

BERNARD JUMEL *et al.*

Le travail du psychologue dans l'école

2^e édition

Préface de Roger Perron
Postface de François Gaillard

DUNOD

Cet ouvrage a été réalisé sous l'égide de l'Association française des psychologues scolaires.

Conseiller éditorial : Robert Voyazopoulos

© Dunod, 2004 pour la nouvelle présentation

© Dunod, 1999 pour la première édition

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, 2018

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-077339-8

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.

LISTE DES AUTEURS

- André AGARD, psychologue, Éducation nationale, chargé de cours Paris V.
- Loubaba BELMEJDOUB, psychologue, chercheur et thérapeute, Centre Georges-Devereux, université Paris VIII.
- Valérie BOUCHERAT-HUE, psychologue clinicienne, psychothérapeute, chargée de cours Paris V.
- Jean CASANOVA, psychologue, Éducation nationale.
- Georges COGNET, psychologue, Éducation nationale.
- Chantal DUBON, institutrice spécialisée, Éducation nationale.
- François GAILLARD, Professeur de psychologie, Université de Lausanne, Suisse.
- Anne-Marie GAVILA, psychologue.
- Suzanne GUILLARD, psychologue, Éducation nationale.
- Lucien HOUNKPATIN, psychologue, chercheur et thérapeute, Centre Georges-Devereux, université Paris VIII.
- Bernard JUMEL, psychologue, Docteur en psychologie, chargé de cours Paris V et Paris VIII.
- Alain Le BOUTOULLIER, psychologue, enseignement catholique.
- Solange LEBRUN, psychologue, Éducation nationale.
- Didier MAURICE, psychologue, Éducation nationale.
- Claude MESMIN, maître de conférences en psychologie, chercheur et thérapeute, Centre Georges-Devereux, université Paris VIII.
- Michel MONVILLE, psychologue, Éducation nationale.
- Pierre SIMON, psychologue, Éducation nationale.
- Robert VOYAZOPOULOS, psychologue, Éducation nationale, chargé de cours Paris V.

Table des matières

<i>PRÉFACE À LA DEUXIÈME ÉDITION, PAR Bernard JUMEL</i>	<i>XI</i>
<i>PRÉFACE, PAR Roger PERRON</i>	<i>XIII</i>
<i>INTRODUCTION, PAR Bernard JUMEL</i>	<i>1</i>
<i>AVERTISSEMENT</i>	<i>6</i>

PREMIÈRE PARTIE

LA RENCONTRE AVEC L'ENFANT

1. Sortir d'une impasse névrotique : Adrien , par Didier MAURICE	9
L'intervention de l'école	9
Après le signalement	11
Première rencontre	13
L'après-coup	15
Deuxième rencontre	16
La maman	19
Le travail	20
Conclusion	22
2. Vaincre une inhibition : Alexandre, par André AGARD	24
L'examen psychologique	26
Retour à l'enseignant	29
Entretien avec la mère	30
Les serpents d'Alexandre	33
Interprétation	36

3. Modifier les relations avec les proches : Farida, par Jean CASANOVA	41
La parole de Farida	41
L'écoute dans le milieu de l'Éducation nationale : contre l'inversion d'un concept	48
<i>Le savoir du psychologue, 51 • La parole du sujet, 52</i>	
<i>• La parole du psychologue, 54</i>	
4. Accepter son origine : Marième, par Georges COGNET	56
À l'école	57
Première rencontre	59
<i>L'entretien, 59 • L'évaluation des connaissances par le k.abc, 60</i>	
Les premières séances	62
<i>L'entretien, 63 • Les dessins, 63</i>	
Autres séances	64
<i>Les dessins, 64 • Le TAT, 65</i>	
Les dernières rencontres	66
Épilogue	68
Quelques réflexions	68

DEUXIÈME PARTIE

L'ADULTE ET LE PSYCHOLOGUE

5. Le travail en réseau : Johnny, par Alain LE BOUTOULLIER	73
Johnny et les règles de l'écrit	88
<i>Le début du travail avec Johnny, 74 • Analyse et proposition</i> <i>du psychologue, 76 • Le dernier rendez-vous de l'année de CP, 78</i>	
Éléments de réflexion sur la position du psychologue	79
<i>Le psychologue et les parents, 79 • Le psychologue</i> <i>et les enseignants, 80 • Le psychologue et l'institution scolaire, 81</i>	
Le devenir de Johnny en CE1, CE2...	82
<i>L'année de CE1, 82 • L'année de CE2 actuellement en cours, 83</i>	
6. L'entretien avec une mère : Didier, par Anne-Marie GAVILA	86
Une anxiété singulière entre la maternelle et le primaire	87
Pouvoir parler	88
Un moment propice, d'une école à l'autre	93
Conclusion	95

7. Le déni chez l'adulte : Nadjat, par Suzanne GUILLARD	96
Questionnement sur les croyances de l'école	111
Le premier entretien avec le père de Nadjat	112
L'examen psychologique de Nadjat	113
<i>Synthèse, 115 • Les questions qui se posent, 115</i>	
• <i>Deuxième entretien avec M. N., 116 • Entretien avec l'orthophoniste, Mme Y., 117</i>	
Conclusion	117
8. Absentéisme scolaire et angoisse d'abandon, par Robert VOYAZOPOULOS	105
Tête baissée, regard furtif	107
Par une porte dérobée	109
Le T.A.T de Laurent	111
La fonction maternelle dans le dispositif familial	112
Avec Laurent	114
Quelques réflexions	116
9. Le psychologue et l'éducateur : Molly, par Valérie BOUCHERAT-HUE	118
Quand le corps s'en mêle	122
L'intervention du psychologue clinicien	125
Quelques réflexions en conclusion	129

TROISIÈME PARTIE

LES MODES D'INTERVENTION

10. La clinique de l'aide psychologique :	
Christopher et Nicolas, par Michel MONVILLE	135
Christopher ou les aléas d'une non-demande d'aide	137
Nicolas et le handicap	140
L'école Jacques-Prévert : un groupe à la dérive	144
Le psychologue à l'école : bricoleur ou braconnier ?	147
11. L'aide thérapeutique ethnopsychiatrique : Demba, par Claude MESMIN, Loubaba BELMEJDOUB, Lucien HOUNKPATIN	149
Pour l'école, quelle prise en charge ?	150
La prise en charge au centre Georges-Devereux	150
De Khayes à Paris	151

Cris et chuchotements	152
La fabrication d'un humain	154
La fondation d'une famille	155
L'enfant et le thérapeute	156
Être assis	158
Entre autisme et humanité	159
12. La clinique systémique : Amandine, par Pierre SIMON	162
Une visite impromptue	162
Systèmes et familles	163
<i>Le sujet n'émerge que dans la relation, 164</i>	
Frontières floues, éthique du psychologue	166
Amandine, un sujet systémique	167
Les soucis solides et les soucis liquides	170
<i>Changements, 173 • Le point de vue d'Amandine, 175</i>	
Conclusion	176
13. Le travail avec le groupe : Aurélie, par Solange LEBRUN	179
La situation initiale et son contexte	180
Les différentes séquences de l'intervention du psychologue	181
Les différents partenaires de la situation	183
<i>La famille F., 183 • Aurélie, 185 • L'institutrice, 187</i>	
• <i>Le groupe-classe 189</i>	
« Si tout le monde bouge, ça bougera »	193
14. L'enfant, la famille et l'école : Denis, par Bernard JUMEL et Chantal DUBON	194
L'interpellation de l'institutrice	194
L'entretien avec la mère	195
<i>Ses rapports avec l'enfant, 195 • Ses rapports avec le père, 195</i>	
• <i>Ses rapports avec l'école, 196</i>	
Une définition de l'aide	196
Les débuts de la mise en œuvre	199
La poursuite du travail et un accident de parcours	201
<i>Commentaire, 202</i>	
Reprise	203
<i>Commentaire, 204</i>	
Suite du travail	204
Nouvelle difficulté et dénouement	205
<i>Commentaire, 205</i>	
L'enfant et sa famille	206
Notre action	208

Postface - Compter sur le psychologue, par François GAILLARD	211
<i>La clinique se prête à un apprentissage par problèmes, 211</i>	
• <i>Pratique de l'intervision, 212</i> • <i>Clinique en libéral</i>	
• <i>et clinique dans l'école, 213</i>	
Éthique	215
<i>Éthique de l'intervention psychologique</i>	
<i>en milieu scolaire, 215</i> • <i>Indépendance de la pensée, 215</i>	
• <i>Ni une marionnette, ni une esclave, 217</i>	
Méthodologie	218
<i>La scientificité de l'intervention, 218</i> • <i>Les entretiens</i>	
<i>psychologiques, 220</i> • <i>L'anamnèse systématique, 222</i>	
• <i>Les tests de personnalité, 224</i>	
Les liens avec la recherche	226
<i>Contrôle et autocontrôle scientifique, 227</i>	
 <i>BIBLIOGRAPHIE</i>	 231
<i>INDEX</i>	237

Préface à la 2^e édition

Le travail du psychologue dans l'école est paru en 1999.

Est-ce le grand âge ? Les choses ont-elles changé ? Fallait-il le modifier ?

Ce qui apparaît dans la présentation du livre, comme dans sa composition, est une prise de position assumée en faveur d'un versant du travail de psy qui n'est peut-être pas *tout* le travail du psychologue. Mais il va de soi pour les rédacteurs des articles qui composent l'ouvrage que cette part est déterminante.

Il s'agit dans chaque cas de l'analyse d'une situation dans laquelle le psychologue s'est engagé es qualité dans le travail auprès d'un enfant, ou d'un groupe d'enfants. Et dans chaque cas, d'apprécier les changements qui ont ainsi permis à l'enfant de reprendre sa place d'écopier dans des conditions nouvelles. Nous insistons sur une exigence de réussite de cet engagement.

Le Professeur Roger Perron, qui préfaçait l'ouvrage en 1999 pouvait, à juste titre, s'étonner de l'absence de références aux outils d'évaluation dans les articles présentés. En effet, la Figure du psychologue se déplaçant avec sa mallette de tests avait été remise pour l'occasion. Le psychologue voyant ponctuellement un enfant à des fins de définition d'aides ou d'orientation laissait apparaître une réalité autre que celle du technicien des tests : le travail psychologique avec l'enfant, dans des situations diverses, à des fins d'accompagnement véritable par une présence bien réelle au sein de l'école.

L'ouvrage a contribué ainsi à souligner l'éventail des activités du psychologue dans l'école. Sur cet éventail, nous disons aux jeunes psychologues choisissant l'école comme lieu d'exercice qu'il y a bien des manières de se reconnaître comme psychologue :

- fait important, il y a depuis quelque temps une signature d'authenticité possible à travers la reconnaissance par l'employeur Éducation nationale du titre de Psychologue. C'est important, cela devait être fait ;
- et puis il y a d'autres signatures, conditionnelles celles-ci, qu'il lui faudra, psychologue, aller chercher au travers de ses actions. Nous lui en souhaitons le courage, comme de prendre la juste mesure du fait qu'il n'est pas, à tel ou tel moment, remplaçable par le premier venu. Il importera de ne pas minorer les effets de ses actions de psychologue, de les apprécier à leur juste valeur, personne ne le fera pour lui. Une liste non exhaustive pourrait aller :
 - du plus simple, limité dans le temps, comme l'observation d'un enfant en particulier dans une classe et de son second temps qui est la restitution de l'observation à l'enseignant ;
 - au plus complexe, qui serait le travail avec un petit groupe d'enfants de maternelle accueillant sur une durée notable un enfant psychotique, conjointement avec son enseignant.

À l'heure où l'on entend de plus en plus fort la très mauvaise nouvelle pour les écoliers selon laquelle les maîtres seront prochainement remplacés par les machines, l'engagement de personnes en propre peut paraître avoir quelque chose de l'antique. Ils ne seront plus très nombreux ceux qui oseront dire que l'enfant, pour grandir, a besoin des adultes. Or, si quelque chose distingue le psychologue de tout autre professionnel, c'est bien dans sa conscience claire, plus encore dans sa volonté de promotion de la conscience qu'il pourra le trouver.

BERNARD JUMEL

Préface

Ce livre marque un moment important vers l'affirmation de soi d'une psychologie scolaire enfin devenue adulte. Le chemin a été long, jalonné de tâtonnements, d'essais et d'erreurs, d'impasses qu'il a fallu péniblement remonter, d'alarmes sur sa prochaine disparition, de conflits externes mais aussi de conflits internes quant à ses fonctions, ses visées, ses instruments, ses étayages théoriques : sans cesse y ont alterné espoirs et découragements... Qu'il me soit permis ici d'en parler de façon personnelle : sur ce chemin, depuis les débuts de la psychologie scolaire avec Henri Wallon et René Zazzo, j'ai été, je me suis toujours senti, compagnon de route. À ma mesure, j'ai tenté de contribuer à sa maturation, par les moyens du chercheur et de l'enseignant ; en particulier en soutenant la longue et difficile entreprise de ceux qui ont choisi d'affermir leur réflexion en érigeant en travail de recherche, dans le cadre d'un doctorat, telle ou telle question posée par la pratique quotidienne. J'ai toujours alors, dans ces contacts personnels, souligné que la rigueur de la pensée et de la méthode sont les conditions indispensables à l'affirmation, tranquille et sans gloriole, d'une véritable solidité professionnelle (bien au-delà du fait, non négligeable, qu'à tort ou à raison, mais autant que possible à raison, un « docteur » est plus volontiers écouté lorsqu'il parle...).

On me pardonnera, je l'espère, cette référence personnelle ; elle n'a pour but que de dire pourquoi j'ai été si heureux, à lire ces textes, d'en constater tout à la fois la ligne générale et la qualité.

Quant à la ligne générale, on est bien loin du temps où s'affrontaient, au sein même de la psychologie scolaire, deux camps hostiles. D'une part, le camp des tenants d'une psychométrie qui se voulait « scientifique » mais qui, à trop se centrer sur les difficultés adaptatives

de l'enfant, voire ses « potentialités originelles », risquait de méconnaître cet enfant en tant que sujet et d'ignorer la complexe dynamique relationnelle dont il participe nécessairement. D'autre part, le camp des tenants d'une clinique quelque peu enivrée d'une illusoire toute-puissance interprétative et « thérapeutique », une clinique par là portée à des formulations floues, d'autant plus péremptives qu'elles se sentaient peu assurées d'elles-mêmes, et qui risquaient de masquer bien plus que de révéler. Ces combats, je dois le dire, me désolaient par les excès de jactance et d'anathèmes auxquels se portaient parfois les uns et les autres, alors que je me sentais personnellement en sympathie avec certaines des positions qui s'affirmaient là inconciliables.

Quant à la qualité des contributions à cet ouvrage, le lecteur en jugera ; je la tiens quant à moi pour très bonne, et tout à l'honneur de cette psychologie scolaire dont je disais en commençant qu'elle approche de sa maturité.

Car elle semble maintenant bien assurée de son cadre, de ses visées, de ses pratiques, et oriente mieux sa quête d'assises théoriques.

Le cadre

C'est celui de l'école. Cela peut apparaître comme une vérité première, à la limite de la lapalissade. Il n'a été que trop connu le temps où, face à des difficultés qui peuvent pourtant sembler par nature du registre de l'entreprise éducative, l'école était portée à se démettre de ses responsabilités au profit de spécialistes extérieurs – psychologues, psychiatres, rééducateurs – supposés mieux comprendre et mieux armés. Je pense ici en particulier aux difficultés d'apprentissage des mécanismes de base. Une médicalisation de ces difficultés (dont les psychologues ont été en partie responsables), procédant du postulat selon lequel le psychique procède de l'organique, a conduit à instituer des syndromes (dysorthographies, dysgraphies, dyscalculies, dyspraxies, etc., syndromes largement inspirés de la clinique neuro-psychiatrique adulte) dont le nom savant attestait l'existence, une existence qu'on supposait dès lors seulement accessible, pleinement compréhensible et traitable, hors de l'école et par des spécialistes. Je ne mets bien sûr pas en cause l'existence de tels troubles graves chez l'enfant ; ce que je souligne ici, c'est la dérive qui a longtemps porté les enseignants, craignant leur méconnaissance, à envoyer l'enfant consulter et « se faire traiter » hors de l'école, pour des difficultés en fait mineures et qui eussent gagné à être prises en charge sur le plan pédagogique lui-même. De même, s'agissant de

difficultés relationnelles et de personnalité, on a pu être porté à penser trop vite : psychothérapie, à conduire ailleurs, et nous ne saurons jamais ce qui s'y passe...

Je ne suis pas sûr que ces temps soient révolus ; mais il est certain que la présence d'un psychologue, dans le cadre de l'école elle-même, constitue un instrument puissant de lutte contre ces trop faciles et néfastes dessaisissements.

Les visées

Le champ de la psychologie scolaire s'est considérablement élargi. Dans ses premiers temps, son intérêt s'était centré sur les difficultés d'acquisition des mécanismes de base, jusqu'à déboucher, ainsi que je viens de le rappeler, sur la mode des « dys » ; ainsi que, mais dans une moindre mesure, sur les difficultés d'adaptation à la vie scolaire, sur les difficultés relationnelles avec le maître et avec les camarades. En tout cela prévalait l'approche individuelle : la démarche, partant du cas « signalé » par les enseignants, restait centrée sur lui, tout le reste étant considéré comme son « environnement ». Ici encore, il n'est pas de mon intention de désavouer cette époque : ces problèmes restent importants, et l'approche individuelle, si elle est nuancée, reste majeure. On constatera cependant, à lire les observations qui suivent, que l'optique a bien changé : dans ces observations, les difficultés d'apprentissage, lorsqu'elles sont signalées, n'axent plus l'analyse et sont souvent considérées comme des conséquences secondaires de problèmes plus globaux. Et, surtout, même si la démarche part du cas individuel, elle s'attache à situer dans son ensemble la dynamique groupale – de la famille, de l'institution scolaire, de leurs relations – hors de laquelle, pense-t-on, il n'est pas possible de comprendre réellement ce dont souffre l'enfant.

Car c'est bien des souffrances de l'enfant qu'il s'agit. Il n'est plus une mécanique dérégulée dont on confie la réparation à des techniciens spécialisés : il est une *personne*, dont on s'efforce, avec sympathie, de saisir le drame intime. Souffrance, sympathie, drame : ces mots sont-ils excessifs au regard des cas ici rapportés ? Il me semble que non. Mais il faut saluer la discrétion de nos auteurs. Nulle emphase, nulle croisade, nul attendrissement excessif sur les victimes, nul émoi sur sa propre grandeur d'âme : nos collègues font, et font bien, leur travail ; un travail qui, considérant le réel avec le plus d'objectivité possible, s'abstient de juger, de condamner, et vise simplement à rendre plus heureux, ou moins malheureux, le destin de *personnes*. Si je reprends

ce terme, dont j'ai antérieurement tenté de développer le sens, c'est que cette évolution de la psychologie scolaire a enfin permis de dépasser une attristante logomachie, celle qui a si longtemps opposé trois réductionnismes : le premier, volontiers organiciste, recherchant l'explication du trouble dans des particularités originelles de l'enfant, son « donné premier » (si cet enfant va mal, c'est parce qu'il est né comme ça) ; le deuxième, violemment opposé au premier, imputant le trouble à des causes sociales, générales ou particulières (si cet enfant va mal, la faute en est à la famille, à l'école, voire à la société capitaliste) ; le troisième, plus pernicieux encore, accusant l'inconscient parental, le « désir de la mère », etc. (si cet enfant est débile, ou autiste, c'est parce que sa mère veut le garder bébé). Dans les trois cas, l'enfant risquait fort d'être considéré comme le jouet passif, l'objet, de déterminants qui lui sont antérieurs et extérieurs, et sur lesquels le psychologue ne sentait que peu ou pas de prise. Visions pessimistes et désarmantes qui, on le constate avec plaisir dans les textes ici rassemblés, ne sont plus de mise : l'enfant y est d'emblée considéré comme sujet et agent de son propre destin, et la visée majeure du psychologue scolaire est de l'amener à assumer cette position.

Les pratiques

Leur diversification a, très logiquement, exprimé et soutenu cet élargissement des visées. L'examen psychologique, sous sa forme traditionnelle, est assez peu commenté dans les textes qui suivent, beaucoup moins certainement qu'il ne l'aurait été il y a vingt ans dans un recueil analogue. Il est évident cependant que la pratique de la psychologie scolaire continue à accorder aux tests un rôle important ; à juste titre, car ce sont à mon sens des instruments irremplaçables d'évaluation des fonctionnements psychiques. Pour avoir participé à un certain nombre de séances de travail centrées sur l'interprétation de protocoles individuels de tests, je peux en attester : le psychologue scolaire d'aujourd'hui ne se contente jamais de quelques résultats chiffrés, et il est bien loin de la simple optique de « mesure » comparative qui prévalait autrefois : pour lui, il s'agit d'une véritable *clinique des tests*, où c'est bien toute l'organisation psychique de l'enfant, en deçà de ses modalités adaptatives, qui retient l'attention.

Dans les textes qui suivent, on remarque quant aux techniques et aux démarches l'importance donnée aux entretiens d'une part, à la dynamique des groupes d'autre part. Mais décapons le jargon : il s'agit de *parler* avec les protagonistes du drame. Car pour l'enfant, pouvoir parler avec un adulte qui apparaît enfin comme une personne capable

d'entendre, avec sympathie, ce qui ne pouvait jamais l'être auparavant, un adulte qui ne dira pas trop vite « il faut, il ne faut pas, c'est bien, c'est mal », c'est entrevoir la possibilité de devenir *sujet et agent* de son propre destin ; et c'est par un enfant ainsi institué en personne à part entière que transite la parole entre adultes, entre le psychologue scolaire, la mère, le père, l'instituteur, etc. La plupart des auteurs dont on trouvera ici les contributions sont soucieux d'évaluer en permanence les modifications introduites par leur intervention quant aux positions des protagonistes – l'enfant, le père, la mère, l'enseignant, les camarades, etc. – et à leurs échanges relationnels. C'est bien, comme je le disais plus haut, se décentrer d'une approche qui, trop exclusivement focalisée sur l'enfant, serait tentée de trop voir en lui « la source du mal ».

Ainsi, il s'agit bien en tout cela d'une pratique *clinique* de la psychologie scolaire, d'une clinique des groupes autant que d'une clinique des individus. J'ai depuis longtemps défendu l'intérêt d'une telle pratique : je ne peux qu'être heureux de la voir ici aussi bien illustrée.

S'agit-il pour autant de « soigner » ? Sur ce point encore je suis heureux de constater la quasi-absence d'une controverse qui aurait, il y a dix ou quinze ans encore, perfusé un tel recueil, sur le mode : « thérapeutique, oui, non, oui quand même, mais évitons le terme "thérapeutique", etc. ». La vivacité des controverses à ce propos, tout autant que le malaise de son évitement, procédaient de multiples facteurs. On peut citer notamment la légitime revendication du psychologue scolaire de ne pas rester simple « testeur » sans pouvoir d'intervention réel face à des situations qui appelaient à l'évidence son action ; mais aussi, en arrière-plan, la pesée d'une approche psychanalytique supposée indispensable mais difficilement maîtrisable, les meilleurs sachant bien qu'il ne suffit pas d'utiliser un jargon quelque peu mystifiant pour se donner une véritable prise sur le réel. À en juger par les textes de ce volume, cela est bien dépassé. Le psychologue scolaire intervient, avec tout ce qu'il possède de compétence et d'intérêt – pourquoi ne pas le dire aussi, d'affection – pour l'enfant, pour lui prodiguer ses « soins » lorsqu'il souffre. Il suffit d'ouvrir un dictionnaire pour se rappeler le large empan du terme : on « prend soin » de quelque chose ou de quelqu'un, on est « soigneux » dans un travail, la mère « donne ses soins » à son enfant, le « soigneur » est celui qui met un sportif en bonne condition, l'infirmière ou le médecin « soignent » un malade. Aucune raison donc de refuser d'admettre que le psychologue scolaire, par son action, « donne ses soins », « soigne » un enfant, sa famille, une dynamique éducative, etc., si on n'implique pas par là qu'il intervient à propos de malades et de mala-

dies, et qu'il joue au psychothérapeute sans en avoir la formation et la compétence. En fait, il sait fort bien aujourd'hui définir ses pouvoirs et ses limites, et, si le cas se situe hors de ces limites, l'adresser à un autre psychologue, un psychiatre, un psychanalyste.

Les arrière-plans théoriques

Dans ce volume, le temps des impérialismes doctrinaux, voire idéologiques, est dépassé ; dans ce volume tout au moins, mais aussi je pense au-delà, dans la mesure où il donne une image assez fidèle de ce qu'est aujourd'hui la psychologie scolaire. Les références théoriques sont ici en général assez discrètes, en tous cas jamais pesantes. On cite Sigmund Freud, Jacques Lacan, Françoise Dolto, Rosine Debray, Paul-Claude Racamier, François Perrier, Tobie Nathan ; un certain nombre de notions sont évoquées, mais toujours à titre d'instruments de compréhension de l'observation, jamais à celui d'ornements culturels. Il s'agit en effet de trouver dans ces notions des outils pour donner sens au réel. S'agissant au premier chef de fonctionnements psychiques et de dynamiques groupales, c'est tout naturellement vers des apports généraux de la psychanalyse que se tournent nos auteurs (et d'abord, tout simplement, la notion d'inconscient) ; mais aussi, selon la nature des problèmes affrontés, vers les apports d'auteurs qui en ont développé des spécifications, comme Racamier, Anzieu, Kaes, Nathan, ou, à la suite de Bateson, Watzlawick, etc., vers ce que peut offrir une approche dite « systémique » de ces problèmes. La théorie, on le sait bien, est la meilleure et la pire des choses : elle est indispensable mais son mauvais usage peut la conduire à occulter autant qu'à révéler. Il en est fait ici bon usage ; même dans les textes apparemment dénués de telles références, on en sent constamment le jeu et la présence en arrière-plan, et ce n'est pas le moindre mérite de ces textes que d'organiser l'observation, de façon parlante, sans que soit mis en évidence un attirail abstrait.

J'espère qu'on me pardonnera d'être ainsi tant revenu sur quarante ans d'histoire de la psychologie scolaire française ; je me le suis permis parce qu'il n'est peut-être pas inutile de rappeler à nos plus jeunes collègues tout le chemin parcouru pour parvenir à ce qui leur semble aujourd'hui si naturel.

Mais sans doute j'en ai trop dit. Une préface a tout à gagner à se faire oublier : lisez la suite, je vous y souhaite autant de plaisir que j'y ai pris moi-même.

Introduction*

À certains égards, l'histoire de la psychologie dans l'école pourrait s'écrire comme l'histoire d'une lutte contre les tendances à chercher quelqu'un de mieux placé que le psychologue, pour parler à sa place. Longtemps, notamment, en séparant les acteurs entre pour ou contre, une référence psychanalytique mal comprise a pu servir à conflictualiser les enjeux de la psychologie en ce lieu. Ces derniers sont importants, d'autres théories – qui n'ont pas nécessairement une vocation hégémonique – se sont exprimées et l'on peut penser que d'autres s'exprimeront encore.

Le temps de quête d'un porte-parole n'est pas révolu, mais une étape est franchie dans le sens d'une affirmation différente de notre profession.

Les associations de psychologues ont travaillé ces dernières années à l'élaboration d'un *Code de déontologie*. Actuellement, elles œuvrent à se donner les moyens de l'ancrer dans la réalité des pratiques et dans la réalité des échanges avec nos partenaires. Cette démarche volontaire a des conséquences immenses pour chaque secteur de la profession de psychologue : elle imprime en chacun la conviction d'une identité commune. Avec elles, apparaît l'identité de nature avec les nôtres d'élaborations faites dans d'autres domaines d'application de la psychologie : elles traitent des mêmes difficultés et trouvent des solutions comparables. Quel psychologue parmi nous réfuterait par

* Par Bernard JUMEL.

exemple ce que dit Lévêque de son positionnement professionnel en milieu sportif :

« Le psychologue clinicien a pour fonction d'aider le sujet à accomplir sa singularité ; seul l'établissement d'une relation intersubjective, d'un dialogue de sensibilités dans une attitude d'accompagnement répond à cet objectif. L'implication suppose la réciprocité, notion tout à fait travestie dans une action de *suivi* ou d'*assistance*¹ ; mais implication signifie aussi immersion dans la totalité de la situation vécue par l'autre et imprégnation, connaissance partagée des réalités, contraintes, structures et dynamiques socialisées². »

Le psychologue en milieu éducatif peut à bon droit revendiquer la définition de sa fonction par un psychologue du sport. Notons même que *le psychologue du sport* met en cause, incidemment, en quelques mots, le concept de « suivi psychologique » emprunté par notre employeur au médical, comme nous aurions pu le faire ; les termes de la critique sont totalement exportables du milieu sportif au milieu éducatif.

D'autres apports, d'autres secteurs d'emploi de psychologues pourraient tout autant servir ici notre réflexion, et ce qui vaut dans ce sens, d'eux vers nous, vaut aussi de nous vers eux. Relevons à cet égard l'intérêt porté sur les évolutions actuelles par un psychologue qui travaillait dans l'ASE, René Clément :

« Un exemple démonstratif de cette évolution du rapport des psychologues à leur clinique est donné par les psychologues scolaires [...] Loin de se vivre et de s'assumer comme des outils de régulation interne programmés au départ par la machinerie de l'éducation nationale, nombreux sont ceux qui revendiquent en droit l'extension officielle de leur champ de compétence aux partenaires du monde scolaire que sont les enseignants, aussi bien que les parents. L'écoute intelligente de l'échec ou des difficultés scolaires suppose, en effet, la prise en compte dynamique des interactions relationnelles et psychiques dont l'enfant est le centre³. »

La réflexion autour du Code tend à cimenter la profession. Elle donne une autre réalité au lieu dans lequel le psychologue exerce : il

1. Souligné par nous.

2. Lévêque M., *Sport et psychologie, l'apport du psychologue aux acteurs*, Actes des entretiens de l'INSEP, n° 4, 1993, p. 26.

3. Clément R., « Le psychologue praticien du psychique », in Clément R., *Un psychologue au risque de la psychanalyse, Cahiers de l'Association nationale pour la recherche et l'étude en psychologie*, n° 8, 1996.