution scolaire.

A la demande du Ministère de l'Instruction publique, une Commission présidée par Alfred Binet, à l'époque Directeur du laboratoire de psychologie expérimentale à la Sorbonne et président de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, fut chargée de mettre en œuvre des moyens susceptibles de remédier aux difficultés auxquelles se trouvait confrontée l'école pour assurer la prise en charge de ces sujets « hors-normes ». Sous l'impulsion de l'experimentaliste qui, depuis quelques années déjà consacrait l'essentiel de ses travaux à l'élaboration d'un instrument de mesure des capacités intellectuelles des enfants, les premières décisions de la commission s'orientèrent vers un dépistage systématique des sujets dont les difficultés intellectuelles rendaient inopérantes les interventions pédagogiques habituelles.

Le « Binet-Simon », ainsi que devait par la suite être baptisée l'échelle de mesure de l'intelligence créée par Binet et un jeune médecin Théodore Simon, allait servir de support aux premières investigations à visée sélective devant permettre la constitution des effectifs des classes spéciales conçues pour accueillir les enfants taxés d'insuffisance intellectuelle. Cette échelle devait montrer son efficacité dans le diagnostic individuel en opérant par comparaison avec les individus d'une même tranche d'âge. Elle se composait à l'origine de nombreuses petites épreuves dont les difficultés progressives permettaient le découpage en niveaux successifs correspondant à un âge de développement. Le sujet était ainsi caractérisé par sa position sur cette échelle d'âge allant de la petite enfance à l'adolescence. L'écart observé entre son âge réel et celui révélé par le test pouvait désigner le sujet comme en « avance » ou en « retard » développemental et, dans ce dernier cas, servait à l'orienter vers les structures prévues pour les retardés mentaux.

En ce début de siècle, la psychologie signait son entrée à l'école par le biais d'un dépistage qui, aujourd'hui encore, constitue un volet, et non des moindres, des missions dévolues au psychologue scolaire. Cette intervention de la psychologie, inscrite dans une perspective de sélection et de rendement et assurée par des psychologues externes à l'école ou, après 1920, par des conseillers d'orientation, devait se poursuivre à tous les niveaux de la structure scolaire classique et professionnelle jusqu'au lendemain de la dernière guerre.

C'est dans le contexte de la libération, qu'Henri Wallon, alors ministre de l'Education Nationale, proposera la mise en place d'un véritable service de psychologie scolaire dans un projet de réforme de l'enseignement co-rédigé avec Paul Langevin en 1945. L'introduction officielle de la psychologie dans l'Education Nationale s'inscrit dès lors dans une volonté de démocratisation et de rénovation de l'école dont la mission n'est plus seulement d'adapter l'élève à l'école, mais bien de mettre en place les conditions pédagogiques appropriées à une adaptation de l'école à l'enfant.

Le cinquantenaire de la Psychologie scolaire dignement fêté en 1995 par la profession reconnaît ainsi à Wallon la paternité de sa création. C'est en effet à l'initiative de ce dernier que des enseignants de divers grades (instituteurs, certifiés, agrégés) vont entreprendre une

formation de psychologue sanctionnée par le diplôme de psychopédagogie de l'Institut de psychologie de l'université de Paris dès 1945. Ce faisant, la psychologie scolaire inaugurerait officiellement son existence avec la bénédiction des instances locales, voire internationales (UNESCO) qui voyaient là une des solutions les plus heureuses en matière d'adaptation scolaire.

LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE DANS L'OCÉAN INDIEN

La pratique psychologique existe le plus souvent à l'état embryonnaire dans les pays du Sud-Ouest de l'océan Indien exception faite de La Réunion où l'on recense plus de 150 représentants de la profession dont une cinquantaine de psychologues scolaires, et, de la république de Maurice où existe notamment un service de Psychologie scolaire rattaché au Ministère de l'Éducation et des Sciences.

Il n'y a pas de psychologue dans l'Archipel des Comores à l'exception de Mayotte, collectivité territoriale sous dépendance française, où officient quatre psychologues, d'origine métropolitaine, en poste dans des Centres de formation et pour l'une d'elles au centre de Bilan de compétences de Mamoudzou, capitale administrative du territoire.

A Madagascar, quelques psychologues ayant suivi une formation en Europe exercent en libéral ou dans des entreprises privées, aucun ne travaille dans le secteur public de l'éducation ou de la santé où la psychologie n'est, semble-t-il, pas encore admise.

Aux Seychelles, on dénombre une douzaine de psychologues, ou présentés comme tels. Leur niveau de formation acquis au sein d'universités Européennes, Cubaines, Indiennes ou Australiennes, se limite à l'équivalent français de la maîtrise pour les plus diplômés. Ils ont des activités rarement en conformité avec le titre dont ils se réclament. Il n'est pas exagéré de dire que, hormis les intéressés, nul ne semble au courant de ce que peut être et à quoi peut servir un psychologue parfois au sein même des Ministères et des services sous la responsabilité desquels exercent des psychologues. Les deux psychologues travaillant au Ministère de l'Éducation se présentent plus comme des Conseillers Pédagogiques ou des chargés de mission auprès de la jeunesse scolarisée que comme des praticiens de la psychologie scolaire.

Il est intéressant de noter qu'à l'exception de La Réunion qui exige des praticiens de la psychologie les conditions requises par la loi de juillet 1985 relative à l'usage du titre de psychologue, la profession dans les pays voisins n'est soumise à aucune réglementation. Les professionnels de la psychologie sont issus de formations les plus diverses, sanctionnées le plus souvent par un diplôme équivalant à un niveau licence ou maîtrise des universités françaises.

A LA RÉUNION

La Réunion accueille son premier psychologue scolaire en 1973, soit 13 ans après la reprise du recrutement sur le territoire national. Il faut en effet savoir que pour faire face au manque d'enseignants lié à l'accroissement de la population scolaire le Ministère devait décider en 1954 de renvoyer dans les classes les psychologues scolaires en poste et d'arrêter le recrutement et la formation sur l'ensemble du territoire national (Guillemard, 1995). La psychologie à l'école réapparaissait en 1960 sous l'impulsion du recteur Lebette. Ce dernier est à l'origine des dispositions officielles définissant les modalités de recrutement et de formation des candidats au Diplôme de Psychologie Scolaire (DPS) dont la préparation étalée sur deux années allait être dispensée dans six centres rattachés aux universités de Grenoble, Paris, Besançon, Bordeaux, Aix-Marseille et Caen.

Originnaire de France métropolitaine, le premier psychologue scolaire de La Réunion se voit confier la mission de répondre à l'ensemble des demandes d'intervention émanant des écoles primaires et maternelles du département. L'ampleur de la tâche amène l'autorité rectorale, encore sous dépendance de l'Académie d'Aix-Marseille, à décider la même année de l'envoi d'un instituteur originaire de l'île en formation à Grenoble. Deux ans plus tard, ils sont deux à sillonner les routes de l'île d'école en école pour répondre aux signalements gérés par le secrétariat de l'Inspection Départementale de l'Enfance Inadaptée. L'essentiel de l'activité des deux praticiens, qui partageaient un bureau sis à Saint-Denis, chef-lieu du département, consistait à dépister les sujets susceptibles de trouver place dans l'une des soixante classes de perfectionnement ou dans l'un des trois établissements spécialisés existant à l'époque. Nous pouvons noter qu'avant l'arrivée

des psychologues et même pendant un certain temps après leur installation, il n'était pas rare que les tests de dépistage et d'évaluation, préalables à une orientation en structure adaptée, soient assurés par des instituteurs spécialisés titulaires du CAEI (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Inadaptés)

Par la suite, et ce jusqu'au début des années quatre-vingt, nous observerons la création d'un poste par an avec pour heureuse conséquence une réduction croissante et significative du nombre d'écoles relevant du secteur d'intervention de chaque psychologue.

Le recrutement allait prendre un autre rythme à cette époque, notamment en 1983, où la décision d'implanter des GAPP (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique qui se compose de trois intervenants : un psychologue scolaire, un rééducateur en psycho-motricité (RPM) et un rééducateur en psycho-pédagogie (RPP) — soit 13 ans après son instauration en France métropolitaine — s'accompagne de l'envoi de cinq candidats en formation. Ce niveau de recrutement allait être maintenu pendant les trois années qui suivirent, portant ainsi à plus de trente le nombre de psychologues scolaires à la rentrée de septembre 1986.

En 1988, les autorités ministérielles étudient de nouvelles modalités de sélection et de formation des psychologues scolaires. La Réunion, devenue entre temps Académie, suspend les recrutements qui reprendront en 1990 en même temps que se met en place le DEPS (Diplôme d'Etat de Psychologue Scolaire).

Depuis l'application de la réforme un, voire deux, recrutements ont été effectués chaque année. La nouvelle formation s'est par ailleurs accompagnée dans l'Académie, et, une fois n'est pas coutume en même temps que l'ensemble des Académies du territoire national, de la mise en place des Réseaux d'Aide Spécialisée (RAS) en remplacement des GAPP. La mise en œuvre simultanée des RAS sur l'ensemble de territoire national n'est pas sans surprendre, car habituée à une application différée de toute création de nouvelle structure, le département voit disparaître des GAPP qui, créés avec 13 années de retard par rapport à la Métropole, n'avaient jamais pu se constituer de manière complète en dépit des efforts consentis par l'Académie pour réunir un psychologue et deux rééducateurs sur un secteur. En effet, bon nombre de GAPP ne comptaient encore qu'un rééducateur et un psychologue au moment de leur disparition.

Actuellement, une cinquantaine de psychologues se partagent une population scolaire avoisinant les 115 000 élèves répartie dans les trois cycles de l'école élémentaire (service statistique du rectorat).

ORIGINE ET EXPRESSION DE LA CRISE IDENTITAIRE

Après cet état des lieux, notre propos, comme annoncé en introduction, tentera de mettre en complémentarité une réflexion étayée sur les informations disponibles à partir des textes officiels, des écrits relatifs à la profession et des conclusions de la première phase d'une étude en cours sur l'identité du psychologue scolaire ainsi que sur la définition d'une psychologie à l'école qui se dit « scolaire ».

Cette première étape de notre recherche a consisté en un questionnaire téléphonique auquel ont été soumis les 44 psychologues scolaires en poste à La Réunion. Il va sans dire que certaines précautions d'usage ont été prises afin de limiter les éventuels biais méthodologiques. Ainsi avons-nous contacté les intéressés, pour une communication de 15 minutes au plus, en nous adressant d'abord à ceux de la zone Nord et ensuite à ceux de la zone Sud. L'interview s'est déroulée sur deux jours consécutifs à savoir une journée pour chaque groupe ; ce qui a permis de contrôler l'éventuel effet d'une concertation préalable entre pairs.

En procédant ainsi, notre objectif visait à saisir, dans leur spontanéité, les représentations élaborées par les psychologues scolaires de certaines dimensions de leur fonction et rôle ainsi que les définitions de certains concepts inhérents à leur identité professionnelle et à leur pratique. La localisation géographique des personnes interrogées n'autorise évidemment pas la généralisation de nos interprétations à l'ensemble des représentants de la profession mais rien n'interdit de les considérer comme des hypothèses heuristiques pour la suite des travaux engagés sur le sujet.

Partant de la situation assimilable à une double contrainte, selon la définition de Watzlawick (1972), à laquelle s'est trouvé, et se trouve, confronté le psychologue scolaire dans l'impossible gestion d'une fonction de psychologue et d'un statut d'instituteur spécialisé ou de professeur des écoles, il peut être affirmé que son apparition remonte au moment même au naissait la psychologie scolaire il y a un peu plus de 50 ans. La citation prêtée à Wallon en introduction révèle clairement la

teneur du débat qui, inauguré en 1945, se poursuit encore aujourd'hui avec parfois l'accent du désespoir tant paraît illusoire le règlement définitif de la question.

Etre et ne pas être psychologue : telle a été l'inconfortable position des précurseurs de la profession depuis l'avènement de cette psychologie dite scolaire. Comment ont-ils pu réduire les effets de ce conflit identitaire dans lequel les plongeait la situation de double contrainte sus-évoquée ? Comment ces cinquante années d'histoire ont-elles façonné le praticien psychologue scolaire d'aujourd'hui tout en laissant dans le flou le plus total l'objet même de sa pratique ?

S'il est une évidence aujourd'hui unanimement reconnue, c'est bien en effet celle relative à la difficulté qu'éprouve tout un chacun, psychologue ou simple usager, à donner une définition claire et partagée de cette psychologie qui puise, semble-t-il, sa spécificité dans le qualificatif « scolaire ». Moreau ne s'en cachait d'ailleurs pas lorsqu'il écrivait : « Statutairement et administrativement, la psychologie scolaire n'existe pas » (1979, p. 186).

Que s'est-il donc passé qui a permis à la psychologie à l'école de survivre en même temps que s'observait la lente disparition d'une pratique originelle résolument ancrée dans la psychopédagogie ?

Un premier constat ressort de notre enquête, les psychologues scolaires affirment sans hésitation et à l'unanimité leur titre de psychologue en regard de la loi de juillet 1985. S'agissant du qualificatif « scolaire », qu'il soit rattaché à psychologie ou à psychologue, les réponses convergent pour l'assimiler à un lieu d'expression de la psychologie. De quelle psychologie s'agit-il pourrait-on se demander quand, à l'écoute des intéressés, force est de constater l'absence de tout linéament d'une branche de la psychologie autre que celles actuellement reconnues et facilement identifiables. La question de savoir si la psychologie scolaire renvoie à un courant spécifique de la psychologie enregistre en effet 68% de réponses négatives. Dans le même registre, les définitions de l'objet de la psychologie scolaire, surprennent par l'étendue de leurs divergences. Il nous faut cependant rapporter que 30% des personnes interviewées le définissent par l'expression « l'enfant-élève », 23% « l'enfant » tout court et 14% « l'enfant en difficulté ». Le pourcentage restant donne des réponses confuses sans rapport directe avec la question posée.

La diversité des définitions observées, quoique en contradiction le plus souvent avec le projet initial des précurseurs de la psychologie à l'école, peut-être interprétée comme une lente et laborieuse construction qui, nous allons voir, a été pour le moins salutaire à la profession. Nous pouvons en effet supposer que pour échapper à la crise identitaire alimentée par la situation de double contrainte évoquée précédemment, les premiers psychologues scolaires n'aient pas trouvé de meilleur compromis que celui de rejeter, peut-être inconsciemment, le « scolaire » en l'assimilant à un lieu d'expression d'une pratique. Conjointement, ils devaient développer une activité référée à certaines branches considérées comme les plus nobles et, par conséquent, les plus valorisées et valorisantes de la psychologie, pour asseoir leur identité de psychologue. Nous pouvons en effet rappeler la condamnation sans appel du qualificatif « scolaire » prononcée lors du VII^e Congrès National de l'AFPS en 1981. La proposition d'adoption du titre de Psychologue de l'Éducation était d'ailleurs formulée pour la première fois à l'occasion de ce Congrès qui devait juger trop étroit, partiel, et péjoratif le terme « scolaire ». Ainsi se trouvait évacué le conflit né de l'absence de statut par le recours à des modèles et des outils puisés aux différentes sources des psychologies officiellement reconnues et donc susceptibles de conférer par la pratique une identité à la profession. En fait, le coût de l'opération, qui a permis de conserver la fonction, a été un éloignement « thérapeutique » du scolaire, de la pédagogie, et la construction, par la formation et la pratique, d'une identité professionnelle partagée par la communauté des psychologues reconnus. Il est à ce propos permis de douter que les sacrifices consentis, par la plupart des intéressés pour acquérir des diplômes de 3^e cycle en psychologie, aient été uniquement motivés par une insuffisance de formation. Nous y voyons plutôt une démarche participative de la liquidation du conflit identitaire (Barbier, 1995). Autrement dit, à défaut de reconnaissance statutaire, les psychologues scolaires auraient donc tout mis en œuvre pour bénéficier d'une reconnaissance sociale par une formation universitaire de haut niveau et d'une reconnaissance professionnelle par une pratique référée aux courants valorisés de la psychologie.

Il n'est pas étonnant dès lors de relever dans les réponses à notre enquête que 45% des psychologues scolaires situent leur pratique dans le courant clinique, 16% dans le courant cognitif, le pourcentage restant

se distribue dans les autres courants à l'exception de deux cas, pour le moins atypiques, qui placent leur intervention sous l'influence de la psychopédagogie. Il est par ailleurs intéressant de noter que rares sont les psychologues scolaires qui s'impliquent dans une activité de type scolaire et encore plus rares ceux qui déclarent donner des conseils pédagogiques.

Il n'est pas impossible par ailleurs que ce processus de mise à distance du « scolaire » ait bénéficié de la complicité implicite des responsables de centre de formation qui, aveuglés par leurs propres préoccupations de chercheurs, ont surtout voulu répondre à la demande légitime de qualification universitaire des stagiaires. De ce fait, il est probable qu'ils n'aient pas suffisamment agi pour d'une part contribuer à l'émergence, d'une véritable psychologie scolaire et d'autre part peser sur les décisions ministérielles afin d'obtenir la reconnaissance statutaire de la profession. A propos de ce qu'on l'on peut appeler « quête de légitimité de psychologue par la formation universitaire », il n'est pas surprenant de constater que la grande majorité des sujets de notre enquête déclarent puiser prioritairement dans les connaissances acquises à l'université les éléments utiles à leur pratique. Les quelques rares intéressés qui s'appuient sur les apports de la formation spécifique sont également ceux qui n'ont pas poursuivi leurs études au-delà du diplôme de psychologue scolaire.

S'il apparaît plutôt difficile de proposer une définition de ce que peut recouvrir la psychologie scolaire, il semble à l'opposé plus aisé de rendre compte du contenu de la formation dispensée aux psychologues scolaires. Il apparaîtrait en effet que chaque centre privilégie une orientation qui intègre plus ou moins les directives du Ministère. Le phénomène n'est pas nouveau puisque nous apprenons de Zazzo que chaque enseignant chargé de la formation des psychologues scolaires « vend sa salade sans se préoccuper de ce que vendent ses collègues : c'est le décloisonnement des savoirs et, pour un même savoir, diversité et souvent opposition des points de vue » (1987, p. 12). Les représentations passées et actuelles maintiennent par exemple l'étiquette clinique au programme de formation dispensé à Paris (Debray, 1987) ; la socio-cognitive donne sa coloration à l'orientation retenue à Aix, etc.

Si la pertinence de ces données se trouvait confirmée à une échelle plus large que le cadre dans lequel s'est déroulée notre première approche du problème, il ne fait aucun doute que l'idée d'une spécificité de la psychologie scolaire serait réfutée. La définition même des missions du psychologue scolaire ainsi qu'elle apparaît dans la circulaire du 10 avril 1990 laisse transparaître une grande ambiguïté (Rey, 1994). En nous tenant aux résultats de nos premières investigations, il est permis de parler pour le moment des psychologies à l'école (Monville, 1986) plutôt que de psychologie scolaire ou de l'éducation.

PSYCHOLOGIE SCOLAIRE OU PSYCHOLOGIES À L'ÉCOLE ?

Au même titre que la pluralité des psychologies pose le problème de l'unité de la psychologie (Lagache, 1988), on peut penser que la multiplicité des psychologies à l'école pose le problème de l'unité de la psychologie scolaire. Il apparaît toutefois recevable que d'aucuns, parmi les représentants de la profession, se demandent en quoi l'assimilation de « scolaire » à un lieu d'expression de la psychologie, dans la pluralité de ses formes, pose problème ?

Tout d'abord pourrions-nous dire, la formulation même de l'interrogation invite à réfléchir dans la mesure où, reconnaissant l'existence de différentes formes de psychologie, elle reconnaît implicitement l'inexistence d'une forme propre à laquelle pourrait renvoyer le qualificatif « scolaire » ou encore la spécificité dont se réclame la profession dans ses revendications d'un statut, d'un corps, et d'une formation de haut niveau. Ces premières données mettent en évidence le caractère mythique d'une psychologie intrinsèquement scolaire et dévoilent la « supercherie » qui a consisté à croire et à faire croire à son existence jusqu'à proposer et/ou accepter que l'on puisse se former dans cette branche de la psychologie, et, plus grave, obtenir un diplôme le DEPS dans une spécialité qui n'en est pas une.

Constater par ailleurs, l'existence de psychologies à l'école, à l'exception de celle dite scolaire, remet également en cause l'indispensable nécessité d'un passé d'enseignant pour exercer efficacement une psychologie spécifiquement scolaire qui, en fait, n'a pas plus de spécificité que d'existence tout court.

Reconnaître enfin l'existence des psychologies à l'école, c'est aussi admettre, d'une part que puisse y trouver place tout psychologue quelle que soit sa spécialité, de même qu'il serait dès lors plus approprié de parler et de revendiquer un service de psychologie, non plus scolaire, mais à l'école.

Alors que pratiquement tous les psychologues scolaires bénéficient actuellement du titre, soit sur des acquis universitaires relevant d'initiatives personnelles, soit sur décision de la Commission Régionale² habilitée à autoriser l'usage du titre, rien ne viendrait donc s'opposer à ce que soit officiellement créés, un statut, un corps et un service de psychologie au sein de l'Éducation nationale. Ce qui aurait pour conséquences, puisque l'existence d'autant de psychologies qu'il y a de psychologues à l'école semble admise, la fermeture des centres de formation et le recrutement sur concours de psychologues en titre en regard de la loi de juillet 1985. Ainsi, il serait mis un terme à la pseudo-formation spécifique en psychologie scolaire de même que tomberait en désuétude l'indispensable nécessité d'un passé d'enseignant pour pouvoir candidater à un emploi au sein du futur service de psychologie de l'Éducation Nationale.

La profession semble ignorer cette éventualité qui semble en parfaite consonance avec leurs revendications. Il va sans dire qu'une telle orientation viendrait mettre un terme à plus de 50 années de psychologie dite scolaire. Il n'est pas par ailleurs à exclure que la menace d'une telle éventualité énoncée en filigrane de certains discours lors des manifestations du 50^e anniversaire à Grenoble amène une prise de conscience de la nécessité d'un retour aux sources pour réhabiliter une psychologie véritablement scolaire susceptible de montrer dans la théorie comme dans la pratique, la spécificité de son approche et de son objet.

Pourra-t-on encore longtemps reprocher aux enseignants d'ignorer l'enfant qui est derrière l'élève et ignorer soi-même l'élève qu'est d'abord l'enfant à l'école. Autrement dit, l'intervention du

2. Le décret d'application de la loi de juillet 1985 paru en mars 1992 a prévu qu'une commission régionale, composée d'un représentant de la DDASS d'universitaires et de représentants de la profession, autorise l'usage du titre à des psychologues qui ne réunissant pas les conditions de diplômes peuvent faire valoir une expérience professionnelle ainsi que des acquis de formation.

psychologue scolaire qui se présente notamment comme une aide à la restauration d'une communication défailante entre l'enseignant et l'élève peut-elle se passer de la dimension pédagogique ? Peut-elle ignorer comment fonctionne un sujet qui apprend ? Peut-elle faire fi de la recommandation de Wallon : « La pédagogie ne peut pas plus vivre dans l'isolement que la psychologie mais le couple psychologie-pédagogie doit lui aussi s'unir à des réalités plus vastes impliquant des collectivités vivantes dont l'enfant fait partie » cité par Gratiot-Alphandéry (1977, p. 44).

Ne conviendrait-il pas également dès à présent de lever certains paradoxes alimentés par des propos du genre : « j'ai une pratique de clinicien mais je ne fais pas de thérapie » ?

Ne serait-il pas également temps de briser les mythes dérivés d'une application simpliste des concepts freudiens pour s'intéresser au « hic et nunc » de la situation scolaire ? Verrait-on une institution s'attacher les services d'un clinicien uniquement pour faire du diagnostic ? Dans le même ordre d'idée, une pratique de clinicien d'inspiration psychanalytique, comme c'est souvent le cas, dans l'institution scolaire nous semble relever d'une part, de la tromperie quand on sait que l'école n'est pas un lieu de thérapie et contribuer à nier encore une fois l'existence de la psychologie scolaire en tant que courant spécifique de la psychologie d'autre part (Selvini-Palazzoli, 1976). Il est tout de même surprenant que pas une seule des personnes interrogées n'ait tout simplement référé sa pratique à la psychologie scolaire. Cela n'a semble-t-il pas toujours été le cas, ailleurs et dans un passé récent, puisque nous retrouvons chez Boseti et *al.* (1986) une définition du psychologue scolaire qui le pose en tant que spécialiste de la relation dans l'institution scolaire avec pour tâche la gestion de toutes les formes de communication : des modes d'apprentissage aux difficultés personnelles. Nous y trouvons également une présentation des autres praticiens de la psychologie dans un propos qui tend à les distinguer du psychologue scolaire et à affirmer la spécificité de ce dernier.

Rappelons pour mémoire que la psychologie cognitive, dernière née des branches reconnues de la psychologie, a mis moins de trente ans pour définir son objet et asseoir ses principes et ses méthodes. Il est à espérer que les déclarations du cinquantième anniversaire se concrétisent dans l'acte de réconciliation des praticiens de l'école avec une

psychologie intrinsèquement scolaire ainsi que l'avait pressentie au début du siècle Alfred Binet dont l'œuvre, trop souvent méconnue, est loin de se conformer à cette image caricaturale de « père de la psychométrie » qui lui est attribuée ? (Binet, 1978)

DISCUSSION

Les résultats de cette étude nous amènent à présent à discuter de certaines propositions formulées par les organisations représentatives de la profession.

Un syndicat de psychologues de l'éducation nationale³, suggérait récemment, dans une proposition de refonte des missions des psychologues scolaires, que la dénomination « psychologue en milieu scolaire » remplace l'ancienne terminologie. Il était ensuite précisé que « ces psychologues exercent leurs fonctions, conçoivent leurs méthodes et mettent en œuvre les moyens et techniques correspondant à la qualification issue de la formation spécialisée de haut niveau qu'ils ont reçue »... « leurs actions tirent leur sens de la mise en rapport entre les processus psychologiques, les conduites et les relations éducatives des familles et des maîtres, le développement et l'appropriation des connaissances et des savoir-faire des enfants et des jeunes et les échecs ou difficultés qui en résultent. Ils participent ainsi de manière spécifique à l'évolution de l'institution scolaire, à l'intégration scolaire et à la réussite de tous les jeunes ».

En mars 1995, l'ensemble des grandes organisations syndicales et associatives représentatives de la profession co-signaient un courrier adressé au Ministre de l'Éducation Nationale dans lequel elles revendiquaient de ne plus poser en obligation une expérience pédagogique préalable au recrutement et proposaient « l'élaboration négociée d'un texte qui doit définir statutairement la fonction de psychologue dans le premier degré, accessible à l'issue d'une formation sanctionnée par un diplôme de 3^e cycle en psychologie. Cette création respectera l'esprit et la lettre de la loi de 1985, protégera l'usage du titre de psychologue et garantira aux enfants, à leurs familles ainsi qu'aux différents partenaires, le service d'un professionnel doté de missions

3. Syndicat des Psychologues de l'Éducation Nationale (SPEN).

spécifiques dans le respect de la déontologie et de l'éthique professionnelle »... et concluent sur une invitation à « réfléchir dès maintenant, à la possibilité de fonder les bases communes à l'exercice de missions relevant du champ de la psychologie dans le système éducatif ».

Nous remarquons tout d'abord que ces deux textes parlent de formation de haut niveau en psychologie sans préciser de quelle psychologie il s'agit. Cette remarque trouve sa pertinence à la lecture des mentions « spécialité », « spécialisé » ou spécifiques, que l'on trouve également et qui montrent bien qu'il s'agit d'une psychologie spécialisée sans allusion aucune cependant à ce à quoi elle pourrait renvoyer. Enfin il apparaît dans le courrier adressé au Ministre de l'Education Nationale, outre la proposition de suppression de l'expérience pédagogique préalable, celle d'une large concertation en vue de l'élaboration d'un texte devant organiser la formation et le fonctionnement du psychologue scolaire dont la définition de « ses missions spécifiques ».

Les propositions du collectif d'adopter l'appellation psychologue en milieu scolaire semble ouvrir la voie à la décision immédiate de la suppression des centres de formation d'une part, et d'un recrutement sur concours ainsi que nous en parlions précédemment d'autre part. Aurait-on déjà, chez les représentants de la profession, fait le deuil d'une psychologie scolaire pour laquelle il s'agirait d'affirmer la nécessité d'une bonne connaissance du fonctionnement du système éducatif, d'une observation clinique et psychométrique, d'une appropriation des méthodologies de recherche en sciences humaines et sociales, d'une riche information autour des éléments : sujet-éducation-institution, constitutifs de la triangulation au centre de laquelle pourrait se positionner le psychologue scolaire...

Ces quelques suggestions ne pourraient-elles pas servir d'amorce à l'organisation d'une formation universitaire spécifique débouchant, comme chacun le souhaite, sur un DESS de psychologie scolaire. Faut-il encore craindre le qualificatif « scolaire » du moment où il apparaît comme l'unique support à l'émergence d'une psychologie, qui ne soit plus un amalgame de références, dont la crédibilité questionne et est questionné depuis 50 ans ?

CONCLUSION

Nous appuyant sur les données d'une étude en cours à propos du passé, du présent et du devenir de la psychologie scolaire, nous avons essayé de montrer dans quelle impasse s'est peu à peu engagée une discipline que ses initiateurs, il y a plus de 50 ans, avaient voulu poser en courant spécifique de la psychologie au même titre que ceux qui existaient déjà à l'époque. Nous avons également présenté comme salubre pour la profession cette dérive qui a eu le mérite d'une part, de permettre la réduction de la crise identitaire née de l'absence d'un statut conforme à la fonction et de pérenniser une présence de la psychologie à l'école d'autre part. Ce faisant, nous pensons avoir apporté une réponse à l'interrogation qui concluait une enquête menée en 1988 par Blanc et *al.* : « L'absence d'un statut de psychologue ne ferait-elle pas alors obstacle à un réinvestissement du domaine des acquisitions et à l'élaboration d'une psychologie des apprentissages scolaires ? » (p. 48).

A présent que le malaise identitaire est partiellement résolu, le titre attribué au plus grand nombre, conviendrait-il de poursuivre dans la voie du reniement de cette psychologie que ses premiers représentants avaient résolument ancrée dans le pédagogisme.

Faut-il partager le peu d'optimisme de certains qui expose la psychologie scolaire au « risque d'être encore et toujours le champ clos et l'otage d'affrontements théoriques nés ailleurs. Or elle a sa spécificité, celle des problèmes qu'elle affronte et des solutions qu'elle tente de mettre en œuvre dans un cadre professionnel bien défini. Elle a besoin de se forger sa propre doctrine » (Perron et *al.*, 1994, p. 3).

Les aînés ont tracé la voie d'une psychologie qui ne devait pas se raccrocher aux courants déjà existants, mais y puiser des éléments et en inventer d'autres susceptibles de permettre qu'au questionnement de l'école, un psychologue nouveau puisse répondre de manière spécifiquement « scolaire ». L'Administration n'a pas voulu contribuer à l'émergence de cette nouvelle branche de la psychologie, ses propres représentants n'ont pas su et/ou pu, eux aussi, contribuer à sa construction pour les raisons que nous avons passé en revue.

Après plus de 50 années de présence dans l'école, les psychologues scolaires devront-ils encore choisir entre une redynamisation du

projet cher à Wallon et pressenti, il y aura bientôt un siècle par Binet, et une persistance dans le flou des psychologies à l'école. Il conviendrait à notre avis d'emprunter la voie tracée par Andrey (1979) lorsqu'il déclarait : « Ce n'est que dans la mesure où l'on aura démystifié l'image de la psychologie, qu'on l'aura débarrassé de son aura de science semi-occulte, qu'elle deviendra claire et familière aux pédagogues... La psychologie affirmera son vrai visage et son utilité... dans la mesure où les psychologues scolaires... participeront à nouveau sur le terrain à la réflexion et à la recherche psychopédagogique » (p. 150-151).

Il est permis par ailleurs de penser que ces psychologies à l'école, n'étant plus scolaires, condamnent à terme la psychologie dans l'école. Des psychologues s'y trouvent encore. Il leur appartient d'entreprendre l'élaboration d'un corpus théorique propre à la psychologie scolaire pour échapper à l'emprise d'une psychologie de plus en plus accessible aux portes de l'école au sein des CMP, CMPP, secteur de pédo-psychiatrie...

Le temps est sans doute venu de permettre à un certain nombre de psychologues de clamer leur appartenance à la psychologie scolaire au même titre que le clinicien, aujourd'hui encore envié, se plaît à dire son appartenance à la psychologie clinique. A chacun son territoire certes mais surtout à chacun sa spécificité, ses outils, ses approches et tout le monde reconnaîtra chacun. Il conviendrait encore de se débarrasser de la fausse question de savoir si la psychologie scolaire doit être dans ou hors de l'école. L'histoire nous montre qu'elle y est depuis plus de 50 ans et qu'elle y est bien implantée sur le plan quantitatif, reste à lui donner certes un corps en réponse à de légitimes revendications mais, plus urgent est de lui donner une « âme ». C'est à ce prix que nous pourrions peut-être apprendre demain que telle institution recherche « psychologue scolaire » car chacun aura vu, compris et apprécié ce qu'est véritablement cette psychologie scolaire promue à un devenir certain tant grande est encore l'attente de l'école à son encontre.

En réponse enfin à la question de savoir si le psychologue à l'école devrait être scolaire, nous pourrions partager la réponse négative de Laflaquiere (1987) qui soumet d'ailleurs à cette condition l'émergence d'une autre perception de l'enfant. Mais, l'analyse de

l'auteur nous semble-t-il, part des définitions disponibles de « scolaire » pour en associer une à psychologue et ainsi relever le caractère infantilisant et sclérosant d'une telle psychologie scolaire dans l'école. Nous pensons qu'il est possible au contraire d'associer dans une définition spécifique et opérationnelle les deux termes : psychologue et scolaire dans le but de proposer, non pas une intervention au sens de « leçons données, répétées et dogmatiques » ainsi que le condamne fort justement Laflaquiere (*ibid.*, p. 19), mais d'inciter à l'urgente mise en œuvre d'une psychologie renvoyant à la spécificité d'une fonction, d'une pratique, d'un corpus théorique et d'un objet à l'exemple de ce à quoi renvoie le qualificatif clinique ou cognitive s'agissant de la psychologie clinique ou de la psychologie cognitive. Vouloir par ailleurs faire de son représentant un psychosociologue de l'éducation comme le suggère Marc (1991) risque, à notre avis, de contribuer à l'entretien de la quête identitaire que seule la dénomination « scolaire » peut conférer à la profession. Ce qui, en toute logique, permet de dire : « oui la psychologie à l'école peut et doit être scolaire et dans l'école » ainsi que l'avaient déjà souligné plusieurs auteurs (Inizan, 1979 ; Zazzo, 1979...). Oui également à un psychologue scolaire qui ne soit pas un spécialiste « ni des cas sociaux, ni des cas problématiques », mais qui soit au service de l'école et « de l'enfant ordinaire » ainsi que le suggérait Zazzo (1987, p. 6).



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDREY, B. (1979), « La psychologie scolaire a trente ans », *Bulletin de l'AFPS* n° 29-30 (125-151).
- BARBIER, J.M. (1995), « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », *l'Education Permanente*, n° spécial : *formation et dynamiques identitaires*.
- BINET, A. ; SIMON, T. (1978), *Les enfants anormaux*, Paris : Privat.
- BLANC et al. (1988), « La psychologie et les psychologues scolaires », *Bulletin de l'AFPS* n° 64 (29-56).
- BOSETI, E. et al. (1986), *Votre enfant et le psychologue scolaire*, Paris : Dunod.
- DEBRAY, R. (1987), « Perspective pour la psychologie scolaire », *Bulletin de l'AFPS* n° 59 (3-13).

- GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. (1977), « Henri Wallon et la psychologie scolaire », *Bulletin de l'AFPS* n° 22 (31-44).
- GUILLEMARD, J. C. (1995), « A propos du cinquantenaire de la psychologie scolaire française : passé, présent et perspectives pour le 21^e siècle », *Psychologie et Education*, n° 42 (18-24).
- INIZAN, A. (1979), « Pour une psychologie-scolaire scolaire », *Bulletin de l'AFPS* n° 29-30 (213-220).
- LAFLAQUIERE, A. (1987), « Le psychologue à l'école doit-il être scolaire ? », *Bulletin de l'AFPS* n° 59 (15-27).
- LAGACHE, D. (Ed. 1988), *L'unité de la psychologie*, Paris : PUF.
- LEVINE, J. (1976), « L'enfant malade et les fondements de la psychologie scolaire », *Bulletin de l'AFPS* n° 18 (1-36).
- MARC, P. (1991), « Déscolariser le psychologue scolaire », *Bulletin de l'AFPS* n° 7 (77-91).
- MIALARET, G. (1997), *Le plan Langevin-Wallon*, Paris : PUF.
- MONVILLE, M. (1986), « Notes sur l'identité de la psychologie scolaire », *Bulletin de l'AFPS* n° 56 (57-65).
- MOREAU, J. F. (1979), « La psychologie scolaire entre un objet mythique et la réalité institutionnelle », *Bulletin de l'AFPS* n° 29-30 (169-195).
- PERRON, R. ; AUBLE, J.P. ; COMPAS, Y. (1994), *L'enfant en difficultés*, Paris : Privat.
- REY, Y. (1994), « L'intervention psychologique en milieu scolaire », in BLANCHARD, F. et al., *Echec scolaire : nouvelles perspectives systémiques*. Paris : ESF (153-164).
- SELVINI-PALAZZOLI, M. (1976), *Le magicien sans magie*, Paris : ESF.
- WATZLAWICK, P. (1972), *Une logique de la communication*, Paris : Seuil.
- ZAZZO, R. (1979 A), « La psychologie scolaire », *Bulletin de l'AFPS* n° 29-30 (102-108).
- ZAZZO, R. (1979 B), « Les psychologues scolaires », *Bulletin de l'AFPS* n° 29-30 (109-115).
- ZAZZO, R. (1987), « Entretien avec René Zazzo », *Bulletin de l'AFPS* n° 61 (5-17).
- VII^e Congrès National de l'AFPS, Reims, octobre 1981. Supplément au n° 40 du *Bulletin de l'AFPS*.