

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Travaux & Documents
N°12
ISSN 1247-1194

PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

© FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION
JUIN 1999

Les opinions exprimées dans cette revue
n'engagent que leurs auteurs, et aucunement
les responsables de *Travaux & Documents*.

Sous la direction de
MICHEL LATCHOUMANIN

TRAVAUX & DOCUMENTS
N°12 - JUIN 1999

SOMMAIRE

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION

Michel LATCHOUMANIN

Doyen de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

COMITÉ SCIENTIFIQUE DE LA FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

M. Alain GEOFFROY, professeur (11' s.)

M. Bernard CHERUBINI, maître de conférences, HDR (20' s.)

M. Edmond MAESTRI, professeur (22' s.)

M. Jean-François HAMON, maître de conférences, HDR (16' s.)

M. Jean-Louis GUÉBOURG, professeur (23' s.)

M. Michel BÉNAMINO, maître de conférences, HDR (9' s.)

M. Serge MEITINGER, professeur (9' s.)

LECTEURS POUR CE NUMÉRO

Outre les membres du comité scientifique :

M. Alain JEANNEL, professeur (70' s.)

M. Raoul LUCAS, maître de conférences (70' s.)

M. Alain BAUDRIT, maître de conférences (70' s.)

M. Georges LEMEUR, maître de conférences (70' s.)

INTRODUCTION

MICHEL LATCHOUMANIN, De la psychologie scolaire à la psychologie à l'école

MICHEL LATCHOUMANIN, L'examen psychologique en milieu scolaire : enjeux et limites de la mesure de l'intelligence

MARYSE PAYET, Le psychologue scolaire à La Réunion : influence des représentations sociales sur une pratique de la psychologie en milieu scolaire

MORIL BENARD, Évaluation et aide en Psychologie de l'éducation : démarche nouvelle pour le pédagogue

MARIE-CHRISTOPHE PARMENTIER, JEAN-FRANÇOIS HAMON, La part du social dans l'actualisation d'une logique : une approche théorique

MICHEL BOUTET, Psychologie et orientation : une relation étroite au vécu éclaté Le cas du conseiller d'orientation psychologue

VASSEN NAECK, MICHEL LATCHOUMANIN, La psychologie scolaire à Maurice : aide et conseil en direction de l'école et des familles

JEAN-PAUL MARTINEZ, L'orthopédagogie : le modèle québécois, une espèce en voie de disparition

La mise en page et la préparation matérielle de ce numéro ont été assurées par le Bureau du Troisième Cycle et de la Recherche de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de La Réunion sous la responsabilité de Madame Edith Ah-Pet-Delecroix avec la collaboration de Marie-Pierre Rivière et Sabine Tangapriganin.

Introduction

Née de l'étude par l'observation et par l'expérience des réactions de l'organisme aux conditions de milieu, la psychologie scientifique s'est résolument démarquée de la branche de la philosophie consacrée à « l'âme », il y a plus de 100 ans. Cette nouvelle psychologie qui se distingue de la philosophie non seulement par son objet, mais aussi par sa méthode qui est celle des autres sciences, va s'enrichir des faits établis objectivement à partir d'hypothèses soumises à vérification. La richesse des travaux va engendrer ce qu'il est légitime d'appeler les différents domaines de la psychologie. L'histoire de la discipline va ainsi se construire à partir de données de la psychologie expérimentale, animale, différentielle, clinique, pathologique, génétique, sociale, cognitive, scolaire...

La psychologie renvoie donc aujourd'hui à des pratiques extrêmement variées et recouvre une infinie diversité ce qui fait que l'on a pu dire parfois que la discipline faisait office de nouvelle utopie ou encore de véritable mythe moderne. Rares sont en effet les magazines de grande diffusion qui se passent d'une rubrique « votre Psy vous parle ».

Cette vulgarisation de la psychologie à laquelle s'alimente le scepticisme de certains pourfendeurs du champ et des effets de la discipline est cependant loin d'atténuer la vitalité d'un domaine de recherche et d'enseignement dont le dynamisme se mesure à l'importance de ses travaux et à l'essor de ses filières universitaires. Ce qui permet de dire que la validité scientifique de la psychologie, étayée sur plus d'un siècle de recherches, n'est plus actuellement à démontrer. Ses nombreux apports aux domaines de la santé, du social, de l'entreprise et de l'éducation contribuent fondamentalement à l'amélioration du fonctionnement individuel tout autant que de celui des organisations.

S'agissant de la question du rapport entre psychologie et éducation, qui constitue la pièce maîtresse de cet ouvrage, il convient de

noter qu'elle relève également d'une histoire, (dont nous proposons quelques jalons), qui puise ses racines aussi bien dans le temps que dans l'espace. Il faut en effet remonter au début du siècle pour situer l'initiative de Claparede de créer à Genève le premier séminaire consacré à la psychopédagogie à l'intention des éducateurs.

A la même époque en France, Binet transportait les activités de son laboratoire de psychologie dans les classes d'une école de la rue de la Grange-Aux-Belles. En 1929, Jadouille installe un laboratoire de pédagogie et de psychologie de l'enfant dans une école de Angleur en Belgique. Ces initiatives restent cependant très localisées et relèvent le plus souvent de préoccupations de chercheurs en quête de terrain d'expérimentation dans le but de valider des théories explicatives du fonctionnement, du développement et de la mesure de l'intelligence.

Il faudra attendre 1947 pour qu'apparaisse dans le plan Langevin-Wallon le premier argumentaire officiel en faveur de la création d'un véritable service de psychologie scolaire¹ en France. Ce rapport précise les raisons à l'origine d'un tel projet :

« Le maître a besoin de connaître l'enfant dans ses particularités individuelles aussi bien que dans son évolution pédagogique. Les fonctions d'enseignant sont trop absorbantes pour laisser aux maîtres le loisir d'étudier et d'appliquer les méthodes d'investigations qui permettent de déterminer éventuellement pour chaque enfant les causes intellectuelles, caractérielles ou sociales de son comportement. Ils doivent pouvoir soumettre le cas à un spécialiste des méthodes psychologiques... C'est encore en vue d'une meilleure compréhension des écoliers et d'une meilleure adaptation des programmes à leurs capacités que le psychologue scolaire s'attache à l'analyse des matières d'enseignement, à la mise en évidence des facteurs favorables à l'assimilation de telle ou telle discipline, au développement des aptitudes et à la révélation des intérêts. Ces recherches ont aussi pour buts la découverte des raisons de certains échecs individuels, inexplicables à première vue, dans une matière d'enseignement déterminée (lecture, orthographe, calcul, etc.), et la mise au point de moyens de réadaptation en collaboration avec les enseignants... Il faut pouvoir apprécier les conséquences psycho-

1. A. GSELL, qui fonda en 1911 le dispensaire de New Haven (USA) pour étudier le développement psychologique des jeunes enfants, est considéré comme le fondateur de la psychologie scolaire.

logiques des méthodes éducatives. Le bon rendement scolaire n'est pas toujours un critère suffisant. Certains procédés pédagogiques peuvent être très efficaces, mais au prix d'une plus grande fatigue pour l'enfant ou au détriment d'autres aptitudes utiles telles que la spontanéité, l'initiative etc. Des épreuves psychologiques bien choisies peuvent seules permettre d'établir ce bilan »².

Dès cette époque, une nouvelle fonction fait son apparition au sein de l'Education Nationale : psychologue scolaire. Chargés entre autres de répandre l'idée que la connaissance psychologique de l'élève est une condition nécessaire à toute entreprise éducative, le psychologue scolaire, pour l'école primaire, et le Conseiller d'orientation psychologue, pour le secondaire, interviennent aujourd'hui dans tous les établissements scolaires de France.

Si le concept de diversité peut s'appliquer, ainsi que nous l'avons précédemment rappelé, à la psychologie, il est tout autant approprié de le retenir pour décrire les multiples orientations et références actuelles de la psychologie dite scolaire ou de l'éducation. Inscrite dans une approche initialement liée à la pédagogie, la psychologie en milieu scolaire enracine aujourd'hui sa pratique dans l'ensemble des courants actuels de la psychologie. Une multiplicité de champs qui hypothèque toute tentative visant à faire émerger un objet, des principes et une méthode qui seraient propres à une psychologie dite scolaire. Il en découle certaines dérives malencontreuses ainsi que le souligne Zazzo qui, précurseur de la psychologie scolaire, déclarait quelques temps avant sa mort en 1995, qu'il ne se reconnaissait plus dans les pratiques actuelles, pour le moins éloignées des idées essentielles ayant présidé au projet de création d'un corps de psychologues scolaires dans le cadre du plan Langevin-Wallon.

Les contributions réunies dans cet ouvrage, tout en donnant à voir quelques repères de l'évolution de la psychologie scolaire en France, y compris les dérives dont parle Zazzo, souhaitent mettre en exergue quelques travaux témoignant de la relation établie entre psychologie, milieu scolaire et éducation, dans une perspective de meilleure compréhension et explication des phénomènes en jeu dans les processus d'enseignement-apprentissage. Il sera également question de l'activité,

2. MIALRET, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris, PUF, p. 375.

des rôles et des missions des praticiens de cette branche de la psychologie générale qui compte pas moins de 3000 représentants aujourd'hui en France. Une partie des travaux privilégie notamment le domaine précisément dénommé « Psychologie scolaire » ou plus largement des psychologies en milieu éducatif institutionnel. Nous avons dit « précisément dénommé » pour ne pas dire « précisément défini » car toute la problématique de la psychologie scolaire, qui fêtait son cinquantième anniversaire en 1995, relève bien de la difficulté à la définir de manière univoque. Nous montrons par ailleurs que les problématiques issues de la relation éducative ne sont pas la propriété exclusive des didacticiens ou des chercheurs en pédagogie mais que l'apport des théories psychologiques, qui ont fortement contribué au renouvellement des méthodologies et des pratiques éducatives, demeure indispensable à l'école et dans la formation des enseignants.

Notre propre contribution tend à mettre en évidence que d'une conception initiale résolument ancrée dans la pédagogie, la psychologie dite scolaire s'est progressivement éloignée des préoccupations de l'école et de l'élève pour s'intéresser à l'enfant dans une perspective clinique. Comme il s'avère difficile de parler de psychologie de l'éducation sans évoquer les tests, nous poursuivrons en rappelant que ceux-ci, tout en constituant l'outil principal du travail des psychologues professionnels, ont occupé une bonne partie des travaux de recherche de la première moitié du siècle dans le but d'élaborer des instruments aussi fiables que possible pour évaluer les aptitudes, le fonctionnement, le développement et le caractère des individus.

L'article de Maryse Payet s'attache à rendre compte d'une étude des représentations que les enseignants et les psychologues construisent de la pratique de la psychologie en milieu scolaire. Elle montre que ces représentations fortement divergentes chez les acteurs de l'organisation scolaire influencent surtout les psychologues qui, porteurs d'une image peu conforme aux attentes des enseignants, développent des stratégies de relation et de communication tendant à atténuer ce qu'ils considèrent comme une interprétation erronée de leurs mission et rôle au service de l'institution scolaire et de ses usagers.

Le travail de Moril Benard met en exergue l'importance du social dans la construction des connaissances. L'auteur plaide pour la prise en compte des procédures sociales, auxquelles fait appel le sujet pour

traiter les problèmes, afin de mieux comprendre son fonctionnement cognitif et par là même mieux évaluer et adapter l'aide à la réussite que l'école peut lui proposer.

Marie-Christophe Parmentier et Jean-François Hamon proposent une étude théorique des représentations, qu'ils présentent selon deux acceptions : les représentations types structures de connaissance de la mémoire à long terme et les représentations occurrence activées et/ou élaborées à partir des précédentes dans des contextes donnés. Les modes d'appréhension du réel sont dès lors envisagés sous deux formes : la logique naturelle et la logique formelle. Le recours à l'une ou l'autre de ces logiques dépendrait du contexte socio-culturel dans lequel elles sont produites.

La contribution de Michel Boutet propose une clarification des missions et des rôles du Conseiller d'Orientation Psychologue dans la perspective d'une meilleure identification. Cet acteur du système éducatif, contrairement au psychologue scolaire, qui a pour champ d'opération exclusif l'école élémentaire, intervient dans les collèges, les lycées et les universités. Il est surtout perçu, indique l'auteur, comme un médiateur entre les aspirations individuelles et les contraintes extérieures, qui accompagne des jeunes, de l'adaptation scolaire à l'insertion socioprofessionnelle.

Nous avons enfin inclus dans ce recueil, l'état de la question dans deux contextes géographiquement et culturellement éloignés du système éducatif français. L'exemple mauricien co-signé par Vassen Naeck et moi-même retrace l'historique et le fonctionnement actuel de la psychologie scolaire dans l'île sœur alors que Jean-Paul Martinez nous invite à découvrir l'orthopédagogie que l'on peut assimiler à la pratique d'une psychologie de l'éducation dans les écoles québécoises.

Il ne nous reste plus qu'à souhaiter une bonne lecture à ceux qui trouveraient un intérêt à consulter cet ouvrage dont l'objectif principal vise à rendre partiellement compte, sans doute avec beaucoup d'imperfections et d'approximations, de ce qui se joue dans la relation psychologie/éducation au service de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu scolaire.

Michel LATCHOUMANIN

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'expérimentaliste 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 signalait 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.

Originaire 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 direct 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 salubre 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'Education 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

psychologue scolaire qui se présente notamment comme une aide à la restauration d'une communication défaillante 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

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 VUASS 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.

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

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'Éducation 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 ?

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

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 salutaire 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 pédagogique.

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 pédopsychiatrie...

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 rencontre.

En réponse enfin à la question de savoir si le psychologue à l'école devrait être scolaire, nous pourrions partager la réponse négative de Laflaquière (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 Laflaquière (*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 suggérerait 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).
- LAFLAQUIÈRE, 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. E. (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*.

L'examen psychologique en milieu scolaire : enjeux et limites de la mesure de l'intelligence

MICHEL LATCHOUMANIN¹

L'histoire de l'institution scolaire est ponctuée de dispositions et autres mesures mises en œuvre pour lui permettre de remplir sa mission éducative au service de tous et de chacun. A la massification des effectifs, par exemple, l'Etat et les collectivités locales ont répondu en créant les infrastructures et les équipements appropriés à la diversité des publics et des rythmes d'apprentissage. Dans le même temps, une adaptation des prises en charge pédagogiques était mise en œuvre, accompagnée du recours à des personnels de plus en plus qualifiés, voire spécialisés, dont la formation dans des domaines de plus en plus ciblés était prise en charge par l'Etat. Cet effort de formation spécialisée, notamment en direction des instituteurs – des professeurs des écoles dirions-nous aujourd'hui – pour répondre à l'échec scolaire de plus en plus insupportable auquel se trouvait exposé un nombre croissant d'élèves, a, entre autres, consisté à préparer des enseignants titulaires, dotés d'une solide expérience pédagogique, à la fonction de psychologue scolaire.

A l'origine de la création de ce groupe de professionnels spécialisés en psychologie apparaît un souci d'ordre institutionnel de rationaliser l'étude de l'échec scolaire, d'en comprendre les mécanismes afin d'y apporter remède, voire de le prévenir (Mialaret, 1997). La psychologie était convoquée, par le biais d'enseignants de premier degré ayant suivi une formation dans la discipline, dans le but de rendre compte d'un phénomène en face duquel la pédagogie ordinaire et ses représentants se trouvaient désarmés.

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

Présents au sein de l'institution scolaire depuis 1945, les missions des psychologues scolaires se définissent en termes de prévention, aide et intégration des populations scolarisées. En tant que spécialiste de la prévention des difficultés scolaires, leur rôle consiste principalement à pratiquer des examens cliniques et psychométriques. L'objet de mesure visé dans l'application des tests psychométriques au cours de l'examen psychologique est sans conteste l'intelligence. Cette affirmation est d'ailleurs confirmée dans la définition même des tests les plus connus et les plus utilisés en milieu scolaire, le WISC et le K.ABC².

Partant de ces quelques remarques introductives, nous nous intéresserons à la question de la mesure de l'intelligence, de la validité des instruments qui s'en réclament et des limites auxquelles ils nous restreignent.

DES INSTRUMENTS DE MESURE

Les tests mentaux

En 1933, l'association internationale de psychotechnique énonce : « un test est une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés, avec une technique précise pour l'appréciation du succès ou de l'échec, ou pour la notation numérique de la réussite. La tâche peut comporter une mise en œuvre soit de connaissances acquises (test pédagogique), soit de fonctions sensori-motrices ou mentales (test psychologique) ». Cette première définition est reprise dans le vocabulaire de la psychologie de Pieron.

Pour Pichot (1981) : « On appelle test mental, une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation, permettant ainsi de classer le sujet examiné soit quantitativement, soit typologiquement ».

2. WISC : Weschler Intelligence Scale of Children.

Le K.ABC, version française de 1993, est un test mesurant l'intelligence et les connaissances des enfants de 2-3 à 12-13 ans. L'intelligence est définie comme un niveau de fonctionnement des processus mentaux, concept qui s'appuie à la fois sur la neuropsychologie et la psychologie cognitive.

Quant à Zazzo (1960), il écrit : « Le test est une épreuve strictement définie dans ses conditions d'application et dans son mode de notation qui permet de situer un sujet par rapport à une population, elle-même bien définie (biologiquement et socialement) ».

Partant de ces définitions nous pouvons retenir qu'un test est une épreuve standardisée qui permet de différencier objectivement des individus appartenant à une population déterminée. L'objectivité annoncée par la méthode des tests exige des instruments utilisés un certain nombre de qualités dites métrologiques. Elles sont au nombre de trois :

- la *sensibilité* : encore appelée finesse discriminative ou pouvoir classant, qui permet de distinguer nettement les performances des individus examinés ;
- la *validité* : un test doit mesurer ce qu'il est censé mesurer. Il peut être diagnostique ou concurrent (mesurer aussi bien que tout autre procédé), pronostique ou prédictif (être confirmé par l'épreuve du temps) et, enfin interne (dénuee d'*a priori*) ;
- la *fidélité* : tout test et sa forme parallèle doivent fournir des résultats identiques, de même que deux ou plusieurs administrations successives.

Plusieurs centaines de tests existent qui peuvent être catégorisés selon :

- leur mode d'administration : test individuel ; semi-collectif, collectif,
- le type de réponse attendue : verbale ou motrice,
- la population concernée : scolaire, militaire, psychiatrique... ou enfant, adolescent, adulte,
- leur visée : diagnostique, pronostique.

Une autre catégorisation renvoie à l'orientation générale de leur approche :

- les tests de niveau intellectuel : NEMI, WECHSLER, CATELL,
- les tests de niveau scolaire : BAT-ELEM, TMS...,
- les tests d'aptitude : capacité logique, raisonnement, opératoire,
- les tests de personnalité et les épreuves projectives : Patte-Noire, Rorschach, TAT.

La psychométrie scolaire

Le développement de la psychométrie, surtout scolaire, est concomitant du positivisme, de l'essor de l'institution scolaire, de la

psychologie expérimentale et de la psychologie différentielle de la fin du siècle dernier au début du XX^e. L'idée et le concept ne sont pas nouveaux puisqu'il y a plus de deux siècles, Bonnet (1764) se demandait dans *Contemplation de la nature* : « Et ne peut-on présumer qu'un jour on mesurera les esprits comme on mesure les corps ? » La paternité du concept « test mental » revient cependant à Cattell qui en 1890 désigna ainsi une série d'épreuves psychologiques qu'il avait élaborée afin de mesurer certaines fonctions sensori-motrices élémentaires (temps de réaction, sensibilité à la douleur...). Le premier test mental pratique remonte au début du siècle. Elle est l'œuvre du psychologue français Alfred Binet avec la collaboration d'un médecin Théodore Simon.

Chargé au sein d'une Commission de l'instruction publique de chercher un moyen de dépister les enfants retardés afin d'améliorer l'enseignement qui leur est dispensé ou de les orienter vers un enseignement spécialisé, Binet met au point une série d'épreuves et examine à quel âge elles sont réussies par des enfants normaux. Il retiendra les questions les plus pertinentes (réussies) pour un âge donné et les considérera comme caractéristiques du niveau intellectuel d'un enfant de cet âge. Les gradations ainsi opérées aboutissent à l'élaboration d'une échelle composée d'une soixantaine de questions de difficulté croissante, 6 par année, correspondant à des âges allant de 3 à 13-14 ans. Cette échelle, qui se présente dans sa version définitive en 1911, allait connaître une notoriété mondiale et faire l'objet de nombreuses adaptations notamment aux Etats-Unis.

La première adaptation américaine du Binet-Simon est l'œuvre de Terman en 1917 qui mettra en application l'idée du calcul du quotient intellectuel avancé par Stern.

La nouvelle révision interviendra en 1937 et donnera naissance au Terman-Merrill dont l'amélioration est significative sur plusieurs points :

- extension de l'échelle vers les niveaux inférieurs (2 ans) et supérieurs (adulte) ;
- plus grande sensibilité de l'échelle par augmentation du nombre d'épreuves ;
- plus grand nombre de tests non verbaux.

L'ultime modification du Binet-Simon interviendra en France en 1966 sous la direction de Zazzo qui met au point la Nouvelle Echelle

Métrique de l'Intelligence (NEMI) en collaboration avec des psychologues scolaires. La NEMI est de moins en moins utilisée aujourd'hui au profit de l'échelle d'intelligence pour enfants de Wechsler (WISC) et le K.ABC.

L'étude du développement intellectuel au cours des premières années de la vie a bénéficié du baby test le plus employé : le test de GESELL qui s'adresse aux jeunes enfants de quatre à soixante semaines.

Nous mentionnerons également l'existence de tests non verbaux tels que le Bonhomme de GOODENOUGH, les labyrinthes de PORTEUS, l'échelle de GRACE ARTHUR...

L'EXPRESSION DU NIVEAU INTELLECTUEL

Au début du siècle, le seul instrument de mesure de l'intelligence disponible est le binet-Simon. L'échelle graduée de 3 à 13 ans permet d'établir un âge mental, c'est-à-dire l'âge des enfants normaux qui ont donné les réponses aux questions réussies par le sujet testé. Mais l'expression de son niveau de développement ne retiendra pas cette donnée. Il lui sera préféré le terme de retard dont la définition correspond à la différence entre son âge chronologique et son âge mental. Cette notion de retard sera très rapidement remplacée par celle de Quotient intellectuel que nous devons au psychologue allemand Stern (1912). Reprenant les données du Binet-Simon, il substituera au calcul d'une différence, l'établissement d'un rapport entre l'âge mental et l'âge réel. Par exemple à un sujet de 10 ans qui atteint au Binet-Simon un niveau de réussite correspondant à celui d'un enfant de 7 ans, Stern appliquera le rapport 7/10 qui, multiplié par 100, donne un QI de 70.

Ce mode de traduction du niveau de développement intellectuel devait faire l'objet de vives critiques. Il y a dans la démarche de Stern un amalgame entre l'origine de l'âge mental et de l'âge chronologique. Par ailleurs, il s'avère impossible de déterminer un âge mental supérieur à 13 ans à partir du Binet-Simon ce qui pose problème pour l'examen au-delà de cet âge. Enfin l'âge réel du sujet n'en est pas forcément la mesure. Pour être acceptable, la formule du rapport âge mental sur âge réel devrait être remplacée par le rapport nombre de réponses réussies et nombre de réponses réussies en moyenne au même âge. Ce qui conduisit à un recours à la statistique pour valider l'usage du QI comme marqueur du niveau d'intelligence. La cotation en écarts réduits sera de très loin

considérée comme la meilleure manière de traduire le quotient intellectuel. Partant d'un groupe de sujets de même âge réel on considère la note moyenne du groupe ainsi que l'écart-type. Si par exemple à un test la note moyenne des sujets de 8 ans est 25 et l'écart-type 7, un sujet obtenant 18 points se situera à moins 1 écart-type de la moyenne. Afin d'éviter les chiffres négatifs, une valeur arbitraire est attribuée à la moyenne (par exemple 100) et à l'écart-type (15), ce qui donne une note de 85 de QI au sujet de l'exemple précédent.

Le WECHSLER plus couramment appelé (WISC) est actuellement le plus satisfaisant et le plus utilisé des tests d'intelligence individuels pour enfants et adolescents. Sur le plan de l'élaboration statistique le système qui consiste à pondérer chaque note de subtest permet d'obtenir un profil psychologique en plus d'un quotient intellectuel émanant d'une synthèse entre un QI calculé à partir d'épreuves verbales et un QI obtenu à partir d'épreuves non-verbales. Réétabli auprès d'une population française il y a une quinzaine d'années, ce test a récemment fait l'objet d'un deuxième réétabli auquel ont participé des psychologues scolaires. Il est enfin utile de souligner qu'en France les psychologues, même ceux travaillant dans les écoles, sont de moins en moins nombreux à recourir au QI pour exprimer le niveau de développement repéré chez les sujets confrontés à l'examen psychologique. La notion semble déjà condamnée à la désuétude même si aucun concept de remplacement ne se dégage des préoccupations actuelles de la psychométrie.

VALIDITÉ DE LA MESURE

Au-delà des procès faits aux tests de chercher à établir des différences entre les personnes alors que la tendance actuelle est plutôt à prôner l'égalité — ce qui relève plus d'une idéologie que d'une argumentation scientifique —, nous évoquerons quelques problèmes d'ordre théorique et technique que posent les méthodes d'estimation et de mesure. Il convient tout d'abord de souligner qu'accepter ou non la mesure c'est adhérer ou non aux postulats behavioristes qui la sous-tendent ; c'est accepter ou non de se situer au niveau du seul comportement manifesté par le réactif que constitue une épreuve psychologique ; c'est admettre ou non de diviser en termes de fonctions ou d'aptitudes, l'unité de fonctionnement que constitue l'individu. Voici

donc une première catégorie de problèmes auxquels se heurtent les adeptes de la psychométrie (Nadel, 1975). Une première catégorie de problèmes, qui ne sont pas sans répercussion d'ordre déontologique ou social. Le QI³, qui est encore en usage en France, en est un exemple frappant. Présentée comme une estimation partielle et conjoncturelle, cette mesure fait figure de pronostic à long terme, dans la plupart des cas. Il est vrai que des efforts sont faits pour dépasser l'estimation quantifiée d'une efficacité et considérer comme essentielle l'étude du processus ayant conduit au résultat observé. Il reste par ailleurs que d'autres questions émergent de ce que les variables mesurées ne sont pas indépendantes d'un certain nombre de facteurs différenciant les groupes et les individus. Les tentatives d'élaboration des tests culture *fair* et des tests culture *free* pour évacuer ce genre de biais n'ont pas donné des résultats satisfaisants (Frances, 1975).

Certains travaux anciens (Shimberg, 1929 ; Szuman, 1957) ont montré que la nature des questions composant un test était susceptible de favoriser telle composante de la population au détriment des autres. Il a été notamment observé que les items des tests les plus couramment utilisés favorisaient surtout les sujets des milieux aisés. L'interprétation de cette supériorité renvoie à l'idée d'une plus grande familiarité de ces sujets avec le contenu des épreuves qui s'inspire, le plus souvent, d'une norme culturelle proche des milieux aisés. Des expériences visant à gommer les handicaps des enfants des classes modestes ont donné naissance à des épreuves à contenu imagé et présentées oralement sous forme de jeux. Les résultats n'ont pas été complètement satisfaisants puisque les corrélations avec le milieu social n'étaient pas toujours nulles (Oleron, 1982).

Il apparaît par ailleurs que les instruments construits depuis le Binet-Simon présentent certaines caractéristiques qui sont propres à chacun d'eux avec toutefois deux principales constantes. La première renvoie à l'affirmation selon laquelle tous les tests sont connotés culturellement (Leyens, 1983). La deuxième concerne la validité des tests dits de développement intellectuel dont absolument aucun ne mesure ce

3. La nomenclature de l'OMS identifie les déficiences intellectuelles de la manière suivante : QI < 20 : retard mental profond ; QI entre 20 et 35 : retard mental sévère ; QI entre 35 et 50 : retard mental moyen ; QI entre 50 et 70 : retard mental léger.

qu'il est censé mesurer à savoir, l'intelligence dans sa définition première : l'adaptation. Rappelons encore que les travaux sont nombreux qui ont battu en brèche le mythe de l'invariabilité du quotient intellectuel tout comme celui du quotient intellectuel lui-même, en montrant notamment l'influence décisive du milieu, et plus généralement de la culture, dont la manifestation échappe encore à tous les instruments de mesure actuellement disponibles. Dans l'état actuel des choses, il n'est pas interdit de penser qu'il existe autant d'intelligences qu'il existe de cultures. Et une définition de l'homme qui étaye admirablement cette hypothèse est contenue dans l'expression : « l'Homme est un animal culturel » (Berthoud, 1988). Dès lors, les différences inter-culturelles entre les hommes ne doivent pas être saisies comme de nature ; elles témoignent seulement à notre avis, de différences culturelles et expérientielles. « Chassez le culturel et il revient au galop » nous traduisons ainsi notre postulat que l'Homme est tout entier culture et émotion et qu'aucun instrument actuellement disponible, pour mesurer ce qu'on appelle l'intelligence, ne peut être validé universellement. Il est ici utile de rappeler le propos que tenait Wallon en 1937 au Collège de France quant à l'impossibilité d'envisager l'homme de la nature qui ne serait pas l'homme d'une certaine société. Pour l'auteur, il ne saurait y avoir de réaction motrice ou intellectuelle sans implication d'un objet façonné par les techniques, les mœurs, les habitudes mentales du milieu dans lequel prend naissance et s'exprime cette réaction. Il n'y aurait donc pas de hiatus initial entre le social et l'individuel et l'étude du sujet que revendique la psychologie ne saurait ignorer le poids de la culture qui imprime sa singularité à l'histoire de chaque individu.

De tels constats montrent que les mesures n'échappent pas aux décisions et options retenues par les constructeurs de tests. Les choix peuvent être déterminés par des raisons pratiques de diagnostic, mais aussi par des biais inconscients en faveur d'une classe sociale ou d'une culture à laquelle appartiennent les intéressés eux-mêmes. Il demeure par ailleurs un problème lié à ce qu'on pourrait appeler l'usure des tests (Carpentier, 1975). Autrement dit les progrès généraux des populations où sont puisés les échantillons nécessitent des réévaluations régulières qui ne sont pas toujours réalisées. Notons enfin que le psychologue n'est pas en rapport avec une matière d'œuvre qui pourrait, *mutatis mutandis*, être traitée comme l'est la matière que traite le mécanicien. Les différents

effets liés à la situation de communication, même si un certain nombre d'écrans s'interposent entre le psychologue et le sujet, sont suffisamment connus pour que les conduites observées ne puissent être considérées comme uniquement déclenchées par les tests proposés (Anzieu, 1975 ; Carpentier, 1975). Ces quelques constats nous amènent à partager la question de Lurcat (1975) : « Est-ce utile de faire passer des tests dans les écoles ? ».

QU'EN EST-IL À LA RÉUNION ?

S'agissant de la définition de l'intelligence, les psychologues scolaires que nous avons rencontrés s'accordent à reconnaître la difficulté à laquelle on s'expose à vouloir définir un tel concept. Ils sont cependant unanimes à recourir au terme d'adaptation pour la traduire.

Les réponses des enseignants, tout comme celles des formateurs d'adultes, sont plus divergentes. Sur 120 personnes interrogées⁴, un tiers considère l'intelligence comme une capacité d'adaptation, un deuxième tiers la définit en termes d'aptitude à connaître et à comprendre alors que les autres donnent des réponses du genre : « capacité à raisonner, curiosité, pensée logique... » et d'autres plutôt fantaisistes : « ce qui reste après qu'on ait tout oublié ; l'inverse du refoulement... » Pour mesurer cette capacité d'adaptation, les psychologues ont déclaré utiliser le WISC qu'ils considèrent comme un test très fiable. Certains communiquent un QI dans leur rapport. Ils sont minoritaires. A l'unanimité ils affirment élaborer leur diagnostic à partir d'autres éléments que le test, dont les entretiens avec le sujet, l'enseignant et les parents. Aucune des personnes interrogées ne se pose la question de la validité de la mesure. Personne ne voit la nécessité de réétalonner un test pour l'adapter aux particularités de la population locale. La plupart d'entre eux reconnaissent cependant la spécificité de la population de La Réunion sur le plan socioculturel et linguistique. Ils sont nombreux, notamment ceux qui maîtrisent la langue locale, à déclarer lever certaines difficultés de compréhension du vocabulaire des épreuves en substituant aux termes incompris des équivalents lexicaux plus ancrés dans la culture locale.

4. LATCHOUMANIN, M. (1995), « La psychologie à l'école doit-elle être scolaire ? », Congrès du cinquantenaire de la psychologie de l'Éducation 5-7 octobre 1995, Grenoble.

DISCUSSION

Il faut se rendre à l'évidence que la note obtenue à une épreuve n'acquiert du sens que rapportée aux conceptions du constructeur du test. Ainsi la définition de Binet « l'intelligence c'est ce que mesure mon test » trouve ici sa pleine signification. Il y a en définitive danger à vouloir généraliser sans contrôle de tels résultats. Nous avons également vu que l'un des problèmes majeurs de la validité de ces tests relevait du constat d'une différence significative entre sujets issus de milieux sociaux favorisés et défavorisés. Aucune épreuve, en dépit des efforts consentis par de nombreux chercheurs, n'a pu réduire ces écarts. Faudrait-il pour autant rejeter les tests ? Il conviendrait à notre avis d'abandonner l'idée que le développement individuel puisse être indépendant des conditions de milieu et procéder à des examens dont les résultats soient pondérés à l'aune de la culture notamment, quand les instruments utilisés ont été élaborés ailleurs (Carlier, 1982). Cette exhortation à ne pas se laisser piéger par un ethnocentrisme aveugle était déjà à l'ordre du jour des travaux d'Inhelder, fidèle collaboratrice de Piaget qui écrivait : « Tout psychologue du développement conscient du relativisme culturel hésite à transposer d'un milieu à un autre les situations d'expériences et les instruments d'analyse qui ont permis dans le milieu européen, l'évaluation des conduites cognitives » (1978, p. 280).

S'agissant des écoliers de La Réunion qui, nous l'avons vu, évoluent dans un contexte sociolinguistique caractérisé par la diglossie, la plus extrême prudence nous paraît s'imposer, quant à l'exploitation des résultats aux tests mentaux. Faut-il pour autant remettre en cause leur application dans l'évaluation des enfants et leur utilité dans l'orientation scolaire ? L'étude précédente nous invite à relativiser l'importance à leur accorder et dans tous les cas à les associer à d'autres modalités d'investigations scolaires et psychologiques lorsqu'il s'agit d'émettre un diagnostic dont l'incidence sur le devenir du sujet peut être décisive.

Les tests mentaux conservent cependant une utilité certaine au service de la recherche. Surtout lorsqu'il s'agit, non plus d'évaluer des individus en vue d'une décision, mais dans le cadre d'un test-retest tendant à prendre la mesure d'un écart entre un état de départ et un état d'arrivée après un apprentissage ou une expérimentation. Les données de notre étude montre qu'il est utopique de penser que l'on parvienne

un jour à définir et à mesurer ce que l'on appelle l'intelligence humaine. Peut-être le temps est-il venu d'en faire le deuil et de retenir, comme l'ont fait les cognitivistes, le concept « cognition » pour rendre compte de la manière dont le sujet construit et utilise ses connaissances. Ainsi les psychologues et autres évaluateurs de l'intelligence s'épargneraient sans doute le risque de perpétuer des évaluations approximatives qui, en termes de diagnostic ou de pronostic, ne sont pas sans conséquence sur le devenir de ceux à qui elles s'appliquent.

CONCLUSION

L'emploi pléthorique de méthodes d'évaluation et de mesure semble correspondre à une nécessité de notre époque. Une nécessité qui découle de l'exigence d'une société soucieuse d'une orientation adéquate de ses membres dans un contexte socio-économique en constante mutation. S'il s'avère plus que jamais utile de recourir à ces méthodes de mesure pour déterminer le niveau d'intelligence et d'aptitudes, les intérêts et les principales caractéristiques liés au succès dans les études, la formation professionnelle ou une profession, la répartition rationnelle des individus se doit de prendre en compte une évolution accélérée qui hypothèque de plus en plus la validité des diagnostics et des pronostics.

L'orientation scolaire, qui n'échappe pas à cette nécessité de mesure et de rationalisation des parcours scolaires individuels, recourt aux tests psychologiques pour permettre à chacun de tirer le meilleur profit d'un vécu éducatif en construction. Ces démarches correspondent par ailleurs à un progrès considérable par rapport à un passé où l'arbitraire, les préjugés de classe et le favoritisme déterminaient l'avenir des hommes (Frances, 1975). Il devient dès lors difficile d'envisager que l'on puisse un jour se passer de ces évaluations et mesures aussi bien en sélection professionnelle qu'en orientation scolaire. Notre réflexion ne vise donc pas à plaider pour une suppression de ces méthodes. Nous nous proposons avant tout d'attirer l'attention sur leurs imperfections et sur le manque de rigueur et/ou de formation à leur usage des personnes qui y recourent.

À propos de l'intelligence et de sa mesure, concept que le psychologue scolaire ne peut ignorer, nos réflexions ont surtout mis en évidence l'extrême prudence qu'il convient d'adopter dans l'usage de ce

concept et des outils qui s'en réclament. Nous avons notamment insisté sur les difficultés auxquelles on se heurte à vouloir définir une intelligence susceptible d'être appréhendée à partir des tests mentaux. Elle ne peut être une faculté, une substance, une chose. Elle est mouvement, elle est histoire. S'agissant de sa définition, nous avons montré que le concept d'adaptation, le plus souvent retenu, variait, non seulement d'un milieu à un autre, mais que l'instrument susceptible de mesurer cette variabilité était encore à inventer. Il est permis de conclure que personne ne pourra en l'état actuel des connaissances mesurer l'intelligence d'un individu, ce qui en soit n'est pas une position originale mais à laquelle nous adhérons de plus en plus, et que les tests ne permettent d'accéder qu'à des « traits » dont on peut admettre qu'ils relèvent de processus intellectuels permettant de décrire un fonctionnement global proche de ce qu'il est encore convenu d'appeler « intelligence ».

En définitive, l'approche psychométrique ne peut suffire à rendre compte de l'activité existentielle du sujet. Les tests ne représentent en fait qu'un moyen au service d'une observation se déroulant le plus souvent en relation duelle. Il s'avère dès lors indispensable, que pour une analyse donnée, l'ensemble des informations de quelque nature qu'elles soient participent à l'appréciation globale permettant de situer le degré d'intelligence recherché.



BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU, D. (1975), *Rapport de la Commission française des tests*, septembre 1975.
 BERTHOUD et al. (1988), *Manuel de Psychologie. Introduction à la psychologie scientifique*, Bruxelles : Mardaga.
 BINET, A. (1973), *Les idées modernes sur les enfants*, Paris : Flammarion.
 CARLIER, M. (1982), « Pour un bon usage de la notion de QI » (E. LAURENT eds) *L'intelligence est-elle héréditaire*, Paris : ESF.
 CARPENTIER, R. (1975), *Rapport de la Commission française des tests*, septembre 1975.
 FRANCES, R. (1975), *Rapport de la Commission française des tests*, septembre 1975.
 INHELDER, B. et al. (1978), *Naissance de l'intelligence chez l'enfant Baoulé de Côte d'Ivoire*, Hans Huber.

- LEYENS, J. P. (1986), *Sommes-nous tous des Psychologues ?* Bruxelles : Mardaga.
 LURCAT, L. (1975), *Rapport de la Commission française des tests*, septembre 1975.
 MIALARET, G. (1997), *Le plan Langevin-Wallon*, Paris : PUF.
 NADEL, J. (1975), *Rapport de la Commission française des tests*, septembre 1975.
 OLERON, P. (1982), *L'intelligence*, « Que sais-je ? » n° 210, Paris : PUF.
 PIAGET, J. (1967), *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Colin.
 PICHOT, P. (1981), *Les tests mentaux*, « Que sais-je ? » n° 626, Paris : PUF.
 ZAZZO, R. (1960), *Les jumeaux, le couple et la personne*, Paris : PUF.

Le psychologue scolaire à La Réunion : influence des représentations sociales sur une pratique de la psychologie en milieu scolaire

MARYSE PAVET¹

Si de nombreux articles parus dans les bulletins de l'Association Française des Psychologues Scolaires, posent la question de la psychologie à l'école, sa place, ses missions, il existe aujourd'hui, encore peu d'études qui s'attachent à apporter un éclairage pragmatique de la réalité, centré sur le vécu des acteurs, leur représentation et leur relation à autrui, dans un environnement où l'intérêt pour la psychologie est encore frileux.

L'enquête que nous avons menée auprès d'enseignants et de psychologues scolaires en poste à La Réunion fait suite à une réflexion dont les fondements sont doubles :

Dans un premier temps, nous avons pu constater, au travers de quelques-uns des articles parus dans les bulletins de psychologie, l'existence d'une connaissance à la fois spécifique et diversifiée de la fonction de psychologue scolaire. Du psychologue centré sur l'enfant en difficulté scolaire à celui plus largement porté sur les relations intra-écoles, les représentations des pratiques divergent, alors même que les objectifs et missions des psychologues scolaires sont aujourd'hui et depuis les années 90, clairement définis.

Dans un second temps nous avons réfléchi aux processus de construction de représentations sociales et à leurs éventuelles influences sur les stratégies développées par des acteurs ou groupes d'acteurs évoluant au sein d'une même organisation. En tant que système dynamique, l'école est constituée d'individus qui s'organisent en groupes formels, définis par la structure elle-même. Au-delà de ces groupes formels, il existerait, d'après Goffman (1968), une organisation informelle, tributaire des caractéristiques formelles

1. Maryse PAVET est responsable de ressources humaines à l'ANPE.

de la structure, des caractéristiques psychologiques des individus et s'élaborant par le biais d'échanges fondés sur une nécessité pratique, une connivence ou une affinité.

À l'intérieur de ces groupes, il y a des individus qui vivent, pensent et perçoivent le monde au travers des nombreux filtres que sont la culture, les valeurs, les idéologies mais aussi par la mise en œuvre de mécanismes intellectuels de construction d'une représentation de la réalité. En effet, si nous transférons dans le contexte qui est le nôtre, les principes définis par Crozier et Friedberg (1977) dans « L'acteur et le système », nous pouvons accepter le postulat selon lequel psychologues scolaires et enseignants font partie de deux univers distincts et interdépendants l'un de l'autre, à l'intérieur d'un environnement commun. L'appartenance de l'instituteur à un groupe social — celui des enseignants — formellement défini est évidente ; Au contraire, intégrer le psychologue scolaire dans un groupe formel apparaît moins évident ; en effet, tous n'appartiennent pas à un Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté, certains psychologues scolaires travaillent seuls et, même s'ils collaborent avec d'autres spécialistes, ils n'entretiennent pas de relation suivie qui permette d'y voir la naissance d'un groupe formel. Bien qu'ils appartiennent au « groupe » des psychologues scolaires, cette appartenance ne présente pas les mêmes particularités qu'un regroupement à la fois professionnel et géographique. Selon Crozier (1977), l'individu a besoin du sous-système formel en tant qu'espace de protection. C'est en effet le sous système formel qui donne à l'individu le cadre légal de son activité et qui justifie son pouvoir au sein de l'organisation ; l'individu y est protégé et ses actions trouvent leur justification à l'intérieur de ce sous-système formel. Or nous savons que le psychologue scolaire se trouve dans une situation particulière d'isolement et de constante mobilité. Ses perpétuels déplacements d'une école à une autre, son secteur d'activité géographiquement très étendu et ses modes d'intervention spécialisés contribuent à le distinguer radicalement des enseignants. Cette différence fondamentale par rapport au groupe des enseignants nous a amené à l'hypothèse de l'existence de représentations socialement élaborées et partagées par les enseignants au sujet de leurs collègues psychologues. Ainsi, un enseignant qui entendrait un psychologue scolaire parler, dans le cadre de son travail, des enfants en difficultés, serait enclin à définir le psychologue scolaire comme le « spécialiste des enfants en difficultés ». Venant renforcer ou s'ajouter aux valeurs et croyances sociales qui influent également sur la construction des

significations et connaissances individuelles, ce processus de construction des représentations pourrait « éloigner l'enseignant » de la réalité du psychologue scolaire ou, du moins, de la réalité que définit le psychologue scolaire.

C'est ainsi qu'en créant un décalage entre la manière dont l'individu se perçoit et la manière dont il est perçu par le groupe, ces représentations sociales, pourraient constituer un obstacle à une situation professionnelle, relationnelle et communicationnelle saine, dépourvue de toute ambiguïté.

MÉTHODOLOGIE

Dans la mise en œuvre d'une procédure de recueil de données, nous avons opté pour une enquête auprès de l'ensemble des psychologues scolaires présents à La Réunion et un certain nombre d'enseignants en poste dans les écoles de rattachement de ces psychologues scolaires. Une fois l'accord des autorités académiques obtenu, nous avons choisi d'associer deux types d'enquêtes : le questionnaire d'administration directe et l'entretien. Il nous était tout à fait possible d'opter, dans le cadre de notre enquête auprès des psychologues scolaires, pour une méthode exhaustive, compte tenu du faible nombre d'individus constituant la population mère ($N1 = 44$). Concernant l'enquête auprès des enseignants, il nous a fallu rejeter la méthode exhaustive au profit de l'échantillonnage. Notre population mère étant composée de l'ensemble des enseignants en poste dans chacune des 44 écoles de rattachement des psychologues scolaires, nous avons fait appel à la méthode de sondage par grappe afin de constituer un échantillon représentatif de la population totale. Ainsi, les 117 individus appartenant à l'échantillon constituent la totalité des effectifs de 10 écoles de rattachement tirées au sort (technique du chapeau sans remise).

Deux questionnaires ont donc été élaborés (un par catégorie d'acteur), et ont été adressés aux personnes intéressées accompagnés d'une note relative à l'usage envisagé des réponses apportées et au respect des règles d'usage en matière d'exploitation de données émanant de personnes physiques — règles assurant notamment le respect de l'anonymat.

Le questionnaire adressé aux psychologues scolaires avait pour objectif de définir la façon dont le sujet se perçoit lui-même, la manière dont il perçoit les enseignants et enfin, la manière dont — selon lui — il est perçu par ses collègues enseignants. Les questions portaient donc sur une définition des missions du psychologue

scolaire, sur les situations d'aide et de communication existant avec les enseignants. Les questions posées au psychologue scolaire ont été reprises dans les questionnaires adressés aux enseignants, nous en citons quelques-unes ci-après.

Les questionnaires adressés aux enseignants comportaient des questions précises sur les activités, les missions et places du psychologue scolaire au sein de l'école. Le choix d'interroger des enseignants en poste dans des écoles de rattachement, est justifié dans la mesure où cette population s'avère être la plus proche du psychologue scolaire — géographiquement et professionnellement parlant — et donc la moins susceptible de développer des représentations erronées. Afin d'étoffer cette recherche sur les relations entre psychologues scolaires et enseignants, nous avons complété notre investigation par l'interview de 10 psychologues scolaires tirés au sort parmi les 44 en poste (technique du chapeau sans remise). Nous avons opté pour l'entretien semi-directif qui nous permettait d'introduire de manière différente les questions essentielles du questionnaire tout en saisissant les nuances non perceptibles dans le cas d'une enquête par questionnaire. Formulées de manières diverses ou dans un ordre différent, en fonction de l'interlocuteur et de la manière dont se déroule l'interview, les questions sont nombreuses et peuvent être regroupées en fonction des quatre thèmes suivants :

- Description pratique de la profession de psychologue scolaire (psychologue réel).
- Description des enseignants et des relations entretenues avec eux.
- Description du psychologue scolaire dans « l'idéal ».
- Manière dont le psychologue pense être perçu par les enseignants.

ANALYSE DES RÉSULTATS

L'enquête a montré, conformément à notre hypothèse principale, qu'il existe un écart sensible entre la description que le psychologue scolaire élabore à son sujet et les représentations construites par les enseignants à propos de leurs collègues psychologues. En effet, si le psychologue scolaire définit son travail dans l'interaction avec plusieurs partenaires — en soulignant ses relations avec les familles —, l'enseignant considère quant à lui que le psychologue est essentiellement tourné vers l'enfant en difficulté et notamment en difficulté scolaire.

L'analyse des entretiens a permis par ailleurs de confirmer notre seconde hypothèse selon laquelle ces différences dans les représentations seraient à l'origine de dysfonctionnements au centre des relations interindividuelles et professionnelles. En effet, l'analyse des entretiens a permis de déceler une attitude récurrente chez les enseignants qui consiste à faire appel au psychologue scolaire lorsqu'ils se trouvent confrontés à un problème d'ordre scolaire, voire pédagogique, qu'ils ne parviennent pas à résoudre seuls. Les psychologues scolaires se voient donc attribuer le rôle de prise en charge totale de l'enfant en difficulté, alors même qu'ils se définissent comme une aide à l'action auprès de leurs différents partenaires. Quelles explications apportent-ils à ce phénomène ? Deux types d'explication en lien étroit avec l'institution sont avancées. Pour certains psychologues scolaires, l'attitude de l'enseignant se justifie par la pression constante de l'institution. L'enseignant, déclarent les uns, a peur du jugement d'autrui, peur du jugement de l'inspecteur ou du regard du collègue enseignant qui accueillera dans sa classe, l'année suivante, l'enfant en échec scolaire. Ereinté par une demande institutionnelle de « rentabilité scolaire », l'enseignant chercherait donc à fuir les situations difficiles en les confiant au psychologue scolaire. Pour d'autres, le phénomène trouverait son explication dans l'absence de statut et le passé professionnel du psychologue. Hier enseignant, aujourd'hui instituteur spécialisé, ce spécialiste de la psychologie ne se sent pas toujours reconnu en tant que tel. Son passé de pédagogue le précède dans ses représentations, le poussant ainsi, à réagir en faveur d'une reconnaissance de leur spécificité par l'institution.

Ainsi, chaque acteur du système développe des stratégies d'action particulières adaptées à sa conception personnelle de l'environnement dans lequel il évolue. Les actions des psychologues scolaires semblent témoigner, d'une part, de leur désir de se distinguer de leurs collègues enseignants et d'autre part, de leur ferme intention de modifier les représentations qui sont véhiculées par et parmi les enseignants à leur sujet. Le psychologue scolaire affirme, certes, s'occuper d'enfants en difficulté, parfois scolaire mais surtout affective et comportementale ; l'enseignant, qui n'est pas perçu comme le « commanditaire » mais plutôt comme un médiateur de la souffrance de l'enfant, est présenté comme le porteur de cette souffrance et, par conséquent, le bénéficiaire de l'intervention du psychologue. Si les psychologues apportent une aide à l'enseignant, ce n'est pas tant une aide dans le sens d'une écoute, qu'une aide

psychologique visant à permettre à l'enseignant de se débarrasser des angoisses que génère le système ou encore une aide dans le sens des comportements à adopter envers l'enfant. Cette attitude du psychologue scolaire est parfois mal perçue par l'enseignant qui se sent encore une fois, observé et jugé. Voici ce qui arriva à Mme R qui, après avoir conseillé à un enseignant de mettre en place une pédagogie différenciée pour un enfant en difficulté scolaire, s'entendit répondre :

- « Tu n'es pas inspectrice pour dire des choses comme ça ! ».

L'enfant en question ne présentait, aux dires de Mme R, aucun problème d'ordre social, psychologique ou affectif. Il se trouvait en situation d'échec scolaire et la réponse devait être apportée, non pas par le psychologue mais par l'enseignant.

Si les psychologues admettent qu'ils n'ont pas pour rôle d'aider les enseignants sur le plan psychologique, ils avouent en même temps ne pas pouvoir nier la demande — plus souvent implicite qu'explicite de leurs collègues. C'est le cas de M. N qui recense quatre attitudes majeures chez l'enseignant :

- « Il y a des enseignants qui cherchent à se débarrasser des problèmes, se débarrasser c'est-à-dire ... "tu me le prends !". Il y en a d'autres qui cherchent des conseils d'ordre pédagogique, je leur réponds que je ne suis pas compétent, mais on peut en parler. [...] Il y a aussi des enseignants qui viennent pour eux. Alors là, je crois qu'il y a confusion des rôles mais il ne faut pas, je crois, dire "je ne suis pas compétent, je suis un psychologue pour enfants" [...] Je pense que si les gens viennent vers moi, c'est qu'ils ne sont pas prêts à faire une démarche vers un médecin psychiatre [...]. Je pense donc qu'il faut absolument écouter, ne pas juger, enfin, jouer le rôle d'un psychologue. Mais, il ne faudrait pas croire que tous les gens ont des problèmes de santé mentale, il y a des gens qui ont des problèmes normaux, d'individus ! ».

Tout en affirmant ne pas avoir à aider l'enseignant pour lui-même, le psychologue scolaire accepte toutefois d'intervenir en tant que conseil et aide au changement.

Bien que l'enseignant reste un partenaire privilégié, la famille de l'enfant constitue l'élément clé qui permettra au psychologue scolaire de se distinguer radicalement de ses collègues enseignants et de trancher ainsi avec son passé. Les psychologues interrogés insistent tous sur le fait qu'il ne peut y avoir de psychologie scolaire sans l'intervention des parents à un moment donné du parcours.

Ainsi, pour Mme R, un des aspects les plus importants de son travail est de « faire en sorte que les parents et l'enseignant se retrouvent pour parler de l'enfant ». M. Y souligne quant à lui l'importance des contacts avec les parents en ces termes :

- « Quand je dis "impliquer les parents" c'est les amener à se poser des questions sur la difficulté de l'enfant, qu'ils essaient de se mettre un peu en dehors... ».

Les psychologues scolaires se définissent en tant que médiateurs dont l'objectif principal est le bien-être de l'enfant. Pour mener à bien leurs missions, ils ne peuvent ni ne souhaitent faire l'économie d'une pratique en relation avec tous les acteurs du système impliqués dans la réussite ou l'échec de l'enfant. En affirmant ne pas se mêler de pédagogie, le psychologue scolaire se positionne dans une fonction de « maintenance scolaire » ainsi que l'ont défini Guillotte et *al.* (1991) dans leur étude sur la fonction de psychologue scolaire. Nous retrouvons ainsi les deux catégories de partenaires qui avaient été cités par les auteurs : d'une part les acteurs auprès desquels le psychologue intervient pour leur permettre de s'adapter (les enfants) et d'autre part, ceux à qui le psychologue apporte une aide pour leur permettre de « soutenir le candidat à une meilleure adaptation » — les enseignants, les parents — (Guillotte et *al.*, 1991, *op. cit.*, p. 12).

Leur positionnement dans un champ de référence clinique, leur permet de prendre en compte l'enfant en tant qu'individu — et non plus en tant qu'élève appartenant à un système dont l'objectif reste la réussite scolaire — et de revendiquer un statut de psychologue mieux défini. Parallèlement, le psychologue scolaire inscrit son intervention dans une approche systémique qui ouvre la porte à une réflexion critique du système scolaire dans sa globalité. Désireux de changer le regard d'autrui, il semble vouloir élargir peu à peu son domaine d'intervention au fonctionnement et à l'organisation du système qu'il veut moins rigide, plus ouvert sur l'environnement extérieur et plus à l'écoute de l'individu.

CONCLUSION

Cette étude nous a permis dans un premier temps de nous introduire dans l'univers particulier des psychologues scolaires, point de rencontre de la psychologie et de l'apprentissage. Nous avons eu la possibilité, au cours de notre investigation, d'écouter les

différents partenaires impliqués dans l'éducation de l'enfant et de mieux appréhender les jeux des acteurs, si complexes et contradictoires soient-ils.

Il ressort de notre recherche que les champs d'intervention du psychologue scolaire sont définis, outre par les textes législatifs, par le contexte même dans lequel il évolue. Aide à l'orientation, aide à l'enseignant en souffrance, médiateur ou clinicien, chaque psychologue scolaire respecte le cadre réglementaire qui lui est imposé tout en restant libre du choix des moyens utilisés.

Décidé à modifier les représentations élaborées par les enseignants à leur sujet, chaque psychologue scolaire développe, de façon individuelle, des stratégies d'actions spécifiques qu'il intègre peu à peu à son fonctionnement quotidien. Avec pour objectif principal de prévenir les demandes et attentes hors de propos des enseignants, les psychologues ont tenté, de façon individuelle ou en relation avec les membres du Réseau d'Aide de leur secteur, deux types de démarches. La plus courante, sous forme d'information générale en début d'année scolaire, consistait à expliquer aux enseignants « ce qu'il est possible de demander au psychologue et ce qu'il est inutile de lui demander ». La seconde démarche, plus personnalisée mais tout aussi répandue, semble-t-il, a amené les psychologues à travailler dans un premier temps avec les personnes les plus proches affectivement parlant, espérant par la suite convaincre le reste de l'équipe.

Cette attitude, longuement décrite par Crozier et Friedberg (1977) et qui consiste à créer des structures informelles à l'intérieur d'une organisation formelle s'avère, aux dires des psychologues concernés un moyen efficace d'abattre les barrières. Il semble important de souligner ces démarches individuelles, parfois isolées, de recherche de significations et de solutions à des dysfonctionnements dénoncés par une majorité. Néanmoins, le bilan ne s'avère pas totalement positif puisque les six individus interrogés ont affirmé d'une part, devoir procéder, chaque année, à une information des différents partenaires et d'autre part se trouver malgré cela, confrontés à des demandes hors de propos. Malgré cela, le psychologue semble trouver une certaine satisfaction professionnelle dans cette création et ce développement de relations informelles avec les enseignants.



BIBLIOGRAPHIE

- BLANC, M. ; GUILLAIN, A. ; KERANGUEVEN, J.L. ; RICHARD-GUILLAIN, M. (1987), « La psychologie et les psychologues scolaires », *Bulletin de psychologie*, 64 (29-56).
- BOSETTI, E. ; BROSSAIS, M.C. ; GOUFIER, S. ; THIRIER, A. (1968), *Votre enfant et le psychologue scolaire*, Paris : Bordas.
- CROZIER, M. ; FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris : Seuil.
- GOFMANN I. (1959), *The presentation of self in everyday life*, New York : Doubleday.
- GUILLEMARD, J.C. (1992), « Le psychologue scolaire comme médiateur de l'intégration des enfants différents », *Bulletin de psychologie*, 11 (91-98).
- GUILLLOTTE, A. ; FAUVERNIER, R. ; FROIDEVAUX, J.M. (1991), « Contribution à une réflexion sur l'enrichissement de la pratique clinique », *Bulletin de psychologie*, 7 (9-39).
- JODELET, D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (1984), *Psychologie sociale*, Paris : PUF.

Évaluation et aide en Psychologie de l'éducation : démarche nouvelle pour le pédagogue

MORIL BENARD¹

Évaluer autrement pour mieux aider l'enfant à construire ses apprentissages, tel est l'objet de notre propos. Depuis une quinzaine d'années, les recherches qui se réclament de la psychologie des interactions sociales génèrent des résultats et des hypothèses fécondes susceptibles de mieux rendre compte des connaissances réelles des enfants mais aussi de leurs compétences particulières. Pour mémoire nous rappelons les principaux initiateurs, en Europe, des courants qui défendent une conception psychosociale du développement cognitif : la psychologie sociale génétique (Perret-Clermont, 1979 ; Doise & Mugny, 1981), la psychologie sociale des constructions cognitives (Gilly et Roux, 1984 ; Gilly, 1988, 1989, 1990 ; Fraysse, 1988, 1990), la psychologie sociale du développement (Bruner, 1983 ; Vygotsky 1934/1985).

Ces approches se caractérisent essentiellement par leur objet qui est la construction de la cognition dans « les influences réciproques des personnes qui sont en présence ou qui agissent ensemble ». Elles se distinguent nettement des recherches piagétienne ou néo-piagétienne qui oblitèrent les aspects différentiels des conduites causés par le contexte social dans lequel elles s'inscrivent. Toutefois, comme le souligne Reuchlin les seules variables sociales ne peuvent suffire à « comprendre » le comportement : « Il est hautement probable [qu'] il faille l'insérer dans une structure de variables en corrélation ou en interaction, certaines étant relatives au contexte "socio-culturel, historique, idéologique", d'autres étant largement indépendantes de ce contexte » (1992, p. 209).

1. Moril BENARD est psychologue scolaire dans la circonscription de Saint-Leu.

La richesse du paradigme socio-constructiviste tient certes dans sa démarche scientifique mais surtout dans les concepts qui en constituent l'étayage théorique (signification sociale de la tâche, marquage social, représentation par le sujet du contexte social, physique et psychologique). Tout en défendant l'idée du caractère intrinsèquement social des activités cognitives ce qui impose de parler de processus socio-cognitifs au lieu de cognitifs tout court, nous ne négligerons pas les données issues de la psychologie cognitive. Nous pensons surtout aux conceptions mentales du sujet sur l'objet d'apprentissage (représentations) qui guident les processus cognitifs et qui peuvent les affecter (Jodelet, 1993) ou encore les aspects procéduraux développés en situation individuelle de traitement de la tâche en résolution de problèmes (Bastien, 1985).

L'évaluation nous oblige à poser le problème de l'appréciation la plus juste possible de l'acquisition de nouvelles compétences, de la mesure de l'empan des savoirs et des savoir-faire afin de déterminer le niveau exact des connaissances. C'est l'objet de notre première partie. Dans la deuxième nous traiterons de l'aide à apporter aux enfants en difficulté.

L'ÉVALUATION

Nous entendons par évaluation un ensemble de mesures qui va du repérage des processus qui conduisent aux résultats, à la recherche des causes des problèmes sans oublier leur analyse. L'évaluation des connaissances nous amène également d'une part, à comprendre leur construction par un individu, d'autre part à comparer les résultats à une norme. La comparaison nous semble une nécessité pour établir des relations causales entre les faits et s'avère par ailleurs être une garante de l'objectivité.

Acquisition d'une nouvelle compétence

De nombreuses pratiques pédagogiques se coupent de l'enfant à la recherche de significations, constructeur de savoirs car elles ne prennent en compte que les bonnes réponses qu'elles attendent de l'apprenant. Elles obéissent à une démarche qui est l'essence même de la pédagogie et qui consiste à ne se préoccuper que de ce qui permet d'apprendre (Fijalkov, 1993). On conçoit mal que la pédagogie ne puisse pas faire référence aux concepts élaborés dans d'autres disciplines scientifiques et plus particulièrement à ceux de la psychologie.

L'idée que c'est par l'apprentissage que les compétences naissent et se développent est partagée par toutes les théories de l'apprentissage, même quand elles font référence aux théories comportementalistes, innéistes ou au constructivisme piagétien. Leurs divergences renvoient le plus souvent aux facteurs qui sous-tendent les apprentissages (externes, internes ou les deux à la fois). Leur ressemblance est de : « s'[être] appuyée sur des méthodologies d'une nature implicitement individualiste » (Bruner, 1983, p. 9).

Il n'est pris en compte que le rôle joué par l'apprenant, les effets des influences sociales étant systématiquement négligés.

Conceptions individualistes de l'apprentissage

Les théories qui défendent une conception individualiste de l'acquisition des connaissances soutiennent l'idée que : « les événements extérieurs ne prennent une signification qu'en fonction de l'état "interne" de l'organisme » (Deleau, 1990, p. 15).

Les comportementalistes qu'ils soient associationnistes, behavioristes ou empiristes ne s'intéressent qu'à l'influence des facteurs externes sur l'individu. Le néo-behavioriste Skinner (1963) propose une application pratique de cette théorie : la machine à enseigner. Son principe est fondé uniquement sur des renforcements positifs.

D'après la loi de l'effet de Thorndike, qui date de la fin du siècle dernier, les conduites entraînant une réussite et renforcées positivement par l'éducateur auraient tendance à se reproduire, les autres à disparaître. Les pédagogies scolaires instituées sur cette conception de l'apprentissage accordent une place excessive au rôle de l'enseignant qui est à la fois le modèle à imiter, le détenteur du savoir, la machine à proposer des exercices. Dans cette perspective le travail de l'apprenant ne se résumerait qu'à engranger le savoir du maître ou des livres. Le mécanisme psychologique invoqué est le conditionnement. Comme le fait remarquer Danset il ne peut expliquer l'acquisition de réponses vraiment nouvelles : « on n'apprend pas à réagir autrement qu'avant, à strictement parler. On apprend seulement à réagir à d'autres signaux » (1983, p. 50).

Les innéistes se situent dans une autre perspective qui privilégie l'interne c'est-à-dire les structures mentales de l'enfant (maturation, motivation, caractères héréditaires). Tout se développe (langage, logique, mémoire etc.) mais tout ne se développe pas en même temps chez le sujet, le milieu ne servant qu'à faciliter l'apparition des conduites. Le rôle dévolu au pédagogue dans cette

optique est de fournir en fonction des niveaux de maturation biologique et psychique de l'apprenant les situations aidantes au développement de son expérience. L'enfant/élève ne doit plus être conditionné mais aidé dans la construction de ses processus cognitifs. Cette idée est défendue par de nombreux pédagogues, entre autres Freinet (1896-1966), et reprise par les cognitivistes qui mettent l'accent sur la mémorisation, les représentations, l'attention, le traitement de l'information. C'est dans cette confrontation de structures internes de l'enfant avec le milieu que se développeraient les compétences. Toute évaluation doit ainsi tenir compte avant tout des capacités de l'apprenant.

Piaget (1936/1977) défend l'aspect constructif des connaissances. Le sujet acquiert des compétences dans les interactions avec le milieu physique par ses actions exercées sur les objets avec en retour une modification de ses structures internes. Les progrès individuels naissent et se résolvent par un conflit cognitif, (intra-individuel). L'enfant apprend seul à découvrir la logique. Il ne peut tout appréhender et tout de suite. Ses connaissances stables et définitives s'organisent en structures hiérarchisées et vont lui permettre de résoudre des tâches de plus en plus complexes. Par conséquent, l'apprenant ne pourra faire plus que ses structures sont à même de traiter car ce sont elles qui donnent un sens aux objets et qui vont permettre la résolution d'un problème. Cela sans tenir compte de la stimulation du milieu. Le social ici n'est pas considéré comme un facteur « causal » mais comme « l'énergétique » de la conduite.

Conceptions psychosociales de l'apprentissage

Les approches psychosociales expliquent autrement l'acquisition des connaissances. Bien qu'ils se positionnent dans le cadre de la théorie piagétienne, Perret-Clermont (1979) et Doise et Mugny (1981) défendent l'idée d'un développement social de l'intelligence. Le conflit socio-cognitif serait au cœur de la construction des connaissances. Les apprenants, qui, dans une dynamique interactive, confrontent et/ou opposent leur façon de faire et de penser, peuvent se décentrer et dépasser leurs points de vue initiaux. Perret-Clermont (1979) a ainsi mis en évidence à partir d'exercices de manipulation d'objets avec marquage social (le partage égalitaire) et enjeu individuel (récompense) que des apprenants, chez qui on avait « diagnostiqué » une absence de réponses

opératoires à partir du matériel piagétien, pouvaient les acquérir dans ce contexte particulier et les conserver. Les progrès cognitifs seraient amenés par « intériorisation des coordinations inter-individuelles ».

Ces hypothèses sont aussi partagées par les chercheurs Aixois (Gilly et Roux, 1984) qui montrent que l'apprentissage peut se faire sous une autre forme que celle du conflit socio-cognitif. Une confrontation dynamique des procédures avec effets destabilisants (apports d'informations, ouverture des champs des possibles, etc.) suffit à provoquer un progrès cognitif (Gilly, Fraisse et Roux, 1988). Dans d'autres expérimentations (Roux et Gilly, 1991) ont montré que l'enfant se construit avant tout par rapport aux significations sociales des tâches que lui propose l'adulte.

Avant eux Vygotsky (1935/1985) avait également rejeté la conception individualiste de l'activité mentale : « ... toutes les fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisées... » (Vygotsky, 1981 a, p. 164 cité par Wertsch, 1985, p. 143).

La fonction éducative, dont fait partie le langage, est primordiale dans le développement des connaissances humaines. L'émergence de nouvelles compétences se fait dans les interactions, avec des adultes ou avec des pairs, par : « appropriation d'expériences sociales préexistantes cristallisées sous de multiples formes dans des systèmes d'outils, d'objets produits et de signes » (Schneuwly, 1987, p. 9).

Pour Bruner (1983), qui reprend les thèses développées par Vygotsky, c'est dans l'étayage partenaire/apprenant (encouragements, régulations etc.) que se construiraient les connaissances. Les interactions positives jouant le rôle de « renforçateur - facilitateur » des activités mentales.

Tous les tenants de la psychologie sociale de la construction des connaissances relèvent les effets bénéfiques des interactions sociales sur les progrès individuels. Le social étant ici un « agent causal » du développement, tout apprentissage, quel qu'il soit ne peut par conséquent être dissocié de la situation dans laquelle il s'élabore.

Fonctionnement cognitif et niveau de connaissance

Il n'existe à ce jour aucune théorie unitaire qui puisse expliquer à la fois toutes les composantes de l'activité de l'apprenant (le spatial, le temporel, la logique, le langage etc.). Tout savoir peut être évalué scientifiquement mais l'évaluation ne sera qu'une partie

d'un tout, pas de l'être en totalité. Il serait pervers de prendre cette partie pour un entier car même un assemblage bien évalué des parties ne peut constituer un tout. Si nous prenons comme exemple les théories de Freud et de Piaget, nous constatons qu'elles ne sont que des théories partielles : le premier fournit un modèle explicatif du développement des conduites affectives et émotionnelles, le deuxième ne traite que les aspects cognitifs, et plus précisément la logique. Certains auteurs, comme Wallon (1941/1968), ont bien tenté de cerner la personnalité globale, mais aucun système véritablement explicatif du développement psychique n'est donné.

Le système logique est-il le seul employé par les apprenants ?

Dans ses communications avec le monde, l'enfant utilise exceptionnellement la logique abstraite pour résoudre ses problèmes. Il fonctionne généralement sur des « schémas pragmatiques de raisonnement » (Girotto, 1989). Ce sont des procédures sociales liées à la signification sociale des tâches, « des savoir-faire implicites » sur lesquels il s'appuie pour se construire. L'utilisation, lors du traitement d'une tâche intellectuelle, des procédures sociales qu'il a expérimentées, testées dans ses actions quotidiennes, n'est pas évaluée par la méthode opératoire de même que les résultats qui en découlent. Ces derniers le sont quand la logique de résolution de la tâche est en adéquation avec les procédures sociales. Quand ce n'est pas le cas, celles-ci peuvent même contrarier celle-là (Gilly et Roux, 1988).

Cet aspect du fonctionnement mental a été également mis en évidence par la psychologie cognitive. Selon Johnson-Laird (1983) quand nous raisonnons nous faisons appel à des « modèles mentaux » qui sont des représentations que l'on a construites dans nos interactions avec les objets, plutôt qu'à des règles de déductions logiques. Elles peuvent être considérées avant tout comme le produit social d'une activité cognitive antérieurement constituée et comme la source de nos erreurs quand nous les appliquons dans des contextes nouveaux non pertinents.

L'évaluation de la compétence ne peut plus être dissociée de la tâche, du contexte et des représentations qui y sont afférentes. Celles-ci sont les savoir-faire de l'apprenant, et sont sujettes à se transformer rapidement quand les conditions sociales s'y prêtent. Il serait prudent de ne pas caractériser par la négative (absence de réversibilité, de logique, de conservation...) un sujet tant qu'il n'a pas été mis dans des conditions susceptibles de permettre l'élaboration de réponses opératoires c'est-à-dire dans une situation

d'interaction entre deux partenaires sur une tâche avec signification sociale et enjeu individuel. Nous constatons alors qu'il est capable de faire plus que ce que le test piagétien mesure. Dans cette optique la notion de performance est alors à reconsidérer. Elle peut être vue comme une dimension à deux variables. L'enfant seul et l'ensemble des conditions dans lesquelles il est placé. Le décalage que l'on relève entre les performances dans ces deux modalités de l'évaluation remet en cause l'idée qu'il existe un niveau de connaissance défini une fois pour toute comme chez Piaget, où les échecs n'arrivent pas par hasard, mais se justifient par une conception très organisée du développement. Nous pouvons ainsi nous poser des questions sur le niveau cognitif de ces enfants qui évoluent rapidement dans une situation particulière, telle qu'elle a été proposée à des enfants par Perret-Clermont (1979). La question se pose quant au niveau à repérer comme support d'un nouvel apprentissage.

L'AIDE

Aider, c'est créer les conditions sociales qui amèneront l'apprenant à un dépassement cognitif.

Des faits à l'explication causale

En lecture, la théorie piagétienne est d'aucun secours pour comprendre les échecs des enfants et pour faire de la prévision. Nous pouvons mettre en parallèle le développement des opérateurs logiques (Orsini-Bouichou, 1982) et les stratégies de compréhension (Khamsi, 1985) mais il n'y a aucun lien de causalité entre eux. L'un n'explique pas l'autre. Nous constatons que des enfants bien équipés en structures logiques ne lisent pas, et d'autres complètement dépourvus arrivent à extraire partiellement le sens de textes simples.

En référence au paradigme socio-constructiviste nous pouvons dire que « bons lecteurs » et « mauvais lecteurs » sont avant tout des individus socialement insérés et qu'en commençant l'apprentissage de la lecture/écriture ils ont des acquis sociaux. Chacun va traiter les problèmes de lecture en fonction du social et surtout de ses expériences. L'écart constaté dans le rythme d'apprentissage des enfants ne serait-il pas dépendant des activités réalisées dans des contextes sociaux trop « artificiels » ?

Une première démarche pour aider les enfants consiste à les observer au travail et à relever leur manière de dire et de faire les choses. Comme l'ont mis en évidence Roux et Gilly (1991), l'enfant

ne traite pas forcément la tâche proposée, dans la mise en mots qu'en fait l'adulte, mais la représentation qu'il s'en construit à partir de la consigne et des pratiques sociales évoquées par la signification des objets. Le rôle de l'éducateur est d'appréhender avant toute proposition d'aide ce que l'enfant a compris afin d'enrichir ses procédures et l'encourager à donner de meilleures réponses aux questions qui lui sont posées.

En mathématique la référence à la théorie piagétienne nous permettra de savoir si l'élève a construit les invariants opératoires (conservation du nombre, réversibilité etc.) et une non performance logique nous conduira forcément à conclure à une difficulté de généralisation. La cause de l'échec serait une absence de structures logiques. Nous constatons par ailleurs qu'un apprenant qui a construit « la logique » ne réussit pas toujours deux versions d'un problème qui nécessitent pourtant le même traitement mathématique (Bastien, 1985).

Les exercices sur la réunion et la complémentarité ne sont jamais systématiquement réussis par les enfants en fin de cours préparatoire : les premiers sont plus faciles que les seconds. Nous sommes en droit d'attendre qu'une structure logique donne « la raison de savoir-faire équivalents ». Ce décalage de performance ne peut-être expliqué par le modèle piagétien trop « statique ». Apparaît ici le problème des « champs conceptuels » (Vergnaud, 1986) qui, sans nul doute, trouve ses raisons dans l'histoire personnelle des sujets (leurs expériences, leurs activités favorisées par le milieu familial etc.). Une analyse des contenus et un repérage des procédures de traitement utilisées par l'enfant peuvent faciliter la compréhension de ces phénomènes. Le matériel piagétien fournit des faits expérimentaux interprétables par le modèle théorique sous-tendu (Christophides-Henriques, 1985). Il n'explicite pas tous les processus psychologiques par lesquels les performances sont générées.

Les échecs de l'enfant en lecture/écriture et en mathématique sont également en grande partie liés aux caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage. Il suffit pour s'en convaincre de feuilleter des manuels de lecture et de mathématique pour mesurer le décalage entre le vécu des enfants et ce qui leur est proposé à l'école. En regard des cadres théoriques des socio-cognitivistes nous pouvons dire qu'une absence de référence pragmatique conduit le jeune enfant à une performance non attendue par l'enseignant quelle que soit la discipline scolaire. L'école ne

valorisant que le système formel des opérations. Le marquage social des tâches, les effets de familiarité liés aux processus de perception qui conduisent à une sélection des procédures pertinentes, les représentations de la tâche et du contexte, au sens où l'entendent les psychologues sociaux, le style pédagogique de l'enseignant sont autant d'éléments à prendre en compte dans la construction du savoir. Le pédagogue doit en être conscient.

La création des conditions d'aide à l'enfant

Les remarques faites à propos du recueil des données à l'aide du matériel opératoire sur le fonctionnement de l'enfant, nous invitent à recourir à d'autres cadres théoriques que celui de Piaget. La prise en considération des apports du socio-constructivisme doit retenir toute l'attention du pédagogue et ne va pas être sans répercussion sur sa manière de conduire les apprentissages.

L'exploitation de tâches évocatrices de pratiques sociales est l'une des conditions efficaces pour « entraîner » l'apprenant à participer à son savoir. Elles l'orienteront avec succès, vers des modes de résolution performants étayés sur les schémas de connaissance dont il dispose et qui lui ont permis de s'adapter à son milieu. La modalité interactive pertinente susceptible de l'amener à se centrer sur son savoir est de lui demander de coopérer avec l'autre (ses pairs). La confrontation des procédures sociales entraînera une co-construction des connaissances. Ensemble, ils choisiront la réponse aux problèmes posés et résisteront à la contre argumentation. C'est l'accord donné au cours de l'échange qui amènera la bonne réponse (Zhou, 1988). Celle-ci peut-être obtenue plus facilement quand l'apprenant est invité à travailler dans des situations inter-individuelles (pairs/pairs avec niveaux cognitifs équivalents ou différents ou, élèves/adultes) sur des tâches avec signification sociale et enjeu individuel et non sur des tâches artificielles dépourvues de toute référence au milieu de l'enfant.

Ce devrait être la première préoccupation du pédagogue car, quand un enfant n'a aucune prise sur la tâche, sur la situation, il ne peut « réguler ses essais » pour comprendre sa démarche. L'auto-contrôle de ses actions, sous le regard du partenaire va enrichir son potentiel cognitif. D'autre part, il doit être conscient que chaque type de tâche particulière fait appel à un mode de fonctionnement cognitif individuel qui est induit par les conditions de situation. Lequel mode est très dépendant du mode de fonctionnement socio-cognitif (Gilly, Fraisse et Roux, 1988).

La relation à l'autre est le lieu où se constituent les mécanismes cognitifs permettant le passage d'un niveau inférieur à un niveau supérieur. Elle ne concerne pas seulement la coopération avec les pairs mais aussi avec l'enseignant. Il y a lieu de tenir compte des effets structurants de sa médiation sur les performances des élèves. Fraysse et Desprels-Fraysse (1990) ont mis en évidence que l'attitude de l'expérimentateur (attentif ou indifférent) agit différemment selon le niveau cognitif des enfants (âge moyen 5 ans 9 mois). Les enfants dits « faibles » ne font pas de distinction entre les attitudes de l'expérimentateur et s'adressent à lui de la même façon mais ont de meilleurs résultats dans la condition « attentif ». Les enfants dits « forts » distinguent nettement les deux conditions sociales alors même que les performances restent équivalentes.

L'étayage de l'apprentissage de la logique sur des procédures sociales pourrait être un point de départ à la mise en place d'un entraînement à la résolution de problèmes. Dans un premier temps il serait souhaitable que procédures sociales et modes de résolution soient en adéquation. L'apprenant accordera ainsi des significations aux problèmes en recourant aux représentations qu'il a construites à partir des échanges sociaux. La réussite implique que le décalage ne soit pas trop grand entre les exigences de la tâche et les connaissances du sujet (Vygotsky, 1985).

CONCLUSION

Tous les savoirs et les savoir-faire qui se construisent dans les interactions sociales et qui sont fortement impliqués dans le développement des connaissances ne sont pas évalués par l'école. L'apprenant n'utilise que du social et les significations qu'il attribue aux objets le sont par rapport à ce qu'il a construit dans des échanges avec des pairs et des adultes et non par rapport à une logique formelle qui est la seule valorisée par l'école. En prenant en compte les procédures sociales qu'il utilise pour traiter les problèmes qu'il se pose, ou qui lui sont posés, l'école peut le déclarer « suffisant » et éviter ainsi de le mettre en échec dès qu'il aborde les apprentissages fondamentaux.

Le pédagogue possède avec les concepts issus de la psychologie sociale cognitive un outil d'évaluation « greffé » sur la réalité sociale des enfants et qui lui permet d'appréhender pour la première fois leur évolution singulière. Pour mener à bien ce travail il faudra qu'il repère le contenu des thèmes utilisés par l'école,

la manière dont ils sont enseignés et voir s'ils sont en décalage ou pas avec les pratiques sociales réelles des écoliers, donc de leurs compétences.

Nous ne pouvons, pour conclure, passer sous silence cette réflexion de Perrenoud (1989) sur la réussite et l'échec scolaire car elle participe de nos interrogations : « la réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par l'école, plus particulièrement par les maîtres et d'autres examinateurs. Ce sont des produits de l'évaluation comme pratique régulière de l'organisation scolaire et de ses agents, pratique conforme à des procédures plus ou moins codifiées... » (p. 238).



BIBLIOGRAPHIE

- BASTIEN, C. (1986), « Le mythe de la notion ou les malentendus pédagogiques », in *Les problèmes de l'élève à l'école élémentaire*, Editions de l'École Normale du Calvados (343-351).
- BRUNER, J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.
- CHRISTOFIDES-HENRIQUES, A. (1985), « Psychogenèse et cheminement individuels », *Archives de psychologie*, vol. 53 (453-457).
- DANSET, A. (1983), *Éléments de psychologie du développement*, Paris : Colin/Bourrellet.
- DELEAU, M. (1990), *Les origines sociales du développement mental*, Paris : Colin.
- DOISE, W., & MUGNY, G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris : Interéditions.
- FIJALKOV, J. (1993), *Entrer dans l'écrit*, Paris : Magnard.
- FRAYSSE, J.C. (1988), « Interactions sociales et développement cognitif », Colloque Européen : *Psychologie des constructions cognitives et éducation*, CREPCO : Aix-en-Provence, 6-9 décembre.
- FRAYSSE, J.C. (1990), « Etude critique : Eduquer et former », *Perspectives psycho-sociales*, J.-M. MONTEIL, Presses universitaires de Grenoble, *Revue française de Pédagogie*, n°90.
- FRAYSSE, J.C., & DESPRELS-FRAYSSE, A. (1990), « The influence of experimenter attitude on the performance of children of different cognitive ability levels », *Journal of Genetic Psychology*, 151-2, (169-179).
- GILLY, M. (1988), « Interactions entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs », in A.N. PERRET-CLERMONT & M. NICOLET (eds), *Interagir et connaître. Enjeux et régularités sociales dans le développement cognitif* (19-28), Cousset : DelVal.
- GILLY, M. (1989), « The psycho-social mechanisms of cognitive constructions, Experimental research and teaching perspectives », *International Journal of Education Research*, n°13 (607-621).
- GILLY, M. (1990), « Mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives : perspectives de recherche à l'âge scolaire », in G. NETCHINE (ed.), *Développement et fonctionnement cognitif : renouvellement en psychologie de l'enfant* (201-222), Paris : PUF.

- GILLY, M., & ROUX, J.P. (1984), « Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en œuvre de règles de résolution chez des enfants de 11-12 ans », *Cahiers de psychologie cognitive*, n°4 (171-188).
- GILLY, M., & ROUX, J.P. (1988), « Social marking in ordering tasks: effects and action mechanisms », *European Journal of Social Psychology*, n°18 (251-256).
- GILLY, M., FRAISSE, J.C., & ROUX, J.P. (1988), « Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs », in A.N. PERRET-CLERMONT & M. NICOLET (eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régularités sociales dans le développement cognitif* (73-92), Crousset: DelVal.
- GIROTTI, V. (1989), « Logique mentale, obstacles dans le raisonnement naturel et schémas pragmatiques », in N. BEDNARZ & C. GARNIER. *Constructions des savoirs: obstacles et conflits* (195-205), Montréal: Agence d'Arc.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983), *Mental models*, Cambridge: Cambridge University Press.
- JODELET, D. (1993), « Représentations sociales: un domaine en expansion », in *Les Représentations sociales* (31-61), Paris: PUF.
- KHOMSI, A. (1985-a), « Comprendre un énoncé. Stratégies de compréhension chez l'enfant de trois à sept ans: description, évaluation », *Travaux de Psycholinguistique*, 1, Département de Psychologie, Université de Nantes.
- ORSINI-BOUCHOU, F. (1982), *L'intelligence de l'enfant: Ontogenèse des invariants*. Marseille: CNRS.
- PERRENOUD, P. (1989), « La triple fabrication de l'échec scolaire », *Psychologie Française*, n°34-4, (237-245).
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1979), *La construction de l'intelligence dans les interactions sociales*, Peter Lang.
- PIAGET, J. (1977), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
- REUCHLIN, M. (1992), *Introduction à la recherche en psychologie*, Paris: Nathan.
- ROUX, J.P., & GILLY, M. (1991), « Routines sociales et activités de partition. Nouvelles recherches sur le rôle constructeur de la signification sociale des tâches », in W. DOISE & G. MUGNY (eds.), *Vingt années de psychologie sociale à Genève*. Barcelone: Anthropos.
- SCHNEUWLY, B. (1987), « Les Capacités Humaines Sont des Constructions Sociales. Essai sur la Théorie de Vygotsky », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 1, n°4 (5-16).
- SKINNER, B. F. (1963), « L'avenir des machines à enseigner », *Psychologie française*, n°8 (170-180).
- VERGNAUD, G. (1986), « Référent, signifié et signifiant dans une approche cognitive et sociale des apprentissages mathématiques et de la résolution de problèmes », in *Les problèmes de l'élève à l'école élémentaire*, Editions de l'Ecole Normale du Calvados (41-63).
- VYGOTSKY, L.S. (1985), *Pensée et langage*, Paris: ESF.
- WALLON, H. (1968), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris: Colin.
- WERTSH, J.V. (1985), « La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine », in *Textes de base en psychologie, Vygotsky aujourd'hui* (139-168), Delachaux et Niestlé.
- ZHOU, R.M. (1988), « Norme égalitaire, conduites sociales de partage et acquisition de la conservation des quantités », in A.N. PERRET-CLERMONT & M. NICOLET (eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régularités sociales dans le développement cognitif* (167-180), Crousset: DelVal.

La part du social dans l'actualisation d'une logique : une approche théorique

MARIE-CHRISTOPHE PARMENTIER¹

JEAN-FRANÇOIS HAMON²

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

INTRODUCTION

Dans le cadre de recherches portant sur l'actualisation de deux types de représentations cognitives, une représentation des données en termes logico-mathématiques et une représentation des données en termes « schémas », « scripts », nous avons été amenés à nous positionner par rapport aux concepts de cognition et de cognition sociale. Le concept de représentation (et de catégorisation) est commun à ces deux sciences et nous l'envisageons selon la définition de Le Ny (1985) des deux façons suivantes :

- Les connaissances ou représentations-types : structures de connaissance stabilisées en mémoire à long terme.
- Les représentations occurrentes : constructions circonstancielles faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques et élaborées dans une situation donnée et pour faire face aux exigences de la tâche en cours. Ces représentations sont donc très particularisées et occasionnelles. Elles sont immédiatement activées par rapport aux premières.

Le travail entrepris ici, ne prend en compte que les représentations occurrentes, conçues comme une base orientatrice pour la pensée et la catégorisation.

Le concept de catégorisation est, lui aussi, commun aux études psychologiques et psychosociologiques : « toute perception qu'elle concerne les objets inanimés ou les personnes dépend de la

1. Marie-Christophe PARMENTIER est psychologue scolaire, doctorante en psychologie à l'Université de La Réunion.
2. Jean-François HAMON est Maître de Conférences Habilité à Diriger des Recherches en psychologie à l'Université de La Réunion.

construction d'un système de catégories en fonction desquelles on classe les stimuli afin de mettre de l'ordre dans le flot d'information qui nous parvient ». Si la catégorisation est un processus cognitif qui permet de mieux saisir comment l'individu organise aussi bien sa perception du monde physique que du monde social, le processus de la différenciation catégorielle est un processus psychosociologique : c'est le social qui nous donne les clés de « comment différencier les choses » dans quelles catégories les ranger, qui nous propose des représentations « toutes faites »... et ce, par un médiateur puissant qu'est le langage. Le langage constitue l'un des organisateurs essentiels des catégories de pensée.

L'hypothèse princeps de notre travail supposait qu'à l'âge de 10-11 ans, un mode préférentiel d'activation de représentations schématiques ou de représentations taxonomiques se faisait jour, dépendant des contextes culturels de l'enfant.

Si « la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1991) de quelle forme s'agit-il ? et comment poser le problème : culture et cognition ? ou cognition et culture ?

LA LOGIQUE NATURELLE

Un individu dans la vie quotidienne procède assez peu souvent à la façon d'un scientifique. La mise en œuvre d'une logique naturelle lui permet « d'être au monde » en « phase avec les autres ». Il mettra en jeu des heuristiques (Kahneman, Slovic et Tversky, 1982), c'est-à-dire « des procédures d'élaboration de réponses dont la justification n'est pas rigoureuse mais qui sont habituellement efficaces ». Les sujets fonctionnent le plus souvent selon leur expérience plutôt qu'à partir de la logique formelle. Ces heuristiques, schémas de fonctionnement, peuvent être tout à fait adéquats mais elles sont à la merci aussi de biais : nous en citerons quelques-uns :

Le concept de l'équilibre repose sur le principe de non-contradiction : tous les éléments de connaissance relatifs à l'objet doivent être congruents. S'ils ne le sont pas, le sujet mettra en œuvre une série de processus visant à restaurer l'équilibre perdu parmi lesquels, il en est un, le processus d'*attribution* qui donne une cause à un effet et ajoute un surcroît de « sens » aux choses de la vie. L'environnement est alors organisé selon un mode cohérent, stable, et compréhensible. Ces attributions causales ne sont pas effectuées à la manière du scientifique, selon une méthode hypothético-déductive ; elles le sont de la façon la plus économique qui soit : le sujet en réfère à

son expérience passée pour dire que B est dû à A parce qu'il a remarqué qu'il en était souvent ainsi.

Kelley (1972) définit le « schème causal » comme « une conception générale que la personne a, concernant la manière dont certains types de causes interagissent pour produire un type d'effet particulier ».

Ainsi une réalité se dégage, construite par un raisonnement plus schématique qu'analytique, selon un principe d'économie cognitive. De tels schémas « négligent » donc certaines informations au bénéfice d'autres : des informations de par leur effet de saillance seront surestimées, d'autres au contraire seront négligées.

L'expérimentation de Kahneman et Tversky (1973) est éloquent à cet égard : des sujets étaient informés que des psychologues avaient interviewé 70 ingénieurs et 30 avocats. Puis on lisait un descriptif tel que : « Jean est un homme de 39 ans. Il est marié, il a deux enfants. Il s'occupe activement de politique locale. Son passe-temps préféré est la collection de livres rares. Il aime la compétition, la discussion et s'exprime bien ». Les qualités énumérées de Jean correspondant au stéréotype de l'avocat étaient alors seules prises en compte pour dire que Jean devait être avocat alors que la prise en compte des données numériques (70 ingénieurs pour 30 avocats) aurait dû conduire à une autre inférence. Deconchy (1987) pour expliquer ce phénomène, a proposé la notion de « filtres cognitifs » qui interviennent dans le traitement de l'information. Ce filtrage comporte nécessairement des distorsions.

Bien d'autres biais ont été démontrés comme le biais de confirmation (qui consiste à ne retenir que les éléments apportant la confirmation d'une assertion, en « oubliant » les éléments qui pourraient la contredire), l'erreur d'attribution interne, l'erreur fondamentale (Nisbett et Ross, 1980) qui consiste à expliquer les comportements en termes de dispositions personnelles au sujet plutôt que par des facteurs situationnels ; le transfert analogique (non motivé), la typicalité de certaines sous-catégories conduisent à des biais cognitifs. Ces schémas « prêt à porter » permettent au sujet de fonctionner dans la vie courante « à basse tension cognitive » et de surcroît de recevoir l'acceptation de son groupe d'appartenance.

Ces schémas cognitifs possèdent une consistance interne (selon le principe de non-contradiction, d'équilibre) qui renforce la prégnance, l'évidence et la « naturalisation » de ces schémas ; nous pensons aux stéréotypes qui ont force d'évidence.

Le « raisonnement » d'un sujet ne se résume toutefois pas à ces schémas, heuristiques et connaissances pragmatiques.

LA PENSÉE LOGICO-MATHÉMATIQUE

Le social, au sens large, donne aussi au sujet les moyens de penser de façon logico-mathématique, à la manière des scientifiques ; c'est le rôle de l'école, des adultes en charge de « l'éducation intellectuelle » des enfants : on apprend à raisonner de façon hypothético-déductive, formelle et propositionnelle.

Si la logique naturelle contextualisée suppose qu'elle soit informée par les connaissances sociales, qu'elle soit le jeu à la fois de biais cognitifs et de facilitations cognitives, la logique hypothético-déductive échappe, elle, à ces processus sociaux : il est certain que pour résoudre un problème de raisonnement déductif traduit en termes abstraits, le fait de le transposer analogiquement en schéma, scénario pragmatique peut aider à sa résolution. L'instanciation de la règle conditionnelle « si A alors B » en scénario pragmatique (« si je fais mes devoirs, alors j'irai au cinéma ») permet à des enfants d'utiliser des patterns de réponses logiquement corrects. Mais les règles de la logique formelle et de la logique naturelle ne concordent pas toujours. Prenons un exemple :

La logique formelle traduit la conditionnelle sous la forme d'une implication : $p \rightarrow q$. Si la proposition p n'est pas respectée, l'indétermination subsiste relative à q : non $p \rightarrow ?$

Selon les maximes conversationnelles, si le locuteur énonce la proposition « si p alors q », il est sous-entendu pour le destinataire que « si non p , alors non q ». A quoi, en effet, servirait-il en termes d'information de dire « si p alors q » si, en même temps « non p alors q » ?

Avec cet exemple, nous voyons que la logique pragmatique réfère à l'équivalence alors que la logique formelle réfère à l'implication. En termes d'équivalence, la proposition « si A alors B » s'interprète comme « si et seulement si A alors B ». En termes d'implication, la proposition « si A alors B » laisse indéterminée la conclusion : « si non A, ? ». Mais le langage naturel s'accommode selon les contenus, soit de l'équivalence comme nous l'avons vu, soit de l'implication : la proposition « s'il pleut (p) alors il y a des nuages (q) » se traite sur le mode implication :

$p \rightarrow q$
Non $p \rightarrow ?$
 $q \rightarrow ?$
Non $p \rightarrow$ non q

La logique naturelle rejoint alors dans ce cas la logique formelle. L'exemplification de la conditionnelle « si p alors q », selon l'instanciation évoquée, conduit à des conclusions fort différentes.

La logique hypothético-déductive échappe (une fois mise en route) aux contingences de la logique pragmatique : le raisonnement formel « se déroule dans un domaine fermé, certes élaboré à partir des faits, mais sans plus aucun recours au réel » (Grize, 1990). La logique hypothético-déductive se donne pour objet de transcender les particularités des situations pour constituer des structures relationnelles vides de tout contenu afin de pouvoir rendre compte de tous les contenus !

La logique pragmatique est, par définition, liée à un contenu, aussi général, soit-il. La notion de structure est une notion vide de tout contenu, contrairement aux pragmatiques, heuristiques...

LES PONDÉRATIONS RELATIVES

Une fois que le social a donné au sujet les deux modes de fonctionnement (Schématique/logico-mathématique) ce dernier pourra alors constituer un méta système qui dirigera les opérations cognitives : selon le contexte, les enjeux, les interlocuteurs etc... le sujet utilisera une « pensée naturelle » ou « une pensée logico-mathématique » : on ne parle pas de la même façon du même sujet selon qu'on s'adresse à des amis lors d'un repas, ou lors d'un débat scientifique.

Cependant, comme pour les contenus des représentations, certains groupes sociaux vont privilégier un mode sur un autre : soit le mode schématique, soit le mode logico-mathématique.

Certains contextes socioculturels en renforçant un mode d'appréhension des données, rendra ce mode d'appréhension quasi automatisé. Et comme l'énoncent Beauvois et Dubois (1991), si l'on peut parler des fleurs à la façon du fleuriste ou à la façon du botaniste, on peut reprendre la question précédente : « quelles régularisations sociales actualisent quels fonctionnements cognitifs dans quels contextes spéciaux » c'est-à-dire quand, où, avec qui le sujet parlera-t-il comme un fleuriste ou comme un botaniste ?

Répondre à cette question suppose l'intervention du concept de « marquage social » : l'interaction sociale joue un rôle déclencheur dans la mise en route de tel type de raisonnement dans tel contexte particulier.

Ainsi les classifications, les modes de raisonnement que nous proposons nos groupes sociaux d'appartenance, feront la part plus

ou moins belle aux raisonnements basés sur des inférences plus psychologiques que logiques, ou au contraire sur des déductions basées sur des modèles scientifiques. Les milieux dans lesquels vivent les sujets vont favoriser plus ou moins un type de raisonnement logique ou schématique.

Le concept social « d'habitation » rejoint ici le concept d'activation inhibition des psycho-cognitivistes : plus un mode de raisonnement aura été activé, plus aisée sera sa mise en route ; la quasi-automatisation d'un processus suppose en outre une moins grande « énergie mentale » et donc une économie cognitive.

Le sujet a donc à sa disposition deux grands types de logique, une logique pragmatique et une logique formelle ; ces deux logiques n'auront pas reçu le même poids d'activation en fonction du contexte socioculturel qui les a fait naître.

Toutefois, pour utiliser une analogie, les sujets ne sont pas enfermés dans le « code restreint » ou dans « le code élaboré » de Bernstein ; ici les sujets ont à leur disposition un traitement schématique ou logico-mathématique de l'information qu'ils utiliseront selon les besoins de la situation présente et selon leur « disposition cognitive » : la pondération que le social affecte à chaque mode de pensée rendra un fonctionnement prévalent sur l'autre, cette prévalence, cette pondération attachée à un type de fonctionnement s'envisage sur l'axe diachronique en termes de développement : une fois l'individu constitué (si jamais il l'est définitivement) une certaine autonomisation du sujet par rapport aux situations peut-être envisagée : selon les termes de Bideaud & Houdé (1991), le poids respectif des composants s'est inversé : à une prégnance majeure des situations, s'est substitué un mode de fonctionnement cognitif plus détaché du social, qui aurait acquis une autonomisation relative (inversion du poids relatif à « contexte » et « sujet »).

En accord avec Bourdieu (1972, p. 175), « les structures qui sont constitutives d'un type particulier d'environnement et qui peuvent être saisies empiriquement sous la forme des régularités associées à un environnement socialement structuré, produisent des habitus, système de dispositions durables, « structures structurées » prédisposées à fonctionner comme structures structurantes ». Or « l'habitus » est une notion qui postule la réappropriation individuelle de mécanismes macro sociaux. D'un déterminisme social, on passe à une psychologie de l'individu et on peut alors réintroduire une marge de « liberté » relative par rapport à ces déterminismes grâce à la notion de représentation.

Dans la perspective de notre thématique de recherche sur l'activation préférentielle d'un type de représentation, on pourrait énoncer la problématique dans les termes suivants : à l'âge de 10/11 ans, les représentations des enfants ont-elles acquis une relative autonomisation par rapport au contexte pour que certaines représentations soient émergentes « spontanément » par rapport à d'autres ? les représentations en termes de classification aristotélicienne ou en termes méréologiques ont-elles acquis un poids suffisant pour se libérer à minima du contexte d'activation ? L'école devrait être conçue comme l'endroit où les réponses sont attendues sur un mode logico-mathématique. Le fait que des enfants, dans ce contexte, fonctionnent sur un mode autre que celui de l'école peut signifier que la pondération d'un schéma « x » a acquis une force suffisante pour se mettre à fonctionner « en dehors » de la représentation sociale, de ce qu'il convient de répondre dans ce contexte (scolaire).

S'il existe une représentation commune de « ce que l'école attend comme type de réponse » un fonctionnement cognitif, de par le poids qu'il a acquis, se mettra en action, indépendamment de ce que la situation exigerait.

- 1) A une même représentation « a » (de l'école) pourraient correspondre deux modes de fonctionnements cognitifs : A ou B. Ceci correspondrait au schéma d'un fonctionnement cognitif induit par le social mais qui le transcenderait, qui finirait par « se mettre en route » de façon quasi autonome par rapport aux situations.
- 2) On peut envisager un autre schéma qui rendrait compte des deux modes de fonctionnements cognitifs différents : en liaison avec deux représentations différentes de l'école :
 - Une représentation A qui correspondrait à une acceptation par l'école de réponses en termes de pensée naturelle.
 - Une représentation B qui correspondrait à une demande par l'école de réponses en termes de pensée logico-mathématique.

A la représentation A, l'enfant ferait correspondre une réponse A.

A la représentation B, l'enfant donnerait une réponse B.

Ce deuxième schéma de fonctionnement correspond à l'expérience de Abric (1986) selon laquelle des sujets mobiliseraient des capacités cognitives différentes selon le destinataire de la tâche à effectuer (professeur ou étudiant).

Ce dernier schéma subordonne le cognitif au cognitif social alors que le premier a libéré, même a minima, le cognitif du social.

Trancher en faveur d'un des deux schémas suppose une étude sur les représentations qu'ont les élèves de l'école et sur les attentes cognitives des maîtres.

Dans le cadre de nos investigations, à la suite de la classification demandée et de la préférence exprimée des enfants quant à une classification de type ensembliste ou de type classe collective (Carbonnel, 1979) nous avons demandé aux élèves : « à ton avis, quelle façon de ranger préfère ton maître ? ».

Une mise en comparaison entre le type de classement produit par l'enfant et la représentation que l'enfant se fait de « l'attente » du maître a été faite : la concordance n'atteint pas le tiers des réponses.

On ne peut donc pas dire que l'enfant conforme sa réponse aux attendus supposés du maître. Ceci supposerait des investigations plus poussées que le cadre de ce travail ne pouvait inclure : il faudrait notamment recontextualiser cette question dans le cadre même de la classe en situation réelle de demande par le maître (cette question a été posée par nous-mêmes dans l'école, mais hors de la classe). Nous avons d'autre part fait l'hypothèse que nous étions perçue de façon analogue à un maître dans nos attentes puisque nous avons mis en comparaison les réponses produites à notre expérimentation et les représentations supposées du maître. Ceci demanderait des vérifications qui n'étaient pas réalisables dans cette première approche.

Si le social donne forme et contenu aux catégorisations et représentations, l'individu s'est constitué un style cognitif qui, issu du social, se met à exister à part entière pour son propre compte et s'affranchit en partie des contextes sociaux actuels et ponctuels.

Si un raisonnement heuristique se laisse guider par un méta système « cognitif social » (constitué par des régulations sociales qui dirigent, contrôlent les opérations cognitives), un raisonnement hypothético-déductif suppose l'intervention d'un méta système cognitif : le méta système de cognition sociale vérifie l'acceptabilité sociale d'une solution ou d'une réponse ; le méta système cognitif vérifie la démarche déductive ou inductive et les conclusions relatives aux prémisses indépendamment de l'acceptabilité sociale, « les mêmes individus peuvent faire intervenir différents méta systèmes selon les occasions : la coexistence des systèmes cognitifs devient plutôt la règle que l'exception » (Jodelet, 1989).

Sauf à dire de façon générale que toute action comportement d'un sujet est sociale, que le sujet lui-même est un être social (ce qui ne fait plus problème pour personne), on peut concevoir que si le social reste présent dans les raisonnements en situation, le raisonnement formel, n'est plus informé par le social dans son déroulement (bien qu'il le soit avant sa mise en route).

Un schéma se dégage, rendant compte des processus de méta cognition et de méta cognition sociale :

- la méta cognition sociale encadre les actions du sujet dans leurs phases initiales (sélection de la tâche à accomplir...), dans les buts à atteindre et les stratégies à utiliser en fonction de ces buts.

Les stratégies renvoient à une logique de type heuristique ou logico-mathématique :

- dans le cas de la logique heuristique le contrôle social reste présent en termes de « Réussir » ;
- dans le cas de mise en route d'une logique hypothético-déductive, seul un contrôle de type cognitif permet de vérifier la logique interne du raisonnement (déduction-induction...) : c'est ce que Piaget nommait le système « Comprendre » (versus « Réussir ») (Piaget, 1974).

Des changements de stratégie ne sont bien sûr pas à exclure : d'un système « Réussir » le sujet peut passer en système « Comprendre » et réciproquement en cas d'inadéquation entre le résultat attendu et le résultat obtenu.

Mais on peut, également, indépendamment du système « Réussir » ; envisager des sujets qui ont « besoin » de modéliser de façon logico-mathématique leurs réussites pragmatiques et ce, indépendamment des résultats obtenus : des sujets consacrent un effort cognitif important dans les situations les plus variées. Ceci n'est pas sans inférer sur le type de traitement utilisé.

Entre une théorie macro sociologique qui envisage un sujet agi (par les déterminismes sociaux culturels), prend place le sujet acteur de ses propres représentations, qui va intégrer (ou non) ce que le social lui présente, modifier, restructurer, reformuler les représentations offertes pour se les approprier, en faire des représentations mentales (et non plus sociales), leur donner un sens, une signification propres. Ces représentations mentales redeviendront sociales quand le sujet voudra les exprimer, les communiquer à autrui à son tour.

Aussi « la représentation est "le produit et le processus d'une activité mentale" par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1988).



BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J.C. (1986), *Représentation de soi, représentation du destinataire et créativité*, communication au colloque du CREPCO, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- ABRIC, J.C. (1988), *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset : Del Val.
- BEAUVOIS, J.L., DUBOIS, N. (1991), Internat/Externat orientations and psychological information processing : CPC : *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 11, 193-212.
- BIDEAUD, J., HOUDE, O. (1991), *Cognition et développement : Inventaire d'une « boîte à outils » théorique* (préface de J.B Grize), Berne : Peter Lang.
- BOURDIEU, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève : Librairie Droz.
- BRUNER, J. (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris : Ed. Eshel.
- CARBONNEL, S. (1979), *Rôle des objets dans la genèse des activités de classification*, thèse doctorat 3^e cycle, Grenoble.
- DECONCHY, J.P. (1987), *Filtres idéologiques et anthropologiques chez des « croyants » et des « non croyants »*, *Agnosticisme et athéisme*, Bruxelles.
- GRICE, H.P. (1975), « Logic and conversation », in P. COLE, J.L. MORGAN (eds), *Syntax and semantic*, N.Y., Academic Press, vol. 3, 41-58.
- GRIZE, J.B. (1990), *Logique et langage*, OPHRYS.
- JODELET, D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- KAHNEMAN, D., TVERSKY, A. (1973), « On the psychology of prediction », *Psychological review*, 80, 237-251.
- KAHNEMAN, D., SLOVIC, P., TVERSKY, A. (1982), *Judgement under uncertainty : heuristics and biases*, Cambridge : Cambridge University Press.
- KELLEY, H.H. (1972), « Causal schemata and the attribution process », in E.E. JONES, D.E. KANOUSE, H.H. KELLEY, R.E. NISBETT, S. VALINS, B. WEINER (eds), *Attribution : perceiving causes of behaviour*, Morristown, N.J. : General Learning Press.
- LE NY, J.F. (1979), *La sémantique psychologique*, Paris : PUF.
- LE NY, J.F. (1985), *Éléments de sémantique psychologique*, CREPCO, document n°42.
- NISBETT, R.E., ROSS, L. (1980), *Human inference : strategies and short coming of social judgement*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- PIAGET, J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
- RIBAUMIERRE, A. de (1983), « Un modèle néo-piagétien du développement : la théorie des Opérateurs Constructifs de Pascual Leone », *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 327-356.

Psychologie et orientation : une relation étroite au vécu éclaté. Le cas du conseiller d'orientation psychologue

MICHEL BOUTET¹

Tout un chacun à travers son histoire personnelle véhicule des images de l'Orientation et de la Psychologie, tant ces mots connus de tous, nous impliquant tous, revêtent une forte charge affective (liée à notre propre histoire ou à celle de nos proches).

De ce fait la perception du rôle tenu par les professionnels dissimulés derrière l'un ou l'autre de ces concepts est très variable, à l'image de la réalité.

Un essai de clarification paraît d'autant plus intéressant que la diversité signalée se retrouve chez les professionnels qui cumulent les deux concepts : les actuels Conseillers d'Orientation Psychologues qui de par la variabilité de leurs pratiques dans le temps et dans l'espace, se sont toujours préoccupés de leur identité et par conséquent de l'image donnée-reçue.

Les thèmes de congrès de l'ACOF² (devenue ACOP³) en témoignent : en 1984 « Psychologue, société et Orientation » et expriment comme le disait R. Ballion « la constante auto-analyse, en direction d'une recherche d'identité individuelle et collective, d'une corporation aux prises avec les évolutions vertigineuses de la société ».

Signalons d'emblée que les Conseillers d'Orientation Psychologues sont l'expression actuelle de la plus ancienne corporation de psychologues praticiens, née il y a 70 ans de problèmes... d'orientation professionnelle que nous expliciterons plus loin. Elle a obtenu la reconnaissance officielle du titre de Psychologue en 1995 !

1. Michel BOUTET est Conseiller d'Orientation Psychologue au Service Commun d'Accueil d'Orientation et d'Insertion Professionnelle de l'université de La Réunion.
2. ACOF : Association des Conseillers d'Orientation de France.
3. ACOP : Association des Conseillers d'Orientation Psychologues.

Nous allons essayer de voir comment l'histoire sociale, économique, l'évolution du travail, le mouvement des idées, l'évolution de la psychologie au cours du siècle écoulé peuvent aider à clarifier la relation Psychologie-Orientation.

DE LA PSYCHOLOGIE

« Discipline convoitée, métier déprécié » (G. Pithon)

Voilà le réel paradoxe que les psychologues professionnels doivent dépasser pour construire leur identité. En effet tout le monde peut se dire psychologue (adjectif) et peut par ailleurs avoir accès à certaines connaissances dans le domaine — les études et ouvrages de vulgarisation ont d'ailleurs du succès.

Etre psychologue peut donc relever de qualités naturelles et/ou de savoirs à la portée de tous, ce qui rend la reconnaissance sociale difficile. La difficulté s'accroît de l'aspect magique que prend souvent la demande : le problème doit être réglé, et vite, de surcroît. Pour distinguer les Psychologues des mages-des-boîtes-à-lettres, une loi de juillet 85 assure la protection du titre à travers l'exigence de formation préalable (diplôme de 3^e cycle Universitaire) mais elle ne caractérise pas les activités, voire les actes, de la profession ; elle se contente de préciser que psychologue peut être assorti d'un qualificatif (... conseiller d'orientation par exemple).

L'ANOP⁴ recommande d'ailleurs, dans son code de déontologie, un effort général de clarification des missions et des rôles dans la perspective d'une meilleure identification.

Pourquoi ce flou dans la définition du métier de psychologue ? Une des raisons est sans doute à chercher dans un découpage des spécialités enseignées qui apparaît peu fonctionnel par rapport à l'intervention des professionnels : la pertinence entre champs d'étude et d'exercice n'est évidente qu'au travers de la psychologie du travail, mais on connaît deux champs essentiels, bien cadrés : la Santé et l'Education qui font référence plus ou moins à l'ensemble des « chapelles » (?) : psychologie de l'enfant, différentielle, cognitive, sociale, thérapeutique... Si l'on ajoute à cela une revalorisation de la clinique à l'image plus ou moins confondue avec la psychanalyse l'obscurité s'accroît, alors qu'en réalité la psychologie clinique est une méthode transversale qui ne saurait être confondue avec la psychologie de la santé !

Dans le *Vocabulaire de la psychologie*, Lagache donne la définition suivante de la clinique :

« La psychologie clinique est une science de la conduite humaine fondée principalement sur l'observation et l'analyse approfondie des cas individuels, aussi bien normaux que pathologiques et peut s'étendre à celle des groupes »...

Il s'agit d'une méthode d'approche qui, sans être la seule, paraît adaptée à la pratique des Psychologues de l'Education dont font partie des Conseillers d'Orientation Psychologues à côté des Psychologues Scolaires.

DE L'IMAGE DONNÉE-REÇUE

Depuis toujours les COP souffrent d'un déficit de ce point de vue : perçus souvent comme des informateurs, utilisés par ailleurs comme bouc-émissaires des dysfonctionnements de l'orientation, et dispersés sur tous les fronts. Cette vision à l'emporte-pièce montre bien la nécessité de clarifier leur image. En retour, la pertinence de leur travail ne pourrait que s'améliorer. En effet, œuvrant en institution, les COP doivent s'intégrer à des équipes, ce qui nécessite l'affirmation de leur complémentarité grâce à la spécificité de leurs compétences. L'implication plus grande des professeurs dans l'orientation des jeunes pose avec force la question du partage de celles-ci. Rappeler par exemple que la psychologie n'est pas seulement la psychothérapie mais que le travail psychopédagogique du projet, qui peut transformer chez un adolescent sa propre image et l'aider à donner du sens aux apprentissages scolaires en direction d'objectifs, est aussi du domaine de la psychologie ; préciser que personnaliser l'information offerte aux élèves, en tenant compte de la connaissance des représentations et des valeurs qu'ils ont, c'est encore de la psychologie.

Ces deux exemples de situations professionnelles de COP impliquent à un moment ou à un autre un entretien individuel que l'on pourrait qualifier d'accompagnement psychologique au profit de jeunes pris entre deux réalités : la recherche de leur expression personnelle en devenir et la compétition sociale et les contraintes extérieures. Il semble bien que nous tenions là une spécificité de la fonction : engager un individu dans la voie d'une prise en charge dynamique de ses propres interrogations - cela ressemble fort à de la psychologie !

4. ANOP : Association Nationale des Organisations de Psychologues.

A ce niveau du développement il paraît opportun, à propos d'image donnée-reçue, d'apporter un éclairage sur la formation qui conduit depuis 1991 à l'obtention du DECOP : Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation Psychologue.

Jusqu'en 1990, il n'y avait pas d'exigence préalable de connaissances en psychologie mais la plupart des étudiants avaient cette spécificité (seul le DEUG était alors exigé). Recrutés désormais sur concours parmi des titulaires d'une licence de psychologie les étudiants suivent deux ans de formation (1000 heures d'enseignement, 20 semaines de stages, plus un travail d'étude et de recherche).

Les 1000 heures d'enseignements sont consacrées pour moitié à la psychologie de l'orientation et pour le tiers à l'approche socio-économique et institutionnelle de l'orientation, 150 heures étant dévolues au recueil et traitement statistique des données appliquées à l'orientation. Le titre de psychologue a été reconnu au DECOP en 1995, à côté d'environ 50, DEA, DESS, et quelques autres diplômes. Si la formation de psychologue de l'orientation a une... spécificité très affirmée, première étape réussie, les textes officiels concernant les pratiques laissent, eux, beaucoup de place au choix — sans jamais user du vocable psychologie, au mieux de la périphrase « techniques propres » (!).

Il reste donc encore à préciser un métier très diversifié dont la définition peut paraître floue malgré — ou en raison de — la préoccupation constante des personnels signalée en introduction. Comment en est-on arrivé à ce « flou » 3/4 siècle après la première consécration administrative instituant l'Orientation Professionnelle (le 26/09/1922) ?

S'est-il construit naturellement, dans l'ordre de choses ? est-il un handicap ? contribue-t-il au contraire à l'adaptabilité d'une fonction caractérisée à la frontière tant du système éducatif que de l'insertion professionnelle ? La psychologie y est-elle pour quelque chose ?

L'adaptabilité paraît incontestable si l'on se réfère à la longévité du Corps malgré le constat, ces dernières années, de la contradiction entre des textes officiels qui valorisent de plus en plus l'orientation dans le processus éducatif (droit à l'orientation depuis 1989) et la régression du Corps en termes d'effectifs.

Les psychologues n'ont jamais pénétré facilement l'institution éducation — ce constat mériterait à lui seul une étude — et

pourtant, une acceptation institutionnelle faciliterait la lisibilité des rôles et compte tenu des problèmes de société actuels un élargissement de la variété des interventions deviendrait possible.

BRÈVE HISTOIRE DE LA NAISSANCE D'UN NOUVEAU MÉTIER

Quand ? Comment ? Et pourquoi s'est réalisée la connexion entre Psychologie et Orientation ?

Dans le *Recueil des Lois et Règlements de l'Education Nationale*, les textes fondamentaux concernant l'Orientation sont introduits dans les termes suivants :

« L'Orientation Scolaire et Professionnelle est née de la conjonction de bonnes volontés individuelles et des progrès de la psychologie scientifique au début du XX^e siècle », pour n'être « consacrée » (sic) que par le décret du 26/9/1922 sur un plan administratif.

Comment ont pu émerger ces « bonnes volontés individuelles » ? En effet, jusqu'au milieu du 18^e siècle avant la 1^{re} révolution industrielle, l'orientation était « naturelle » : les parents décidaient pour leurs enfants en fonction des règles valeurs ou lois de leur milieu d'appartenance. Le monde évoluait peu, l'information circulait peu et malgré les divers fléaux, guerres, épidémies... les enfants devaient connaître le monde de leurs parents. Leurs choix étaient limités car induits par l'environnement immédiat dans lequel ils vivaient. Pour utiliser la terminologie actuelle, les parents pouvaient donc observer directement le comportement de leurs enfants, apprécier — évaluer — leurs capacités et les « affecter » après information sur les possibilités de placement proche (préfiguration du concept de réseau si nécessaire de nos jours pour l'insertion professionnelle). L'affectation sociale est ainsi régulée implicitement jusqu'au moment où la société exige un autre niveau du travail et donc une autre répartition des individus. A partir de là, un système de formation apparaît indispensable et le problème de sa liaison avec le système de production déterminant. L'industrialisation va conduire (loi Le Chapelier de 1791) à l'abolition du système des corporations devenu un obstacle face à l'évolution des techniques : le travail s'émiette et les qualifications exigées changent, la formation des travailleurs se désorganise la main d'œuvre qualifiée fait défaut et freine le développement économique. La structuration de l'apprentissage devient indispensable, l'orientation professionnelle doit participer de cette renaissance en même temps qu'un système de formation adapté.

Au niveau national, l'enseignement vers la vie active, d'abord éphémère Enseignement Spécial des lycées entre 1865 et 1880 transformé en sections Professionnelles des Ecoles Primaires Supérieures, n'est en fait que du pré-apprentissage (prolongement des travaux manuels bois et fer des écoles primaires) donc inadapté. Les entreprises ne pouvant former elles mêmes leur personnel, l'Etat ne donnant pas de réelle formation pratique il y a crise de la formation professionnelle. Il n'existe alors que quelques Ecoles d'Apprentissage sous tutelle du ministère du commerce, médiocres car mal financées par l'Instruction Publique. En bref, ça marche très mal et la masse des adolescents entre dans la vie active sans formation professionnelle ; les Ecoles Pratiques du Commerce et de l'Industrie (EPCI) ancêtres des Collèges Techniques ne forment qu'une élite de cadres moyens et les cours professionnels privés sont chers. Ils ont donc un impact limité. Ce n'est qu'en 1919 que la loi Astier (sur un projet de 1905) considérée comme la Charte de l'enseignement technique institue les cours professionnels... qui laissent aux patrons la formation pratique ! Signalons au passage une constante de l'état Français à ne pas valoriser les formations professionnelles et, quand il en a l'intention, c'est irrémédiablement pour les tirer vers le haut par surdosage en enseignements généraux. Aussi en 1920, après la 1^{re} Guerre mondiale. L'enseignement technique tente de s'organiser pour faire face à la production qui a des exigences puissantes ; il s'agit de réparer les ruines de guerre malgré les pertes humaines. Il faut donc une forte productivité (outre une immigration massive) qu'exprime le Ministre du Travail de l'époque : « en organisant la meilleure répartition possible des valeurs humaines entre les divers ordres d'activité ». Se dessine alors la nécessité de sélection professionnelle, mais les pionniers vont tout de suite nuancer en parlant d'Orientation Professionnelle (OP). Pour Henri Piéron la sélection est une tâche négative répondant à la demande de l'employeur, l'Orientation Professionnelle est plus complexe, c'est une tâche positive plus longue qui doit établir la liste des métiers que pourrait faire un individu. On sent une éthique derrière la contribution à la répartition sociale des individus.

L'OP se situe donc à l'origine au sortir de l'école. L'orientation scolaire proprement dite sera beaucoup plus tardive, et elle sera basée sur la sélection des meilleurs. Au sortir des tranchées, « Les compagnons de l'Université nouvelle » veulent une réforme totale de l'Université car pour que la France gagne la paix elle doit

travailler plus et mieux, que tous soient instruits et « que les meilleurs soient tirés de la file et mis à leur vraie place qui est la première ». Cet humanisme idéaliste n'est alors pas opposé au réalisme économique, les deux se rejoignant à l'époque dans le « modèle social » d'aide aux personnes, moteur des pionniers de l'orientation. C'est dans le sillage de la Loi Astier que paraîtra la circulaire de 1922 déjà citée instituant l'orientation professionnelle. Extraits des deux premiers articles : L'OP est l'ensemble des opérations qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques morales et intellectuelles. Des recherches scientifiques sont prévues par l'intermédiaire du CNAM⁵ via la chaire d'OSTH⁶. Apparaît alors (outre le Taylorisme) la prise en compte des conduites humaines de manière rationnelle en direction de l'activité professionnelle...

QU'EN EST-IL ALORS DE LA PSYCHOLOGIE ?

Elle s'écarte progressivement de sa nature métaphysique traditionnelle. Elle va devenir scientifique. On notera que cette évolution converge avec un aspect du positivisme qui pose la question de savoir, comment les phénomènes se déroulent ? Apparaît alors la nécessité d'étudier la vie mentale à travers des réalités palpables. Biologie et psychologie amorceront le mouvement. Le courant évolutionniste ajoutera l'importance du rôle de mécanismes d'adaptation — sélection concernant individus et société — qui influencera d'ailleurs les conceptions de l'intelligence développées par Binet et Claparede au début du siècle.

La mesure des phénomènes psychologiques — préoccupation déjà importante au 19^e siècle — avait préparé le terrain de la psychologie scientifique c'est le cas des travaux de Fechner à Catell en passant par Wundt et Galton. Signalons que ce dernier très attaché à l'étude des différences individuelles a été amené à innover sur le plan méthodologique. Grâce à lui on a pu par la suite quantifier, corrélérer et évaluer la fidélité et la validité des tests... aspects essentiels des applications de la psychologie aux problèmes d'OP.

Les pionniers, praticiens-chercheurs, pas toujours satisfaits de leur seule pratique sociale jugée peu valide (entretien, information,

5. CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers.

6. OSTH : Organisation Scientifique du Travail Humain.

action sociale) utilisèrent la médecine et la psychologie scientifique naissante dans le but de rendre leurs actions plus efficaces en se souciant, principalement, des différences qualitatives entre les individus — laissant de côté l'évaluation d'un niveau global d'intelligence (préoccupation de Binet dès 1906). Le pionnier en l'espèce est le psychiatre E. Toulouse (1904). Dans sa « Technique de psychologie expérimentale » on trouve des techniques de mesure des sensations, de la mémoire, de l'attention... des épreuves de psychologie et quelques techniques d'évaluation de « l'affinité synthétique » : le raisonnement. Le but poursuivi est la possibilité d'examens individuels étendus attribuant à des individus « comme des formules numériques relatives à leurs opérations mentales et même des coefficients personnels » ; « par ailleurs toutes les expériences doivent être strictement comparables, en sorte que des mesures obtenues à des moments différents sur des sujets différents et par des expérimentateurs différents puissent s'unir pour former une moyenne ou se différencier comme deux chiffres, pris en eux-mêmes, peuvent le faire » On a là les principaux arguments qui participent de l'application de la psychologie scientifique aux problèmes de l'OP.

RETOUR À L'HISTOIRE

E. Toulouse et l'équipe des pionniers Pieron, Lahy, Laugier, Fontegne... se verront d'ailleurs sollicités par le Ministère du Travail dès 1904 puis en 1910 pour la sélection de linotypistes et en 1913 pour les conducteurs de tramway. La 1^{re} connexion entre psychologie et orientation est alors faite et, préfigurant la circulaire de 1922, dès 1920 à la demande du même ministère, les offices régionaux de placement procèdent à des essais d'OP. En 1921 des sections d'orientations sont mises en place dans une trentaine de villes et les examens d'orientation touchent 4000 jeunes.

Les chambres de métiers (issues des chambres de Commerce), qui favorisaient les initiatives locales en matière d'apprentissage seront le 1^{er} point d'ancrage institutionnel des offices d'orientation créés par la circulaire de 1922. En 1936 ils seront 70. Entre temps, en 1928, un institut de formation de Conseillers d'Orientation Professionnelle est créé : l'INETOP⁷ ; l'orientation Professionnelle est devenue une réalité.

Le système va se développer régulièrement en parallèle avec l'éducation professionnelle jusque vers 1930, puis s'accélérer en liaison avec la crise économique de 1929 et le chômage consécutif. Il ne s'agit plus alors de renforcer le diagnostic car il n'est plus question de répartir une main-d'œuvre insuffisante mais de sélectionner les plus aptes parmi une population potentiellement en surnombre.

En 1936 le public concerné par les offices d'orientation avoisine 50 000 soit 10 % du flux de sortie des écoles primaires. Ils sont très disparates, tant leur structure et leur public sont liés aux particularités locales. La normalisation viendra après, avec l'essor de l'appareil éducatif et notamment la loi de 1937 sur l'apprentissage suivie du décret-loi du 24 mai 1938 sur l'orientation professionnelle.

L'intention politique sous-jacente est alors claire : les textes laissent transparaître l'intérêt du travailleur et de l'apprenti, il ne s'agit plus d'imposer un choix mais de rendre obligatoire une consultation où l'on décèlera non seulement des aptitudes mais aussi des contre-indications et sera assorti en fin de compte de conseils — le certificat d'orientation professionnelle devient obligatoire à partir de 1939 via les centres d'OP pour tous les jeunes envisageant un apprentissage.

Le décret du 2/09/1939 va élargir de façon décisive le champ d'action en amont de l'insertion : tous les élèves en fin de scolarité dans les Ecoles Primaires publiques doivent être soumis à un examen d'OP par un centre d'OP habilité. C'est l'orientation unifiée en même temps que la pénétration dans l'Ecole... et la préfiguration de ce qui perdure dans l'activité dévolue aux actuels CIO. Le diplôme de l'INETOP devient obligatoire pour les Conseillers d'Orientation Professionnelle.

Le phénomène orientation professionnelle est si important à cette époque que pour l'exposition internationale de Paris en 37, un stand lui est dédié dans le pavillon de l'enseignement... préfiguration de nos forums sur les professions !!

Pour être complet sur la période, signalons que le Bureau Universitaire de la Statistique, le BUS (établissement privé) naît en 32 : sa vocation, information et orientation des lycéens, étudiants et travailleurs intellectuels. Il s'adresse à un autre public. Sa contribution à l'orientation est indispensable d'autant que pour notre propos en plus d'information il travaillera beaucoup à la recherche de méthodes d'investi-

7. INETOP : Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle.

gations psychologiques pour l'enseignement secondaire et supérieur futur champ d'intervention des Conseillers d'Orientation. Des conseillers psychologues y travaillent déjà... pour des examens psychologiques d'aide aux pratiques en direction des professeurs, des parents, des élèves. Public en 54, l'établissement sera remplacé en 70 par l'ONISEP car l'évolution de l'OP l'amenait à faire double emploi.

C'est sur ce modèle plutôt « psychotechnicien » du « conseiller en blouse blanche » que l'orientation va se développer, jusqu'à la décisive réforme de l'enseignement public (réforme BERTHOIN de 1959). Malgré une pratique désormais en partie de type « information » suite à un texte de 1956 qui préconise cette mission relativement aux professions et à leur accès. La réforme de 1959 vise à adapter des structures éducatives d'enseignement vieilles au regard d'une infrastructure économique aux exigences largement renouvelées depuis l'après-guerre. L'enseignement secondaire doit se généraliser et l'orientation est directement concernée : en novembre 1960 les Centres et les conseillers deviennent « d'Orientation Scolaire et Professionnelle » (COSP) et la dimension éducative des tâches apparaît selon une formulation de nos jours encore significative : « favoriser l'adaptation par l'éducation des choix ».

C'est une période très importante, riche en questionnements chez les professionnels qui, partis d'une conception simple de l'orientation vue comme « l'échec au hasard » grâce à l'évaluation d'aptitudes stables permettant pronostic et conseil se retrouvaient dans les collèges à observer dans le cycle... d'observation (6^e, 5^e) et au-delà, au travers d'investigations diverses, d'informations et d'entretiens documentaires auprès des élèves, à participer activement à l'orientation des jeunes dans le cycle... d'orientation (4^e, 3^e). A cette époque il est fréquent de considérer le conseiller comme un testeur qui dans les Conseils de classe peut se doubler d'un empêcheur d'orienter en rond par sa référence à des caractéristiques individuelles plus ou moins mystérieuses : les aptitudes (potentielles, souvent) infirmant les observations quantitatives des enseignants. Cette propension à mener une action visant à plus d'équité dans un système qui commence à imposer sa logique administrative rendra parfois peu aisée la vie dans l'institution tant la participation aux conseils de classe, voulue ou subie, amènera à s'impliquer dans la discrimination scolaire qu'ils provoquent en 5^e et en 3^e notamment.

ÉVOLUTION DES PRATIQUES ET PSYCHOLOGIE À PARTIR DES ANNÉES 60 ?

On observera jusqu'aux années 70 la coexistence des méthodes diagnostiques psychométriques et des méthodes éducatives d'information, toutes deux en direction de l'adaptation des élèves mais chacune avec ses modalités propres et en opposition. Dans le premier cas, actions collectives (tests, entretiens) dans les établissements : l'efficacité supposée est alors confondue avec le nombre d'élèves qui feront l'objet d'une intervention plus ou moins anonyme. Dans le second cas un travail plus intensif : examens psychologiques et information individualisée avec une connaissance approfondie (?) des individus garants de la qualité des conseils. Ajoutons dans ce dernier cas la subsistance d'interventions au CM2 – les psychologues scolaires ne sont pas encore très nombreux – pour des examens individuels principalement de l'efficacité intellectuelle qui ne se font plus avec l'échelle de Binet-Simon des années 1910 mais dans le même esprit, celui d'une mesure globale de l'intelligence.

La conception extensive a progressivement régressé, du fait des progrès de la psychologie différentielle. En effet on n'a plus pu croire qu'il était possible de déduire d'informations recueillies sur des groupes, la conduite à tenir dans le cas d'une personne particulière. Cette prise de conscience a conduit à un certain désarroi, car le nombre insuffisant de conseillers ne permettait pas facilement l'individualisation du travail. C'est à ce moment que les pratiques liées à l'entretien de conseil se teintèrent de références à la psychanalyse avec l'importance accordée à « l'affectivité de la relation ». A travers la « dynamique des groupes » l'entretien se transforma et (influence de mai 1968 ??) certains conseillers introduisirent de nouvelles attitudes avec notamment la Gestalt, la Bio-énergie. Limités ces essais aux frontières de l'inconscient montraient la déstabilisation des esprits face au constat des limites d'anciennes pratiques désormais inadaptées aux nouveaux publics. On aurait pu ajouter la tentation psychothérapique en direction des cas individuels pour citer les effets pervers du repli sur l'individualisation de la relation (effet de balancier compensateur face aux commandos de « testeurs » dans les classes, qui avaient prévalu !).

Les transformations signalées dans les pratiques un peu avant 1970 vont aboutir à une forme d'activité qui fondamentalement entre les textes de 1971 qui créent les Centres d'Information et

d'Orientation (CIO) et les Conseillers d'Orientation (CO) — et les textes de 1990 et 1991, ont plus changé d'échelle que de nature en tentant de s'adapter à une réalité sociale et économique ayant conduit à la massification des problèmes. Le fait le plus significatif sera la création du DECOP⁸, reconnaissance, *a posteriori* d'un corps qui se sera longtemps battu pour cela. Signalons que dans cette phase le côté éducatif de l'orientation va s'ancrer définitivement par le biais de l'observation continue et de l'aide à la réussite scolaire, mais en 1991 la référence aux aptitudes va disparaître, la dimension informative se maintenant forte depuis 1970 (création de l'ONISEP⁹ et du CEREQ¹⁰).

Il existe d'ailleurs un texte de 1980 qui préconise l'équilibre entre l'observation des élèves et leur information sur un plan collectif et l'aide individuelle auxquelles elles doivent aboutir.

C'est en 1991 que la terminologie se précise dans les textes et oriente davantage les pratiques : une mission désormais essentielle est l'aide à l'élaboration des projets scolaires, universitaires et professionnels des élèves et des étudiants. Une fois encore les textes ont entériné des pratiques assez répandues quand on sait que dès 1975 des approches éducatives de l'orientation à caractère psychologique ont été réalisées tant dans le cadre de l'ADVP (originaire du Québec) : Activation du Développement Vocationnel et Personnel de Pelletier et Bujold que de la PPPP : Psycho-Pédagogie du Projet Personnel de Legres et Pemartin. Cette évolution va conduire au début des années 1990 les COP à jouer un rôle de médiateur vis-à-vis des enseignants afin qu'ils prennent le relais de pratiques pédagogiques de type « éducation des choix » auprès de leurs élèves laissant plus de temps aux Conseillers pour se consacrer à l'accompagnement individualisé des jeunes. Les personnes qui ont lu Geneviève Latreille¹¹ et ses analyses visionnaires se souviendront de la référence faite il y a plus de 30 ans à la dimension d'accompagnement des jeunes :

« Les Conseillers d'Orientation aujourd'hui et demain se veulent donc moins experts d'un (ou plusieurs) diagnostics d'aptitudes (même bien menés) mais comme les éducateurs de l'adaptabilité à la vie des jeunes et des groupes ; éducateurs, ils souhaitent non distribuer des recettes préfabriquées mais

mettre ceux qui leur sont momentanément confiés en mesure de résoudre le plus possible par eux-mêmes leurs propres problèmes d'adaptation socio-professionnelle ».

Actuellement, les pratiques psychologiques mises en œuvre dans ce cadre peuvent amener à la passation d'épreuves standardisées et de questionnaires mais pour fournir à un moment opportun une information sur lui-même à un consultant qui la souhaite. Ce moment peut aussi être au sortir de l'école, dans le cadre de l'aide à l'insertion et des bilans de compétence, version moderne mais illusoire d'une OP sans emplois déterminés et stables !

Ces pratiques nécessitent une forte individualisation de la relation et des activités centrées sur la personne au cours desquelles l'apport d'information tant sur elle-même que sur l'environnement doit conduire à des prises de conscience et à des comportements tendant à l'adaptation. Quand on connaît l'expansion de l'offre d'orientation mercantile tous azimuts suscitée par les désarroi individuels, et l'utilisation mécaniste d'épreuves de type psychologique, il y a urgence pour les professionnels à se démarquer et à résister !

CONCLUSION

Les quelques repères historiques fournis ont montré que la fonction d'orientation s'est largement complexifiée depuis l'originel problème de l'Orientation Professionnelle. Le système d'orientation a toujours joué un rôle central dans la reproduction et la répartition du travail de la société. Dans le sillage du système éducatif il s'est ajusté à l'évolution technologique et économique, et les pratiques des professionnels se sont structurées dans un rapport constant à la psychologie, à ses méthodes et à ses modèles théoriques (qu'elle soit scientifique, appliquée, différentielle, clinique, pédagogique...) mais sans jamais se déconnecter des réalités socio-économiques. Dans les années 1960, du plein emploi c'est le temps de l'expertise diagnostique et pronostique, « le conseiller-expert en aptitudes » (R. Ballion) avec sa valise pleine de tests, son chrono et ses étalonnages — il est clairement identifié. Dans les années 1970 plus d'expertise de ce type mais évaluation des possibilités de développement des compétences personnelles car avec l'évolution des techniques de production, il va falloir être mobile, on ne fera plus le même travail toute sa vie au même endroit. Apparaissent alors les techniques d'aide à l'élaboration des choix et dans la valise il y a

8. DECOP : Diplôme d'État de Conseiller d'Orientation Psychologue.

9. ONISEP : Office Nationale d'Information sur les Enseignants et les Professions.

10. CEREQ : Centre d'Étude et de Recherche sur l'Évolution des Qualifications.

11. Voir bibliographie.

plus de brochures ONISEP et de questionnaires que de tests. On circule davantage dans les classes. La psychopédagogie est arrivée, le conseiller globalement est identifié « informateur ».

Pendant les années 1980 et actuellement encore — la prévision étant de plus en plus difficile — le curieux objectif, dans un tel contexte, d'autonomie (?) du projet de l'élève émerge. Dans la formulation aide à l'élaboration de projet on perçoit mieux l'identité psycho-éducative du COP.

... Et la valise ?

Elle a pu se transformer en micro-ordinateur portatif plein de LAO (Logiciels d'Aide à l'Orientation) qui peuvent à eux seuls réunir les contenus des valises précédentes. (Tests psychologiques, Questionnaires d'intérêt, de personnalité méthodologie psychopédagogique d'aide à la décision, information-statistique...) Ces nouveaux outils très utiles resteront des outils improbables si l'utilisation guidée par le professionnel, n'est pas réalisée dans le cadre de la personnalisation de la relation d'aide.

Finalement la variabilité des pratiques, des identités perçues n'a pas été un obstacle à la longévité des « Orienteurs » devenus COP et c'est plutôt à l'adaptabilité et à la créativité que l'on doit la survie d'un corps — toujours en péril — marginal, considéré parfois comme superflu.

Pour en terminer avec le propos initial il conviendrait de revenir sur le problème de vocabulaire lié au mot « PSYCHOLOGUE » et à ses multiples connotations qui font que chacun l'entend en fonction de son filtre personnel (professionnel ou non, usager ou non etc...) de ses *a priori*, de ses possibles appréhensions... En effet si ce terme bref, mais trop lourd de sens, devait être développé aux côtés de Conseiller d'Orientation nous pourrions avoir la périphrase suivante : « le professionnel qui porte attention à la personne dans toutes ses dimensions, en tant que point de convergence et d'interaction de tout ce qui la détermine dans son environnement et à travers son histoire ». Il paraîtrait vain alors de chercher à savoir si les pratiques sont de nature psychologique ou non, la définition l'affirmant par essence.

Les conseillers ont certes évolué, mais dès l'origine, ils ont su développer — quelles que furent leurs techniques — un travail centré sur la Personne. Médiateurs entre aspirations individuelles et contraintes extérieures ils s'efforcent toujours de réaliser l'accompagnement des jeunes de l'adaptation scolaire à l'aide à l'insertion... Qu'en sera-t-il bientôt de l'Ecole — point de convergence fort des

problèmes générés par les évolutions économico-sociales, quand, dans un document d'orientation adopté par la Commission Européenne le 1^{er} octobre 1997, et où il n'est question que d'employabilité, flexibilité, mobilité, temps partiel, on parle de réorganiser les systèmes éducatifs en fonction des besoins du travail ?

Rien de bien nouveau depuis 1920 si ce n'est que ce ne seront plus les politiques nationales qui décideront réellement à ce propos et par conséquent les professionnels porteurs de pratiques psychologiques d'aide aux personnes, risquent d'être — encore plus — gênés avec leur penchant humaniste désuet et hors sujet mondial. Seront-ils récupérés pour faire comme à l'origine, du testing à visée de sélection ? ou/et seront-ils tolérés à dose homéopathique dans le Système comme bonne conscience des décideurs ? Vision pessimiste ? Espérons, mais la réalité du corps des COP en France va depuis quelques années dans le sens de la baisse des effectifs... Puisse l'adaptabilité dont ils ont fait preuve jusque-là, les aider à franchir l'étape difficile qui se profile sans perdre leur âme ni leur... psychologie.



BIBLIOGRAPHIE

- BALLION, R. *Evolution de la fonction d'Orientation*. Commission des Communautés Européennes.
- CAROFF, A. (1987). *L'organisation de l'Orientation des jeunes en France*. E.A.P.
- DANVERS, F. (1987). *Activités de Conseil en orientation de 1914 à nos jours*. E.A.P.
- GENTIL R. et SERRA N., *La fonction de COP des CIO*, « les Dossiers d'Education et Formations », MEN - DEP (à paraître).
- HUTEAU, H. ; LAUTREY, J. (1979), « Les origines et la naissance du mouvement d'Orientation », in *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 1.
- LATREILLE, G. (1965), « Les conditions du travail de demain », in *L'Ecole des Parents*, n° 1, Paris.
- MENRT (Dir. de l'évaluation et de la prospective). Note d'information 97-43 oct. 97, « La fonction de C.O.Psy. des Centres d'Information et d'Orientation ».
- PITHON, G. « La psychologie, les psychologues et les autres », *Bulletin de psychologie* tome XLV (13-15).
- PITHON, G. « La construction sociale de l'identité professionnelle : Le "cas" des psychologues ! », in *Les projets des jeunes, une question d'identité* (ADAPT-SNES).
- POUR : *Revue de la Fédération Syndicale Unitaire* de Nov. 97 « Psychologue de l'Education ».
- REUCHLIN, M. (1971), « Naissance de la psychologie appliquée », in M. REUCHLIN, *Traité de psychologie appliquée* J.1, Paris : PUF (11-52).

SOLAZZI, R. (1989), « L'orientation d'hier à aujourd'hui », *Cahiers pédagogiques*, n° 271.
TOULOUSE, E. ; VASHIDE, N. et PIERON, H. (1904), *Techniques de psychologie expérimentale*.
Paris : Dorin.

Les revues professionnelles telles que le *Bulletin de l'ACOP* devenu *Question d'Orientation* et l'*Orientation Scolaire et Professionnelle* sont une mine d'informations sur les pratiques de l'ACOP.

Revue Sciences Humaines, déc. 97, Hors Série, *Les Psychologues*.

La psychologie scolaire à Maurice : aide et conseil en direction de l'école et des familles

VASSEN NAECK¹
MICHEL LATCHOUMANIN²

Dans l'espace géographique du Sud-Ouest de l'océan Indien, la République de Maurice et le département français de La Réunion sont les deux seuls pays qui accueillent un certain nombre de psychologues dits scolaires. Ces derniers exercent leur mission dans les écoles et/ou dans les collèges avec un statut de fonctionnaire de l'Education nationale.

Si à La Réunion, département français d'Outre-Mer, la profession compte plus de 50 représentants qui se partagent un effectif de 115 000 élèves, à Maurice ils ne sont que 5 à assurer des interventions au sein d'une population scolaire de plus de 250 000 élèves.

La comparaison entre les deux îles, plus communément baptisées « îles sœurs », peut s'arrêter là, tant les différences issues de leur histoire respective rendent illusoire une confrontation susceptible d'enrichir notamment la compréhension des deux systèmes éducatifs. A défaut de ne pouvoir comparer ce qui est incomparable, nous nous proposons de décrire et de tenter de comprendre le fonctionnement de l'école et de son rapport avec la psychologie à Maurice en référence à son propre contexte historico-socioculturel.

Nous consacrerons la première partie de notre propos à rappeler quelques spécificités du contexte socio-économico-culturel et démographique de Maurice avant de présenter le fonctionnement et l'organisation du système éducatif.

1. Vassen NAECK, Professeur au Mauritius Institute of Education, est chercheur associé au Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire (CIRCI).
2. Michel LATCHOUMANIN, maître de conférences HDR en Sciences de l'Education, est membre du Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire (CIRCI).

Dans la seconde partie nous traiterons plus précisément de l'objet à l'origine de cet article à savoir, les relations entre psychologie et éducation. Nous aborderons le sujet sous le double aspect diachronique et synchronique de manière à mieux éclairer le lecteur sur la situation particulière de la psychologie scolaire à Maurice.

UNE ÎLE DANS L'OCÉAN INDIEN

Ile d'origine volcanique de 2040 km², sise dans l'océan Indien par 55° de longitude Est et 21° de latitude sud, la république de Maurice compte une population supérieure à 1,1 million d'habitants.

Reconnue par des portugais en 1598, elle devient possession néerlandaise en 1638 où elle hérite de son nom actuel. Après avoir connu la domination française sous l'appellation d'île de France de 1715 à 1810, elle est cédée à la Grande-Bretagne et retrouve son ancien nom jusqu'en 1968, date à laquelle elle accède à l'indépendance. Elle devient république en 1992.

En référence aux catégorisations retenues lors du recensement officiel de la population, on peut observer celle-ci est répertoriée en trois grands groupes :

- le groupe indo-mauricien de souche indienne qui représente plus de 60% de la population et qui se subdivise en deux communautés bien distinctes : les Hindous et les musulmans ;
- le groupe dit de la population générale qui réunit les personnes d'origine européenne, africaine ou mixte, de religion chrétienne. Il représente environ 30% de la population ;
- le troisième groupe est constitué de sino-mauriciens, communauté minoritaire originaire de Chine.

Le multilinguisme est une réalité à l'île Maurice où chaque langue a une fonction spécifique et un statut ; Si l'anglais jouit d'un statut de langue officielle, le français représente la langue de la culture. Les langues indiennes vont permettre de différencier des communautés culturelles. Le créole mauricien, langue vernaculaire, est considéré comme un médium de communication inter-ethnique d'envergure nationale. Une autre lecture de cette réalité pluri-linguistique amène à considérer l'anglais comme la langue de référence académique et le français ainsi que les langues orientales comme des langues de culture.

Au-delà de l'appartenance ethnique qui favorise la connaissance d'une langue maternelle, on peut observer que la question des langues est étroitement liée à celle de la hiérarchie sociale et corrélativement aux rapports de domination qui caractérisent les relations entre les différentes communautés.

Sur le plan économique, Maurice a connu une croissance spectaculaire au cours de la décennie. Devant compter avant tout sur ses propres ressources pour assurer son développement, elle a donné la priorité à l'économie, et trop souvent au détriment du social, en s'efforçant d'accroître et de diversifier ses activités de production. Les objectifs sont de maintenir la traditionnelle activité sucrière tout en assurant l'essor de secteurs plus récents dans l'industrie, le tourisme et la banque.

Il est à observer que la transformation économique, dont la réussite est unanimement reconnue, a nécessité des efforts prodigieux pour adapter les acteurs aux changements profonds dans les modes de production. Cette centration sur l'économie malgré ses retombées positives n'a pas bénéficié à l'ensemble de la population et s'est opéré au détriment d'autres secteurs tels que la petite enfance, l'éducation, la santé où des besoins se font sentir de manière de plus en plus pressante notamment au sein des populations les moins aisées.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Le système éducatif de Maurice comporte trois grands cycles :

- le cycle pré-primaire et primaire qui accueille un peu plus de 164 000 élèves ;
- le cycle secondaire qui compte 94 300 élèves ;
- le cycle supérieur que fréquentent un peu plus de 3 000 étudiants.

La scolarité obligatoire va jusqu'à 15 ans au sein d'un système qui présente un certain nombre de particularités dont la plus évidente est son caractère sélectif. La conséquence de cette prime à la méritocratie s'observe dans une compétition dont font les frais les strates de la population les moins avantagés sur le plan socio-économique et culturel.

La première étape de cette sélection intervient à la fin du cycle primaire où le CPE (Certificate of Primary School), véritable concours d'entrée au collège, va aboutir à un classement en fonction des performances individuelles à l'ensemble des épreuves. Le choix

du collège étant fonction de l'ordre de classement les meilleurs élèves vont investir les meilleurs collèges, les moins bons les établissements moins cotés et un pourcentage non négligeable ira rejoindre la vie active dans un contexte économique qui, contrairement à ce qui s'observe ailleurs dans le monde, a encore la capacité d'intégrer dans des petits métiers ce flux de recalés du système éducatif.

La préparation du CPE constitue de ce fait l'enjeu majeur de la scolarité des plus jeunes dès leur entrée à l'école. Le parcours scolaire de l'enfant mauricien se déroule ainsi au rythme des séances quotidiennes de cours obligatoires et des cours particuliers organisés après la classe et dont la fréquence est fonction des possibilités financières des familles. Il va sans dire que ce qu'on pourrait appeler une sélection par l'argent est vite opérante, aux familles les plus aisées, d'emblée les meilleures écoles, le plus grand nombre de cours particuliers et bien entendu les meilleurs enseignants. Cette course effrénée vers la réussite aux examens se fait au détriment de certains aspects développementaux de l'enfant et concourt à condamner parfois à l'exclusion scolaire des sujets d'intelligence remarquable privés cependant du support économique indispensable dans une telle compétition. Les leçons particulières ne sont pas vendues au rabais. Il n'est pas rare que les meilleurs maîtres parviennent à se faire un complément de revenus nettement supérieur au montant de leur salaire officiel. Il n'est point étonnant dès lors que la reproduction dont parle Bourdieu trouve ici une parfaite illustration.

L'aspect économique de la situation ne suffit pas à rendre compte de la complexité d'une organisation qui pénalise d'emblée les familles les plus modestes. La diversité des communautés culturelles et linguistiques participe également à cette sélection suivant la distance à laquelle la langue maternelle de l'enfant le situe par rapport à la norme langagière institutionnelle. Il faut en effet savoir que la scolarité se déroule le plus souvent en anglais de l'école primaire à l'université.

Les enfants issus des communautés linguistiques minorées sont dès le départ porteurs d'un handicap que même l'intensification des leçons particulières ne suffit pas toujours à pallier. Ce, d'autant plus que dès la première année du primaire l'écolier mauricien se trouve exposé à l'étude de trois langues : le français, l'anglais et une langue asiatique au choix. Si certains sont d'entrée familiarisés avec les trois langues d'autres, dans le pire des cas, se

retrouvent dans la situation particulièrement douloureuse de ne maîtriser aucun des trois codes langagiers proposés. Tous les ingrédients sont ainsi réunis pour rendre extrêmement difficile le cheminement scolaire des enfants issus des classes populaires, de surcroît éloignées linguistiquement et culturellement de la norme institutionnelle. L'absence de structures publiques d'aide et de soutien scolaires en nombre et en qualité pour les enfants en difficulté hypothèque sérieusement leurs chances d'accéder à une promotion sociale par le biais d'une scolarité réussie.

Cette situation ne laisse pas insensibles les responsables politiques et administratifs qui redoublent d'imagination et d'efforts pour tenter de transformer un système dont le fonctionnement plus que centenaire fait l'objet d'un certain nombre d'enjeux qui sont loin de faciliter la tâche des réformateurs. L'entrée par la dimension psychologique des problèmes observés semble recueillir les suffrages du plus grand nombre si l'on s'en tient aux propos et aux dispositions qui rythment les mesures les plus récentes en faveur d'une reconsidération du fonctionnement de l'école et de la prise en compte des plus déshérités du système éducatif.

LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION : UNE NOUVELLE EXIGENCE

Depuis un certain temps la psychologie fait l'objet d'une attention particulière à l'île Maurice. Il suffit de feuilleter les journaux pour s'en rendre compte. Les articles traitant par exemple de la psychologie de l'éducation sont de plus en plus nombreux et fréquents. Du côté du Ministère de l'éducation d'aucuns s'appliquent à exhorter les enseignants à faire preuve de « psychologie » dans leur rapport avec les élèves. Le nouveau « plan d'action » du Ministre fait d'ailleurs la part belle à la dimension psychologique des interventions à mettre en œuvre dans le but de réhabiliter le statut de l'élève acteur et auteur de ses apprentissages. « Placer l'enfant au cœur du dispositif éducatif » tel semble être le mot d'ordre d'un programme qui entend inverser la tendance au magistrocentrisme trop souvent observé dans les démarches éducatives. Ces nouvelles orientations mettent cependant au jour certaines lacunes dans la formation des enseignants. Des demandes se sont notamment exprimées s'agissant des connaissances de base indispensables à la compréhension des processus psychologiques et sociaux en jeu dans la relation d'enseignement-apprentissage. Les responsables de nombreuses institutions se plaisent à reconnaître l'importance des apports de la psychologie de l'enfant et de

l'éducation à la pédagogie. On voit ici et là se dessiner des projets visant à aider l'enseignant à créer une bonne ambiance dans sa classe, à établir la confiance et l'estime de soi chez ses élèves, à motiver et à dynamiser sa classe. Certaines interventions visent au-delà de la connaissance des données scientifiques relatives au développement de l'enfant à sensibiliser les acteurs du système éducatif à la question des rythmes d'apprentissage et à la gestion individualisée des capacités des enfants.

L'enseignant se voit ainsi inviter à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement diversifiées, adaptées aux profils voire aux difficultés spécifiques des enfants. Il est de ce fait attendu, qu'il puisse maîtriser un savoir solide sur les conséquences des difficultés et des déficiences dans les domaines relationnel, cognitif et communicationnel. L'enseignant doit pouvoir évaluer les capacités cognitives de l'enfant, sa maturité affective, ses stratégies d'apprentissage, ses modes d'appropriation et d'utilisation des savoirs. Ce qui doit l'amener à concevoir des situations d'apprentissage adaptées et motivantes pour ensuite les mettre en œuvre à partir de techniques appropriées.

Du coup la psychologie de l'éducation devient une nécessité absolue dans la mise en œuvre et la réussite du « plan d'action » des responsables de l'Education Nationale. Une première concrétisation du plan a été observée en septembre 1998 avec l'ouverture au MIE (Mauritius Institute of Education) d'une formation spécialisée qui accueille des enseignants destinés à prendre en charge les enfants en difficultés d'insertion et d'apprentissage dans les écoles primaires. Un deuxième volet du plan, qui fait d'ailleurs l'objet de la présente étude, se concrétise dans le renforcement du service de psychologie scolaire avec le recrutement de trois nouveaux psychologues à la rentrée de septembre 1998.

ÉVOLUTION STATUTAIRE ET MISSIONS DU PSYCHOLOGUE SCOLAIRE

Depuis l'année dernière une réorganisation administrative du système éducatif a engendré la mise en place d'une sectorisation géographique sous forme de régions scolaires. Au nombre de 6, ces régions regroupent un certain nombre d'établissements sous l'autorité d'un Assistant Director. Ce dernier est appelé à superviser l'activité des Inspecteurs de l'Education affectés dans sa région et dispose d'une autonomie financière pour gérer le fonctionnement des personnels et établissements placés sous sa responsabilité.

L'organisation du service de psychologie scolaire a prévu l'affectation d'un psychologue par région. Comme ils ne sont que 5 pour 6 régions, le plus ancien d'entre eux prend en charge deux régions. Avant d'examiner concrètement les modalités d'intervention et les moyens dont dispose le psychologue scolaire pour mener à bien ses missions, il nous a paru intéressant de retracer les grandes lignes de l'évolution de la fonction à Maurice.

Petit historique de la psychologie scolaire à Maurice

Le Ministère de l'Education et des Sciences de l'île Maurice inaugure en 1983 un service de psychologie scolaire dont les missions s'actualisent dans deux grandes directions :

- former les candidats à l'ouverture d'une école maternelle qui relève encore de l'initiative privée à cette époque ;
- prendre en charge les enfants en prise à des difficultés d'insertion et/ou de réussite scolaire.

Cinq fonctionnaires, anciens instituteurs, titulaires d'une licence en psychologie ont assuré le fonctionnement du service à ses débuts.

Une réorganisation de la profession, amorcée en 1993 à l'initiative d'une commission spécialement créée à cet effet au Ministère de l'Education et des Sciences, se poursuit aujourd'hui et tend vers une amélioration des conditions matérielles et une définition plus opérationnelle des missions relevant des obligations de service des fonctionnaires en poste.

Nous reprenons dans leur intégralité les principales dispositions relatives aux missions des psychologues scolaires ainsi qu'elles apparaissent dans une note de service émanant du Ministère en juin 1993 :

- apporter des conseils pédagogiques aux enseignants du pré-primaire (exemples : les méthodes, l'organisation, les programmes d'instructions individualisés, les techniques de modification des comportements ;
- assurer des interventions auprès des personnels enseignants du primaire et de la maternelle ;
- conseiller les parents par des visites à domicile, des conférences, et documents écrits : livres, brochures, guides des études... ;
- conseiller, organiser et coordonner la remédiation ainsi que les programmes d'éducation spéciale dans les écoles normales.

- évaluer les élèves en difficulté ;
- organiser, coordonner et superviser les programmes d'éducation spéciale ;
- promouvoir la santé mentale et donner des conseils à tous les niveaux du système éducatif ;
- proposer des études de cas se rapportant à des procédures de placement d'enfants dans les structures scolaires spécialisées ;
- conduire des recherches dans le domaine de l'échec scolaire ;
- participer au dépistage précoce des enfants en difficulté et prévoir les mesures de prise en charge psychopédagogique appropriées ;
- intervenir au niveau de l'orientation professionnelle des élèves du secondaire.

Ce texte prévoit également de nouvelles modalités de recrutement portant notamment sur l'expérience professionnelle et les diplômes. On relève ainsi que peuvent faire acte de candidature à la fonction, les titulaires d'une licence ou d'une maîtrise en psychologie ainsi que les faisant-fonction qui, ne réunissant pas les conditions de diplôme, peuvent faire valoir une expérience de plus de trois ans au service de la psychologie scolaire. Ces nouvelles dispositions ne font aucune allusion au statut des intéressés qui conservent le statut et les obligations de service inhérents au corps des instituteurs.

Notons par ailleurs que les postes officiellement créés, au nombre de trois, à la publication de ce texte, seront occupés par trois des cinq pionniers de la psychologie scolaire à Maurice.

Une nouvelle étape, sans doute la plus importante, est franchie en 1995 avec la parution d'une circulaire du Ministère de l'Éducation qui porte création d'un service de psychologie et qui officialise la reconnaissance des psychologues scolaires en précisant les conditions requises pour exercer la fonction ainsi que les missions et les rôles dévolus aux représentants de la profession. La reconnaissance statutaire des psychologues est ainsi affirmée par l'intégration dans un corps de personnels de l'éducation exerçant dans le cadre d'un service de psychologie placé sous l'autorité directe du Ministère.

Il est ainsi exigé du psychologue scolaire un niveau de qualification au moins équivalent à la licence en psychologie de l'éducation ou de l'enfant.

Ses missions sont définies en dix points :

- sensibiliser les parents à travers des entretiens, des visites, des posters sur la psychologie de l'enfant ;
- dispenser des cours de formation aux enseignants du pré-primaire et du primaire ;
- agir comme conseillers pédagogiques au pré-primaire et au primaire (les méthodes, l'organisation de la classe, les programmes individualisés et les techniques de modification du comportement) ;
- organiser, conseiller et coordonner la remédiation pédagogique dans les écoles ;
- faire l'évaluation des élèves qui ont des besoins spéciaux ;
- promouvoir la santé mentale à l'école pré-primaire et primaire ;
- initier des projets de recherche-action ;
- participer aux décisions de placement des enfants dans des écoles spécialisées ;
- aider à la détection précoce des enfants ayant des besoins spéciaux ;
- aider à l'élaboration et à l'adaptation des tests psychopédagogiques.

Il ressort de l'analyse de ce texte que les conditions de recrutement restent inchangées par rapport à l'ancienne circulaire. De même peut-on se rendre compte que les missions et rôles présentent une grande similitude avec les précédentes dispositions si l'on excepte la disparition de l'intervention dans l'orientation professionnelle des élèves du secondaire et l'apparition d'une nouvelle mission relative à un travail d'élaboration et d'adaptation des épreuves psychométriques.

Actuellement 5 psychologues scolaires se partagent la population scolaire de l'île (un psychologue pour plus de 50 000 élèves). À la rentrée de septembre 1998, trois nouvelles recrues sont venues compléter l'équipe en place qui ne comptait plus que deux membres, le troisième ayant entre temps fait valoir ses droits à la retraite.

Quelles pratiques et avec quels outils ?

Outre le manque flagrant de personnel le service de psychologie scolaire dispose de peu de moyens matériels et documentaires pour permettre à ses représentants d'agir dans de bonnes conditions. Les tests d'évaluation psychologiques sont rares et

lorsqu'ils existent, ils sont le plus souvent obsolètes à l'exemple du WISC (version 1960) que les professionnels de la psychologie à l'école déclarent utiliser. Il leur arrive de recourir à des épreuves psychopédagogiques de leur invention afin de compléter les informations, voire de valider les premières indications, obtenues à partir du test psychologique.

Les investigations psychologiques se font sur signalement et avec l'autorisation des familles. Les psychologues sont le plus souvent saisis par l'inspecteur de l'éducation mais aussi par les enseignants. Ces derniers ont surtout pour tâche de mettre en œuvre la procédure de signalement en accord avec les parents. Il peut également arriver que lors de ses visites systématiques dans les écoles, le psychologue soit amené à personnellement initier une procédure de signalement en vue d'un examen psychologique. Les parents peuvent faire directement appel au psychologue mais la réalité montre que ce genre d'initiative reste très rare.

L'intervention proprement dite est le plus souvent précédée d'un entretien avec les parents. Le bilan psychologique qui se compose d'entretiens, de tests psychologiques et de niveau scolaire est toujours suivi de conseils aussi bien en direction des familles que des enseignants. Il n'existe pas de suivi de l'élève examiné compte tenu de l'importance de la population scolaire du secteur d'intervention de chaque psychologue. Il est tout simplement signifié au maître et à la famille de reprendre contact au cas où les difficultés de l'enfant le justifieraient.

Cette difficulté à assurer un suivi, si elle peut être expliquée par le faible nombre de psychologues en fonction, trouve par ailleurs une autre explication dans l'organisation de l'emploi du temps de l'intéressé. Les obligations de service du psychologue prévoient en effet qu'il passe le premier jour de la semaine à s'occuper de tâches administratives et à faire le bilan de la semaine précédente parfois avec ses collègues des autres régions. Il ne peut consacrer que deux demi-journées à l'examen des enfants signalés et passe trois journées à rencontrer les parents, à évaluer des classes et à s'occuper des classes spéciales (Special Supporting Schools) des secteurs défavorisés.

QUELLES PERSPECTIVES ?

La situation décrite ne semble pas entamer la détermination des psychologues scolaires à accomplir leur mission avec le sentiment de contribuer à l'amélioration du fonctionnement de

l'école et des individus qui la fréquentent. Il est vrai qu'aucune évaluation des retombées de leur intervention n'a jusqu'à ce jour été menée. L'impression d'utilité affichée par les intéressés suffit à entretenir une motivation qui semble réelle et qui sans doute participe à la transformation des pratiques là où elles s'expriment.

Ils croient fermement que leur action devrait de plus en plus s'inscrire dans une perspective de prévention. Une détection précoce des sujets en difficulté accompagnée d'une intervention de remédiation devrait donner des résultats plus significatifs que le travail actuellement mené auprès des élèves en fin de scolarité primaire.

S'il n'est point besoin de les interroger sur les difficultés liées à l'importance de la population scolaire dont ils ont la charge, il apparaît intéressant de prendre connaissance de leurs revendications au-delà de la question cruciale du recrutement de nouveaux collègues.

Le souci récurrent exprimé par les intéressés tient notamment à l'absence de formation continue qui leur garantirait la possibilité d'actualiser leurs savoirs et leurs techniques d'investigation. Le problème n'est pas simple puisque l'université ne dispose pas de filières de formation dans leur discipline. Les stages d'observation pratiqués dans les classes spécialisées ou auprès des psychologues scolaires de La Réunion nous paraissent peu adaptés à résoudre les difficultés qui sont loin d'être assimilables d'un contexte à l'autre. Peut-être conviendrait-il de renforcer les savoirs théoriques et techniques qui seuls paraissent susceptibles de leur conférer une grille de lecture plus large de la réalité à laquelle ils se trouvent confrontés sur le terrain de leur pratique quotidienne.

Le manque de matériel d'évaluation se fait également cruellement sentir et quand les tests existent, les utilisateurs sont conscients d'une part de leur faible degré de fiabilité compte tenu des spécificités culturelles locales et d'autre part des obstacles insurmontables auxquels ils s'exposeraient dans une entreprise de réétalonnage d'une épreuve standard tant l'opération nécessite de la disponibilité, du personnel et une connaissance avérée des méthodologies à mobiliser dans ce type de démarche.



BIBLIOGRAPHIE

- Digest of Educational Statistics* (1997), central Statistical Office, April 1997.
Éducation, publication officielle du Ministère de l'Éducation et de la Recherche Scientifique, n° 1, février-mars 1999.
Master Plan of the Year 2000, Ministry of Education and Culture, June 1991.
Mauritius, Country Economic Memorandum report 1993-1994.
Plan d'action, Ministère de l'Éducation et de la Recherche Scientifique, 1998.
 TSANG MAN KING Joseph, *Francophonie mauricienne*, Ed. S. plus / T printers Co. Ltd, 1991.

L'orthopédagogie : le modèle québécois, une espèce en voie de disparition

JEAN-PAUL MARTINEZ¹

HISTORIQUE ET POSITION DU PROBLÈME DE L'ORTHOPÉDAGOGIE AU QUÉBEC

Trop d'enfants sont en difficulté d'apprentissage, ce problème n'est pas récent. Au début des années soixante, les enseignants ordinaires ne pouvaient répondre aux besoins des élèves à risque dans leur classe. Aucune politique particulière en la matière. Des classes spéciales furent ouvertes. La formation des spécialistes intervenants dans les écoles pour corriger les problèmes d'apprentissage, d'adaptation et du comportement s'est dès lors clairement posée.

L'orthopédagogie comme formation universitaire a vu le jour au Québec dans les années soixante sous l'impulsion de psychologues férus de pédagogie et dotés d'une vision dépassant la simple intervention thérapeutique individuelle des difficultés d'apprentissage et du comportement. Cette conception de l'intervention en milieu scolaire est à la jonction de disciplines comme la psychologie du développement, la psychologie scolaire et l'orthophonie française surtout par Mme S. Borel-Maisonny et plusieurs de ses collaboratrices. Dans ses débuts, la formation est largement dominée par la conception diagnostic et clinique du grand psychologue René Zazzo, qui fut professeur invité au programme d'orthopédagogie de la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke et du psychopédagogue suisse Jean Piaget. Il faut citer d'emblée deux universitaires comme les professeurs J. Gaudreau et P. H. Ruel qui furent, au Québec, des précurseurs dans ce domaine et dont on mesure la vision à l'aune actuelle des coupes sombres en éducation et particulièrement en orthopédagogie (voir p. 10).

1. Jean-Paul MARTINEZ est orthopédagogue, professeur de Sciences de l'Éducation et membre du groupe LIRE de l'Université de Montréal au Québec.

Le professeur Ruel, diplômé des universités de Toulouse le Mirail et de Bordeaux 2, proposa un premier diplôme éphémère (bac+3) de premier cycle en psychologie scolaire. Cette formation bien que porteuse et répondant à des besoins urgents dans les écoles fut supprimée sous la pression de la corporation des psychologues. Il fallait réagir vite car ce programme supprimé, la vision exclusivement médicale et causaliste de la maîtrise en psychologie scolaire ne permettait aucune intervention corrective en difficultés d'apprentissage.

L'orthopédagogie, comme son nom l'indique, s'intéresse à la connaissance par l'évaluation et l'intervention corrective dans et hors de la classe (Legendre, 1993 ; Martinez, 1999) :

« Pédagogie qui se caractérise par un ensemble de moyens didactiques et orthodidactiques en vue d'aider les élèves en difficulté. Domaine d'étude, de savoirs et d'activités qui permet l'intervention du personnel enseignant et des parents auprès d'élèves en difficultés. Orthopédagogue Voir spécial educator soutien orthopédagogique » (Legendre, 1993, p. 951).

Comme on le voit dans toutes les définitions contemporaines aucune référence, ni mention que l'orthopédagogie est une formation universitaire, on préfère suggérer que c'est une fonction ou un type d'intervention. Toute l'analyse que nous allons faire de la fin des années soixante à l'aube du troisième millénaire tend à démontrer une volonté de rendre cette formation obsolète et les orthopédagogues inopérants, capables seulement d'enseigner.

Les deux programmes universitaires en orthopédagogie existants dans la fin des années soixante, à l'Université de Montréal et à l'Université de Sherbrooke se préoccupaient de former un intervenant qui pouvait à la fois agir comme titulaire d'une classe d'adaptation, troubles d'apprentissage ou du comportement, et comme clinicien, capable de poser un diagnostic en langage écrit, en mathématiques et de proposer des interventions orthopédagogiques individuelles. Avec des différences, le programme de Sherbrooke donnait à ses étudiants une formation plus poussée en clinique. Le professeur Ruel avait créé une clinique orthopédagogique dans laquelle des stages de diagnostic et de rééducation étaient réalisés sous l'œil attentif d'un superviseur derrière une vitre sans tain. Tandis qu'à l'Université de Montréal, on préférait offrir une formation davantage centrée sur la classe, sa conduite et l'orthodidactie.

Dans les années 70, les étudiants élèves de dernière année en orthopédagogie n'avaient aucune peine à trouver un emploi, les responsables des commissions scolaires les embauchaient à l'université même. Rappelons qu'au Québec la formation reçue comme enseignant n'assure pas automatiquement un emploi.

À l'initiative d'orthopédagogues formés à l'Université de Montréal, une association fut créée : l'association professionnelle des orthopédagogues du Québec. Les élèves de dernière année de l'université de Sherbrooke y adhèrent aussi. Dans les dernières années (1970-1974) le comité de direction était assumé conjointement par les deux universités. Par la suite, à la disparition de cette association, une autre apparaissait dans les années 1980, l'association des orthopédagogues du Québec.

La création de l'université d'État du Québec dont la mission principale est la formation des maîtres allait un peu brouiller les cartes. L'université du Québec est composée de six constituantes qui proposèrent, dès 1969, des programmes de formation d'enseignants ordinaires (préscolaire, primaire et secondaire) et en adaptation scolaire et sociale en compétition avec les programmes d'orthopédagogie de Sherbrooke et de Montréal. Ces derniers emboitant « le pas voulu » du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), c'est-à-dire former d'abord un enseignant spécialisé en adaptation scolaire ; la démarche clinique est évacuée ou du moins réduite, voire dévalorisée. On prétend faussement que les orthopédagogues préconisent un modèle psychomédical (Horth, 1998). C'est faux, au contraire, ceux-ci ont fait le ménage de l'approche médicalisante (Martinez et Vangrunderbeeck, 1980), remis en question les thèses sur la dyslexie et la conception causaliste et médicale (Vangrunderbeeck, 1990 ; Martinez, 1997). Ils sont aussi à l'origine d'une approche qui tend préalablement à éliminer les malmenages pédagogiques, à réfléchir sur l'acte de lire et d'apprendre à lire avant de prétendre à une quelconque difficulté inhérente à l'enfant. Tandis que les programmes de formation en adaptation scolaire des constituantes de l'université d'état favorisaient des approches en psychomotricité, les fameux et faux préalables à la lecture (UQAM, UQTR). Comme nous allons le constater de façon indéniable, les nouveaux programmes EASS continuent de réduire de façon significative l'évaluation et la rééducation orthopédagogiques centrées sur des analyses pédagogiques et cognitives (Martinez, 1999), particulièrement celui de l'UQAM (Martinez, 1997, 1999). Un débat s'impose de toute urgence.

Depuis la fin des années 70, les coupures budgétaires commencent à faire leur ravage. Les commissions scolaires embauchent moins d'enseignants de tout ordre. L'orthopédagogie commence à perdre son aura. On questionne sa place dans le système d'éducation. L'intégration et son système en cascade sont remis en question.

L'orthopédagogie et les réformes en éducation

La formation des orthopédagogues a vécu et s'est ajustée au gré des rapports du MEQ qui imposait une pensée unique bannissant tout questionnement. On a juré un temps que par l'intégration toujours en tentant d'amoindrir le rôle de l'orthopédagogue.

Le Rapport Copex (1976) prône un système éducatif en cascade pour favoriser le maintien de l'élève dans la classe ordinaire ou son intégration dans celle-ci. Ce fut la bible des années 1980. Si on émettait des critiques, on était tout simplement censuré, par les mêmes qui le rejettent à l'heure actuelle (Horth, 1998).

Le Québec en 1988 adopte la loi 107 de l'instruction publique. Les commissions scolaires doivent adapter leurs services éducatifs aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et handicapés. L'intégration de ces élèves dans des classes ordinaires et aux autres activités ainsi que des services adéquats pour favoriser cette intégration. Dans certains cas réduire le ratio maître-élèves.

La loi prévoit que des classes peuvent être organisées de façon homogène et en fonction des difficultés ou handicaps des élèves. L'évaluation des élèves et l'élaboration de plans d'intervention sont aussi des instruments que la loi 107 privilégie. Malheureusement, ces articles de loi sont assujettis aux différentes conventions collectives et souvent pas appliquées.

En théorie, le système en cascade, les lieux d'intervention de l'orthopédagogue fonctionnent ainsi :

- 1 - LA CLASSE ORDINAIRE
L'enseignant ordinaire procède au dépistage et à la correction des difficultés mineures ;
- 2 - LA CLASSE ORDINAIRE avec soutien à l'enseignant ;
- 3 - LA CLASSE ORDINAIRE ressource à l'enseignant et à l'enfant ;
- 4 - LA CLASSE ORDINAIRE ressource : l'enfant participe aux activités de la classe ordinaire à mi-temps et le reste dans une classe spéciale ;

- 5 - LA CLASSE SPÉCIALE intégrée dans une école ordinaire ;
- 6 - ÉCOLE SPÉCIALE ;
- 7 - ENSEIGNEMENT À DOMICILE ;
- 8 - ENSEIGNEMENT dans un CENTRE D'ACCUEIL ou HOSPITALIER.

Les associations de parents d'élèves souffrant d'un handicap ou de déficience intellectuelle et un certain vestibule universitaire mettent de l'avant le principe d'inclusion qui rencontre l'approbation « masquée » du MEQ. On veut, sans le dire, réduire les services des orthopédagogues, donc il faut dire que l'animal est désuet et doté d'une vision trop restrictive (Horth, 1998). L'enfant serait maintenu, vaille que vaille dans la classe ordinaire. Ce qui est maintenant politiquement correct, c'est la pensée unique qui vient de certains états américains, « le best teacher », c'est-à-dire former le meilleur enseignant capable d'intervenir dans une classe hétérogène et de la gérer (élèves ordinaires, en troubles d'apprentissage, du comportement, souffrant de déficience intellectuelle ou de handicaps physiques), qui dit mieux !

Le concept d'inclusion reflète plus clairement et précisément ce qui est requis. Tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et de leur classe de quartier et pas seulement placés dans un cadre normal (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 38).

Une enquête que nous menons (Martinez, à paraître) dans les écoles anglophones, où l'inclusion domine, tend plutôt à montrer qu'un bon nombre d'enseignants voudraient, au contraire, que des services orthopédagogiques encadrent la classe ordinaire. De plus, plusieurs considèrent que les classes d'adaptation inscrites dans le système en cascade revu et corrigé seraient au bénéfice des enfants. Dans le contexte nord-américain, la réduction des budgets d'éducation et de santé préside toute réflexion sur l'organisation et sur l'accès aux services. A l'heure actuelle, devant la faillite du système de santé, l'état augmente les budgets mais certains diront que le mal est fait. Les urgences des hôpitaux débordent régulièrement et l'on refuse souvent des patients très malades. Les coupures en éducation sont moins visibles mais tout aussi dangereuses.

La descente dans le système en cascade est véritablement une glissade tandis que la remontée ressemble à celle des saumons durant le fraie. Dès que l'élève cause problème deux possibilités la ségrégation ou le maintien souvent avec prise du Ritalin pour les troubles de comportement. Plus encore, le maintien à tout prix sans

les services adéquats fait augmenter le nombre d'enfants qui consomment du ritalin et l'ONU dans un rapport en 1998 s'en inquiétait, surtout pour l'Amérique du nord. Les coupures budgétaires ont un effet désastreux annulant cette conception généreuse de l'intégration et même de l'inclusion. Le nier serait adopter les thèses des technocrates.

Ces différents changements aussi généreux et essentiels qu'ils soient furent acceptés de façon inégale par les parents et les enseignants des élèves ordinaires. Pas par intolérance ni rejet mais simplement parce qu'ils sont ignorants de ces réformes et surtout par un manque flagrant de transparence et de consultation. On a le sentiment qu'il s'agit d'une politique du fait accompli. En 1982, dans un texte intitulé « Les intégrants et les intégrés », nous soulevions déjà ces problèmes en réclamant la participation des parents et des enseignants ordinaires à la politique d'intégration. Il ne fut jamais publié : nous étions à l'époque de l'intégration triomphante.

Voilà en soi la critique majeure. Mais ce qui assombrit le problème c'est la réduction des services orthopédagogiques et autres amorcée depuis 1980, comme les salaires des enseignants. Comment, dans un tel contexte, demander au milieu éducatif de faire des transformations aussi fondamentales. Ceux qui s'y opposent sont accusés de favoriser un modèle médical ainsi que la marginalisation et l'exclusion des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

C'est dans ce contexte de coupures que le MEQ demande aux universités de faire une cure de rajeunissement des programmes de formation en adaptation scolaire et sociale et en orthopédagogie.

Les nouveaux programmes de formation universitaire (bac+4) d'enseignement en adaptation scolaire et sociale, en adaptation scolaire et sociale et en orthopédagogie

Le comité ministériel d'agrément des programmes en éducation (CAPFE) en la personne de son président, le professeur Roger Claux et de son secrétaire, monsieur Marc André Bédard, nous ont confié le mandat d'étudier et d'analyser sept programmes de formation universitaire en EASS et en ô : Université de Montréal, Université de Sherbrooke, et aux Universités du Québec à Hull, à Rimouski, à Trois-Rivières, à Chicoutimi (1997).

L'analyse a pour objet la mise en perspective des points de convergence et de divergence des six programmes à l'étude en vue d'aider à la prise de décision du CAPFE. Une différence importante

semble apparaître, conséquence des choix philosophiques et de l'éclairage différent que l'on accorde aux principes directeurs. Les programmes qui revendiquent le label « ô » font preuve d'autonomie et de liberté universitaires et tout comme celui de l'Université de Sherbrooke répondent mieux aux exigences ministérielles. Les programmes en orthopédagogie s'attachent à former des généralistes de l'adaptation scolaire, des orthopédagogues.

Le programme ASS de l'Université de Sherbrooke tend plutôt à former un enseignant de classe spéciale qui répond aux diverses caractéristiques des élèves, tant aux plans du diagnostic que de la rééducation des apprentissages de base. Ce programme présente dans sa démarche de formation, une différence notable qui le distingue singulièrement des autres. Il s'agit de l'insistance et de la grande part réservée à l'orthodidactique, montrant ainsi le préjugé favorable que les concepteurs du programme ont à son endroit. C'est le cœur et le centre de la formation d'un enseignant ASS qui œuvre dans une classe spéciale hétérogène. On rejoint sur cet aspect crucial et sensible de la formation ASS ou orthopédagogique, les programmes de l'Université de Montréal et de l'UQAH. Tandis que les auteurs des programmes EASS tendent à former plutôt et d'abord un enseignant ordinaire avec une formation enrichie ou particulière en EASS.

La lecture du tableau confirme l'existence de deux conceptions de la formation des enseignants en orthopédagogie, en ASS ou EASS.

	Formation en enseignement ordinaire	Formation en EASS
Université de Montréal	32,18 %	55,72 %
UQAH	44,11 %	43,39 %
Université de Sherbrooke	26,1 %	66,41 %
MOYENNE	34,13 %	55,17 %
UQAM	47,67 %	42,33 %
UQAR	46,57 %	36,76 %
UQAC	48,28 %	36,72 %
UQTR	51,84 %	34,82 %
MOYENNE	48,59 %	37,65 %

Les comités de programmes de l'Université de Montréal, de l'Université de Sherbrooke et de l'UQAH considèrent que la formation particulière et enrichie EASS doit prendre le pas sur la formation en

enseignement ordinaire et occuper une plus grande place dans le cursus de formation. Tandis que pour les programmes de l'UQAM, de l'UQAR, de l'UQAC et de l'UQTR, on pense le contraire et on donne la prépondérance à l'enseignement ordinaire. C'est la divergence la plus fondamentale et sur laquelle une réflexion approfondie s'impose.

La convergence déjà relevée, mais qui mérite d'être rappelée à trait au fait que : la formation pratique en enseignement ordinaire est une amorce de la formation, une initiation à la profession enseignante en ASS ou en orthopédagogie. Elle semble en contradiction avec le constat précédent pour les programmes de l'UQAM, de l'UQAR, de l'UQTR et de l'UQAC. On donne la prépondérance à la formation ordinaire, sans toutefois en faire autant pour les aspects de la pratique ordinaire. Dans les deux cas, on a l'impression d'être le plus conforme possible aux attentes du MEQ, c'est-à-dire : être en mesure de prévenir et d'évaluer les difficultés d'apprentissage du comportement et d'adaptation, (UQAH, Université de Montréal, Université de Sherbrooke, UQTR) afin de pouvoir intervenir, comme titulaire de classe spéciale (Université de Sherbrooke, UQAM, UQAC, UQAR, UQAH, Université de Montréal, UQAH) ou en soutien à l'élève et à l'enseignant en classe ordinaire (UQAR, UQAH, UQAC, Université de Montréal). Il agira aussi dans et hors de la classe, c'est un guide au sein de l'école, voire de la commission scolaire (UQAH, Université de Montréal, UQAC).

Une révision s'impose pour procéder à un rééquilibrage en faveur du bloc EASS ou orthopédagogie pour certains programmes. L'enseignant en EASS ou en orthopédagogie devrait recevoir plus de cours dans son champ surtout en orthodidactique des apprentissages de base. On pourrait craindre que l'on crée deux catégories de professionnels œuvrant dans le même champ. Il y aurait ceux qui sont en mesure de poser un diagnostic et proposer des pratiques rééducatives en fonction des différentes caractéristiques surtout en langage écrit, les orthopédagogues. Et ceux qui interviennent comme des enseignants en adaptant les didactiques en fonction des clientèles. À preuve, la définition de l'orthopédagogie que proposent l'Université de Montréal et l'UQAH (Martinez, 1997).

Rappelons, que sans le dire officiellement, certaines commissions scolaires recrutent des enseignants de classes spéciales à l'UQAM. Tandis pour le profil d'enseignant EASS qui requiert des aptitudes au diagnostic individuel et à l'orthodidactique en langage écrit ou en maths, l'on s'adresse à l'Université de Montréal, maintenant à

l'UQAH et à l'Université de Sherbrooke. Si cette pratique s'officialise, il faudra s'interroger très sérieusement. Il est important de rappeler que l'ADOQ (association des orthopédagogues du Québec) a pris une part importante dans la confection du programme de l'Université de Montréal et que des orthopédagogues faisaient partie du comité de programme. La collaboration de cette association n'a pas été sollicitée par les autres programmes universitaires, sinon dans une rencontre d'une journée où tous les intervenants des mondes scolaire et associatif étaient conviés à l'UQAM.

Dans l'ensemble tous ces programmes ont subi une évolution majeure. La formation pratique s'est enrichie de façon significative, de même que la formation générale obligatoire pour les clientèles d'élèves en difficulté d'apprentissage, du comportement et d'adaptation.

L'enseignant en EASS, ASS ou en orthopédagogie est un généraliste qui intervient en adaptation des apprentissages dans différentes situations et en fonction de plusieurs clientèles en difficulté d'adaptation et du comportement.

Les orthopédagogues, quand on veut le reconnaître, occupent une position charnière dans le système éducatif québécois. C'est leur force et leur faiblesse. En effet, ce sont des enseignants au même titre que les autres mais ils peuvent, par leur formation, conseiller leurs collègues et procéder à l'évaluation et à la rééducation des élèves en difficulté d'apprentissage.

Cette conception de la formation, voulue par les fondateurs de l'orthopédagogie au Québec, a été reprise par le MEQ du moins dans l'énoncé des compétences attendues (Martinez, 1997). Alors où le bât blesse, c'est dans l'analyse économique préalable à toute réforme éducative au Québec.

À l'aube du troisième millénaire, les spécialistes en ASS ou en orthopédagogie, praticiens ou universitaires, et le milieu scolaire, parents et enseignants, doivent se concerter pour dégager les priorités pour tous les élèves sans distinction. En ne masquant pas que celles-ci doivent s'ajuster aux coupures budgétaires et non le contraire, car c'est la réalité. Les programmes de formation comme les services en orthopédagogie doivent tenir compte du nombre grandissant d'enfants en difficulté du langage écrit dont plusieurs sont issus de familles largement au-dessous du seuil de pauvreté. Il est intolérable qu'en 1999 des enfants sur le continent nord-américain, dit de l'abondance, aient des difficultés d'apprentissage à cause de leurs conditions socio-économiques plus que précaires.

Parallèlement à ce phénomène économique et à la réduction des services à l'enfance, des chercheurs (Cohen, 1998 ; Honorez, 1988, 1999) constatent une augmentation de la consommation du ritalin ou ritaline.

Il n'en demeure pas moins que les hommes et femmes qui œuvrent dans le système éducatif au Québec sont conscients de tous ces problèmes et veulent y remédier. C'est donc sur ces forces vives qu'il faut s'appuyer et qui nous fait croire à un avenir meilleur pour les enfants.



BIBLIOGRAPHIE

- BARIL, D. (1999), « Le bonheur est dans le comprimé, les drogues miracles menant au paradis artificiel sans effet pervers serait un mythe », interview de Cohen et Desjardins, Montréal, *Les diplômés de Cohen*.
- DORÉ, R. ; BRUNET, J.-P. et WAGNER, S. (1996), *Réussir l'intégration scolaire : La déficience intellectuelle*, Montréal : Logiques.
- HONOREZ, J.-M. (1998), « La transmission des résultats : un devoir social, le cas des travaux sur le Ritalin », in JEANNEL, MARTINEZ et BOUTIN, *Les recherches enseignées N.1*, Bordeaux 2, p. 83-89.
- HONOREZ, J.-M. (1999), « Hyperactivité, et déficit de l'attention : l'impact pour l'éducation spécialisée », in JEANNEL, MARTINEZ et BOUTIN, *Les recherches enseignées N.2*, Bordeaux 2, p. 259-274.
- HORTH, R. (1998), « Histoire de l'adaptation scolaire », in ssasslf infinit, le portail, Internet.
- LEGENDRE, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Éditions-ESKA.
- MARTINEZ, J.-P. (1999), « Les programmes universitaires en EASS, ASS ou en Orthopédagogie », in JEANNEL, MARTINEZ et BOUTIN, *Les recherches enseignées en espace francophone*, Bordeaux 2, p. 51-72.
- MARTINEZ, J.-P. (1997), *Analyse transversale et comparative de sept programmes EASS, ASS et en orthopédagogie*, Québec : CAPPE, MEQ.
- MARTINEZ, J.-P. et Amgar, S. (1997), *Évaluation orthopédagogique du savoir Lire*, Montréal : Éditions COOP UQAM.
- MARTINEZ, J.-P. et VANGRUNDERBEECK N. (1980), « Les difficultés d'apprentissage, des orthopédagogues s'interrogent », *Québec français*.
- MEQ (1976), « L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec », *Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex)*, Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- MEQ (1988), *Loi sur l'instruction publique. Projet de loi 107*, Québec : Éditeur officiel.
- VANGRUNDERBEECK N. (1990), *Les difficultés de lecture*, Montréal : Éditions Gaëtan Morin.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
MICHEL LATCHOUMANIN, <i>De la psychologie scolaire à la psychologie à l'école</i>	15
MICHEL LATCHOUMANIN, <i>L'examen psychologique en milieu scolaire : enjeux et limites de la mesure de l'intelligence</i>	35
MARYSE PAYET, <i>Le psychologue scolaire à La Réunion : influence des représentations sociales sur une pratique de la psychologie en milieu scolaire</i>	49
MORIL BENARD, <i>Évaluation et aide en Psychologie de l'éducation : démarche nouvelle pour le pédagogue</i>	59
MARIE-CHRISTOPHE PARMENTIER ET JEAN-FRANÇOIS HAMON, <i>La part du social dans l'actualisation d'une logique : une approche théorique</i>	71
MICHEL BOUTET, <i>Psychologie et orientation : une relation étroite au vécu éclaté. Le cas du conseiller d'orientation psychologue</i>	81
VASSEN NAECK ET MICHEL LATCHOUMANIN, <i>La psychologie scolaire à Maurice : aide et conseil en direction de l'école et des familles</i>	97
JEAN-PAUL MARTINEZ, <i>L'orthopédagogie : le modèle québécois, une espèce en voie de disparition</i>	109
TABLE DES MATIÈRES	119