

P S Y C H O S U P

Pratique de la psychologie scolaire

Georges Cognet
François Marty

DUNOD

Illustration de couverture

Franco Novati

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, Paris, 2013
ISBN 978-2-10-059431-3

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

Avant-propos	VII
Introduction	IX
CHAPITRE 1 HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE	1
1. Le mouvement des idées	3
1.1 L'enfant est un adulte en réduction	4
1.2 L'enfant est un être en développement	8
2. La création de la psychologie scolaire en France	10
2.1 Les premières expériences en Europe	11
2.2 Les véritables débuts en France	12
2.3 Les pionniers	13
2.4 Une réforme non advenue	14
2.5 Un traumatisme inaugural	16
3. Le développement de la psychologie scolaire	17
3.1 Un travail en équipe	17
3.2 Le diplôme d'État de psychologie scolaire	18
3.2.1 Le titre de psychologue	20
CHAPITRE 2 EXISTE-T-IL UNE PSYCHOLOGIE SPÉCIFIQUE À L'ÉCOLE ?	23
1. Caractéristiques et contraintes d'un champ professionnel spécifique	26
1.1 Les particularités d'un champ institutionnel	26
1.2 Le cadre de travail	27
1.3 L'isolement et les conflits de loyauté	27
1.4 Écrits et confidentialité	28
1.5 Les contraintes matérielles	30

2. L'école, premier lieu de vie sociale de l'enfant	31
2.1 L'école maternelle et la première grande séparation	31
2.2 L'école élémentaire, le risque de l'échec et les blessures narcissiques	33
2.3 L'éthique, un guide pour la pratique	35
3. Un psychologue clinicien à l'école	39
3.1 Qui demande, quelle demande ?	40
3.2 Origine des demandes	44
3.3 Hiérarchiser les demandes	45
3.4 Quelles symptomatologies ?	47
4. Psychopathologie et vie scolaire	48
4.1 L'angoisse de séparation	48
4.2 La perte de l'appétence pour les nourritures scolaires	49
4.3 Le refus scolaire	50
4.4 Les interventions auprès des enfants et des familles	51
4.5 Les relations avec les partenaires extérieurs	53
4.6 Les missions d'expertise	53
5. Un travail en réseau	58
5.1 Les réseaux d'aides aux enfants en difficulté	59
5.2 La circulaire de 2002	59
5.2.1 La prévention	60
5.2.2 La remédiation	63
5.2.3 Les relations RASED – écoles	63
5.2.4 Les aides spécialisées	64
5.2.5 Les obligations de service des psychologues de l'Éducation nationale	65
5.3 La circulaire de 2009	66
5.4 RASED : l'avenir n'est pas écrit	67

CHAPITRE 3	LES FONCTIONS DU PSYCHOLOGUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE	69
1. L'examen psychologique		74
1.1	Une question actuelle	74
1.2	La demande d'examen	77
1.3	La démarche d'examen	79
1.4	Le cadre	80
1.5	Les entretiens	81
1.6	L'entretien avec la famille	82
1.7	L'entretien avec l'enfant	88
2. Quelques suggestions techniques		89
2.1	Choix des tests et déroulement de l'examen	91
2.2	L'examen selon l'âge de l'enfant	92
2.3	Les épreuves de l'examen psychologique	93
3. Le cas particulier des épreuves d'intelligence		95
4. Présentation de deux épreuves récentes		97
5. Rendre compte		104
5.1	Avec l'enfant	104
5.2	Avec la famille	105
5.3	Avec l'enseignant	107
5.4	Les comptes-rendus écrits	108
6. L'accompagnement psychologique		109
6.1	Le désir d'aider ne suffit pas	109
6.2	Un espace de parole et d'écoute	111
7. Un travail en partenariat		112
7.1	Un psychologue expert	112
7.2	Le rapport « d'expertise »	115
7.3	Les équipes de suivis de scolarisation	118

CHAPITRE 4	COMMENT DEVENIR PSYCHOLOGUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ?	119
1. Formation et recrutement		121
1.1	Le recrutement	121
1.2	La formation	121
1.3	Les centres de formation	122
1.3.1	Bordeaux	122
1.3.2	Lyon	122
1.3.3	Paris	123
1.4	La formation dispensée à Paris	123
1.5	Une formation orientée vers la clinique	123
1.6	Les stages	125
2. Diplôme et titre		126
3. Conclusion		128
Annexe A : missions des psychologues scolaires		139
Annexe B : psychologues scolaires. Conditions d'exercice		147
Annexe C : conférence de consensus, 2008-2010		151
Annexe D : code de déontologie des psychologues		177
Annexe E : programme de la formation DEPS – Université Paris-Descartes		193
Glossaire		197
Index des notions		199
Index des auteurs		201

Avant-propos

Nous avons souhaité proposer cette deuxième édition, revue, enrichie, actualisée, car nous restons intimement persuadés de l'essentialité de la place des psychologues auprès des enfants, dans le premier grand lieu social qui leur est consacré.

Comment imaginer, que près de 5 millions d'enfants, plusieurs millions de familles et quelques centaines de milliers d'enseignants puissent, pour le primaire, cohabiter, apprendre, éduquer, jouer, vivre de fortes amitiés, des réussites personnelles, s'épanouir, se structurer, mais aussi subir des notes et des remarques blessantes, se sentir seul, penser avec inquiétude à ses parents pendant les cours sans éprouver de souffrance ? Comment croire que seules la didactique et la pédagogie seraient en mesure de résoudre les problèmes de cette immense communauté humaine ? Comment n'évoquer que l'élève¹ alors que l'enfant avec ses désirs, ses frustrations, sa solitude, ses angoisses voire quelquefois ses moments de dépression, est omniprésent dans la classe, la cour de récréation, la pensée de ses parents et de ses pairs ?

Qui apprend ? Est-ce l'élève épistémique, construit par l'association de fonctions cognitives, ou l'enfant qui retient mieux ce qui l'intéresse, les expériences qu'il a pu réaliser, ou encore les cours donnés par un enseignant bienveillant ?

Aussi, dans ce que nous nommons un peu plus loin un « océan de pédagogie », il est absolument salutaire, à l'institution scolaire, qu'elle préserve en son sein une pensée et une pratique de psychologie clinique qui cherche à reconnaître, en chaque élève, un sujet.

1. Comme le font toutes les circulaires du ministère de l'Éducation nationale.

Malgré des vicissitudes, l'école française primaire, de la maternelle à l'entrée en classe de sixième, est toujours aujourd'hui en capacité d'offrir à ses enfants en difficulté d'apprentissage ou précoces, en souffrance réactionnelle à un drame de la vie ou en carence éducative, un espace de consultation psychologique, un cadre d'écoute. La force de cette psychologie est évidemment de se situer à l'école, seul autre lieu, en dehors de la famille, qui ouvre la possibilité d'aménager une partie de la vie de l'enfant.

Dans cet ouvrage, nous n'utiliserons le terme « psychologue scolaire » que dans la partie consacrée à l'histoire de cette profession. La sémantique nous paraît particulièrement importante. Si l'appellation « psychologue scolaire » a porté un temps une espérance, elle semble aujourd'hui trop restrictive, trop collée à la pédagogie et ne permet pas l'émancipation de cette profession. La reconnaissance, elle, est acquise, particulièrement du côté des familles des enfants, voire des enseignants. Paradoxalement c'est l'employeur de ces psychologues qui les reconnaît le moins dans leur fonction. Aussi, nous utiliserons l'appellation « psychologue de l'Éducation nationale » qui indique clairement la fonction, mais aussi le champ d'exercice, de la maternelle à la fin du lycée.

Les auteurs.

Introduction

La psychologie à l'école et la clinique

Deux grandes conceptions traversent la psychologie dite scolaire : celle liée à l'étude du développement de l'enfant et celle qui étudie les processus psychiques en jeu dans la constitution de soi. Ces deux approches sont complémentaires. L'histoire des sous-disciplines de la psychologie les a pourtant profondément séparées. La première est étroitement liée à la psychologie cognitive et la seconde à la psychologie clinique. Aujourd'hui, les missions du psychologue à l'école l'appellent à la fois du côté de l'évaluation des capacités cognitives de l'enfant et du côté de celle de ses modes de fonctionnement au plan de sa vie psychique. Elles sollicitent le psychologue de l'Éducation nationale dans l'aide qu'il peut apporter à l'enfant, à sa famille, mais aussi aux enseignants qui ont pour charge de construire les bases des savoirs élémentaires dont l'enfant aura besoin toute sa vie. C'est dire si le psychologue de l'Éducation nationale doit développer des compétences dans le domaine de l'écoute, de l'évaluation des demandes qui lui sont faites, dans l'accompagnement et le soutien apportés aux enfants (et à leur famille) en difficulté, mais aussi dans le domaine des relations avec les autres intervenants du champ sanitaire et social. Davantage qu'un expert en évaluation des difficultés que rencontre l'enfant dans ses apprentissages fondamentaux, le psychologue de l'Éducation nationale est celui ou celle qui va prendre en compte la dimension subjective de l'enfant, considéré non pas seulement comme un élève, mais aussi et un surtout comme une personne dans sa dynamique globale. Ce point de vue est fondamental dans la mesure où il permet de penser les difficultés de l'enfant non seulement dans la dimension des apprentissages et de leurs aléas, ce qui risquerait de réduire la problématique de l'échec scolaire à la dimension d'un dysfonctionnement cognitif, sans lien avec sa problématique subjective, mais aussi dans celle d'une prise en compte de la vie de l'enfant en relation avec

l'ensemble de sa vie psychique et son environnement familial et social.

On le voit, il s'agit là de deux conceptions du monde qui s'affrontent : d'un côté l'enfant est perçu dans sa relation au savoir ; en cas de difficulté, il s'agira d'intervenir dans ce strict champ cognitif sur une fonction défaillante et le psychologue de l'Éducation nationale sera convoqué en sa qualité d'expert pour intervenir sur les dysfonctionnements cognitifs (dyscalculie, dysorthographe, dyslexie, etc.). Dans l'autre philosophie, l'enfant est appréhendé dans sa dimension subjective et ses difficultés sont l'expression d'une problématique liée à un conflit psychique, problématique qui a un sens et qui concerne l'ensemble du fonctionnement psychique de l'enfant. Le dysfonctionnement devient symptôme. Mais la différence entre ces deux conceptions n'empêche pas une certaine forme de complémentarité. D'un côté l'affectif et le cognitif sont étroitement liés, de l'autre les dysfonctionnements cognitifs doivent être travaillés spécifiquement, pour eux-mêmes. D'un côté, l'enfant est envisagé comme une personne en construction qui rencontre des difficultés dans sa subjectivation, de l'autre, il est étudié dans les différentes fonctions (apprentissage, socialisation, etc.) qui façonnent sa vie. La psychologie clinique apporte au psychologue la dimension de la subjectivité, celle de l'étude des interrelations entre l'enfant et son environnement ; elle donne une vue globale du problème sans « découper » l'enfant selon le type de problème qu'il rencontre. La psychologie de l'Éducation nationale intègre ces deux dimensions de l'affectif et du cognitif ; mais pour pouvoir être exercée, elle suppose que le psychologue ait d'abord un regard clinique, une formation suffisante à la psychopathologie, avant d'entrer éventuellement dans des procédures d'aides spécialisées, telles les procédures de médiation cognitive ou la psychothérapie de soutien.

L'enjeu de la psychologie à l'école est de situer l'enfant dans son fonctionnement, mais aussi dans son histoire. Le temps scolaire n'est qu'un moment dans l'histoire d'un sujet, moment important certes, mais moment relatif et largement déterminé

par des éléments qui échappent au seul domaine scolaire et qui appartiennent à son histoire singulière et familiale. C'est pourquoi aussi, l'exercice de la psychologie à l'école ne saurait se confondre avec une quelconque expertise en matière de pédagogie, même si le psychologue de l'Éducation nationale n'est pas ignorant en ce domaine; elle ne saurait se réduire à un champ d'expérimentation des méthodes éducatives et encore moins à un auxiliaire pédagogique dont le but serait de faciliter les apprentissages de l'enfant. Soyons clair, le psychologue n'est plus un enseignant, il n'est plus un référent ou un soutien pédagogique pour l'enfant ou l'enseignant, il n'est pas non plus un spécialiste de telle ou telle fonction entrant en ligne de compte dans les différents apprentissages auquel l'enfant doit se confronter. Le psychologue de l'Éducation nationale apporte une dimension hétérodoxe au champ strictement scolaire: il témoigne de l'importance de la réalité psychique de l'enfant et du fait qu'un enfant tout seul, un enfant isolé de son contexte, cela n'existe pas.

Cette position remarquable qu'occupe le psychologue à l'Éducation nationale au sein des établissements scolaires du primaire lui rend la tâche difficile parce que ses (anciens) collègues enseignants voudraient abolir une distance pourtant indispensable pour qu'il puisse travailler dans le lien, mais sans confusion des places et des fonctions. Cette position est rarement admise et comprise, y compris par la hiérarchie qui voudrait que la psychologie scolaire ne soit qu'une extension du domaine pédagogique, une aide à la mission de l'institution qui repose sur la transmission de savoirs, mission essentielle s'il en est, mais qui ne saurait délimiter la mission du psychologue. Le psychologue de l'Éducation nationale est donc d'abord un empêqueur de tourner en rond, un témoin de la résistance qu'oppose la réalité psychique à la réalité tout court, témoin de l'importance que les adultes doivent accorder à la vie psychique de l'enfant, à ses difficultés parfois à surmonter ses peurs, ses échecs. Le psychologue de l'Éducation nationale est bien là pour aider l'institution à dynamiser le potentiel de l'enfant.

La psychologie à l'école est clinique parce qu'elle tente de rendre compte de faits psychiques, de dysfonctionnements qui impliquent le sujet dans sa dynamique subjective et intersubjective. La psychologie à l'école est clinique parce qu'elle tente de rendre compte de ces dysfonctionnements et qu'elle met en œuvre les moyens de les traiter au sein de l'école ou en dehors si nécessaire. Si aujourd'hui l'école accueille de plus en plus d'enfants en son sein, y compris les enfants qui présentent des handicaps physiques et psychiques, ce qui sûrement constitue un progrès et une façon efficace de lutter contre l'exclusion – à condition que l'école se donne les moyens de sa politique –, il n'en reste pas moins que parmi les traitements de ces difficultés à mettre en place, beaucoup ne peuvent se réaliser dans l'école elle-même. Le psychologue à l'école est la personne clé de la situation, à la charnière de l'interne et de l'externe, seul capable de penser les soins psychiques dans leur globalité. Il faut donc au psychologue de l'Éducation nationale une identité professionnelle suffisamment forte, imprégnée de la culture scolaire et en même temps suffisamment dégagée de cette empreinte et du statut d'enseignant pour accomplir sereinement sa mission. S'il est un partenaire privilégié du médecin de l'Éducation nationale, il n'en est pas l'auxiliaire. Il a seul la compétence en matière de bilans psychologiques et d'évaluation du fonctionnement psychique de l'enfant, le médecin n'est pas formé pour cela; il peut également acquérir une solide formation en psychopathologie au cours de ses études, et aussi au cours des compléments (master professionnel en psychologie clinique et psychopathologie, notamment) que beaucoup de psychologues scolaires suivent après l'obtention de leur diplôme d'État de psychologie scolaire. Pourtant, ces deux personnages un peu atypiques dans le monde scolaire ont à travailler ensemble, de façon concertée et dans le respect mutuel de leurs rôles et fonctions. Le psychologue peut apporter au médecin des éléments de compréhension irremplaçables sur la situation psychologique d'un enfant. De la qualité de cette coopération dépendra celle des aides qui seront apportées aux enfants et à leurs familles.

HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

Sommaire

1. Le mouvement des idées	3
1.1 L'enfant est un adulte en réduction.....	4
1.2 L'enfant est un être en développement	8
2. La création de la psychologie scolaire	10
2.1 Les premières expériences en Europe	11
2.2 Les véritables débuts en France	12
2.3 Les pionniers	13
2.4 Une réforme non advenue	14
2.5 Un traumatisme inaugural	16
3. Le développement de la psychologie scolaire	17
3.1 Un travail en équipe	17
3.2 Le diplôme d'État de psychologie scolaire	18

1. Le mouvement des idées

La psychologie scolaire n'est pas née de rien. Elle n'est pas née non plus du jour au lendemain. Tout au contraire, la constitution d'un courant de la psychologie qui aurait pour vocation de s'occuper des enfants scolarisés est le fruit d'une très longue gestation dont on peut retrouver quelques traces dans l'histoire (néanmoins récente) des idées.

La psychologie de l'enfant s'est développée tardivement dans l'histoire des sciences humaines, et ce, vraisemblablement, parce que l'enfance – telle que nous la connaissons aujourd'hui – n'a été que tardivement distinguée des autres âges de la vie. L'enfant a été identifié encore plus récemment comme un être ayant des besoins spécifiques. Il a fallu les questionnements des pédagogues, en particulier de la Renaissance jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, confrontés aux difficultés des enfants dans les apprentissages fondamentaux pour que commence à s'envisager l'enfance distinguée de l'âge adulte. Jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, l'enfance se résume à l'âge de la dépendance aux soins maternels. Étroitement emmaillotté pour être plus facilement transporté, l'enfant suit les parents dans leurs déplacements, de la ville aux champs, d'une pièce à l'autre dans la maison. Suspendus à une patère, le nourrisson et le très jeune enfant assistent aux travaux domestiques, avant d'en accomplir plus tard certains, des plus simples, jusqu'à ce que l'âge d'apprendre à lire et à écrire n'arrive, et encore pour certains d'entre eux seulement. Ce temps d'école est rarement un temps plein, l'obligation y est toute relative et le besoin de main-d'œuvre si fort à la maison que souvent l'enfant se soustrait à cette contrainte de l'étude. L'apprentissage est celui du métier, l'étude est réservée à une minorité. L'école rassemble sur ses bancs des écoliers de tous âges, de condition souvent modeste et de niveaux épars. Le pédagogue doit s'adapter tant bien que mal à cette disparité. L'école est davantage

religieuse que laïque, privée plutôt que publique. Il faudra attendre la loi de 1905 qui établit le partage des biens entre l'État et l'Église pour que l'éducation devienne un secteur à la charge des pouvoirs publics. C'est d'ailleurs à cette occasion que seront mis au point les premiers tests d'intelligence (Binet et Simon) afin d'évaluer le degré d'intelligence des enfants en âge d'être scolarisés. Tests de mesure certes, mais surtout de tri, en vue de l'orientation des enfants en difficulté vers des classes spéciales dites de perfectionnement, spécialement créées à cet effet. Bien qu'étant née au siècle précédent (Itard, Decroly, etc.), la pédagogie spécialisée s'institutionnalise avec l'aide des premiers psychologues. Quelques années plus tard, une pédagogie nouvelle (Freinet) verra le jour, orientée en fonction des avancées des connaissances. Ainsi la pédagogie psychanalytique se développera (surtout en Autriche, sous l'impulsion d'Anna Freud) dans les années 1930-1945, avant de laisser la place à d'autres courants de pensée. La psychologie scolaire, même si elle n'est pas encore constituée comme une sous-discipline de la psychologie, naît au début du XX^e siècle dans ce contexte d'une pédagogie assistée pour comprendre et faire face aux difficultés des enfants de plus en plus nombreux à être soumis à l'obligation scolaire.

1.1 L'enfant est un adulte en réduction

La théorie de la préformation, en vogue jusqu'au XIX^e siècle, représentait l'enfant comme un adulte en réduction. Mieux, cette théorie proposait d'envisager que l'enfant était tout entier contenu dans le spermatozoïde et qu'il ne faisait que grandir dans le ventre maternel. Sans aller jusqu'à ces propositions « scientifiques », il n'est qu'à voir les gravures de journaux comme « L'illustration », pour percevoir combien l'enfant, habillé comme l'adulte, n'est qu'un adulte en réduction. L'enfant est un petit d'homme, un petit que le temps va faire grandir. Si la notion de croissance est présente dans cette représentation commune, il faudra attendre encore quelques décen-

nies pour qu'une idée révolutionnaire fasse son apparition : l'enfant n'est pas un adulte en plus petit qui n'a pas encore grandi, il est un être en développement. De cette idée géniale du développement vont naître les prémisses de la psychologie de l'enfant. Et c'est sur cette conception de l'enfant comme un être dont le développement est à étudier dans les différentes étapes qui en jalonnent le chemin (Piaget) que la psychologie scolaire va, elle aussi, se développer.

L'enfant constitue une aide familiale bien venue ; il travaille aux champs avec les aînés, les parents et les grands-parents. Son univers s'ancre pour longtemps, parfois pour toujours dans cet espace familial organisé autour du *pater familias* et du travail. Avec l'industrialisation, le travail se diversifie, mais l'exploitation de l'enfant est sans limites. Il faut les grandes lois sociales de la fin du XIX^e siècle pour protéger l'enfant des abus d'employeurs peu scrupuleux. L'interdiction du travail avant 13 ans est prononcée vers la fin du XIX^e siècle, ce qui veut dire que jusque-là (et ce sera encore vrai par la suite avec la Grande guerre de 1914-1918), l'enfant âgé de moins de 13 ans travaille durement. À la mine, il fait merveille avec sa petite taille, dans le textile aussi. Avec les femmes, dont on recherche l'habileté et l'endurance, il constitue une main-d'œuvre extrêmement bon marché et docile parce que peu politisée, peu syndiquée. Les familles y trouvent un complément de revenu. L'idée d'une protection de l'enfant se fait jour dans ce contexte de développement industriel et économique.

C'est aussi à cette époque qu'un transfert de compétences se met progressivement en place, à la faveur de la législation et du rôle de plus en plus important de l'État. La mort du Roi Louis XVI a entamé symboliquement et juridiquement le privilège du *pater familias*. Avec la Révolution française, les droits nouveaux qui ont été conférés aux femmes modifient considérablement l'autorité paternelle et le rapport de force au sein de la famille. Désormais, le père n'a plus la pleine et entière responsabilité en matière éducative, il la partage partiellement avec son épouse, si ce n'est en droit, du moins