

Association Française des Psychologues Scolaires

Sous-Commission Histoire

Jean Piacère, Raymond Mariel, Nicole Roussel

L'AVENTURE PROFESSIONNELLE

DES PREMIERS PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

Première partie : 1945 - 1954

Deuxième partie : 1960 - 1970

**Troisième partie : Les psychologues scolaires des années
soixante face à la psychanalyse**

**AF
PS**
ASSOCIATION
FRANÇAISE DES
PSYCHOLOGUES
SCOLAIRES
2 ALLÉE BRAHMS
91410 LOURDAN

*Au Professeur René Zazzo
à qui la Psychologie Scolaire
française doit son existence
J.P.*

AVIS AU LECTEUR

1945 - 1995, Cinquante ans de psychologie scolaire que l'A.F.P.S. célèbre en situant son Congrès National à Grenoble, berceau de la profession.

Parmi les nombreux événements destinés à marquer cette célébration, il a paru intéressant à l'A.F.P.S. de présenter, en les regroupant, les travaux de la Sous-Commission « Histoire de la Psychologie Scolaire », amorcée par Jean PIACERT, sous le titre « L'aventure professionnelle des psychologues scolaires.

Une première partie (1945-1954) avait fait l'objet d'une publication dans notre revue en 1988. On la retrouvera ici, permettant au lecteur de faire des comparaisons entre la première et la seconde génération de psychologues scolaires.

L'étude de la troisième génération 1970 - 1990 est encore à faire. Voilà un thème pour les années à venir ...

La Commission Recherche / Formation

L'AVENTURE PROFESSIONNELLE DES PREMIERS PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

Première partie : 1945 - 1954*

Jean PIACERE

Plus de 50 ans après les premiers pas de la psychologie scolaire française, dans l'enthousiasme humanitaire de la Libération et dans l'esprit de renouveau concrétisé par le projet de réforme de l'enseignement **LANGEVIN-WALLON**, que savons-nous de la plupart de nos premiers collègues ? Si la contribution de certains d'entre eux à des revues spécialisées¹ et aux tout premiers bulletins de l'AFPS² peut nous éclairer sur leur conception du métier, sur les acquis de leurs premières recherches et sur les difficultés qu'ils rencontraient dans la reconnaissance d'une profession qu'ils espéraient organiser, quels furent le cheminement professionnel et les motivations qui les conduisirent à se lancer sur cette voie nouvelle sous l'impulsion de René ZAZZO, le plus proche collaborateur de Henri WALLON, qui espérait alors adapter aux efforts de démocratisation de l'école française l'acquis des « clinic schools » d'**Arnold GESELL** qu'il avait étudiées aux Etats-Unis dans les années trente³. Quelles furent aussi leurs conditions d'exercice dans la situation administrative des plus précaires qui leur était faite et dès lors, qu'en advint-il de la réalisation de leurs attentes et de leur devenir professionnel jusqu'à la retraite, où ils sont maintenant quasi tous entrés ?

C'est donc à la fois par un sentiment confraternel de gratitude envers les pionniers qui ont ouvert la voie et avec la certitude qu'une connaissance vivante et concrète des débuts de notre profession à travers ceux qui l'ont initiée ne peut que nous aider à prendre la mesure, et des constantes et des évolutions qui en sous-tendent l'exercice, que l'AFPS a souhaité obtenir de tous nos anciens, souvenirs, témoignages et documents pour que leur expérience de cette exaltante période se pérennise en notre mémoire collective.

Nous avons donc recherché tous les collègues ayant été en fonction dans la phase dite « expérimentale » de la profession, à savoir de la rentrée scolaire 1945-1946, quand Bernard ANDREY ouvrit le premier poste à Grenoble, jusqu'à la seconde moitié des années cinquante, alors que la formation fut interrompue, et que la « purge » administrative de 1954, renvoyant dans leur classe les psychologues ex-instituteurs parisiens sous prétexte de pénurie de maîtres, faillit bien mettre un terme définitif à « l'expérience ». Nous avons pu recenser **72 collègues** ayant exercé à des titres divers la psychologie scolaire, dont **58 ont été retrouvés**, **35 ont répondu** au questionnaire suivant (qu'ils en soient ici remerciés !):

* Cet article a été publié dans la revue « Psychologie Scolaire » n° 65 (septembre 1988).

¹ Notamment *Enfance*, 1954, numéro spécial sur la psychologie scolaire.

² Cf. n° 3 et 5 (juin 1951-juin 1952), n° 1 (1953-1954), n° 2 (1953-1954), n° 3 (1954-1955), n° 1 (avril 1962).

³ Voir « Entretien avec René ZAZZO », in *Psychologie Scolaire*, n° 61, 1967.

Questionnaire

Nom Prénom

Adresse

CURRICULUM PROFESSIONNEL

1. Antérieurement à l'exercice de la psychologie scolaire :

a) (situation administrative, fonctions, lieux d'exercice)

.....
.....

b) Comment en êtes-vous venu(e) à vous intéresser à la psychologie scolaire ?

.....
.....

2. Formation à la profession (dates, lieux de formation, durée, modalités, diplôme qualifiant, formation complémentaire)

.....
.....

3. Durant l'exercice de la profession, soit de à

a) (indiquez pour vos affectations successives : situation administrative, cadre institutionnel, fonction(s) ..

.....
.....

b) Ce métier a-t-il finalement répondu à votre attente initiale ?

.....
.....

4. Après l'exercice de la profession (éventuellement) (statut nouveau, fonction(s) occupée(s), retraite

a)

b) Dans ces cas, votre départ de la psychologie scolaire a-t-il été un choix personnel ou une pression administrative ?

A - AVANT D'ENTRER DANS LA CARRIERE...

I Origine et situation professionnelle antérieure

1. Origine professionnelle :

- 2 non enseignants

- 35 enseignants

dont 21 relevant du 1er degré

et 14 relevant du second degré ⁴

2. Origine géographique :

27 collègues exerçaient à Paris même ou en région parisienne et 10 seulement en province.

3. Formation de base :

Bien évidemment, du fait de leur origine enseignante, tous avaient, avant de s'orienter vers la psychologie scolaire, un certain **acquis pédagogique théorique ou pratique**, probablement renforcé d'une certaine information psychopédagogique, surtout chez les personnels du premier degré.

Mais certains possédaient déjà en outre une **formation en psychologie** : quatre ayant fait l'INOP et un couple ayant été étudiants en psychologie.

Par ailleurs, certains enseignants de collège et de lycée nous ont précisé leur formation académique : 5 en français, 4 en philosophie, 1 en sciences.

De ces données, se dégagent quatre faits essentiels :

a) L'origine enseignante, directe ou indirecte, de tous nos répondants puisque c'était une condition sine qua non du recrutement.

b) Si l'on en juge par le témoignage de ceux qui l'ont évoquée, la formation de base des premiers psychologues scolaires n'est que **très rarement scientifique**. Ceux qui, par-delà la polyvalence de l'instituteur, se sont donnés une spécialisation académique au niveau du collège et les quelques enseignants du second degré concernés étaient presque tous **professeurs de lettres ou de philosophie**.

c) Le caractère majoritaire (2 sur 3) de l'implantation parisienne ou circumparisienne de ces premiers collègues. Ceci s'explique évidemment par l'origine et les conditions d'application de cette expérience (formation et suivi par l'Institut de psychologie de Paris et le Laboratoire Henri WALLON) et par la non-institutionnalisation du recrutement des candidats, relevant des hasards de l'information et de choix personnels ⁵. L'étonnant même est que dix enseignants de province aient pu, dans ces conditions, être recrutés.

II - COMMENT SONT-ILS VENUS A LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

La formulation de cette rubrique dans le questionnaire, qui s'est révélée après coup ambiguë, a entraîné deux types de réponses : les unes, factuelles, portant sur le « comment » explicite, les autres intimes, subjectives répondant plutôt à un « pourquoi » implicite.

⁴ Vers 1950, grâce à G. MONOD, directeur de l'enseignement du second degré, l'expérience avait été étendue à quelques lycées de la région parisienne, ce qui ne peut être poursuivi au redémarrage de 1959, la psychologie scolaire ayant été prise en compte par l'Enfance inadaptée dépendant du premier degré.

⁵ Il ne semble pas y avoir eu, dans ces toutes premières années, d'appel au recrutement dans les textes officiels de l'Education nationale, ni d'ailleurs d'information dans la presse du S.N.I. Ainsi, aucune information sur l'existence même de la psychologie scolaire ne m'est personnellement parvenue dans les écoles de la proche banlieue parisienne avant octobre 1960, alors que j'y exerçais depuis 1945, ni dans les publications syndicales.

1. Motivations spontanément exprimées :

- centrées sur les élèves :
 - espoir de disposer d'une meilleure compréhension, d'une meilleure connaissance des élèves,
 - désir de perfectionnement professionnel,
- centrées sur la discipline, sur la connaissance :
 - intérêt intellectuel, goût pour les études universitaires,
 - intérêt particulier pour la psychologie
- centrées sur l'accomplissement personnel :
 - tentation de « l'aventure » professionnelle, désir de changer les choses,
 - lassitude des tâches d'enseignement, désir d'échapper à son travail antérieur ou à une situation professionnelle mal vécue.

2. Circonstances inductrices ou facilitantes de cette nouvelle orientation :

- situation administrative favorable (par exemple, détachement pour études à Paris) et plus généralement attitude positive de l'Administration,
- effets d'influences personnelles :
 - incitation, encouragements d'un supérieur hiérarchique,
 - incitation ou conseils de « personnalités professionnelles » venant de R. ZAZZO, de H. WALLON, de H. GRATIOT-ALPHANDERY,
 - conseils d'un psychologue scolaire déjà en exercice venant de B. ANDREY, P. PAILLET.

Les motivations dominantes exprimées sont donc, à poids égal, d'ordre intellectuel : goût pour les études et pour la connaissance orientée vers les sciences humaines, ce qui est cohérent avec ce que nous savons de la formation première majoritairement philosophique et littéraire de maints de ces collègues, et d'ordre professionnel (surtout chez les instituteurs : la psychologie devant leur apporter une meilleure connaissance des élèves, assurer un recrutement plus judicieux des classes spéciales). S'y ajoute parfois l'espoir, par cette voie, de changer plus profondément l'école, et chez quelques autres, une réaction positive à l'insatisfaction d'un état professionnel antérieur.

B - LES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES EN ACTION

I - Formation à la profession

En ce qui concerne les instituteurs, après avoir passé le certificat d'études à 12 ans et fait un an de cours supérieur à l'école primaire, ils avaient préparé en trois ans le brevet élémentaire et le brevet d'études primaires supérieures soit en cours complémentaire, soit en école primaire supérieure (ancêtres de nos actuels collèges), puis, après une quatrième année de préparation, étaient entrés à l'école normale primaire vers 16-17 ans, pour y préparer le

Brevet supérieur (qui fut jusqu'en 1941, le diplôme académique qualifiant) et y recevoir une formation pédagogique et didactique professionnelle ⁶.

A partir de 1941, le régime de Vichy ayant supprimé les écoles normales et substitué le Baccalauréat au Brevet supérieur, les normaliens furent externes dans les sections modernes de lycées, où ils entraient au niveau de la seconde pour y préparer en trois ans le baccalauréat ⁷.

Pour les professeurs, les choses étaient, en principe, plus simples. La voie normale était le lycée ⁸, en section classique ou moderne, puis, après l'obtention du baccalauréat, les études universitaires ⁹ (ou l'entrée sur concours dans une Ecole normale supérieure) pour y préparer licences d'enseignement ou agrégations, la formation pédagogique se réduisant le plus souvent à quelques stages dans les classes.

C'est tout ce substrat culturel qui est concrétisé dans la variété des titres et des diplômes recensés chez ces collègues et qui enrichit substantiellement la formation psychologique qui leur fut ultérieurement délivrée.

Les données ci-après concernent donc :

- les titres divers obtenus antérieurement à l'exercice de la psychologie scolaire durant leur cursus professionnel initial,
- leur formation de base qualifiante pour être nommés sur un poste de psychologue scolaire, à savoir le diplôme d'Institut dont le nom a pu varier au fil des années (diplôme de psychologie de l'enfant, de psychopédagogie) et qui deviendra le diplôme de psychologie scolaire actuel,
- leur formation complémentaire en psychologie, qu'ils se sont donnée ensuite, soit pour accroître leur compétence professionnelle, soit pour accéder à l'enseignement ou à la recherche,
- les titres obtenus au terme de leurs études en psychologie.

1. Titres professionnels ou diplômes antérieurs à l'entrée dans la psychologie scolaire :

CAEA ou CAEI (instituteurs spécialisés)

Diplôme OSP

Licence science

Licence lettres modernes

Agrégation lettres classiques

Certificat de philosophie

Licence philosophie

⁶ Rappelons que les admissions en cours complémentaire, en école primaire supérieure comme en Ecole Normale, s'effectuaient sur concours, lequel subsistera jusqu'en 1962, pour les collèges, sous forme d'examen d'entrée en sixième.

⁷ Baccalauréat qui se passait alors en deux ans. Première année d'enseignement général à la fin de la classe de première et Bac. Deuxième partie, plus spécialisée en classe de philosophie ou de mathématique élémentaire, chacun d'eux comportant écrit et oral. Il n'y avait pas de baccalauréats techniques ou spécialisés.

A noter que les lycéens occasionnels qu'étaient les ex-normaliens, se trouvaient en général de deux ans plus âgés, à niveau égal, que les lycéens à part entière qui avaient suivi un cursus plus direct.

⁸ Les lycées constituaient alors une structure scolaire complète de la onzième au baccalauréat. Les livres y étaient payants, avec possibilités de bourses attribuées sur examen. Pour y entrer, à tout niveau s'exerçait une certaine sélection, particulièrement en sixième avec un concours d'entrée.

⁹ Le baccalauréat permettait alors l'entrée directe en année de licence, qui comportait alors cinq certificats.

Licence de droit
Doctorat sciences de l'éducation
Doctorat en médecine

La majorité des titres universitaires étant le fait des enseignants du second degré.

2. Modalités de la formation de base qualifiante (sur 37 réponses) :

- durée : deux ans (sauf pour les deux OSP : un an),
- période de formation (date du début) :
 - jusqu'en 1945 : 5
 - 1946 à 1950 : 28
 - 1951 à 1955 : 3
 - 1956 à 1960 : 1 (mais n'a pas exercé)
- lieu de formation :
Institut de Psychologie de Paris, avec cours rue Gay-Lussac au Laboratoire H. Wallon.
Participation à un groupe de travail de recherche au Laboratoire H. Wallon (5 collègues).

3. Formation complémentaire en psychologie (14 coll. sur 37)

- durée : 2 ans en général, mais s'est étalée sur 5 et 6 ans pour deux collègues,
- dates :
 - antérieurement à la formation de base : 3 (dont 2 OSP),
 - parallèlement à la formation de base : 1
 - immédiatement après la formation de base : 7
 - reprise d'études tardive : 4
- lieux : soit à l'Institut de Psychologie de Paris pour préparer d'autres diplômes (6 coll.), soit à l'Université pour préparer licence ou doctorat (12 coll.), 3 collègues ayant utilisé cette double possibilité.

4. Titres en psychologie obtenus au terme de la formation

- Diplôme de base qualifiant : 37
- Autres diplômes de l'Institut de psychologie : 34
 - psychologie appliquée : 23
 - psychologie expérimentale et comparée : 3
 - psychologie pathologie : 3
 - psychologie sociale : 2
 - psychologie clinique : 1
 - non précisé : 2
- Licence de psychologie (à 5 certificats) : 34 *→ 22. 10. 1960*
 - 1 certificat : 0
 - 2 certificats : 1
 - 3 certificats : 2
 - 4 certificats : 1

- licence complète :

10

- Doctorat troisième cycle : 2

Ces titres sont assez souvent cumulés par les mêmes collègues, ce qui est sans doute en rapport avec les motivations formulées au chapitre précédent. Ainsi, en ce qui concerne les seuls diplômes de l'Institut, la moyenne est de 2 par personne, avec la large dispersion suivante : Collègues ayant : 1 diplôme qualifiant seul : 12 ; 2 diplômes : 20 ; 3 diplômes : 4 ; 4 diplômes : 4 ; 5 diplômes : 1.

Mais si l'on considère l'ensemble des qualifications en psychologie, 5 collègues seulement n'ont possédé que le seul diplôme qualifiant ¹⁰.

C'est dire l'effet dynamisant remarquable provoqué par ce changement d'orientation professionnelle et le souci, dès l'origine, de ne pas se contenter de la formation de base minimum, dont s'est satisfaite jusqu'ici l'Education Nationale ; souci qui est toujours le nôtre.

II - L'EXERCICE DU METIER

Les renseignements fournis par les 35 réponses exploitables à cette rubrique portent sur certains aspects administratifs de la fonction (période et durée d'exercice, lieux géographiques et établissements d'implantation) mais n'en abordent pas les pratiques ni les modalités, bien que certains questionnaires ou lettres d'accompagnement y fassent parfois allusion.

1. Période d'exercice

Les dates de prise du premier poste s'échelonnent de la rentrée scolaire 45-46 à la rentrée 54-55. On sait, en effet, que la formation a été supprimée en 1954, pour ne reprendre qu'en 1959 dans d'autres conditions.

2. Durée d'exercice s'entendant de la première nomination comme psychologue, au départ de la profession, soit du fait d'un changement d'orientation, soit du fait de la retraite.

- moins de 5 ans :	1
- de 5 à 10 ans :	9
- de 11 à 15 ans :	5
- de 16 à 20 ans :	7
- plus de 20 ans :	7

3. Région d'exercice (pour 36 réponses) :

Paris :	15
Banlieue :	12 (dont quelques-uns ont eu un premier poste à Paris).
Province :	9 à savoir : Isère : 4 ; Rhône : 4 ; autre : 1.

Cette répartition correspond presque exactement à l'origine géographique initiale des candidatures (Cf. chapitre A. 1.2). Très peu de collègues finalement ne sont pas retournés exercer dans leur département d'origine.

¹⁰ Encore faudrait-il savoir si ce fut pour eux un choix, ou une impossibilité, dans les conditions de formation de l'époque, de poursuivre des études en exerçant.

Paris et la région parisienne ont, pour des raisons évidentes, liées au caractère de l'expérience et aux possibilités de formation, employé la majorité des collègues. En province, seules deux régions ont été concernées pour des raisons circonstancielles pouvant être quelque peu précisées :

Pour le Rhône, il s'agit d'un couple d'enseignants dont l'un avait déjà débuté à Lyon des études de psychologie et dont l'autre fut sollicité par l'Inspecteur d'Académie. Mais il faut aussi rappeler que c'est le Rhône et la Seine qui ouvriront à cette époque les premières classes professionnelles de perfectionnement, préfiguration des Sections d'Education Spécialisées officiellement créées en 1964.

Pour l'Isère, on peut penser à l'influence personnelle de Bernard Andrey, premier psychologue scolaire en poste dès le 1er novembre 1945, avec pour originalité restée quasi-unique, l'organisation en service départemental.

4. Institutions d'implantation (réponses pouvant être cumulées) :

Etablissement du premier degré : 23 (primaire, maternelle, circonscription)

Etablissement du deuxième degré : 14 (lycée)

CMPP, CMP : 6 (toujours après période d'exercice en école)

Centre de formation : 5 (EN, CNPS¹¹) (dont 3 après exercice en école)

Laboratoire de psychologie, Service de recherches : 10 (dont 5 au Laboratoire H. WALLON et 2 cas particuliers, n'ayant jamais exercé en milieu scolaire).

Service d'orientation du BUS¹² : 1

Il est naturel que l'origine enseignante des postulants ait été déterminante pour les futures affectations, ne serait-ce que parce que le psychologue scolaire gardait son statut d'origine. Les anciens instituteurs furent nommés en école, les anciens professeurs en lycée. Des changements d'institution s'effectuèrent parfois ultérieurement, mais dans le même cadre statutaire, notamment après le coup d'arrêt de 1954, lorsque quelques psychologues scolaires du premier degré, après un retour plus ou moins long dans une classe, purent être réutilisés comme psychologues dans un CMPP.

c) Que sont nos anciens devenus ?

Considérons maintenant le devenir professionnel de nos collègues après leur nomination comme psychologues scolaires dans les conditions précédemment exposées. Sont-ils demeurés dans cette fonction qui ne présentait et ne présente toujours pas de promotion interne, ou sinon, que sont-ils devenus ?

Position administrative actuelle (sur 39 situations repérées) :

Au moment où ils ont répondu à notre questionnaire (1986-1987) : 28 sont en position de retraite (les cessations d'activité s'échelonnant de 1961 à 1985). Ceci n'excluant pas, pour quelques-uns, le maintien d'activités occasionnelles dans le domaine de la psychologie ; 3 sont toujours en activité dans l'enseignement supérieur, 6 sont décédés et 2 cas non précisés.

De ce fait, seules 32 réponses sont réellement exploitables.

¹¹ Centre National de Pédagogie Spéciale de Beaumont sur Oise, actuellement CNEFASES.

¹² Bureau Universitaire de Statistiques, alors 5 Place Saint-Michel, Paris.

I - Sont demeurés dans le champ de la psychologie jusqu'au terme de leur activité professionnelle (20) :

- comme psychologues scolaires praticiens :	13	} 20
• en retraite normale :	10	
• en retraite anticipée :	1	
• décédé avant retraite :	2	
- en tant qu'enseignants-formateurs en psychologie :	5	
- en tant que chercheurs en psychologie :	2	

II - Ont effectué un changement d'orientation hors du champ de la psychologie ; après une période d'exercice de la psychologie scolaire (12) :

- retour à une fonction d'enseignement dans une discipline non psychologique : 7 (il s'agit de collègues du deuxième degré),
- exercice d'une fonction administrative (IDEN, surveillant général, directeur d'établissement) : 4
- autre (non précisé) : 1

Il apparaît cependant que si seulement 13 collègues sur 32 sont effectivement demeurés psychologues scolaires sur le terrain jusqu'à la fin de leur activité professionnelle, plus de la moitié (20 sur 32) sont restés fidèles à leur intérêt premier pour la psychologie de l'enfant et de l'écolier en tant que chercheurs ou formateurs de praticiens.

Néanmoins, 12 de nos anciens ne semblent pas avoir vu se réaliser les espoirs qu'ils mettaient au départ dans notre profession (Cf. rubrique Ib), et ces « déçus de la psychologie scolaire » nous ont quittés pour revenir parfois à leur orientation originelle.

Le bilan porté par nos collègues sur l'exercice de la profession et l'analyse des motifs de leur départ spontanément fournis par maints d'entre eux vont nous permettre de mieux comprendre ce qui a motivé ces relativement nombreuses reconversions.

Le départ de la profession

Bien que le détail des cursus individuels soit parfois complexe, disons, pour simplifier, que sur les 32 collègues dont l'évolution professionnelle est connue, 23 ont, à un moment ou à l'autre, interrompu leur activité de praticien en milieu scolaire (19 pour une reconversion définitive et 4 qui n'ont repris que pour quelque temps une activité enseignante).

Pour 18 d'entre eux, il s'est agi d'un choix personnel pour des raisons souvent multiples et non toujours explicitées, quelquefois liées à des situations professionnelles ou personnelles particulières (par exemple, dans un cas, prise de conscience d'une erreur d'orientation), et, dans 6 cas au moins, essentiellement motivé par la situation administrative précaire et sans perspective d'évolution qui en résultait, surtout pour les psychologues du second degré. Pour ces 6 cas, en particulier, ce fut un choix définitif.

Pour 5 autres, ex-instituteurs de la Seine, le départ eut lieu sur injonction administrative, du fait de la suppression des postes de psychologues du premier degré par le directeur des services de l'enseignement de ce département. Ils durent donc reprendre une classe, deux d'entre eux devant redevenir psychologues en CMPP ou en centre de formation de l'Education spécialisée quelque temps plus tard.

Mais ce même coup d'arrêt, qui ne concernait pourtant que les seuls collègues du premier degré de la Seine, fut certainement jugé assez inquiétant pour l'avenir de « l'expérience » par au moins deux collègues non directement concernés qui, ayant par ailleurs d'autres motifs d'insatisfaction, reprirent la même année un poste d'enseignant.

Pourquoi rester, pourquoi partir ?

Aussi bien pour comprendre ce que l'exercice du métier dans les conditions de l'époque a pu apporter à ceux qui l'ont avec foi pratiqué, que pour expliquer les nombreuses reconversions constatées, il était demandé à nos collègues d'effectuer une sorte de bilan moral de la profession, d'en préciser les avantages et les inconvénients.

Du fait que tous les collègues ne se sont pas exprimés sur ce point plus personnel, et que nous n'avons pris en compte que les seuls praticiens en milieu scolaire, l'analyse suivante ne porte que sur 25 réponses :

Jugement sur la profession :

• Degré de satisfaction globale :

- très satisfaits :	2
- satisfaits :	11
- partagés :	6 + 2
- plutôt insatisfaits :	4

→ Deux avis très contrastés (satisfaits pour l'éthique professionnelle, mais très insatisfaits quant aux conditions matérielles d'exercice) ont été intégrés aux « partagés ».

• Justifications avancées (plusieurs pouvant être fournies simultanément, indépendamment d'ailleurs du degré de satisfaction avancé).

1. Motifs de satisfaction (pour 9 réponses) :

- apport intellectuel :	2
- enrichissement de la personnalité :	3
- intérêt pour l'exercice du métier :	1
- meilleure connaissance des élèves :	3

2. Motifs d'insatisfaction (pour 13 réponses) :

a) d'ordre administratif :

- précarité de situation statutaire, retard d'avancement	(5)
- perspectives d'évolution de carrière insuffisantes	(8)

b) liées à l'exercice de la profession :

- formation insuffisante	(2)
- orientation théorique contestable	(3)
- incompréhension de l'environnement institutionnel	(4)

Sont visés dans ce dernier point, les exigences de la hiérarchie, l'isolement face aux enseignants, le découragement et le doute sur la portée de l'action du psychologue dans l'institution.

Il ne faut évidemment pas perdre de vue qu'il ne s'agit pas là de réactions « à chaud » mais d'appréciations livrées avec un long recul, donc pouvant avoir fait l'objet d'une certaine rationalisation. Il est néanmoins patent que nos anciens, toute réflexion faite, sont assez partagés sur leur expérience de psychologue scolaire.

Il est clair aussi que ce sont davantage ses conditions d'exercice que la fonction elle-même qui est critiquée. Les motifs de satisfaction évoqués portent exclusivement sur sa valeur formatrice et heuristique pour l'ancien enseignant devenu psychologue et sur ses effets bénéfiques pour les enfants qui en furent l'objet. Ces effets bénéfiques sont d'ailleurs adéquats aux motivations avancées pour l'entrée dans la profession.

Les motifs d'insatisfaction - dont certains proviennent de collègues se déclarant globalement assez satisfaits, ou ayant aussi avancé des appréciations positives en (1) - insistent majoritairement sur les aléas de carrière résultant d'une situation administrative marginale et précaire, parfois en recul sur celle qu'ils avaient antérieurement en tant qu'enseignants. Certains le ressentent encore avec beaucoup d'amertume.

Nous ne pouvons pas manquer d'y retrouver, trente ou quarante ans après, l'écho de préoccupations toujours actuelles, tout comme les critiques formulées en (2b) sur la formation, sur l'orientation théorique et les résistances de l'Institution, en dépit de certains progrès, ne sont pas aujourd'hui devenues caduques.

EN GUISE DE CONCLUSION ...

Au terme de cette étude volontairement globale et descriptive, et qui ne rend pas compte de toute la richesse des aventures professionnelles particulières, est-il possible de tracer le « portrait-robot » du premier psychologue scolaire ? Par delà leur communauté d'origine enseignante, la diversité des substrats culturels antérieurs, des motivations, des conditions d'exercice et des vécus professionnels des collègues que nous avons pu toucher nous l'interdit d'évidence. Par-delà la communauté des buts, la psychologie scolaire, dès l'origine, était diverse dans son expression sur le terrain.

Néanmoins, quelques caractéristiques paraissent se dégager majoritairement :

- le caractère « parisien » et volontariste de l'expérience qui n'a pas émergé d'un besoin profondément ressenti par la masse de l'institution scolaire ;
- la précarité administrative et « statutaire » de la fonction et ses incidences psychologiques et fonctionnelles négatives sur le vécu professionnel de nombre des intéressés et sur sa pérennité même ;
- la « surformation » relative de nos collègues, eu égard aux exigences « officielles » de l'époque, tant par l'intérêt intellectuel sous l'effet dynamisant de la formation qualifiante que par conscience professionnelle pour répondre à la haute idée qu'ils se faisaient de cette profession, à la fois « pratique et recherche sur le terrain », comme en témoignent les publications de l'époque.

Témoignage :

ACCUEIL D'UNE PSYCHOLOGUE SCOLAIRE EN 1947 DANS UN ETABLISSEMENT PARISIEN

1947. C'est une rentrée scolaire pour moi inhabituelle, car je me dirige vers mon école, sur Servan-XI, non plus comme enseignante, mais comme psychologue scolaire. Cette nouvelle fonction a été confiée à une douzaine d'instituteurs parisiens à titre expérimental, dans le cadre du plan de réforme Langevin-Wallon.

Frais émoulus de l'Institut de Psychologie, formés par des maîtres tels que PIAGET, WALLON, ZAZZO, tous ont accepté cette nouveauté avec enthousiasme, heureux d'apporter leur double expérience d'enseignants et de psychologues à leurs collègues.

Quant à moi, en approchant de cette école où j'avais enseigné pendant tant d'années, j'éprouvai soudain une certaine inquiétude. Comment aborder avec un nouveau visage toutes celles avec lesquelles j'avais travaillé si longtemps en équipe sur les seuls problèmes pédagogiques ? Peut-être penseraient-elles que j'avais déserté mon poste par intérêt personnel, ou par désir d'indépendance ? Ne craindraient-elles pas un certain contrôle de leurs méthodes ou de leurs résultats ?

Il fallait donc ménager des susceptibilités légitimes ; vaincre des réticences justifiées, en leur prouvant que je venais dans l'unique but de les aider par une meilleure connaissance de leurs élèves par des méthodes d'investigation approfondie, leur permettant de mieux comprendre les causes de certains échecs scolaires.

L'accent, en effet, à cette époque, était mis sur les méthodes plus que sur la psychologie infantine, domaine réservé aux seuls spécialistes et peu connu des instituteurs. Je devais donc leur faire prendre conscience de certains problèmes et travailler avec elles en collaboration constante et amicale.

La directrice de l'établissement, Mme COLIN, qui avait su créer une atmosphère de confiance et d'amitié assez exceptionnelle, me favorisa beaucoup la tâche, par son adhésion sans réserve à cette nouvelle fonction ; elle avait compris d'emblée l'intérêt qu'il y avait à mieux connaître les élèves ; elle mit à ma disposition local et mobilier et me donna carte blanche.

Dès le départ, il me fallut rester bien intégrée à la vie de l'école, ne rien changer à mes horaires, participer aux conseils des institutrices, accepter leurs suggestions, expliquer la signification des tests, renforcer nos relations par un travail en commun.

La première demande fut naturellement l'étude des cas d'échec scolaire et de troubles de comportement, le dépistage pour un placement éventuel en classe de perfectionnement. Puis je proposai un examen systématique des élèves du

cours préparatoire avec une analyse approfondie des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la lecture.

Nous avons à cette époque très peu de crédits pour l'achat de matériel et nous démarrâmes avec quelques tests utilisés à cette époque : le BINET-SIMON, les cubes de KOHS, le double barrage de ZAZZO et des tests de dessins (PRUDHOMMEAU) sans oublier les tests de latéralité.

En fin d'année, nous avons comparé les résultats aux tests à ceux de l'apprentissage de la lecture et cherché les causes éventuelles de discordance.

Ainsi, d'année en année, se constituèrent des fiches de renseignements précieux pour suivre les écoliers tout au long de leur scolarité. L'investigation était en effet poursuivie au cours élémentaire et au cours moyen, à l'aide de tests scolaires (orthographe, calcul) élaborés en équipe lors de nos réunions hebdomadaires, à l'Institut de Psychologie.

C'est là que nous apportons les résultats de nos recherches, que nous cherchions des épreuves nouvelles et que, sous la direction du Professeur ZAZZO, nous harmonisons notre travail pour en préserver l'unité¹.

Hélas, au moment où nous récoltions les fruits de cette expérience et où nous étions totalement adoptés dans nos écoles, une décision tomba brutalement un triste jour de 1954 : suppression de la Psychologie Scolaire².

Ce fut une grande déception pour tous les pionniers qui avaient accepté d'ouvrir la route avec tant d'enthousiasme. Mais nous gardions l'espoir que des jeunes la reprennent un jour avec des statuts qui intègrent la fonction dans l'éducation nationale.

Marguerite BOURDIER

¹ Allusion aux groupes de recherche constitués par les psychologues scolaires du premier et du deuxième degrés sous l'égide de l'Institut de Psychologie et du Laboratoire de Psychologie de l'Enfant du Professeur WALLON. (J.-P.).

² A la rentrée 1954-1955, sous prétexte de pénurie dans le recrutement des instituteurs, le directeur des services d'Enseignement de la Seine supprima les postes de psychologie scolaire du premier degré et ceux-ci furent réintégréés dans leur classe (J.-P.).

L'AVENTURE PROFESSIONNELLE DES PREMIERS PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

Deuxième partie : 1960 - 1970*

Si les professions sans problèmes n'ont, comme les peuples heureux, peut-être pas d'histoire, tel n'est certes pas le cas de la nôtre, périodiquement menacée dans son existence même au gré des errements de la politique éducative et par son manque de statut. Sa renaissance en 1960, après plusieurs années d'interruption, et dans des conditions évidemment nouvelles, autorisait une nouvelle enquête auprès des collègues ayant exercé à cette époque.

Pour ménager le recul historique nécessaire, nous avons limité cette nouvelle enquête, effectuée dans le même esprit que la première et avec des instruments similaires, à la décennie soixante, période où la profession est encore individualiste et peu structurée, et qui s'achève en 1970 avec la création d'équipes instaurant, au sein des Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique (G.A.P.P.) la collaboration psychologues-rééducateurs.

L'entreprise était matériellement plus lourde : si elle portait sur un laps de temps comparable à celui de la première enquête, elle concernait un bien plus grand nombre de sujets, du fait de l'extension des postes et des centres de formation, la grande difficulté étant, comme dans toutes les enquêtes rétrospectives de localiser les collègues à vingt ou trente ans de distance.

Nous retraçons dans le chapitre méthodologique nos efforts pour y parvenir. Si les résultats n'ont pas atteint nos espérances, ils sont pourtant dans l'ordre de ce que l'on peut attendre de ce genre d'enquête.

Que tous ceux qui nous ont répondu soient chaudement remerciés et que ceux que nous n'avons pas pu retrouver et qui auraient souhaité y participer veuillent bien nous excuser : leur témoignage, même tardif, est toujours précieux et bienvenu pour nos archives.

Merci aussi à tous ceux (responsables de l'A.F.P.S. ou du S.P.E.N.) qui nous ont aidés au recueil des adresses.

Enfin, il nous a paru nécessaire, pour nos jeunes ou futurs collègues, de situer les résultats de l'enquête dans le contexte institutionnel de l'époque dans un historique qui rappelle les dates-charnières de la profession, son implantation géographique ainsi que les conditions générales du recrutement, de la formation et des nominations durant la période considérée.

Pour ne pas nuire à l'équilibre du texte, ont été placés en annexe les modalités de formation propres aux différents centres, le fac-similé des matériels d'enquête ainsi que les notes et références de bas de page.

La Commission « Histoire »
J. PIACERE, R. MARIEL, N. ROUSSEL

* Cet article a été publié dans la revue « Psychologie Scolaire » n° 65 (septembre 1988).

A - LE CADRE HISTORIQUE ET INSTITUTIONNEL

De 1945 à 1954, la première expérience que nous avons retracée dans notre étude « L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires »¹³, avait finalement abouti, sur le terrain, à la création d'une soixantaine de postes, dont une dizaine en lycée, ouverts pour la plupart dans la Seine et dans l'Isère. Postes précaires, sans garantie de pérennité, les « faisant fonction », dont la formation technique, effectuée à l'Institut de Psychologie de Paris et au Laboratoire Henri Wallon, n'avait pas donné lieu à détachement, ayant conservé leur statut antérieur d'enseignants. Postes donc faciles à remettre en cause.

I - Une profession en hibernation

1954 - Coup d'arrêt à la profession

Alors même que la revue *Enfance* avait déjà, par deux fois, publié un bilan positif de la psychologie à l'école dans la réduction des retards scolaires¹⁴, le Ministère, prenant prétexte de la pénurie de maîtres à la rentrée scolaire de 1954 met fin à notre recrutement et aux ouvertures de postes.

Mieux même, dans la Seine, Louis DAVID, Directeur des Services d'Enseignement, qui avait facilité l'installation des premiers psychologues, est brusquement remplacé par J. PIOBETTA qui supprime les postes en école et oblige les collègues à reprendre une classe.

La facilité de l'opération, qui n'a provoqué aucune réaction efficace du syndicat, des enseignants ni des familles concernées, s'explique sans doute par le contexte socio-politique de l'époque et par la situation très marginale de la profession.

Du fait de l'époque de sa conception (l'époque post libération) et de la connotation « progressiste », voire « crypto-marxiste » attachée à son acte fondateur (le plan LANGEVIN-WALLON), la psychologie scolaire était, en cette période de « guerre froide » culminante idéologiquement marquée pour le gouvernement d'alors.

D'autre part, son intégration dans le système scolaire était particulièrement fragile : personnels très peu nombreux et sans statut spécifique, postes ouverts en dérogation des règles administratives usuelles par accords personnels de quelques administrateurs favorables. Initiatives parfois non souhaitées et plus subies qu'acceptées par certains inspecteurs de circonscription qui s'estimaient ainsi « court-circuitées ».

Pour toutes ces raisons, il était donc tentant et facile de se saisir du prétexte de la pénurie d'enseignants, par ailleurs réelle du fait de l'inflation démographique de l'époque, pour mettre fin à cette expérience dérangeante.

1954 - 1960 : La traversée du désert

Les conséquences de cette mesure de circonstance qui stoppe tout recrutement collectif et gela la création des postes est à nuancer selon les niveaux d'enseignement et les académies, témoignant pour le moins de certaines contradictions dans la politique éducative du Ministère.

¹³ « L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires », in *Psychologie Scolaire* n° 65, Septembre 1988, p. 53 à 73.

¹⁴ *Enfance* n° 5, 1952, et n° 7, 1954.

Dans le second degré, aussi bien dans la Seine qu'en province, les collègues restèrent en place dans les lycées. Comme le recrutement ne sera jamais repris à ce niveau, leurs postes ne disparaîtront que peu à peu au fil des départs à la retraite.

Situation plus complexe dans le premier degré :

Dans la Seine, les postes en écoles primaires sont supprimés et les collègues invités à reprendre une classe. Quelques uns cependant, comme P. BARNLEY et P. LEFAVRAIS, réussirent à retrouver un poste de psychologue en école de Perfectionnement ou en C.M.P.P.

Pour les collègues de province, situation variable : ceux de l'Isère, constitués en service départemental depuis 1950, continuèrent à fonctionner comme avant. D'autres, tels A. INIZAN et J. BEAUVAIS, purent s'associer comme formateurs à un centre de formation des maîtres spécialisés (C.N.P.S. de Beaumont sur Oise).

Cependant, un certain nombre d'enseignants continuèrent, en étudiants libres, à préparer le diplôme de psychologie qualifiant dans les Instituts de Paris, de Bordeaux et de Grenoble, dans l'espoir de jours meilleurs, car assez contradictoirement, la nécessité d'un psychologue dans l'école restait mentionnée dans maints projets éducatifs :

- En 1954, un comité d'experts réunis à Hambourg¹⁵ émet des recommandations aux pays européens en s'inspirant de la psychologie scolaire française menacée de disparition !
- En 1955, le Haut Comité de la Famille adresse un rapport au Conseil des Ministres sur la protection de l'Enfance Inadaptée recommandant la formation de psychologues scolaires et de rééducateurs¹⁶.
- En 1958, la circulaire du 22 avril sur les Commissions Médico-pédagogiques attachées à chaque circonscription primaire mentionne officiellement l'intervention du psychologue scolaire.
- En 1959, la réforme BERTHOIN, qui prolonge jusqu'à 16 ans la scolarité obligatoire et crée en C.E.G. ou en lycée le cycle d'observation pour les élèves de 11 à 14 ans conduit logiquement, pour leur orientation, à prévoir la formation de psychologues scolaires et de 6 000 conseillers psychologues (arrêté du 2 juin 1960).

Dans ce contexte mouvant, les psychologues scolaires restés en place dans l'Isère, les seuls à être organisés, ne sont pas restés inactifs¹⁷ :

Dès 1955, Bernard ANDREY, premier psychologue scolaire nommé en 1945, a l'occasion de sensibiliser à notre profession une délégation yougoslave venue à Grenoble s'informer sur le fonctionnement de l'O.S.P.

En 1956, à la demande de l'U.N.E.S.C.O., il séjourne trois mois en Yougoslavie comme expert pour y créer un service de psychologie scolaire et d'orientation.

Cette mission incita B. ANDREY à agir pour provoquer un redémarrage de la profession : s'étant assuré l'appui du Professeur P. FRAISSE, le nouveau Directeur de l'Institut de Psychologie de Paris, il adressa dès Janvier 1957 une lettre à M. LEBETTRE, Directeur-adjoint de l'Enseignement du 1er degré au Ministère en vue d'une reprise de la formation à Paris pour des instituteurs de la Seine et de province détachés avec traitement, informant par le même courrier le Syndicat

¹⁵ Ch. BRIED, « La rééducation de l'inadaptation » in Encyclopédie de la psychologie, D. HUISMAN, T. 2, chap. V, « La vie scolaire », p. 23, Nathan, Paris, 1961.

¹⁶ Chronologie rassemblée par G. DEVILLE-CAVELLIN, in Psychologie Scolaire n° 29/30, 1970 ; nous nous sommes beaucoup inspirés des données de cette étude dans ce chapitre historique.

¹⁷ Témoignage personnel de B. ANDREY à J. PLACERE, lettre du 17/04/1989.

National des Instituteurs dans l'espoir (qui sera déçu) qu'il appuiera cette demande auprès de l'Administration et en facilitera la réalisation.

Bien que non suivie d'effet dans l'immédiat, cette demande aboutira deux ans plus tard (arrêté du 11 avril 1960) à l'autorisation de délivrance d'un diplôme de psychologie scolaire par l'Université de Grenoble à deux institutrices de l'Isère détachées pour formation en 1958.

1960 : Le réveil : reprise du recrutement et de la formation

C'est donc dans ce contexte politico-institutionnel confus, où la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire sous la pression de l'accroissement démographique et le souci d'une meilleure adaptation scolaire par la prévention des difficultés et l'aide mieux ajustée à l'Enfance inadaptée se heurtaient au conservatisme des politiques et de la haute administration qu'une heureuse conjonction de quelques bonnes volontés éclairées permit le redémarrage « officiel » de la profession.

Les contacts établis par B. ANDREY au Ministère, avec l'accord de l'Institut de Psychologie de Paris, et par René Zazzo, qui avait piloté toute la période pionnière de 1945-54 rencontrèrent l'intérêt du nouvel Inspecteur Général de l'Enfance Inadaptée, Jean PETIT. Particulièrement favorable à la collaboration psychologues-enseignants dans son secteur, il obtint qu'une part des crédits de formation des maîtres spécialisés soit réservée au financement du détachement pour deux ans avec traitement d'un petit contingent d'instituteurs auprès des instituts de psychologie et que soit prévue, au terme de leurs études, l'ouverture dans leur département d'origine des postes de psychologues nécessaires à leur nomination¹⁸.

C'est ainsi qu'en octobre 1960 put débiter à Paris la formation d'une première promotion de 25 à 30 instituteurs de la Seine et de province. Promotions dont l'effectif croissant devait atteindre progressivement la bonne centaine à la fin des années soixante.

1960 - 1970 : En marche vers l'officialisation ?

La décennie des années soixante se caractérise par le développement du secteur de l'Education spécialisée et par l'émergence d'une intervention de plus en plus précoce pour la prévention des difficultés scolaires.

Novembre 1960 : mise en place des stages de spécialisation pour former les premiers inspecteurs spécialisés de l'Enfance inadaptée.

Décembre 1961 : L'inspection Générale de l'Enfance Inadaptée lance une enquête nationale sur le fonctionnement des classes de Perfectionnement (la première depuis leur création en 1909 !) au double point de vue administratif et pédagogique. Faute de temps et de moyens, l'exploitation des données pédagogiques ne pourra malheureusement pas être totalement achevée, mais la première partie de l'enquête ¹⁹ montrera la nécessité d'une meilleure qualification des maîtres (43 % n'avaient pas de formation spéciale de type C.A.E.I.) et d'un choix mieux

¹⁸ Sans constituer, faute de statut spécifique, une reconnaissance officielle mettant la profession à l'abri de toute menace, comme l'avenir le prouvera plusieurs fois, cette « greffe administrative » permit du moins une certaine continuité dans le recrutement.

¹⁹ Enquête Nationale dans les classes spéciales de l'Education Nationale (classes de perfectionnement), Le Courrier de la Recherche Pédagogique n° 29, Oct./Déc. 1966, I.N.R.D.P.

ajusté des élèves (effectifs trop nombreux et manque de rigueur dans la sélection, 20 % ayant un Q.I. supérieur à 80).

12 août 1964 : A la lumière de cette enquête paraît une circulaire qui précise les conditions de recrutement et de fonctionnement des classes de Perfectionnement, et qui crée dans leur prolongement les Sections d'Education spécialisées (S.E.S.) pour les élèves de 11 à 16 ans dont l'insuffisance intellectuelle ne permet pas d'espérer l'adaptation au collège.

C'est également en 1964 qu'a lieu le premier stage de formation des rééducateurs en psychomotricité (.R.P.M.) réservé aux instituteurs C.A.E.I.

Parallèlement se faisait jour la nécessité d'une collaboration plus étroite entre les structures d'aide gérées par le Ministère de la Santé, tels les Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (C.M.P.P.), d'abord destinés aux élèves en difficulté dans le secondaire (dont les premiers furent ouverts au lycée Claude BERNARD de Paris (1946) et à Strasbourg (1948) par G. MAUCO) puis progressivement accessibles aux enfants du primaire, et les personnels de l'éducation spécialisée de l'Education Nationale, non peut-être sans quelques arrière-pensées de rivalité.

Quoi qu'il en soit, les premiers rééducateurs furent souvent nommés dans ces centres, ainsi que nombre de psychologues scolaires pendant toute cette décennie où, sous couverture médicale et en équipe avec leurs homologues de la Santé, ils s'occupaient, en liaison avec les enseignants des écoles voisines, de la réhabilitation des troubles d'apprentissages scolaires.

Ce n'est en effet qu'assez tardivement, vers la fin de la décennie, que notre administration prit conscience de l'intérêt d'associer sur le même secteur scolaire la psychologie scolaire et la rééducation, après qu'une collaboration de plusieurs années dans un groupe scolaire de la Seine, à Issy-les-Moulineaux, d'un psychologue et d'une rééducatrice²⁰ ait été jugée positive par l'Inspection Générale.

Dès lors, les premières équipes mixtes (1 psychologue, 1 RPP, 1 RPM) commencèrent à se constituer sur le terrain scolaire, avec toutefois, par rapport aux équipes en CMPP l'inconvénient de ne pas avoir de « couverture » médicale²¹ et, du fait de leur formation plus courte que celle de leurs collègues de la Santé (psychologues ayant la licence, psychothérapeutes, orthophonistes et psychomotriciens formés en 3 ans) de ne pouvoir traiter à fond toutes les formes d'inadaptation.

C'est pourquoi, au moins dans la Seine où la densité des établissements le permettait, les équipes en école furent, chaque fois que possible, instituées en « antennes » d'un CMPP de rattachement où quelques consultations leur étaient réservées pour traiter les cas les plus complexes.

Nous n'examinerons pas ici en détail l'apport, en ces premières années, de la présence des psychologues et des rééducateurs dans l'institution ; indiquons-en seulement l'effet sur les structures :

- diversification des classes spécialisées : la meilleure compréhension des inadaptations, le recrutement mieux ciblé des classes de perfectionnement entraîna leur diminution mais

²⁰ • Une expérience d'observation psychologique et de rééducation préventive contre l'échec scolaire au C.P. », J. et A. PIACERE, in Bulletin de Psychologie, n° spécial « Psychologie et Education » n° 257, XX, 10-15, 1967.

²¹ La présence insuffisante du médecin et de l'assistante sociale scolaires dans les établissements, du fait de leur petit nombre et de l'étendue de leur secteur d'intervention, ne leur permettait pas, en général, d'assurer ce rôle.

- conduit à l'ouverture de classes dites « d'attente » puis « d'adaptation » pour les jeunes élèves en difficulté temporaire et réversible.
- plus grande précocité du dépistage des handicaps et des interventions curatives, qui se traduira au niveau des CMPP par un abaissement progressif de l'âge des prises en charge, sans attendre que le trouble soit profondément installé.
 - dans une optique de prévention et par le moyen de l'observation continue de tous les enfants, prise de conscience de la nécessité d'inclure les maternelles dans le secteur d'intervention de l'équipe²².

C'est sur ces bases que, désireuse de généraliser et de pérenniser ces expériences encore précaires en les dotant d'un cadre officiel que l'Inspection Générale de l'Education Spécialisée publiera la circulaire du 9 Février 1970 sur la Prévention des inadaptations qui, en créant les « Groupes d'Aides Psychopédagogique » (G.A.P.P.) ouvre une ère nouvelle à notre profession.

II - La psychologie scolaire dans les années soixante

1/ L'implantation des postes en fin de décennie

Il n'est pas possible, à partir des statistiques de l'Education Nationale de repérer rétroactivement le nombre et l'implantation des psychologues scolaires de cette époque, ceux-ci n'étant pas alors distingués des instituteurs chargés de classe. C'est donc l'annuaire de la profession publié par l'A.F.P.S. en 1969 qui a servi de base à notre évaluation, en ne retenant que les psychologues en exercice sur le terrain.

a) France métropolitaine : 590 dont 344 femmes (60 %)

La féminisation est certes majoritaire, mais moins importante chez les collègues chargés de classe à la même époque.

En dépit du soin apporté à la confection de l'annuaire, ce recensement département par département de l'ensemble des collègues en poste, adhérents ou non à l'Association, peut ne pas avoir été totalement exhaustif ; toutefois, son total se situe bien dans l'estimation qu'on peut en obtenir à partir de l'effectif des promotions des centres de formation durant la période considérée (1960-1968).

b) Répartition selon les 23 académies :

30 postes et + :	Paris (125) - Bordeaux (69) - Besançon (51) - Grenoble (47)
20 à 29 postes :	Lille, Lyon, Strasbourg, Toulouse
10 à 19 postes :	Aix-Marseille, Amiens, Caen, Dijon, Montpellier, Nancy, Orléans, Poitiers, Reims
1 à 9 postes :	Clermont-Ferrand (9) - Limoges (5) - Rennes (9) - Rouen (8)

Nous voyons que la moitié des académies (11 sur 23) se regroupe dans la classe modale (de 10 à 19 postes) et que les quatre académies les mieux pourvues sont, comme il est normal, celles qui comportent un centre de formation dont, à l'exception de celui de Paris, le recrutement était surtout régional.

²² Voir l'étude « Une expérience d'observation psychologique et de rééducation préventive contre l'échec scolaire au C.P. »

c) Répartition départementale (pour 94 départements)

La distribution des effectifs départementaux a l'allure d'une courbe en i très accentuée avec une très forte dispersion :

89 départements ont moins de 19 psychologues

1/3 (34 dép.) en ont moins de 3 (dont 6 n'en ont encore aucun : Allier, Alpes Maritimes, Creuse, Haute-Loire, Lot, Mayenne)

1/3 (32 dép.) ont de 3 à 7 postes

1/3 (28 dép.) ont plus de 8 postes dont 23 moins de 10 postes et 5 hors distribution : Isère et Hauts-de-Seine : 25 et 26 postes
Doubs : 33 - Gironde : 40 - Paris 48

Ces derniers étant tous liés aux centres de formation²³

d) Répartition par sexe (% de femmes)

niveau national : 60 %

niveau départemental : de 33 à 77 %

région parisienne (Paris et petite couronne) : 62 %

province : 55 %

Les grandes disparités entre les départements sont à pondérer par la faiblesse de certains effectifs.

e) Comparaison avec la situation actuelle

Il est intéressant de comparer la situation de 1969 avec celle d'aujourd'hui en nous basant sur la répartition départementale des postes de psychologues scolaires en 1991-1992 publiée par le Ministère de l'Education Nationale en réponse à une question écrite²⁴.

Total France Métropolitaine : 3 003 postes

6 départements ont 80 postes ou plus : Paris (121) - Bouches-du-Rhône (101) - Nord (92) - Val d'Oise (89) - Hauts-de-Seine (82) - Yvelines (80)

7 départements ont moins de 10 postes : Cantal, Haute Corse et Lot (9) - Creuse (8) - Corrèze (7) - Corse du Sud et Lozère (6).

En un peu plus de vingt ans, l'effectif global a donc été quintuplé. En valeur absolue, les effectifs de postes sont encore très inégaux (entre 6 et 121), mais leur répartition départementale s'est sensiblement modifiée. Ainsi, seuls Paris et les Hauts-de-Seine d'une part, la Creuse et le Lot d'autre part, conservent leur place dans les groupes extrêmes. Le détail de cette répartition montre une meilleure adéquation aux besoins qu'en 1969, si l'on rapporte le nombre des postes aux effectifs d'élèves du 1er degré :

Au plan national : la densité (d) des postes est de 1 pour 2 000

Au niveau départemental :

- pour 60 départements : $1\ 500 < d < 2\ 500$

- pour 10 départements : $d > 2\ 500$

Puy de Dôme (2 600) - Ain, Gard, Var, Seine et Marne (2 800) - Corrèze (2 900) - Nord (3 100) - Doubs et Haut Rhin (3 500) - Bas Rhin (4 000)

- pour 25 départements : $d < 1\ 500$

Allier, Cantal, Charente, Haute-Corse, Haute-Marne, Sarthe, Territoire de Belfort et

²³ C'est en 1967 que le département de la Seine a été supprimé, que la ville de Paris est devenue département et que les Hauts-de-Seine ont été créés, ainsi que les autres départements de la « petite couronne » par le découpage de la Seine et Oise.

²⁴ publié dans le Bulletin du S.P.E.N. Sept./Oct. 1992, p. 16.

Yonne (1 400)
Creuse, Dordogne, Jura, Haute-Loire, Lot et Garonne, Haute-Saône et Savoie (1 300)
Indre, Loir-et-Cher et Nièvre (1 200)
Alpes de Haute-Provence, Hautes-Alpes, Aveyron, Gers, Paris et Hautes Pyrénées
(1 100)
Lozère (800)

En dépit d'une certaine tendance au regroupement autour de la valeur moyenne de 2 000, on constate encore l'existence de grandes disparités régionales, l'indice de « densité » des postes pouvant varier de un à cinq. C'est le Nord et l'est du pays qui sont le plus sous-équipés.

Seule la prise en compte d'autres critères significatifs (degré de ruralité, isolement géographique, facteurs socio-économiques) permettrait d'analyser le bien ou mal fondé de ces disparités et de déterminer une politique d'équipement susceptible d'y remédier.

Conclusions : En 1969, dix ans après le redémarrage de la profession, la couverture du territoire était encore très lacunaire et surtout très inégale, ce qui exclut de faire des moyennes peu significatives.

- La répartition des postes ne fait apparaître qu'une seule variable vraiment explicative : la proximité d'un centre de formation. Par ailleurs, cinq des six départements encore sans psychologues se situent dans le Massif Central alors particulièrement démunis ; ces deux constats indiquent donc l'importance du facteur géographique.

- La féminisation de la profession est moins accentuée que celle du corps des instituteurs dont elle est issue avec, là aussi, de grandes disparités locales.

Sans minimiser l'effet probable du degré variable d'intérêt et de sensibilisation aux problèmes de l'Education Spécialisée des administrateurs locaux (Inspecteurs d'académie, Inspecteurs de circonscription), les contraintes matérielles de la formation peuvent expliquer en partie les deux constats ci-dessus : détachés pour études durant deux ans, venant souvent d'une région éloignée de leur centre de formation, les stagiaires doivent se loger sur place, d'où frais accrus²⁵ et désorganisation de la vie familiale. Ces contraintes ont particulièrement pesé sur les stagiaires provinciaux en formation à Paris et ont pu avoir un effet dissuasif sur certains candidats potentiels, particulièrement les mères de famille, de départements éloignés ou mal desservis.

- Enfin, vingt ans plus tard, bien que le nombre total de postes de psychologues ait quintuplé, nous avons vu qu'il existe encore des départements relativement sous-équipés.

2) Conditions d'exercice de la profession

- Images et rôles du psychologue scolaire

L'acte fondateur de la psychologie scolaire en France étant, comme l'on sait, le plan de réforme LANGEVIN-WALLON publié en 1947 ; il est bien naturel que les pionniers de la profession, formés autour du laboratoire même du Professeur WALLON, en aient illustré les principes :

- être un homme de terrain, d'origine enseignante, spécialiste de l'école, profondément intégré à l'établissement,

²⁵ Rappelons qu'à cette époque, il n'y avait pas d'indemnité de stage. Seul avantage : 2 voyages vers le département d'origine remboursés par an.

- n'avoir d'autres problèmes que ceux que pose l'adaptation réciproque de l'enfant à l'école et de l'école à l'écolier,
- s'intéresser à tous les élèves et non aux seuls enfants-problèmes afin d'en assurer, en collaboration avec les maîtres, le « contrôle » psychologique (conséquences psychologiques des méthodes d'apprentissage, comportement scolaire).

Même si le plan LANGEVIN-WALLON avait bien prévu pour eux la création d'un nouveau corps, non réservé d'ailleurs aux ex-enseignants, nos premiers collègues restèrent dans leur corps d'origine.

Suite aux secondes Journées de la Psychologie scolaire (Grenoble, décembre 1950), un Comité Ministériel mit au point, en 1951, deux projets définissant le recrutement, la formation et les fonctions du psychologue scolaire, en vue d'un statut officiel de la profession. Projets restés sans suite alors que déjà nombre de collègues se plaignaient de la précarité de leur situation²⁶ et qu'en 1954, comme nous l'avons retracé, ce manque de statut permit de porter un coup fatal à cette première expérience.

Un autre débat divisait la profession, portant sur le choix entre deux conditions d'exercice possibles : la conception du « maître-psychologue » exerçant conjointement la fonction d'enseignant et de psychologue, position défendue à Bordeaux par Jean CHATEAU²⁷, qui sera reprise un temps sous Georges POMPIDOU par le Ministre pour s'opposer à la création d'un corps de psychologues de l'Education, et celle du « psychologue à temps plein » qui prenait acte de la spécificité de la relation psychologique par rapport à la relation pédagogique, déjà soulignée dans le plan LANGEVIN-WALLON. C'est cette dernière option, préconisée par le Professeur R. ZAZZO qui fut finalement appliquée au niveau du primaire.

Lors du redémarrage de 1960, sous l'égide administrative et financière de « l'Enfance Inadaptée », la psychologie scolaire fut toujours conçue comme une spécialisation de la fonction enseignante, dont les missions et les conditions d'emploi furent fixées de façon assez souple par une circulaire de la Direction de l'Enseignement du Premier Degré²⁸ (pratique de l'observation continue, horaire hebdomadaire de 24 heures). Dès lors, à partir de cette circulaire semi-clandestine car non publiée au Bulletin Officiel, un certain consensus s'établira entre l'Administration et la profession, dans la mesure où elle laissait aux collègues sur le terrain une possibilité d'intervention hors du strict secteur de l'Enfance inadaptée, à négocier avec les I.D.E.N. Ce qui explique la variété des conditions d'exercice en fonction des rapports de force locaux et, en conséquence, des niveaux de satisfaction chez les collègues.

Cependant, la logique interne du système, du fait de la complexification croissante de l'institution, que nous avons évoquée plus haut, avec l'arrivée dans l'école des rééducateurs, a peu à peu modifié les modalités de collaboration avec les maîtres et les familles. De la relation duelle pratiquée par nos premiers collègues, on passa donc progressivement à la relation d'équipe, mais d'une équipe faiblement structurée, aux identités assez floues, où l'enseignant avait souvent assez de mal à « situer » le psychologue et où celui-ci devait aussi « se positionner ».

²⁶ Voir dans l'étude « L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires » les jugements portés sur la profession par nos premiers collègues (rubrique 3b, p. 69).

²⁷ Conception d'une fonction s'exerçant essentiellement au niveau du collège pour permettre la généralisation du cycle d'observation (1959).

²⁸ dite « circulaire LEBETTRE » du 8 novembre 1960 (non publiée au B.O.E.N.) (Voir Annexe 2).

Certes, le psychologue n'était plus réduit à ne faire que des constats et des analyses de cas, il pouvait proposer concrètement des aides spécifiques, mais la souplesse et l'étendue de son action ne pouvaient-elles pas s'en trouver limitées ? Comment ne pas se laisser « enfermer » dans l'équipe ? Problème qui se posera au psychologue des GAPP tout au long des vingt années suivantes et qui ne sera pas sans effet sur son image future.

- Les conditions du recrutement : Le redémarrage de la profession s'est donc effectué à partir de 1960 sous l'autorité administrative de ce qui était à l'époque, au Ministère, la Sous-Direction de l'Enfance Inadaptée, par le détachement pour deux années, avec traitement, mais sans indemnité de stage compensatrice des frais engagés pour les études et le logement, d'un contingent variable d'instituteurs auprès des instituts de formation (Paris, Grenoble, Bordeaux et Besançon).

L'effectif des promotions, au départ très faible (25 à 30 personnes à Paris) ira progressivement en s'accroissant, avec des variations conjoncturelles au hasard des crédits disponibles, jusqu'à atteindre la centaine à Paris, qui, du fait de son recrutement quasi national, accueillait autant de stagiaires que les autres centres réunis.

- L'appel des candidatures s'est fait par circulaire publiée au B.O.E.N., laquelle, dans les toutes premières années, était diversement répercutée aux écoles, via les IDEN, selon l'intérêt des Inspections Académiques pour cette nouveauté, car il n'y a évidemment pas eu d'emblée de plan d'équipement. Aussi ne peut-on affirmer qu'en ces débuts, tous les candidats potentiels ont pu postuler.

- Le choix des stagiaires était effectué en deux étapes :

- * un premier choix au niveau départemental par l'Inspection Académique. Choix discrétionnaire les premiers temps, puis ultérieurement sous contrôle syndical²⁹, avec établissement d'une liste de candidatures classées par ordre préférentiel.
- * un second choix au niveau national, par une commission ad-hoc (comportant un représentant du Ministère, les Directeurs des Instituts de formation et, ultérieurement, un représentant syndical) à partir des listes transmises par les départements. Le nombre des candidats retenus dépendait de la capacité des Centres de formation et des prévisions d'ouvertures de postes dans les départements, la Commission s'efforçant d'harmoniser les demandes.

- Quant aux critères de choix, ils étaient particulièrement vagues : la circulaire de recrutement ne précisant que des critères d'âge (avoir au moins 5 années d'ancienneté et moins de 40 ans). Pour le reste, le candidat devait faire preuve de sa capacité (mais sur quelle base ?) à suivre l'enseignement supérieur³⁰.

Comme pour les autres stages d'instituteurs, le recrutement se fit donc sur dossier, à partir d'un barème (ancienneté et mérite), des appréciations de la hiérarchie et d'une lettre du candidat où

²⁹ Il s'agissait de représentants du S.N.I., donc d'instituteurs, puisqu'il ne pouvait y avoir de syndicat de psychologues scolaires.

³⁰ Rappelons qu'au début des années soixante, il fallait pour suivre les enseignements de la licence, posséder un certificat dit de « propédeutique », préparé en première année de faculté, auquel on n'accédait qu'avec le baccalauréat. Or, il existait des instituteurs non pourvus du « Bac » (qui n'a été inclus dans leur formation qu'en 1941), mais du Brevet Supérieur, ce qui les excluait des études universitaires. Ultérieurement, certaines dispositions permettront l'intégration de cette catégorie d'étudiants.

le postulant était invité à préciser ses motivations pour sa future profession, lettre qui, au fil des années, perdit bien vite toute « naïveté » pour devenir un exercice d'école. Sur ces données à la fois discutables (la valeur de l'ex-enseignant peut-elle augurer de celle du futur psychologue ?) et peu discriminatives, parfois heureusement enrichies de quelques informations plus significatives (études complémentaires en psychologie ou psychopédagogie), il était difficile de devoir éliminer environ quatre candidats sur cinq.

Faute d'examen ou de concours d'entrée³¹, difficile à instaurer dès lors que, contrairement à l'O.S.P., il ne s'agissait pas de constituer un nouveau corps, l'objectivité de notre recrutement demeurera toujours critiquable, même, lorsque pour pallier les erreurs d'orientation, une période probatoire de trois mois sera instituée en début de stage.

- La formation :

Bien qu'ayant le même objectif de transformer, en deux années d'études, des stagiaires assez homogènes du point de vue de leurs connaissances de base (baccalauréat le plus souvent littéraire + formation et expérience d'instituteur) en praticiens de la psychologie de l'enfant en milieu scolaire, les divers centres de formation, avec leur personnalité, leurs moyens propres de collaboration avec l'Université et leur relative autonomie, ont marqué chacun de leur style une formation davantage définie par les échanges entre équipes de formateurs que par les textes réglementaires.

Mais au fil des années, un cadre commun se dégagait, avec pour souci partagé entre formateurs et stagiaires de préparer la promotion future de la profession par une formation ouverte sur le cursus universitaire normal : licence puis maîtrise.

Le diplôme délivré - qui ne pouvait être qu'un diplôme d'université et non le diplôme d'Etat souhaité par tous - fut très tôt considéré comme un minimum à compléter pour être à parité avec les autres psychologues. C'est pourquoi, plus ou moins rapidement, les divers centres de formation recommandèrent ou exigèrent la préparation du D.E.U.G. de psychologie parallèlement à celle du diplôme, afin d'ouvrir pour tous la voie vers la licence.

Parallèlement, la formation en deux ans apparut de plus en plus insuffisante aux formateurs comme aux stagiaires des différents centres. C'est ainsi que, suite aux discussions de mai 1968, un échange de correspondance eut lieu en juillet de la même année entre le Ministère de l'Education Nationale (Direction de la Pédagogie) et l'Institut d'Etudes Psychologiques et Sociologiques de Grenoble, au sujet d'une prolongation à trois ans de la durée de formation des psychologues scolaires. La proposition fut mise à l'étude, sans suite favorable.

- La nomination dans le poste :

Le critère de la nomination dans un poste a d'abord été uniquement la possession, au terme du stage, du diplôme de Psychologie scolaire, créé à cet effet. Ce n'est que beaucoup plus tard que la possession du D.E.U.G. sera aussi exigée.

La nomination s'effectuait dans le Département d'origine, presque toujours à cette époque sur un poste nouvellement ouvert dont la création avait été programmée deux ans auparavant lors du détachement du stagiaire, ce qui excluait en principe la nomination d'instituteurs ayant obtenu leur diplôme en candidats libres.

³¹ En 1959, le Centre de Bordeaux prévoyait une préparation au Diplôme de psychologie scolaire en 3 ans avec concours d'entrée (dissertation, entretien, tests collectifs) mais, finalement, en 1960, la formation y fut alignée sur le régime commun : détachement sur dossier pour une formation en deux ans sans examen d'entrée (renseignements fournis par G. HONTARREDE).

Comme nous l'avons déjà signalé, ce poste pouvait se situer en école, être affecté à une circonscription d'inspecteur ou détaché dans un C.M.P.P.

Nous avons vu comment, dans la seconde partie de la décennie, suite à l'existence de rééducateurs de l'Education Nationale, de petites équipes se constitueront dans les établissements scolaires, préfigurant la création des G.A.P.P. en 1970.

Rien n'étant prévu dans les textes quant aux conditions matérielles de fonctionnement, les collègues devront les négocier sur place (secteur d'intervention, locaux, crédits) avec les autorités locales (IDEN, communes), d'où une grande inégalité de situations.

B - LES PSYCHOLOGUES SUR LE TERRAIN

C'est donc dans le contexte historique et dans les conditions de formations que nous venons de retracer que nos collègues des années soixante ont assuré le démarrage de la profession.

Notre projet se situant dans la continuation de notre précédente étude sur la période 1945-1954 a suivi la même démarche : en retrouver le plus possible pour leur demander de nous faire part de leur cursus professionnel, de leurs motivations et de leur « vécu » du métier dans les conditions concrètes de son exercice.

I - Méthodologie de l'enquête

1/ La population d'enquête

Bien que s'inscrivant dans un temps à peine plus long (1960/70) que celui de la première enquête (1945/54), celle-ci concernait a priori un nombre de sujets beaucoup plus vaste étant donné la vitesse de développement de la profession et l'existence de 4 centres de formation.

Leur évaluation numérique et leur localisation a constitué la première et la plus grande des difficultés que nous avons d'emblée rencontrée. En effet, le Ministère de l'Education Nationale n'a pas possédé, jusqu'à une période assez récente, de liste spécifique des psychologues scolaires qui, faute de statut et de caractéristiques administratives particuliers, étaient confondus avec les instituteurs spécialisés de l'Enfance Inadaptée.

Seules, peut-être, les Inspections Académiques auraient pu fournir ces renseignements département par département, à condition de remonter dans leurs archives 20 ou 30 ans en arrière, en ce qui concerne l'implantation des postes, mais probablement pas pour les noms et les adresses de leurs titulaires. Longues et lourdes démarches pour un résultat de plus incertain et de toutes façons incomplet et insuffisant³².

Une première recherche a été faite sur les registres de l'Institut de psychologie de Paris, avec vérification des adresses sur les annuaires téléphoniques. Ce sont finalement les annuaires professionnels édités durant ces années par l'A.F.P.S. qui nous ont permis, en nous fournissant noms et adresses professionnelle et personnelle, de faire une évaluation, certes approximative, car leur recensement, bien que non limité aux seuls adhérents de l'Association, n'était peut-être pas tout à fait exhaustif, mais proche de la réalité car assez bien recoupé par l'évaluation du volume des promotions.

³² Nous nous étions déjà heurtés à un manque d'information similaire au niveau du Ministère pour la localisation des classes de perfectionnement dans tous les départements en 1962 lors de « L'enquête nationale dans les classes spéciales de l'Education Nationale ».

Les annuaires professionnels de 1969 et 1973 recensant 544 postes ainsi que le volume des promotions, compte tenu du faible taux d'échec au diplôme, permettent d'estimer à environ 600 le nombre de psychologues scolaires formés entre 1960 et 1970, donc ayant exercé de 1962 à 1972, ce qui constitue une population potentiellement concernée dix fois supérieure à celle de la période 1945/1954 précédemment étudiée.

Datant d'au moins vingt ans, les 400 adresses personnelles fournies par les annuaires, risquant fort d'être périmées, devaient être vérifiées pour envoi du matériel d'enquête. Ce travail long et fastidieux qui a duré toute l'année 1990 n'a permis d'actualiser avec certitude, dans un premier temps, que 200 adresses.

En 1991, un complément de recherche, rendu possible par la collaboration des responsables départementaux de l'A.F.P.S. et du S.P.E.N. - que nous remercions de leur aide - nous apporta encore quelques adresses récentes, portant finalement le nombre de collègues localisés à 215 (environ le tiers de la population concernée).

Cette difficulté à retrouver les sujets, commune à toutes les enquêtes rétrospectives, est accentuée chez nous par la fréquence des mutations, surtout avec changement de département et aux départs en retraite déjà assez nombreux chez ces collègues vu l'âge moyen assez tardif de l'entrée en formation.

2/ Le matériel d'enquête (voir documents joints en Annexe II)

Parallèlement à l'actualisation des adresses furent mis au point les trois questionnaires d'enquête et les lettres d'accompagnement figurant en annexe.

Q 1 - concernant le curriculum professionnel

Q 2 - consacré aux documents personnels relatifs à l'exercice de la profession

Q 3 - traitant des rapports des psychologues scolaires avec la psychanalyse.

Il s'agit, dans les trois cas, de questionnaires semi-ouverts, certaines rubriques étant à choix multiples et d'autres à réponses libres.

Les deux premiers questionnaires sont adaptés de ceux de notre première enquête, leur structure étant la même et répondant au même besoin :

Q 1 (sur feuille rose) : a pour but d'identifier chaque collègue, de retracer les étapes et l'évolution de sa carrière, y compris, éventuellement, les activités liées à la profession exercée durant sa retraite : c'est la base de notre recherche.

Q 2 (sur feuille jaune) : a pour objet de recenser, classés par thèmes, les documents personnels possédés par le collègue, relatifs à tous les aspects de la profession, qui pourraient être éventuellement donnés et archivés pour en illustrer l'histoire.

Q 3 (sur feuille verte) : ce questionnaire vise à éclairer un sujet controversé, objet parfois d'insatisfaction ou de revendication discrète : la part de la psychanalyse dans notre formation et dans notre pratique professionnelle. Ce problème, objet d'étude pour l'un des membres de notre équipe, nous a paru intéressant à inclure dans notre recherche*.

Enfin, des lettres introductives d'accompagnement indiquant les objectifs de l'enquête, et ses modalités pratiques ont été jointes aux questionnaires.

* Son exploitation paraîtra ultérieurement.

3/ Mise en oeuvre :

Durant l'année 1991, envoi a été fait aux 215 collègues retrouvés du matériel d'enquête (questionnaires et lettres), envoi qui a été renouvelé, avec lettre de rappel, dans les très nombreux cas de non-réponse.

Compte tenu de 25 envois retournés par la poste pour mauvaise adresse, c'est donc 190 collègues qui ont pu réellement être touchés par nos envois.

4/ Caractéristiques de l'échantillon d'enquête :

Sur ces 190 collègues effectivement contactés, finalement 60 réponses nous sont parvenues, dont 54 exploitables.

• Origine géographique des réponses

Les 54 questionnaires constituant notre corpus de données proviennent de 23 départements (20 répartis entre les 13 Académies suivantes (sur les 23 existants à l'époque) : Paris (31) - Orléans (4) - Poitiers (4) - Grenoble (2) - Rouen (2) - Caen (2) - Bordeaux (2) - Strasbourg (2) - Reims (1) - Toulouse (1) - Montpellier (1) - Nantes (1) - Lille (1).

Cette répartition, assez large mais lacunaire et très peu dense, interdit toute comparaison entre département et entre académies. Seule la dichotomie : région parisienne (31 réponses) / province (23 réponses) pourrait éventuellement permettre une comparaison statistique.

• Répartition en fonction du sexe

Sur les 54 réponses, 24 sont d'origine masculine et 30 d'origine féminine.

Cette proportion n'est pas significativement différente des 60 % de femmes dans les annuaires professionnels précités (χ^2 NS à .10).

Mais la proportion de réponses féminines est significativement plus importante dans la région parisienne (21 sur 31) qu'en province (9 sur 23) : χ^2 S à .05 ; ce qui est cohérent avec le taux de féminisation des enseignants du 1er degré qui y était plus élevé.

5/ Conclusions sur la validité de l'échantillon :

Le nombre trop restreint de réponses (28 % des contactés et environ 10 % des collègues en exercice à l'époque) ne permet pas de considérer cet échantillon comme statistiquement représentatif, ce qui n'autorise pas un traitement statistique des données ainsi recueillies.

L'exploitation n'en a donc pu être que descriptive, et il faudra se garder d'en généraliser le contenu.

Nous pensons cependant que son assez large répartition géographique permet du moins de dresser un inventaire assez complet des modalités de carrière, des conditions d'exercice à l'époque ainsi que des réactions de nos collègues aux difficultés rencontrées.

II - Identités et cursus professionnels

L'exploitation des données de l'enquête, dans les limites d'interprétation que nous venons de préciser, est présentée en quatre parties ordonnées selon la chronologie obligée du déroulement de la carrière, dès lors que la psychologie scolaire est administrativement considérée comme une spécialisation du métier d'instituteur.

Sera donc successivement présenté ce que nos collègues ont évoqué :

A - de leur situation professionnelle antérieure à leur orientation vers la psychologie scolaire et des motivations qui les y ont poussé,

B - des conditions et des modalités de leur formation en psychologie

C - de l'exercice de la profession et du bilan qu'ils en ont fait

D - de leurs activités nouvelles, pour ceux qui ont cessé de l'exercer soit pour la retraite, soit pour une nouvelle fonction.

Par commodité, nous avons repris pour cette analyse, le repérage et le libellé du questionnaire Q3 reproduit en annexe III.

A/ AVANT L'ORIENTATION VERS LA PROFESSION

Professions et situations administratives successives

Cette rubrique a fourni 53 réponses exploitables (1 NR), de précision très inégale.

Comme il fallait s'y attendre, la plus grande partie des collègues (49) sont instituteurs d'origine et ont donc eu essentiellement, le plus souvent uniquement, l'expérience d'enseigner dans le premier degré, mais à des niveaux pouvant être différents : 7 en maternelle et 15 dans l'enseignement spécialisé.

A cette expérience de base, 6 d'entre eux, devenus P.E.G.C. (professeur d'Enseignement Général de Collège) ont ajouté celle d'enseigner dans le secondaire [en C.C. (Cours Complémentaire - ancêtre des C.E.G.) ou en C.E.G. (Collège d'Enseignement Général - a précédé le CES (Collège d'Enseignement Secondaire)].

C'est ainsi qu'un collègue fait état d'une carrière d'enseignant particulièrement riche et complexe avec une expérience du primaire normal et spécialisé, du collège, des maisons d'enfants, tant en province que dans la région parisienne.

Restent quelques cursus atypiques :

- 3 collègues de province ont été originairement enseignants dans le secondaire - 2 comme professeurs certifiés en lycée et 1 comme PEGC en collège,
- 1 collègue n'a jamais été enseignante ; déjà diplômée en psychologie, elle a été recrutée par l'éducation nationale comme « faisant fonction ».

Enfin, intéressante à considérer comme source d'élargissement de l'expérience, la mobilité professionnelle chez quelques futurs collègues : 2 ont enseigné en province et dans la région parisienne et 4 hors de la métropole (Algérie, Thaïlande, Afrique noire).

Circonstances de l'orientation vers la psychologie

a) Comment avez-vous connu l'existence de la profession ?

(3 NR, mais aussi de nombreuses réponses multiples)

Sont citées par ordre décroissant de fréquence les sources d'information suivantes :

- | | |
|---|--------------|
| - la voie administrative (BOEN, circulaires, notes de services ...) | 20 collègues |
| - la voie hiérarchique (conférences pédagogiques, note d'information) | 9 collègues |
| - par un psychologue (OSP ou scolaire) en exercice | 8 collègues |
| - à l'occasion d'études de psychologie ou en centre de formation de maîtres spécialisés | 7 collègues |
| - par les revues syndicales | 4 collègues |
| ou pédagogiques | 2 collègues |
| - par un enseignant | 5 collègues |

Les sources d'information ont donc été assez diverses, le plus souvent, l'information interne et le contact avec un psychologue de terrain. A noter, par contre, le peu de référence à la presse

professionnelle. Etait-elle peu lue ou bien syndicat et associations n'ont-ils pas saisi l'intérêt de cette nouvelle fonction ?

Il apparaît aussi que les sources d'information citées par les collègues de la région parisienne sont plus diverses que celles citées par ceux de province.

b) Qu'attendiez-vous de cette profession ? (7 NR)

A cette question ouverte, beaucoup de réponses multiples et la précision très variable. Elles sont plus nombreuses et plus diverses chez les collègues de la région parisienne.

- * Attentes centrées sur l'accomplissement personnel (18)
 - goût pour les études universitaires en général (6)
 - intérêt pour la psychologie (3)
 - besoin de renouvellement (5)
 - besoin de valorisation culturelle (2)
 - raisons personnelles (non précisées) (2)

- * Attentes centrées sur l'accomplissement professionnel (46)
 - Enrichissement des compétences (36)
 - . approfondissement des connaissances sur l'enfant (28)
 - . approfondissement du travail pédagogique antérieur (5)
 - . rentabilisation d'études antérieures (3)
 - Recherche de meilleures conditions de travail (10)
 - . métier intéressant, avec idée d'une promotion professionnelle (4)
 - . autonomie d'organisation (2)
 - . travail relationnel individualisé (2)
 - . travail en équipe (2)

Les attentes explicites se rapportent donc bien davantage au besoin d'accomplissement professionnel (46 citations) qu'au seul besoin narcissique d'accomplissement personnel (18 citations) mais sont-ils totalement séparables, dès lors qu'on s'investit profondément dans son métier comme le font souvent les enseignants ? Il faut se souvenir aussi qu'il n'y avait pas, dans le déroulement de carrière de l'instituteur, de prise en compte officielle, pour la rétribution ni pour la prise de responsabilités, de la formation personnelle, ni même de la formation continuée, d'où d'inévitables frustrations chez les plus motivés.

Quoi qu'il en soit, c'est le souci de mieux connaître l'enfant pour mieux l'aider dans ses difficultés qui a constitué le motif principal de cette réorientation professionnelle.

Les attentes portant sur l'espoir de meilleures conditions de travail traduisent l'insatisfaction de certains collègues pour la condition enseignante : isolement dans la classe, relation trop collective aux élèves (les effectifs étaient plus lourds qu'aujourd'hui), manque d'autonomie d'organisation, formation psychopédagogique insuffisante. Deux réponses affirment d'ailleurs le désir de ne plus enseigner.

c) Aides ou difficultés rencontrées dans la réalisation de votre projet

Il s'agissait ici de savoir si, en cette période où la psychologie scolaire renaissante était encore très peu connue, les collègues désireux de s'orienter vers cette nouvelle fonction avaient été ou non compris et encouragés dans leur démarche par l'Administration, par leurs collègues ou par leur organisation syndicale.

Il apparaît que cette question semble avoir surpris ou embarrassé car les non-réponses ont été nombreuses (14), ou même a été mal comprise, 6 réponses portant sur des difficultés rencontrées ultérieurement dans l'exercice de la profession.

Nos conclusions ne portent donc que sur 34 réponses exploitables.

- de la part de l'Administration :

R.A.S.	11	
Directeurs d'école	1 positif	
I.D.E.N.	7 positifs	1 négatif
Inspecteur Académie	1 positif	3 négatif
Administration en général	6 positif	4 négatif

- de la part des collègues enseignants :

11 R.A.S. - 4 attitudes positives - 1 attitude négative - 1 scepticisme - 1 attitude envieuse ambivalente

- de la part des instances syndicales

12 R.A.S. - 1 attitude négative

Il est évidemment difficile, vu le grand nombre de non réponses de tirer une leçon de ces chiffres, sinon que la neutralité (ou l'indifférence ?) a été la réaction la plus fréquente de l'entourage.

Du côté de l'Administration, la réaction des instances hiérarchiques semble plutôt due aux personnes ou aux situations locales qu'à une consigne délibérée.

Quant aux instances syndicales, elles semblent n'avoir joué aucun rôle. Toutefois, la seule mention qui en est faite ne témoigne pas de la part du principal syndicat des instituteurs de l'époque (1960) d'une prise de conscience favorable au développement de notre profession³³.

d) Formation antérieure en psychologie ou en psychopédagogie

On peut en effet penser que les enseignants aspirant à devenir psychologues scolaires pouvaient déjà avoir acquis, par un effort personnel, une certaine formation en ces domaines, à faire légitimement valoir dans leur dossier de candidature au stage, et qui a, de fait, été de façon variable prise parfois en considération.

35 collègues (sur les 54 répondants) en font état :

* 5 par la possession du C.A.E.A. (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés) ou C.A.E.I. (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Inadaptés) qui impliquait une initiation à la psychologie et à la psychopédagogie.

* les 30 autres font état d'études et d'acquis divers :

en psychologie (25 citations)

- . licence complète de psychologie (6), de philosophie (2)
- . certificats de licence de psychologie (5)
- . diplômes d'Institut de psychologie (4)
- . diplôme d'O.S.P. (1)
- . cours d'Ecole Normale (1)

³³ Ce collègue, ayant demandé en 1961 à la section départementale de la Seine du S.N.I. de veiller à la transparence du choix, alors discrétionnaire, des candidats au stage de formation par la Direction des services d'Enseignement de la Seine, il lui fut répondu, avec beaucoup d'ironie sur son aspiration, que l'Administration avait mieux à faire, en cette période de pénurie d'enseignants que de dépenser des crédits à former des psychologues, et que le syndicat ne soutenait pas cette initiative. C'était la reprise, mot pour mot, par le syndicat, de l'argumentation utilisée en 1954, par cette même administration pour justifier la suppression des postes de psychologues en école dans la Seine, et encore en 1960, pour y refuser tout détachement au premier stage de formation.

Malgré la circulaire LEBETTRE, bien des résistances restaient à vaincre dans le milieu enseignant.

- . lectures personnelles (4)
 - . contacts professionnels avec CMPP, services psychiatriques, rééducateurs (2)
 - en psychopédagogie (5 citations)
 - . cours d'Ecole Normale (2)
 - . participation à stages et à mouvements pédagogiques (1)
 - . lectures personnelles FREINET (1)
 - . non précisé (1)
- 4 collègues possédaient déjà plus de deux diplômes qualifiants.

Il apparaît que les collègues de la région parisienne avaient une préformation plus fréquemment (23 sur 31) que ceux de province (12 sur 23), ce qui peut s'expliquer, bien sûr, par les plus grandes facilités de formation que l'on y trouve, mais ce peut être aussi un artefact d'échantillonnage (Cf. supra 2ème partie 1-5).

B/ LA PERIODE DE FORMATION

Circonstances d'acquisition de la formation qualifiante :

Il s'agit de comprendre comment fut menée et vécue la période d'études menant à l'obtention du diplôme de psychologie scolaire, diplôme d'Institut exigé par l'Education Nationale pour être nommé à titre définitif à la fonction de psychologue, même si le postulant avait déjà une formation en psychologie et un titre universitaire supérieur à ce dernier, comme nous l'avons constaté (Cf. A 2 d) pour quelques collègues.

a) Ancienneté professionnelle à l'entrée en formation (7 NR)

- inférieure à 5 ans : 7
- de 5 à 9 ans : 17
- de 10 à 19 ans : 19
- 20 ans et plus : 4

Avec une très large dispersion, allant de 0 (cas de la collègue entrée à l'Education Nationale comme « faisant fonction ») à 22 ans, l'ancienneté de la grande majorité se situe entre 5 à 20 ans. Ce qui correspond, dans l'ensemble, aux directives de recrutement (5 ans d'ancienneté professionnelle et moins de 40 ans d'âge), la prise en compte de la note de mérite favorisant évidemment les plus âgés.

b) Situation administrative pendant les études (2 NR)

- détachement avec traitement : 51 (dont 47 instituteurs, 2 enseignants de collège et 1 de lycée)
- étudiants libres : 1 congé de convenance personnelle
1 rééducatrice de l'Education nationale non détachée en exercice.

La plupart des collègues sont donc dans le cas fixé par les textes réglementaires.

c) Lieux et durée de formation

- Centres de formation

Institut de Paris	43
Bordeaux	6
Grenoble	2
Besançon	3

Les divers centres de formation sont donc représentés, mais très inégalement, dans notre échantillon. Ce peut-être dû à sa non-représentativité, mais il faut rappeler que cela traduit aussi la plus grande capacité d'accueil du centre de Paris (Cf. partie historique).

- Durée de formation (1 NR)

1 an :	5
2 ans :	44
3 ans :	3
Cas particulier :	1

La formation étant prévue sur deux ans dès 1960, les durées de 1 an correspondent à une dérogation pour entrer directement en 2ème année de Diplôme accordée à quelques collègues ayant déjà des titres universitaires en psychologie (licence complète ou partielle) acquis antérieurement.

Les durées de 3 ans correspondent à un redoublement de la première ou de la deuxième année, pour raison de santé ou par échec à l'examen.

Le cas particulier est celui d'un enseignant de lycée formé à Bordeaux, dans les conditions propres à ce centre juste avant 1960.

d) Etudes effectuées pendant la formation qualifiante (4 NR) :

Il s'agit ici des études menant à l'obtention du Diplôme de psychologie scolaire, objet du détachement, ainsi que des études complémentaires éventuelles menées parallèlement par certains collègues pour compléter leur formation ou achever des études antérieures (voir dans la partie historique ce qui concerne la formation).

* Durant la première année du diplôme :

- dispensés de 1ère année :	4
- enseignements de 1ère année du diplôme de P.S. :	41
- enseignements de 1er cycle (DUEL, DUES, DEUG) :	7
- enseignements de 2ème cycle (certificats de licence) :	10
- doctorat de 3ème cycle :	1

* Durant la deuxième année du diplôme :

- enseignements du diplôme de P.S. :	50
- préparation d'autres diplômes d'Institut :	10
- enseignements de 1er cycle (DUEL, DUES, DEUG) :	6
- enseignements de 2ème cycle (certificats de licence) :	6
- doctorat de 3ème cycle :	1

Cursus atypiques : Si, à l'exception d'une collègue étudiante libre, tous nos répondants ont suivi les enseignements du Diplôme de psychologie scolaire, objet de leur détachement et dont l'obtention était la condition nécessaire à leur nomination à un poste comme psychologue, 23 d'entre eux, soit la bonne moitié, ont parallèlement suivi d'autres cours soit pour continuer des études antérieures, soit pour étoffer une formation de base considérée comme insuffisante.

Ceci a été facilité d'ailleurs par les directions d'Instituts qui ont accordé les autorisations nécessaires, encouragé à suivre les enseignements du 1er cycle, voire à préparer d'autres diplômes d'Institut comme, à Paris, celui de psychopédagogie spéciale.

Même si la forte proportion de ces cursus ici est un effet d'échantillonnage (ce sont peut-être les plus motivés, les plus diplômés, qui nous ont répondu ?), plusieurs enquêtes effectuées depuis

par nos organismes professionnels et par l'Administration ont montré que de nombreux collègues s'étaient donnés une formation bien supérieure au minimum exigé.

e) Titres obtenus au terme de la période de formation qualifiante

- Diplômes d'Institut : 1 NR
 - . Psychologie scolaire : 48 (plus 1, obtenu après la période de détachement)
- 4 collègues n'ont pas préparé le diplôme
- . Psychopédagogie spéciale : 9
 - . Psychologie appliquée : 1
 - . Psychologue expert : 1
 - Diplômes de 1er cycle (DUEL, DUES, DEUG) : 8
 - Diplômes de 2ème cycle (C.E.S., Licence) : 10
(nombreux certificats de psychologie de l'enfant)

Les 4 collègues n'ayant pas préparé le diplôme de P.S. avaient pu faire valider des titres antérieurs compte tenu des postes particuliers où ils devaient exercer.

Si l'on ajoute à ce palmarès les titres obtenus auparavant au cours d'études personnelles (Cf. A 2 d), on voit que la qualification de bien des collègues dépassait largement, au moment de leur nomination dans un poste, le minimum requis.

S'y ajouteront encore les formations complémentaires que beaucoup se donneront tout en continuant d'exercer que nous examinerons plus loin.

f) Appréciation de la formation qualifiante

Il s'agissait de donner son avis sur le contenu des études et sur les conditions matérielles de travail faites aux étudiants pendant les deux années de détachement (il faut se souvenir qu'il s'agit là d'un vécu vieux de vingt à trente ans, pouvant avoir été remanié par l'expérience professionnelle postérieure).

Cette rubrique a suscité d'assez nombreuses non-réponses (10) totales ou partielles pour des raisons qui nous échappent.

* sur les contenus (pour 44 réponses)

- . très satisfait : 2
- . satisfait : 22
- . mitigé : 13
- . non satisfait : 6
- . très insatisfait : 1

Il y a donc une courte majorité de satisfaits, les 2 très satisfaits étant des collègues dont l'attente portait sur une meilleure connaissance des enfants en difficulté (programme très riche, très complet, avec mention particulière concernant l'intérêt du cours d'inspiration psychanalytique du Pr LAGACHE).

Voici le relevé des appréciations explicitées.

- positives :

- . cours de bonne qualité
- . programme riche et complet
- . formation très dense, assez poussée
- . formation rigoureuse dans un esprit expérimental

Le collègue très insatisfait, qui s'était engagé par goût des études supérieures, justifie sa critique par l'étroitesse d'esprit des formateurs.

- négatives :

- . 1ère année trop théorique
- . formation trop courte
- . formation trop instrumentaliste, trop limitée à la psychométrie, fermée sur une psychologie trop scolaire
- . formation à compléter sur l'entretien, sur l'étude de l'affectivité ; pas assez d'approche clinique
- . étroitesse d'esprit des formateurs
- . cours ne correspondant pas aux besoins de la profession
- . stages pratiques trop centrés sur le dépistage.

Toutes ces appréciations, dans leurs contradictions, traduisent évidemment la diversité des personnalités, des attentes des étudiants. Pour certaines critiques de fond très sévères, qui disqualifieraient la formation si elles étaient justifiées, seule une analyse précise des enseignements donnés permettrait d'en apprécier le bien-fondé. Par-delà la conception de la psychologie scolaire sous-jacente à la formation de l'époque, doivent aussi être pris en compte la limitation des moyens mis à la disposition des centres formateurs et la contrainte de n'y consacrer que deux années.

* sur les conditions d'étude (26 NR)

. satisfait :	18
. mitigé :	6
. non satisfait :	4

Les étudiants de province évoquent les difficultés dues à l'éloignement de la vie familiale, aux frais de logement sur place. Ceux de la région parisienne insistent sur les conditions de travail éprouvantes et sur les frais dus à la dispersion des lieux de formation.

Rappelons que les détachés ne percevaient pas, à l'époque, d'indemnité de stage en sus de leur traitement de base, alors qu'ils perdaient le bénéfice de ressources annexes (études surveillées, indemnités de cantine).

* Formation complémentaire pendant l'exercice de la profession

13 collègues n'ont pas poursuivi d'études après l'obtention du diplôme de psychologie scolaire.

41, dont beaucoup avaient déjà amorcé des études en psychologie avant leur détachement, ont poursuivi leur formation après leur nomination sur un poste de psychologue.

Qualifications obtenues :

- Diplômes d'Institut :

. Techniques projectives :	14
. Psychopédagogie spéciale :	7
. Psychologie pathologique :	4
. Psychologie clinique :	2

- Diplômes universitaires (diplôme le plus élevé) :

■ niveau 2ème cycle

. certificat de licence :	4	
. licence	de psychologie :	7
	des sciences de l'éducation :	1
. maîtrise	de psychologie :	6
	des sciences de l'éducation :	1

■ niveau 3ème cycle	
. D.E.S.S. :	6
. D.E.A. :	
. Doctorat :	2
- Formations spécialisées :	
. stages de formation continuée :	4
. séminaires :	4
. analyse :	1
. dynamique de groupe :	1
. diplôme CAEI :	1
. diplôme de directeur d'établissement :	1
. orthophonie et rééducation :	2

Ce tableau témoigne de l'étendue et de la variété des qualifications obtenues.

Les réponses multiples ont été nombreuses : ainsi 4 collègues possèdent trois types de qualifications et 13 collègues deux types.

Si l'on considère que l'acquisition des diplômes d'Institut s'étale de 1964 à 1978, et celle des titres universitaires de 1963 à 1986, soit sur 15 à 20 ans après l'obtention du diplôme qualifiant, on mesure l'effort et la persévérance de nos collègues pour parfaire leur qualification.

Difficultés pour acquérir cette formation continuée (26 NR)

Les 28 témoignages exprimés se réfèrent aux problèmes suivants :

- pas de difficulté particulière :	4
- manque de temps (du fait des charges professionnelles) :	11
- éloignement des lieux de formation, difficultés de déplacement :	10
- charges familiales :	4
- problèmes financiers :	3
- problèmes de santé :	2
- exercice du métier hors de France :	1
- difficultés importantes non précisées :	1

Les non-réponses proviennent évidemment pour la plupart des collègues n'ayant pas poursuivi leur formation, mais aussi de quelques autres.

Les difficultés de déplacement et l'éloignement des lieux de formation sont surtout mentionnés par les collègues de province. Il y a là évidemment une inégalité géographique, surtout à l'époque où les centres universitaires étaient beaucoup plus rares et plus concentrés dans les grandes villes qu'aujourd'hui.

Enfin, l'attitude de la hiérarchie administrative (IDEN) a été évoquée à trois reprises : une fois comme positive, deux fois comme négative.

C/ L'EXERCICE DU METIER ET SON VECU

* Période et durée d'exercice (3 NR)

a) année de 1ère nomination à un poste de P.S.

1961 : 1	1967 : 7	
1962 : 1	1968 : 3	
1963 : 4	1969 : 2	Cas particulier : 1
1964 : 8	1970 : 4	
1965 : 6	1971 : 2	
1966 : 11	1972 : 1	

La population d'enquête ayant débuté sa formation de 2 ans entre 1959 et 1970, la nomination dans le premier poste a normalement eu lieu entre 1961 et 1972.

Le cas particulier est celui d'un collègue détaché pour la coopération en Afrique, qui n'a exercé la psychologie scolaire qu'à son retour en France en 1985.

b) Durée d'exercice de la profession (2 NR) :

C'est la durée écoulée depuis la première nomination à un poste de psychologue scolaire jusqu'au départ à la retraite ou jusqu'à la date de l'enquête (1992). Elle varie de 2 à 26 ans.

25 ans et + :	7	10 à 14 ans :	6
20 à 24 ans :	21	- de 10 ans :	8
15 à 19 ans :	8	situations particulières :	2

Les situations particulières se réfèrent à des conditions d'exercice spéciales répertoriées dans la rubrique suivante.

* Les lieux d'exercice

Il s'agit ici d'inventorier les types d'établissements où les collègues ont exercé leur activité de psychologue et d'évaluer leur mobilité professionnelle au cours de leur carrière au-delà même de la décennie qui nous intéresse, jusqu'au départ à la retraite ou jusqu'à l'enquête, d'après leurs changements de postes.

La difficulté de ce recensement tient à ce qu'un même poste peut, au fil des ans, changer de statut : ainsi, à partir de 1970, la plupart des postes en école a été progressivement transformée en GAPP. Par ailleurs, le lieu réel du travail peut déborder largement le poste de nomination.

Cette rubrique a entraîné 4 NR et de nombreuses réponses multiples dues aux affectations successives.

a) Dans les structures de l'Education Nationale

■ affectations en établissement scolaire

. groupe scolaire :	20
. GAS ou GAPP :	25
. SES :	1
. Collège :	2
. Lycée :	2

■ affectations à une circonscription d'inspection

. primaire :	16
. académique :	1

■ affectations à un service de psychologie : 4

■ affectations à une commission spécialisée (CMPD, CDES) : 6

■ affectations à un centre de formation : 2

■ affectations auprès d'un centre d'orientation (OSP, CIO, INOP) : 2

b) Hors Education Nationale

■ CMP, CMPP, GAPP, IME : 14

Coopération culturelle à l'étranger : 1

c) Mobilité professionnelle

Elle peut s'évaluer par le nombre des affectations successives et s'accompagne d'une plus ou moins grande mobilité géographique

■ nombre d'affectations :	2 NR
. 1 affectation :	14
. 2 affectations :	21
. 3 affectations :	12
. 4 affectations :	2
. 5 affectations :	1
. non précisé :	2

■ changement de département : 12

■ changement de pays : 2

La plupart des changements d'affectation s'effectue à l'intérieur du même département. Ceci s'explique par la départementalisation de la gestion du corps des instituteurs dont font partie les psychologues scolaires, d'autant que s'ils peuvent, comme leurs collègues enseignants, participer au mouvement interdépartemental, ils n'ont pas la garantie de retrouver à coup sûr un poste de psychologue.

* Activité professionnelle complémentaire

25 collègues n'ayant signalé aucune activité en dehors de leur fonction principale, cette rubrique comporte donc 27 réponses parfois multiples.

Types d'activité :

- enseignement, formation :	29
- recherche :	12
- pratique clinique :	3
- publications :	2
- activité associative :	2

La moitié des collègues de notre échantillon ont donc exercé, outre les tâches inhérentes à leur poste officiel, une grande diversité d'activités complémentaires autorisées par les compléments de formation qu'ils s'étaient donnés.

Pour l'essentiel, il s'agit d'activités d'enseignement et de formation (cours théoriques, travaux dirigés, travaux pratiques) dans les centres de formation des maîtres (Écoles normales, Centres spécialisés) ou dans les Instituts de formation des psychologues scolaires.

Un plus petit nombre a mené une activité de chercheur, par exemple dans l'équipe du CRESAS, associés à l'INRDP, auprès de l'Inspection générale de l'éducation spécialisée, ou à titre personnel, à l'occasion d'un mémoire de maîtrise, d'une thèse de 3^{ème} cycle ou pour la création et l'étalonnage d'épreuves d'évaluation.

Quelques uns ont pu élargir leur expérience de praticien par une activité de clinicien à l'occasion d'interventions dans les structures médicalisées du Ministère de la Santé (CMP, EMP).

Enfin, il faut faire aussi sa part à l'activité militante pour la défense de la profession (associations professionnelles, syndicats) signalée seulement deux fois, mais probablement beaucoup plus fréquente.

Plusieurs de ces activités ont été menées souvent parallèlement et successivement (de 2 et 5 pour plusieurs collègues) et ont débouché sur des publications (livres, articles divers) pour deux d'entre eux au moins (car la question n'était pas explicitement posée).

* **Conditions de travail durant l'exercice de la profession** (6 NR)

■ conditions satisfaisantes :	24 + 6	(30)
■ satisfaction moyenne :	8 + 7	(15)
■ conditions insatisfaisantes :	3 + 11	(14)

35 collègues ne fournissent qu'une seule appréciation qui porte sur l'ensemble de leur carrière (1er nombre). Les 13 autres ont diversifié leur jugement en fonction de l'époque et du lieu d'exercice (2ème nombre).

On voit que la satisfaction domine relativement, atteignant 50 % des avis exprimés, le plus souvent pour toute la carrière.

A l'exception d'une collègue qui signale une dégradation progressive depuis quinze ans de ses conditions de travail, la satisfaction va en augmentant au long de l'exercice de la profession, passant de « insatisfait » à « moyennement satisfait » et même à « satisfait ». Ceci correspond le plus souvent à un changement de poste, mais parfois à une affirmation d'identité et d'expérience : « *il a fallu se battre ...* » ; « *il a fallu s'imposer ...* »

Les commentaires ajoutés par certains permettent de justifier plus finement leurs appréciations :

- Les satisfaits évoquent les bonnes conditions de fonctionnement, l'intérêt du travail dans le poste, la plus grande autonomie conquise par l'affirmation de soi.
- Les moyennement satisfaits signalent l'insuffisance des locaux, la trop grande étendue du secteur de travail, les rapports difficiles avec l'environnement professionnel (enseignants, IDEN, CIO, Municipalités).
- Les insatisfaits insistent sur l'insuffisance des équipements matériels, surtout en début de carrière et en milieu rural, sur la trop grande étendue des secteurs d'activité, sur le poids trop grand du dépistage.

Ces commentaires vont se retrouver en partie dans la rubrique suivante relative au jugement d'ensemble porté sur la profession.

* **Appréciation sur l'exercice de la profession** (2 NR)

Cette rubrique renvoie implicitement à (A 2 b) ci-dessus « Qu'attendiez-vous de cette future profession ? » Il s'agit maintenant de savoir si cette attente, à l'étape actuelle de la carrière, environ vingt ans plus tard, a été ou non déçue.

■ attente satisfaite :	22
■ attente en partie satisfaite :	17
■ attente pas du tout satisfaite :	13

Les vécus positifs du métier sont donc globalement dominants, mais les commentaires fournis, souvent critiques, obligent à beaucoup nuancer ces jugements globaux :

■ remarques portant sur l'institution	
- absence d'avenir professionnel, manque de statut :	5
- GAPP ressenti comme lieu de liberté	1
ou comme lieu fermé et réducteur	2
- manque de structures pour répondre aux besoins des élèves en difficulté	2
■ remarques portant sur le climat professionnel	
- sentiment de liberté d'organisation	7
- isolement, individualisme	2
- manque de collaboration en profondeur	3
- méfiance et hostilité de l'Administration, des syndicats	2
- mauvaise perception de notre travail, sentiment de ne pas être écouté, manque d'influence sur l'institution	1
- sentiment de dépendance (envers l'IDEN) :	1
■ remarques relatives au contenu du travail	
- sentiment d'utilité	1
d'inutilité	1
- variété des tâches	1
- manque de travail en profondeur	4
- activité trop centrée sur l'enseignement spécial	5
- dérive vers la psychologie clinique	1
■ remarques se référant à l'enrichissement de la personnalité	
- source de promotion personnelle :	1
d'expériences enrichissantes :	1
de réflexion et de connaissance :	2
de rencontres passionnantes :	2
- développement de la capacité à comprendre et aider autrui :	1
■ appréciations globales sur le métier	
- difficile, ingrat mais passionnant :	1
- source de grandes satisfactions :	1
- moins gratifiant que le métier d'enseignant :	2
- décevant : a cru en s'y engageant faire oeuvre de pionnier et s'est trompé :	1

Doivent être joints à ces remarques sur les conditions de travail les commentaires formulés dans la rubrique précédente.

Comme il est de règle, les critiques, surtout émises par les moins satisfaits, sont plus nombreuses que les louanges.

Même exprimé sur un mode absolu, le « vécu » du métier est toujours relatif aux attentes initiales et à ses conditions concrètes d'exercice que nous savons être très diverses, ce qui explique l'apparente contradiction entre certaines réactions.

Il est toutefois un domaine où l'apport de la profession est toujours jugé positif : son influence enrichissante sur la personnalité.

DI L'ACTIVITE D'APRES CARRIERE

Cette rubrique concernait tous les collègues ayant cessé d'exercer la psychologie scolaire, soit par départ à la retraite soit pour cause de changement d'orientation en cours de carrière. Le dépouillement porte sur 53 réponses, l'un des questionnaires concernant un collègue décédé en activité.

* Situation administrative au moment de l'enquête

- activité : 27
- retraite : 26

5 actifs proches de la retraite ayant fait part de leurs projets, nous les incluons dans la rubrique suivante.

* Activité durant la retraite (13 réponses sur les 26 + 5 retraités ci-dessus)

- Activités para-professionnelles : 8
 - . aide psychologique et scolaire : 5
 - . activités de formation : 2
 - . non précisée : 1
- Autres activités : (5)
 - . activités syndicales, associative, politico-sociale : 4
 - . recherche (en psychologie, en histoire) : 2
 - . activité artistique : 2

Nous voyons donc que le quart de notre échantillon a souhaité conserver une certaine activité proche de la profession.

* Départs de la psychologie scolaire pour une autre fonction

10 de nos collègues (soit près du 1/5^e de notre échantillon) ont quitté la psychologie scolaire pour exercer une autre activité.

Nous indiquons ci-dessous l'orientation nouvelle avec les motifs de changement :

- Professeur d'université (1) : Il s'agit d'un collègue qui a poursuivi ses études immédiatement après sa formation comme psychologue scolaire.
- IDEN (spécialisé ou non) (4) : soit désaccord avec l'orientation trop clinique prise par la psychologie scolaire, soit besoin de promotion vu l'absence de perspective de carrière de notre profession.
- Formation des maîtres (2) : goût personnel, désir de transmettre ses connaissances.
- Orthophoniste (1) : sentiment d'aider plus efficacement les enfants.
- Secrétariat de commission spécialisée (1) : besoin de renouvellement et de travail en équipe après 21 ans d'exercice de la psychologie scolaire.
- Responsable de service de santé dans un pays du Tiers-Monde (1) : besoin d'ouverture, de renouvellement.

Les motifs invoqués reprennent certaines des critiques précédemment exprimées. L'impossibilité de promotion interne a joué un rôle certain dans l'abandon de la profession.

CONCLUSION

L'étude que nous venons de présenter se situant dans la continuité d'esprit et de méthode de la précédente portant sur la période 1945-1954 et l'isomorphisme du matériel d'enquête l'autorisant, nous concluons en comparant sur quelques points leurs résultats, sans oublier toutefois que le second échantillon n'est pas statistiquement représentatif.

Dans les deux populations d'enquête, l'origine enseignante est la règle, mais limitée au corps des instituteurs dans la seconde, l'expérience de la psychologie scolaire dans le second degré n'ayant pas été reprise en 1960.

Le recrutement ayant été officialisé, l'information sur la profession passe plus souvent par la voie administrative que lors de la première période où le hasard et le bouche à oreille jouaient un rôle important. Cependant, les motivations individuelles pour s'y orienter restent semblables, principalement centrées sur le désir d'accroître ses connaissances et d'améliorer sa compétence professionnelle au service des enfants.

Autre point commun aux deux périodes : le haut niveau de formation d'une grande partie des postulants (diplômes universitaires ou professionnels), plus divers et plus « classiques » chez nos pionniers, plus centrés sur la psychopédagogie ou la psychologie chez les collègues des années soixante.

Parallèlement, ce souci de formation se retrouve aussi bien durant la période d'acquisition du diplôme qualifiant, malgré la disparité des conditions d'étude aux deux époques (non détachement ou détachement avec traitement), que durant l'exercice de la profession par la poursuite d'études universitaires ou la préparation d'autres diplômes spécialisés par de nombreux collègues, désireux de se mettre à parité de niveau avec les autres psychologues et palliant ainsi l'absence d'une formation continue spécifique aux psychologues scolaires de la part de l'Administration.

Bien que les appréciations portées à terme sur l'exercice de la profession soient toujours diverses et assez critiques, l'ancrage à la psychologie de terrain paraît plus assurée chez les collègues de la seconde génération, moins tentés de se reconverter en cours de carrière : leur insatisfaction porte davantage sur les conditions matérielles de travail que chez leurs aînés. Ont-elles été objectivement pires ou l'enthousiasme des pionniers y était-il moins sensible ? Toujours est-il qu'une part importante des insatisfactions exprimées et des motifs d'abandon du métier provient des conséquences néfastes (dépendance hiérarchique pesante, absence d'évolution de carrière ...) de l'absence de statut spécifique qui demeure une constante de notre profession.

Même si dans les années soixante, la profession s'est progressivement codifiée et institutionnalisée, il n'apparaît pas, d'après les témoignages recueillis, que l'on puisse parler de rupture ni pour les motivations ni pour les stratégies de formation. C'est que les formateurs sont encore les initiateurs de l'expérience fondatrice ou leurs disciples immédiats et qu'en dépit de l'intégration de la psychologie scolaire dans « l'Enfance Inadaptée », les collègues sur le terrain des écoles se sont efforcés de ne pas s'y laisser enfermer en préservant, par le biais de « l'observation continue », une pratique ouverte à tous les élèves.

Il appartiendra à des études ultérieures d'évaluer les effets qu'induiront dans la conception du métier et dans la pratique, au long des années 70 à 90, l'institution des GAPP puis des réseaux

d'aide, en fonction de l'évolution de la sociologie scolaire (recrutement et formation des maîtres, caractéristiques et besoins des élèves) et des pratiques pédagogiques.

Disons, pour terminer, que cette étude ne prétend pas donner à elle seule un panorama complet de la psychologie scolaire de l'époque. Il conviendrait d'y ajouter des études départementales plus fines et, à un autre pôle d'activité, une analyse des orientations de son organisme le plus représentatif, l'A.F.P.S. incluant, entre autres, les diverses tentatives, plus ou moins formelles, de rapprochement, restées alors sans effet, avec d'autres organisations de psychologues pour une reconnaissance officielle de la profession et avec les Conseillers d'Orientation-Psychologues (C.O.P.) pour instituer un corps commun de psychologues de l'Education.

PSYCHOLOGUE SCOLAIRE DANS LES ANNEES SOIXANTE

Jean PIACERE

Si parler de la pratique de son métier peut-être gratifiant pour l'ancien que je suis , qui veut seulement donner témoignage sur son vécu des débuts de la profession. c'est aussi, faire courir le risque que son exemple particulier soit reçu comme "modèle" représentatif de l'époque, alors que l'exercice de la psychologie scolaire sur le terrain, dans son concret quotidien n'est guère généralisable tant il dépend de la personnalité du praticien, du champ relationnel qui le structure, de l'environnement local et du cadre institutionnel dans lequel il s'inscrit .

LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL .

1964, date de ma première nomination dans un groupe scolaire de la proche banlieue ouest parisienne, où je devais rester vingt ans était l'époque où la démographie des années d'après guerre avait déjà gonflé les effectifs du primaire, créant une pénurie de maîtres, et prenait d'assaut les collèges insuffisants, le secondaire s'étant ouvert à tous par la suppression de l'examen d'entrée en sixième en 1962 . Période où les structures de "l'Enfance inadaptée" prenaient une extension nouvelle (multiplication des classes de perfectionnement, nouvelles instructions pédagogiques, création des Sections d'Education Spécialisées-SES-, de l'Inspection spécialisée...) et où, parallèlement à la formation de psychologues scolaires, l'Education Nationale formait les premiers rééducateurs, RPP (rééducateurs en psychopédagogie) d'abord, RPM (rééducateurs en psychomotricité) ensuite, nommés le plus souvent sans association avec un psychologue . On ne parlait alors ni de drogue, ni de violence à l'école, mais déjà l'échec scolaire, surtout au cours préparatoire et au cours moyen, qui avait occupé nos pionniers de la période 1945-1954, était jugé préoccupant, et l'on commençait à prendre en compte sa dimension sociologique .

NOMINATION ET PRISE DE FONCTION .

Dans le département de la Seine, les psychologues scolaires encore très peu nombreux, étaient alors nommés aussi bien dans un établissement scolaire (parfois sur une ou plusieurs écoles -de filles ou de garçons, appartenant ou non au même groupe scolaire -), que sur l'ensemble d'une circonscription primaire (l'intervention à l'école maternelle n'était pas prévue) ou même dans un Centre Médico Psycho-Pédagogique (CMPP), établissement de traitement ambulatoire accueillant des enfants d'âge scolaire dont les personnels, médecins, psychologues, thérapeutes, rééducateurs, appartenaient au ministère de la Santé, et dans lequel la présence de spécialistes de l'Education Nationale pouvait faciliter la liaison avec les écoles . En fait ces nominations se faisaient sans règle générale et à la discrétion des inspecteurs spécialisés .

Ayant été nommé à ma demande en école (1) dans un groupe scolaire où j'avais précédemment exercé pendant quinze ans comme instituteur ordinaire puis spécialisé, j'étais évidemment le premier et unique représentant de ce "mutant" quasi inconnu qu'était alors le psychologue scolaire et mon premier travail a été tout simplement de me présenter ès qualité à tous ceux qui avaient à en connaître (Maire, directeurs, enseignants, personnels de la santé scolaire) en essayant de leur exposer les buts et les moyens de ma nouvelle fonction . Ce ne fut pas des plus facile, car, naturellement, aucune note d'information ni d'accréditation précisant les missions du psychologue scolaire n'avait accompagné ma nomination (2), et mes futurs partenaires dans l'ignorance de la nouvelle espèce que je représentais, n'en ressentaient

(1) Je n'ai de fait qu'exercé à mi-temps durant une dizaine d'années, l'autre mi-temps ayant été consacré d'abord au suivi d'une enquête pilotée par l'Inspection Générale, puis à la formation des psychologues scolaires à l'Institut de psychologie de Paris .

(2) L'inspecteur de circonscription était assez lointain car basé à Paris . A cette époque dans la Seine, chaque inspecteur avait une circonscription parisienne et une circonscription de banlieue, écoles de filles de garçons et maternelles relevant parfois de trois inspecteurs différents ce qui ne facilitait pas le dialogue .

aucunement le besoin . Tout reposait donc sur la bonne volonté de chacun et le crédit qu'on vous faisait : il fallait proposer, convaincre et commencer à travailler avec les plus ouverts en espérant faire preuve de son utilité . La collaboration avec le médecin scolaire et l'assistante sociale -il en existait encore dans les groupes scolaires de la Seine à cette époque- fut plus difficile à établir, car leurs administrations respectives n'avaient reçu aucune recommandation à ce sujet et leurs conditions de travail sur des secteurs d'intervention trop étendus les rendaient peu disponibles . Variable selon la personnalité des médecins successifs, elle resta globalement fragile, épisodique et peu satisfaisante .

INSTALLATION MATERIELLE

Mon second souci relevait de l'intendance . Rien n'avait été prévu par l'administration pour l'équipement et le fonctionnement du "service" de psychologie scolaire et les écoles n'ont pas , comme l'on sait, de budget propre . Bien évidemment les crédits municipaux de fournitures scolaires qui leur étaient alloués ne pouvaient servir qu'aux classes . Il a donc fallu plaider de tous côtés pour obtenir un local, quelques vieux meubles de rangement, une table et un bureau, et obtenir de la municipalité, qui m'ignorait-n'ayant pas été informée officiellement de ma nomination- un crédit d'installation puis de fonctionnement qui finalement après une bonne année de démarches donna lieu à une subvention annuelle équivalant aux crédits de fournitures d'une classe de trente élèves, formule qui avait l'avantage d'en permettre la réévaluation automatique au fil des années . En attendant il fallait travailler avec son matériel personnel fabriqué ou acquis pendant la formation (Binet-Simon, N.E.M.I, cubes de Kohs), feuilles de tests (épreuves Prudhommeau, test mosaïque de Gilles) épreuves scolaires fournies par les commissions médico-pédagogiques de la Seine .

ORGANISATION ET EVOLUTION DES TACHES :

La première tâche qui me fut prioritairement demandée par l'inspecteur de la circonscription, conjointement avec mon épouse nommée alors comme rééducatrice-et diplômée en psychologie-dans un groupe scolaire voisin, et la seule qui le préoccupait vraiment, fut d'assurer le recrutement et le suivi psychologique des élèves de classes de perfectionnement de la commune au sein de la commission médico-pédagogique désorganisée depuis quelque temps par des aléas administratifs et le manque de secrétaire . Cela impliquait l'organisation du "dépistage", l'examen des élèves signalés en grande difficulté dans les écoles, en cours d'année l'examen des élèves en perfectionnement proposés pour une réorientation, soit, dans des cas graves, vers des établissements spécialisés, soit pour un retour en cycle normal . A quoi s'ajoutaient les tâches du secrétariat proprement dit . Ce travail, que j'effectuais sur la moitié de la commune, m'a largement mobilisé jusque ce que la situation ayant été épurée, un véritable secrétaire de commission ait été trouvé et que je ne conserve plus, sauf "dépannage" exceptionnel , que l'intervention sur mon seul groupe scolaire .

La seconde fonction, non prioritaire pour l'administration, mais qui me tenait particulièrement à coeur, était le suivi psychologique de tous les élèves de mon groupe scolaire préconisé dans le plan LANGEVIN-WALLON et théorisé par l'inspecteur de notre profession René ZAZZO sous le concept de "l'observation continue" . Il s'agissait pour chacun des élèves, à partir du CP et en remontant les cours aussi loin que possible, d'ouvrir un dossier psychologique en liaison avec les enseignants et la famille, qui synthétisait les renseignements personnels, familiaux, scolaires et psychologiques permettant par une meilleure connaissance de l'enfant et de son histoire scolaire, de faciliter sa adaptation, de prévenir ou de remédier dès leur origine à d'éventuelles difficultés par des interventions plus précoces et mieux ajustées . Ce qui, du même coup, supprimait la pratique du dépistage et allégeait l'examen clinique approfondi pour les enfants problématiques . Disons tout de suite, que cet ambitieux programme, même sur le secteur restreint de 500 élèves qui était le mien du fait de mon service à mi-temps ne put jamais être totalement réalisé . Au bout de quelques années, il arriva à concerner les grandes sections maternelles, les CP, les CE1 avec une actualisation des dossiers au niveau des CM2 pour faire la liaison avec les collèges où le relais était encore plus ou moins assuré par le conseiller d'orientation . Cette observation continue qui intégrait évidemment les examens ponctuels et les aides particulières apportées aux élèves en difficulté à tous niveaux, ne pouvait être menée que dans les classes dont les enseignants avaient compris et accepté la présence et

la collaboration du psychologue, ce qui fut le plus souvent le cas (3)

Ce travail au sein de l'institution scolaire obligea à établir et à développer une collaboration avec les services locaux (Centre médico-psychologique, Guidance infantile de la Croix Rouge) et quelques services hospitaliers parisiens offrant des possibilités de consultations spécialisées ou de rééducations nécessaires aux cas difficiles. Les trois premières années, afin d'assurer au service de psychologie scolaire une couverture médicale, l'inspecteur spécialisé de la Seine lui avait donné - comme à d'autres services de la banlieue sud- le statut d'antenne du CMPP Lacretelle (Paris XV^e) le plus proche géographiquement ce qui nous permit de collaborer avec les médecins, les psychologues et les rééducateurs et de bénéficier de consultations et de prises en charge diversifiées. Cette collaboration fut suspendue en 1967 avec la création du département des Hauts de Seine qui sépara notre commune de Paris.

Très vite convaincus, mon épouse rééducatrice et moi, que nos interventions étaient complémentaires, nous avons obtenu dès la seconde année, à titre expérimental, de former une équipe sur le même secteur, à laquelle s'ajouta ultérieurement l'une des premières rééducatrices en psychomotricité formées par l'Education Nationale. Cette expérience suivie par l'Inspection Générale préfigurait dès 1965 la création des Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP) en 1970.

Le troisième volet d'activités dont la mise en oeuvre fut tentée dans la mesure où les deux précédents nous laissaient le temps d'y pourvoir, encore que se complétant il fut parfois possible de les mener parallèlement, fut comme le souhaitait le plan LANGEVIN WALLON la recherche psychopédagogique en collaboration avec les maîtres. Plus difficile à mettre en oeuvre, elle eut des fortunes diverses au long de mes vingt années d'activité; elle s'amorça, les premières années par l'étude de l'évolution socio-démographique de la population du groupe scolaire, des avances et des retards scolaires dans les classes (tableaux d'Anfroy) pour une meilleure organisation des différents cours et groupes de travail.

Parallèlement, l'observation continue et les actions de soutien menées les deux premières années dans les cours préparatoires (4) nous amena à proposer à l'école maternelle d'y étendre notre intervention au niveau des grandes sections, axée sur l'évaluation du langage parlé, de la graphomotricité et de la maturité pour accéder à l'apprentissage de la lecture afin de prévenir ou de minimiser les difficultés en CP l'année suivante. Projet qui fut accepté par l'inspectrice des écoles maternelles et peu à peu généralisé (5).

Au fil des années, une collaboration fructueuse au sein d'une commission de travail regroupant inspecteur, conseiller pédagogique, rééducateurs, psychologues scolaires de la circonscription permit d'élaborer des procédures d'évaluation et des questionnaires permettant par exemple d'homogénéiser les dossiers de demande d'entrée précoce au CP, de suivre les résultats de ces élèves admis en avance ou la bonne intégration des élèves des classes d'adaptation remis dans le cycle normal.

Il n'est évidemment pas possible dans ce bref retour sur le passé du métier, de retracer le détail de nos interventions (examens collectifs, individuels, entretiens, observations en situation etc...) dont les résultats étaient toujours communiqués aux intéressés (enfants, familles, enseignants, commissions, services de suite...) sous une forme adaptée orale ou écrite.

(3) Ceci se faisait dans la confiance réciproque, sans donner lieu encore aux polémiques multiples d'ordre déontologique qui ont à propos de la tenue des dossiers scolaires et de la transmission des résultats d'examens psychologiques, rendu souvent inconfortables les rapports du psychologue avec ses partenaires à partir des années soixante dix;

(4) Cette expérience a été relatée dans un numéro spécial du Bulletin de Psychologie de Paris-Sorbonne (GEPUP) n°257 XX 1015, Psychologie et éducation Paris 1967 coordonnée par M. REUHLIN : "Une expérience d'observation psychologique et de rééducation préventive contre l'échec scolaire au cours préparatoire" (A. et J. PIACERE).

(5) Ce qui n'était pas prévu à l'époque, l'intervention du psychologue et du rééducateur s'effectuant plus à titre curatif que préventif après le CP, l'échec déjà constitué.

J'évoquerai pour conclure, le point toujours sensible étant donné l'ambiguïté de notre statut de fait, de mes rapports avec l'administration .

Resté pendant vingt ans sur le même secteur scolaire dont j'ai pu suivre l'évolution, j'ai eu la chance de pouvoir toujours , dans un climat de confiance , bénéficier d'une grande liberté de travail et d'organisation, sans contrôle bureaucratique tâtilon . Mes inspections, en respect de la déontologie ne se sont jamais faites en situation d'examen . Le travail de l'équipe était suivi par l'inspecteur départemental grâce au rapport annuel d'activité adressé les premières années à l'inspecteur spécialisé, puis ensuite à l'inspecteur de circonscription , rédigé d'abord à titre personnel puis à partir de 1970, collectivement par l'équipe du GAPP que nous étions devenus .

Jean PIACERE
(stage 1961-63)

SOUVENIRS DU PREMIER PSYCHOLOGUE SCOLAIRE DE SEINE ET OISE .

par Raymond MARIEL .

Printemps 1963 . J'ai déposé ma candidature, accompagnée d'une lettre de motivation et j'espère recevoir une réponse avant les grandes vacances. Durant le congé de Pâques, je me suis plongé dans le "Traité de psychologie" de GUILLAUME en y prenant de nombreuses notes . Je sais que l'Inspecteur rencontré plusieurs fois est très favorable et a appuyé ma demande . La fin du mois de juin arrive...je n'ai aucune information .

Dans les premiers jours de juillet je me rends au ministère de l'Education Nationale, rue de Grenelle à Paris pour tenter de me renseigner . J'explique ma situation à l'entrée de l'immeuble et on m'adresse à une personne qui réside sous les combles . Cela vaut peut-être mieux qu'à la cave , pensé-je méditatif en montant par un escalier de service . J'explique à nouveau mon cas à cette personne très aimable, qui me demande aussitôt dans quel département j'exerce .

-en Seine et Oise !

-Ce n'est pas surprenant, m'apprend-elle .

L'Inspecteur d'Académie en résidence à Versailles est hostile à tout détachement d'Instituteur pour l'enfance inadaptée et n'a pas envoyé les dossiers qui lui sont parvenus. Comme il est en faute en agissant ainsi, l'Inspecteur Général PETIT (responsable du secteur de l'enfance inadaptée au ministère, Ndr) s'est fâché et a exigé qu'il s'exécûtât . Deux dossiers viennent d'arriver et on attend d'autres . Mon interlocutrice prend donc les dossiers en question et me donne les noms des deux heureux élus : MARIEL et BONNAL .

Je ne me suis pas dérangé pour rien . Me voilà rassuré . Je vais recevoir l'avis officiel de détachement . Je peux partir en vacances en toute tranquillité d'esprit .

Par la suite j'apprendrai à l'Institut de Psychologie que cet Inspecteur d'Académie est bien connu pour son attitude car ce n'est pas la première fois que cet incident se produit . Durant ma deuxième année de stage, Michel GILLY me conseille de lui adresser une lettre au nom des trois stagiaires de Seine et Oise, pour l'informer que nous allons quitter l'institut de formation et lui demander dans quelles conditions il compte nous utiliser . Cette lettre est toujours restée sans réponse . Une fois en fonction, j'apprendrai que cet Inspecteur d'Académie est influencé par le Directeur des Conseillers d'OSP du département qui lui déconseille l'emploi de psychologues scolaires . Le hasard fera que je serai amené à travailler avec l'épouse de ce conseiller d'orientation, elle-même médecin de santé scolaire dans le département . Nos rapports seront toutefois très bons bien que cette personne soit de nature autoritaire et envahissante ...

Septembre 1966 . J'ai terminé ma formation, je n'ai reçu aucune nomination et j'effectue la rentrée scolaire à l'école du Centre, commune du Plessis-Trévisé près de mon domicile . J'essaie de faire passer quelques tests collectifs dans ma classe pour tromper mon attente, les dessins de Prudhommeau par exemple . Une semaine étant passée, je reçois une affectation pour Evry, dans le nouveau département de l'Essonne . Très exactement, je suis mis à la disposition de l'Inspecteur d'Académie de ce département . Je demeure dans le Val de Seine et la préfecture de l'Essonne me paraît très éloignée . Je ressens une forte déception, après avoir pensé pouvoir exercer dans ma circonscription d'origine, près d'un inspecteur qui m'attendait . Je téléphone à Jacques BEAUVAIS, président de l'Association Française des Psychologues Scolaires pour lui demander conseil . Il comprend naturellement mon embarras, mais il m'explique que l'important pour l'ensemble de notre profession est de nous implanter le plus vite possible et que par conséquent, je dois accepter ce poste .

Un après-midi, je pars donc pour cette ville d'Evry que je ne connais pas et j'arrive dans un village bien tranquille . Où se trouve l'Inspection Académique ? J'entre dans une école maternelle et j'interroge la directrice qui m'informe que cette administration se trouve à l'entrée de Corbeil, sur la Nationale 7, face au lycée, dans des locaux provisoires et préfabriqués . Non sans mal, je trouve ces bâtiments et m'adresse à une secrétaire avec mon affectation . Attente . Je suis enfin reçu par l'Inspecteur adjoint qui se présente comme un ami de Robert LEPEZ, bien connu dans l'association et qui a été mon directeur de stage . Il semble très heureux de ma présence . Ensemble nous nous rendons dans le bureau de l'Inspecteur d'Académie , M. DUVERNET, petit homme très aimable, heureux lui aussi de me voir , mais pas du tout au courant, ignorant totalement ce qu'est un psychologue scolaire. Nous lui fournissons les explications nécessaires . L'inspecteur adjoint, M. VALET, suggère que je sois affecté à la circonscription de Juvisy sur Orge . C'est plus près de chez moi, avis officiel . Mais l'inspecteur de Juvisy est aussi un ami de M.VALET ; l'I.A ajoute qu'il va s'efforcer de me donner un bureau près du sien . J'apprécie beaucoup l'attention, mais j'attendrai toujours sa réalisation .

Je me rends le lendemain à Juvisy à l'école Ferdinand BUISSON que j'ai connue autrefois , en 1955, comme instituteur-remplaçant . Je suis immédiatement reçu par M. Robert GLADEL, tout sourire et toute amabilité : il m'attendait . Ce premier contact est excellent . Je pourrai travailler à l'occasion dans le petit bureau de l'inspecteur . Puis il me conduit à Viry-Châtillon à l'école Albert CAMUS qui compte six classes de perfectionnement. Il me présente au directeur . Surprise ! Je reconnais M. TINGAUD . En 1957-58, nous avons passé une année ensemble sur le plateau de la même commune, en pleins travaux, pour l'ouverture de l'école Jean JAURES . J'ai conservé un bon souvenir de cette époque où j'ai obtenu mon CAP . La glace est très vite rompue . Je vais pouvoir m'installer provisoirement dans cet établissement, bien équipé, où l'on va pouvoir me ronéoter quelque matériel en attendant que l'on m'accorde des crédits . J'y trouve des maîtres de perfectionnement

expérimentés, intéressés par ma présence et très serviables . Nos relations se poursuivront pendant plusieurs années . L'ambiance est également très bonne à l'école de filles où la directrice dirige elle-même une classe de perfectionnement . Je vais souvent me tenir dans ce milieu accueillant où les classes spéciales sont pour moi une source importante d'activité . Beaucoup d'enfants y ont été placés sur des critères douteux, faute d'examens psychologiques véritables et méritent une autre orientation ou une prise en charge complémentaire . Situation que je trouverai souvent dans d'autres classes de perfectionnement . Je me sens très vite intégré .

Dans les semaines qui suivent, je m'emploie avec l'aide de l'IDEN, à trouver des crédits de fonctionnement, détail totalement ignoré de l'administration . Mon chapeau en main, je frappe aux portes des trois mairies concernées par ma présence : Juvisy, Viry-Châtillon, Athis-Mons . Aucun obstacle . Le résultat de la quête me permet de passer une abondante commande qui va m'assurer un fonds de travail important, en plus des ronéotés déjà obtenus .

J'assiste à Athis-Mons à la conférence pédagogique animée par M.GLADEL qui me présente ainsi à tout le personnel de la circonscription . Des remarques formulées par des professeurs au sujet du manque de maturité de certains élèves de 6e et de 5e me donnent l'occasion d'intervenir en citant les travaux de Jean PIAGET que peu d'enseignants connaissent . Quelques jours plus tard, j'obtiens dans un collège-moyennant des examens collectifs dans quelques classes- de faire tirer des photocopies de la NEMI (Nouvelle échelle métrique de l'intelligence) non encore éditée à cette époque . Je fais passer d'autres collectifs dans les CM2 du secteur, ce qui m'occasionne un assez gros travail. Mais je peux ainsi prendre contact avec les enseignants et leur faire connaître la psychologie scolaire, phénomène totalement nouveau pour la majorité d'entre eux .

M.VALET, l'inspecteur adjoint à l'I.A que je rencontre assez régulièrement à Corbeil, me demande de m'occuper du fichier départemental de l'enfance inadaptée, instrument d'enquête récemment créé par le ministère . Je me rends à Paris dans une annexe du ministère où l'on me remet un lot de fiches roses pour les filles et bleues pour les garçons (très original !) , fiches que l'on doit perforer, suivant chaque cas, avec une pince à tiercé (que je garde en souvenir !) et que l'on consulte en utilisant des aiguilles à tricoter (c'est beau le progrès !) . A temps perdu, je m'attelle à ce travail en utilisant mes propres données. M. VALET paraît très satisfait de ce début de fichier et me demande de le conserver en attendant des instructions . En définitive, il est toujours resté en ma possession .

Mon activité consiste surtout en dépistage sur les trois communes, rarement en dehors, sauf par exemple pour des demandes, peu nombreuses, de M.VALET . Assez rapidement, en janvier, je suis amené à représenter le département de l'Essonne à la Commission Médico-Pédagogique Départementale (CMPD) qui siège à Versailles sous la présidence de Mme LEMARTINEL, inspectrice spécialisée . Chaque lundi, je me rends donc

à l'Inspection Académique de Versailles où l'on examine les demandes d'admission en Ecoles Nationales de Perfectionnement (devenues depuis Ecoles Régionales puis Lycées Régionaux d'Enseignement Adapté ,NdR) . Ce travail n'est pas particulièrement attrayant, mais l'atmosphère qui règne dans cette commission où je retrouve trois camarades de promotion exerçant dans les départements des Yvelines et du Val d'Oise, est très amicale .

Le troisième trimestre arrive rapidement, et alors, grand branle-bas de combat en vue de la prochaine rentrée pour le recrutement des classes de perfectionnement , nombreuses dans la circonscription . Jusque là, le recrutement était effectué par les maîtres de perfectionnement eux-mêmes, avec tous les inconvénients que l'on peut imaginer. M. GLADEL me demande d'organiser ce dépistage et d'assumer le secrétariat de la Commission Médico-Pédagogique de Circonscription (CMPC) qu'il préside . Etant donné le nombre important de candidats proposés, je suis contraint de répartir les tâches entre les instituteurs spécialisés qui font un premier tri, beaucoup de demandes n'étant pas justifiées . J'interviens ensuite pour vérification ou complément d'examen . Ce travail n'était pas vraiment conforme à la fonction du psychologue à l'école telle qu'elle nous avait été présentée par René ZAZZO, j'en étais parfaitement conscient , mais j'ai jugé bon alors, de me consacrer à cette tâche . Avant mon arrivée dans le département de l'Essonne-j'étais le premier psychologue scolaire- le dépistage se faisait dans de très mauvaises conditions, les maîtres de perfectionnement n'étant pas personnellement en cause . Il était bon de rompre progressivement , avec de mauvaises habitudes -la toute puissance du Q.I par exemple- qui pouvaient nuire aux enfants . Les maîtres spécialisés s'en rendaient compte et ont beaucoup apprécié mon intervention . Notre collaboration a été fructueuse . Je n'ai pas eu l'impression d'avoir perdu mon temps pendant cette première année d'exercice et malgré les difficultés rencontrées, la lourdeur des tâches à accomplir, j'en ai gardé un excellent souvenir .

Juin 1996 .

Troisième partie :

LES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

DES ANNEES SOIXANTE

FACE A LA PSYCHANALYSE

La période 1960/1970, qui a vu, dans notre pays, la reprise de la formation des psychologues scolaires et le redémarrage de la profession au sein de l'Education Nationale, dans les conditions qui ont été retracées dans l'étude précédente³⁴ est aussi celle où l'enseignement de la psychanalyse s'est largement développé dans le secteur universitaire des « sciences humaines » et où les concepts freudiens ont progressivement sous-tendu les interprétations et les pratiques thérapeutiques des établissements de soins pour enfants et adultes en difficulté. Il suffit de rappeler que c'est sous l'impulsion de Georges MAUCO - pionnier d'une pédagogie où la relation maître/élève et enfant/école, ainsi que les comportements d'apprentissage sont éclairés par l'analyse freudienne des rapports affectifs qui conditionnent les motivations et régissent la dynamique cognitive - qu'avaient été créés, quinze ans auparavant, à Paris (1946), puis à Strasbourg (1948), les premiers Centres Psycho-Pédagogiques, qui ont ultérieurement inspiré la plupart des services avec lesquels les psychologues scolaires ont eu à collaborer.

L'orientation wallonienne et piagétienne de leur formation, axée surtout sur l'analyse des processus cognitifs, sur la psychopédagogie et la connaissance du milieu scolaire, conjuguée à la crainte de « médicaliser » l'échec scolaire, tint de fait nos collègues des années soixante largement à l'écart du courant psychanalytique de plus en plus dominant dans la pratique des personnels de la Santé.

Même si, de toute façon, la brièveté de leur formation (2 ans) en aurait rendu impossible une connaissance suffisante et professionnellement utilisable, cette situation pouvant être parfois marginalisante dans le milieu de psychologues praticiens, a souvent été mal vécue par certains collègues attirés par l'image du thérapeute ou sensibilisés du fait de leurs lectures ou de formations personnelles à l'approche psychanalytique et désireux d'approfondir par ce moyen les causes des difficultés de l'enfant-écolier. Ce « manque » a périodiquement suscité la demande d'une ouverture de la formation à cette théorie et a incité nombre d'entre eux à en entreprendre ou à en continuer l'étude une fois engagés dans la profession, ne serait-ce que pour pouvoir dialoguer efficacement, d'égal à égal, avec les services de suite extérieurs à l'Education Nationale.

C'est pour mieux comprendre l'émergence de cette demande et l'ambivalence manifeste des psychologues scolaires vis-à-vis de la pratique psychanalytique, à laquelle de fait, et pour des raisons multiples dont il faudrait par ailleurs examiner le bien ou le mal fondé, ils ne pouvaient accéder, que le questionnaire ci-joint a été inclus à titre subsidiaire dans l'enquête menée par la sous-commission « Histoire » de l'A.F.P.S. sur les psychologues scolaires de la période 1960-1970, dont l'étude qui suit présente le dépouillement.

Méthodologie

Le questionnaire (Q3) que nous reproduisons, essentiellement constitué de questions ouvertes, a été mis en oeuvre et exploité dans les mêmes conditions que les deux questionnaires principaux (Q1 et Q2) de l'enquête précitée dont il constituait un complément. Nous renvoyons à la publication qui en a été faite, le lecteur désireux de connaître en détail sa méthodologie et les caractéristiques de la population concernée.

Disons seulement que 190 collègues (parmi les 600 environ qui, selon mes estimations, ont exercé pendant cette décennie) ont pu être retrouvés et touchés par nos documents d'enquête.

³⁴ L'aventure professionnelle des psychologues scolaires - 1/ Période 1945/54 - 2/ Période 1960/70, Editions de l'A.F.P.S.

Ils ont retourné les 42 contributions qui constituent le fond de cette étude³⁵. Il ne s'agit donc pas d'un échantillon représentatif statistiquement mais de contributions volontaires dont les auteurs sont ici remerciés avec toutes les limitations de validité qui s'imposent quant à la généralisation des données recueillies.

Origine des réponses :

Elles proviennent de 16 départements (8 de Paris - 18 de la région parisienne - 1 de province et 1 de l'étranger).

Paris et région parisienne (26 réponses) sont donc nettement majoritaires (61 %), dominance encore plus nette si l'on considère le lieu de formation professionnelle car à cette période, beaucoup de collègues de province ont effectué leur formation à l'Institut de Psychologie de Paris.

Etant donné la grande inégalité des structures universitaires entre Paris et province à cette époque, cela ne peut qu'avoir influé sur le degré de sensibilisation et d'information des collègues sur la psychanalyse.

Par ailleurs, 6 des répondants font état d'un cursus de formation atypique³⁶, soit qu'ils aient fait déjà des études de psychologie et acquis des diplômes spécialisés avant de préparer psychologie scolaire, soit que parallèlement à la préparation de notre diplôme, ils aient suivi d'autres enseignements (licence de psychologie, diplômes de psychopédagogie spéciale, de psychopathologie ou de techniques projectives). Tout ceci pouvant évidemment influencer sur leur rapport avec la psychanalyse.

Notre étude suit généralement l'ordre des rubriques du questionnaire, excepté pour la rubrique IV concernant la place à donner dans la formation à la psychanalyse, les réponses fournies résultant de toute l'expérience professionnelle dont fait état la rubrique V, nous avons interverti ces deux rubriques.

A - Rencontre de la psychanalyse durant la formation initiale

1/ Dans le cadre de la préparation du diplôme de psychologie scolaire

Nous nous référons à la rubrique I du questionnaire où nous avons distingué enseignement théorique (rubr. I₁) et formation pratique à une technique particulière (rubr. I₂).

Rubr. I₁ : Accès à un enseignement de la psychanalyse (1 NR)

- 1 collègue n'a reçu aucun enseignement sur ce sujet
- 26 réponses positives font état de cours, sans en préciser le thème, soit d'une simple information, parfois jugée très succincte.

Les professeurs cités (dans l'ordre de fréquence décroissante) étant MM. LAGACHE, WIDLÖCHER, BENASSY, Dr MALE.

Rubr. I₂ : Formation à l'entretien clinique

³⁵ soit un peu moins que les 54 réponses obtenues aux questionnaires Q1 et Q2

³⁶ la formation standard de l'époque étant le détachement pour 2 ans, en Institut d'université pour préparer uniquement le diplôme de psychologie scolaire, de l'instituteur possesseur du seul baccalauréat.

Si nous avons distingué cette technique dans notre questionnaire, c'est que la formation à l'entretien, dans le cadre de la préparation au diplôme de P.S. a toujours été jugée insuffisante tant par les étudiants que par les formateurs et a fait l'objet de revendications récurrentes pour qu'elle soit étoffée, demande difficile à bien satisfaire dans les conditions matérielles de la formation à cette époque.

De fait, 10 collègues seulement disent avoir reçu une certaine formation à l'entretien clinique, dont deux d'inspiration rogérienne et 2 en participant à un séminaire et à un stage de réflexion. Pour les 6 autres, il s'agit, semble-t-il, davantage d'une information théorique que d'une formation pratique, tout ceci effectué en parallèle avec la préparation du diplôme.

II - Hors de la préparation du diplôme de psychologie scolaire

Dans la rubrique II ici concernée, les collègues ont fait état de l'origine et de la nature des connaissances acquises en psychanalyse soit préalablement, soit parallèlement, soit même postérieurement à la préparation de notre diplôme, sans que ce soit toujours clairement spécifié.

- NR : 8
- Pas d'information : 3
- Information ou formation : 31

¾ des collègues ont donc acquis (ou amélioré) une connaissance de la psychanalyse dont 15 sur les 26 qui avaient déjà eu une information dans le cadre du diplôme et tout ceux (16) qui n'en avaient pas reçu. Pratiquement donc, à des degrés variables, tous nos répondants déclarent des acquis en psychanalyse.

Rubr. II₁ : Origine des connaissances acquises (NR 4)

- par des lectures personnelles (13)
- par des cours universitaires (10) en vue de la préparation de la licence ou d'autres diplômes de psychologie
- en séminaire (1) ou en école psychanalytique (1)
- par le milieu professionnel (2), CMPP, stage hospitalier

Rubr. II₂ : Types de formations acquises (NR 7) (plusieurs réponses possibles simultanément)

- formation théorique (26)
- formation technique : techniques projectives (5)
entretien clinique (10)
- travail de groupe (séminaire, BALINT) (2)
- analyse personnelle (7) dont deux collègues devenus psychanalystes

B - La psychanalyse dans l'exercice de la profession

1/ La psychanalyse et la pratique personnelle du psychologue

Dans quelle mesure et sous quelle forme l'information (ou la formation) psychanalytique qu'ont reçus ou que se sont donnés nos collègues, d'étendue et de nature très diverses comme nous venons de le voir, a-t-elle pu être utilisée par eux dans leur pratique professionnelle ?

Rubr. III₁ : Utilisation ou non des concepts psychanalytiques dans la pratique

- non utilisation : 11
- utilisation à des degrés divers : 30

- NR : 1 (collègue n'ayant pas exercé comme P.S. et devenue psychanalyste)

- La non-utilisation est due parfois à un **refus de principe** (4) (opposition aux concepts psychanalytiques - crainte de psychiatriser les problèmes scolaires - « *Il y avait mieux à faire améliorer le système* » - « *Le psychologue n'est pas un psychiatre* ») soit à la conscience d'une **insuffisance de formation** (4).
- L'utilisation de la psychanalyse est nuancée chez certains collègues :
 - par un souci de prudence envers la théorie (2)
 - en considération du lieu d'exercice (1) « *non à l'école qui n'est pas le lieu adapté, mais oui en CMPP* »
 - en fonction de la compétence personnelle et des diplômes acquis (1) « *oui, avec un DESS de psychopathologie* »
 - par volonté d'éclectisme (1) : recours à la psychologie cognitive, à la psychologie sociale.

Parmi les 24 autres réponses positives, une affirmation nette : « *Comment vivre sans les concepts psychanalytiques ?* »

Rubr. III₂ : Modalités d'utilisation de l'approche psychanalytique

Cette rubrique ne concerne que les 30 réponses positives obtenues à la précédente, mais il y a eu beaucoup de non-réponses (18).

a/ Sous quelle forme et à quelle occasion la psychanalyse a-t-elle pu être utilisée ?

Parmi les 12 réponses fournies

- l'**interprétation des tests de personnalité** (dessins, techniques projectives) est citée 9 fois
- la **conduite de l'entretien** 3 fois.

Un collègue en CMPP a pratiqué la psychothérapie.

b/ Plus généralement, en quoi la référence à la psychanalyse a-t-elle enrichi ou non la pratique professionnelle ?

(27 réponses positives, dont 5 sans commentaire - 3 NR)

Les apports de la psychanalyse sont jugés positifs essentiellement dans quatre domaines :

- **l'attitude du psychologue et sa compréhension** :
 - attitude d'écoute (1) - prise en compte de l'inconscient (1) - dépassement du simple jugement (1) - analyse de la problématique de la demande (2), de la dynamique psychologique des situations (1), des cas pathologiques (7), de la relation maître/élève (1).

- **l'efficacité technique**

conduite de l'examen psychologique (2) - pratique du soutien psychologique (1) - travail avec groupe d'adultes (1).

On peut y adjoindre l'interprétation des tests de personnalité et la conduite de l'entretien évoqués en III₂ a/ ci-dessus.

- **le « relationnel »**

. contact avec les enfants et les enseignants

. collaboration technique avec les psychanalystes des autres services (CMP, CMPP, services hospitaliers ...)

c/ Plus largement, la psychanalyse vous a-t-elle été une aide personnelle ?

20 réponses positives, 4 négatives mais 18 NR.

Cette question, plus personnelle, a-t-elle surpris ou gêné ? Une des réponses positives précise que, pour son auteur, la psychanalyse n'est qu'une approche, parmi d'autres, pour se situer dans l'univers.

Assez peu de commentaires ont été fournis pour expliciter l'aide personnelle ainsi apportée :

- meilleure aptitude à gérer des situations personnelles (problématique familiale en situation de crise) (3)
- aide pour comprendre ses tendances à s'identifier aux cas qui lui sont soumis (1)
- meilleure connaissance de soi (2), mieux-être (1), associé à un travail sur le corps (relaxation, rebirthing, intégration posturale) (1)

Trois réponses soulignent que cette aide n'a été vraiment possible que par une analyse personnelle.

2/ La psychanalyse dans la collaboration avec les services de suite

Un minimum de formation en psychanalyse ayant souvent été justifié par la nécessité de pouvoir dialoguer avec les services d'aide extérieurs à l'Education Nationale, qui fondent largement sur elle leurs interventions sur les enfants en difficulté scolaire, quelles ont été la réalité et les modalités de cette collaboration ?

a/ Services dépendant totalement ou partiellement de l'Education Nationale

Rubr. V - Tous les questionnaires font état d'une collaboration professionnelle avec ce type de services, et parfois de façon multiple et très diversifiée, soit simultanément, soit successivement à l'occasion des postes occupés au cours de la carrière ³⁷.

- Collaboration avec CMPP ou assimilés (39)
(dont 31 collègues nommés en école et 8 nommés en CMPP)

b/ Services dépendant du Ministère de la Santé (dispensaires, services hospitaliers, etc.)
16 réponses font état de ces types de collaboration, mais souvent sans préciser, dont :
dispensaires (1), CHU (1), Centres de Guidance Infantile et CMP (3), Centres hospitaliers (2).

c/ Autres collaborations :

Sauvegarde des travailleurs sociaux et juge pour enfants (1)

Très épisodiquement, quelles relations avec médecins libéraux.

Rubr. V₁ - Modalités de collaborations avec les services extérieurs à l'école

³⁷ Rappelons qu'en 1960/70, les postes de P.S. étaient ouverts soit en école élémentaire indépendamment, au moins dans les débuts, de la nomination des rééducateurs dont la formation a commencé à peu près à cette époque, soit assez souvent en CMPP pour assurer la présence de l'Education Nationale dans ces établissements dont la majorité des personnels dépendait de la Santé, et pour assurer leur liaison avec l'école. Ce n'est qu'avec la création des GAPP en école que ce constituera officiellement l'équipe psychologue scolaire/Rééducateur RAPP ou RMP (cf. « Les psychologues scolaires des années 1960/70 »).

- a/ Echanges de renseignements (18) sous forme orale ou écrite (compte-rendu), de fréquence très variable (1 très fréquent, 1 rare, 1 frustrant).
- b/ Tenue de réunions de synthèse (16)
- c/ Participation à séminaire de formation (1)
- d/ Intégration dans l'équipe de travail de l'établissement (15)

Il s'agit d'abord des 8 collègues nommés en CMPP et de trois cas particuliers (collègues devenus psychanalystes, ou appelés à faire des vacations ou des remplacements de psychologue en CMPP). Pour la plupart des autres collègues, la collaboration n'est pas allée aussi loin.

Une des réponses indique que la satisfaction retirée de ces collaborations fut très variable selon les services et leur ouverture vers l'école.

Rubr. V₂ - Objectifs et contenus de cette collaboration - NR (7)

- effectuer le choix des élèves à aider (2)
- fournir des informations sur le rendement scolaire des enfants suivis par le service (programmes, bilans scolaires) (3)
- compréhension, pour le service traitant, de la relation enfant/école ou famille/école (21) : anamnèse scolaire, connaissance de l'environnement pédagogique, de la « réalité » scolaire, analyse institutionnelle de l'école)
- connaissance du « vécu » scolaire et évaluation intellectuelle de l'enfant suivi (3)
- servir de relais entre le service, l'école et les enseignants (13)
- piloter la prise en charge des enfants, dont :
 - . entretenir la motivation des parents (4)
 - . apprécier les effets scolaires de la prise en charge (6)

Quelques réponses sont d'ordre plus général : Pour y comprendre « quelque chose » - Pour assurer l'harmonie école/service dans les cas difficiles - échange mutuel d'informations.

Ce rôle de relais fréquemment rempli par le psychologue scolaire, apportant au service extérieur avec lequel il collabore, à la fois des informations sur le contexte scolaire de l'enfant et sur les effets in-situ de sa prise en charge (vécu par l'enfant, la famille, les enseignants) semble, en principe, devoir être profitable aux deux parties ; est-il donc également désiré de part et d'autre ? Peu de réponses (8) ont été fournies sur ce point, dont 1 favorable (bonne collaboration) et 7 critiques, qui obligent à nuancer : c'est l'école, le P.S ou le GAPP qui étaient surtout demandeurs, ce qui rendait parfois la collaboration difficile, à sens unique et frustrante. Parfois existent des conflits de compétence avec le service extérieur à propos de bilans psychologiques trop complets effectués par le psychologue scolaire. Utilisation de cette collaboration par le médecin psychiatre pour s'imposer dans l'école - constat que le service était plus intéressé par le travail avec les familles qu'avec l'école ...

Sans devoir généraliser, il était inévitable que la collaboration non institutionnalisée entre structures et personnels complémentaires mais aussi concurrents, basée sur la seule bonne volonté des uns et des autres soit très dépendante des personnalités et des traditions de formation et puisse faire problème.

Rubr. V₃ - Réalité et conséquences éventuelles de l'orientation psychanalytique des services de suite

Mais, outre ces causes institutionnelles, l'orientation psychanalytique des services ne pouvait-elle être, en elle-même, source de difficulté pour la collaboration avec l'école ?

a/ Orientation théorique des services : 4 NR

- Orientation psychanalytique affirmée (25), avec quelques commentaires : à 100 %, presque toujours, très souvent, sauf quelques psychiatres hospitaliers, trop exclusivement ...
- Orientation psychanalytique peu nette, ou variable (6) soit dans un même service en fonction des années ou des équipes, soit qu'elle ne soit pas exclusive.
- Orientation non-psychanalytique (7), soit à dominante pédagogique, orthophonique ou psychiatrique non analytique.

L'orientation des services de prise en charge des enfants en difficulté avec lesquels ces collègues ont collaboré était donc majoritairement psychanalytique mais avec des nuances ou des degrés assez variables.

b/ Problèmes de collaboration éventuellement posés au psychologue par cette orientation psychanalytique

- NR : 14 Il s'agit évidemment des collègues qui n'ont pas travaillé avec de tels services, mais aussi de 5 autres qui n'ont pas répondu à la question
- Réponses à commentaire global : 12
Ces collègues ne précisent pas la nature des difficultés rencontrées, mais portent une appréciation générale sur cette collaboration.
 - . coopération très positive et satisfaisante
 - . collaboration s'améliorant au fil du temps
 - . complémentarité des services, ne pas se sentir en état d'infériorité, respecter la spécificité de chacun, mise en valeur du rôle d'intermédiaire du P.S.
 - . pas de problèmes insurmontables, pas de problèmes à quelques exceptions près, peu graves.

Une réponse fait état de l'attitude négative de quelques médecins envers l'institution scolaire et de tentative d'inclure le P.S. sous leur autorité.

- Réponses diversifiées : 16

4 collègues font état de difficultés personnelles : 10 concernant les familles, 8 concernant l'école. Les motifs en sont essentiellement, en ce qui concerne le P.S., son manque de formation psychanalytique, la difficulté de trouver un service pouvant effectuer, sans a priori psychanalytique, certains examens (somatiques, neurologiques) ou assurer, si nécessaire, un suivi « instrumental ». Et surtout, la difficulté de faire admettre à certaines familles, surtout celles d'une autre culture, et parfois aux enseignants, les contraintes et le style des prises en charge (entretiens, rééducations, psychothérapies, « secret » envers l'école) qui provoquent d'assez nombreuses « frustrations » et abandons.

Deux collègues soulèvent à ce sujet la question d'une meilleure adéquation de l'attitude des équipes soignantes pour instaurer une « psychanalyse sociale » différente de la pratique libérale.

c/ Place de la psychanalyse dans la formation

S'appuyant sur leur propre formation d'il y a trente ans et sur leur longue expérience professionnelle, nos collègues ont indiqué, dans leurs réponses à la rubrique IV du questionnaire dans quelle mesure et de quelle manière l'enseignement de la psychanalyse devrait être inclus dans notre formation.

Rubr. IV₁ - Convierait-il d'inclure la psychanalyse dans la formation du P.S. :

NR 4, dont 3 collègues qui, à la rubrique III, ont refusé le recours aux concepts psychanalytiques.

- réponses négatives : 6? avec quelques justifications :
 - . d'ordre doctrinal : je reste wallonien
 - . relative à la fonction du P.S. : le P.S. n'est ni psychanalyste, ni psychothérapeute
 - . fondées sur l'impossibilité d'une formation « de masse » à la psychanalyse, qui ne peut être qu'une démarche individuelle, personnelle.
- réponses positives : 29, « comme pour les autres diplômes » est-il précisé dans l'une d'elles.

Rubr. IV₂ - Selon quelles modalités auriez-vous souhaité cette formation ?

Les vœux exprimés dans les réponses positives vont de quelques indications générales :

- Information théorique
- Formation théorique et pratique
- Par une intégration de la psychanalyse au contenu des cours et des stages du diplôme de P.S., dont la limitation sur ce point est regrettée.
- Enseignement des concepts fondamentaux, en faisant la distinction entre la fonction de P.S. et celle de psychothérapeute.

à des suggestions plus précises :

- Cours et travaux pratiques (11)
- Etudes de cas (5) sous la guidance d'un psychanalyste
- Formation à l'entretien (2)
- Séminaire, travail de groupe (6)
- Analyse didactique (3)

Si donc une intégration de la psychanalyse à la formation des psychologues scolaires est souhaitée par les trois quarts de nos répondants, c'est dans une importance et selon des modalités fort variables, allant d'une bonne information à une véritable qualification de psychanalyste.

.

. .

Bien que le contact avec la psychanalyse, dans le cadre de la préparation du diplôme de psychologie scolaire des années soixante, ait été assez léger et parfois même inexistant, nombre de nos collègues, par une formation complémentaire parallèle ou postérieure à leur entrée en fonction, ont acquis en ce domaine une information ou une pratique plus ou moins poussée, allant dans quelques cas jusqu'à l'analyse personnelle.

Cette connaissance de la psychanalyse a été très généralement vécue par eux comme un apport positif pour la compréhension du contexte affectif et relationnel sur lequel se développent les difficultés scolaires, pour affiner leurs capacités d'écoute et surtout pour faciliter leur collaboration avec les personnels des services médico-psychologiques presque tous formés à cette approche.

Par contre, d'autres collègues exerçant en milieu scolaire ont redouté, en suivant cette voie, de médicaliser ou de psychiatriser systématiquement les problèmes de l'écolier, estimant que l'école n'était pas le lieu adéquat pour l'approche psychanalytique et ont tenu à ne pas confondre l'action du psychologue et celle du psychothérapeute.

Cette collaboration du psychologue en école avec des services de suite extérieurs, d'intensité et de qualité très diverses et où l'école semble souvent la plus demandeuse, n'a pas été sans rivalités ni conflits de compétence, cependant minoritaires dans nos réponses.

Rétrospectivement donc, puisqu'il s'agit d'un vœu de fin de carrière (davantage un « *souhaiteriez-vous ?* » qu'un « *auriez-vous souhaité ?* »), les trois-quarts de nos répondants souhaitent que notre formation inclue l'apport de la psychanalyse, demande qui tient compte de leur longue expérience du métier, la difficulté étant de savoir dans quelle mesure et jusqu'à quel point. Les propositions faites sont fort variées, et certaines sans doute difficiles ou impossibles à mettre en oeuvre dans les conditions de préparation du diplôme de l'époque.

Le problème se pose peut-être différemment aujourd'hui, où le niveau de recrutement est plus universitaire et où la formation du psychologue scolaire ne devrait plus être seulement qu'un complément d'études pour spécialiser des enseignants déjà chevronnés. Cette évolution devrait assurer une harmonisation de la formation de base de tous les psychologues, quelle que soit leur spécialisation et leur terrain d'intervention ultérieurs.

ANNEXE I

LA FORMATION DANS LES DIFFERENTS CENTRES

LA FORMATION

1 - AU CENTRE DE BESANÇON

Durant les années 1960/70, la formation des psychologues scolaires est assurée, sous la direction de M. BRIED, par la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, rue Mégevand. La durée des études est de deux années.

Pour le recrutement des stagiaires, en plus du détachement par l'Administration, les responsables du centre avaient recours à des séances de dynamique de groupe. Le premier trimestre constituait une période probatoire.

En première année, l'enseignement comprenait les cours suivants :

- Psychologie générale et psychanalyse
- Psychologie sociale
- Psychologie de l'enfant
- Psychopathologie générale
- Psychopathologie de l'enfant

La deuxième année complétait ces mêmes cours et, dès son début, on demandait à chaque stagiaire la prise en charge rééducative d'un enfant suivi par le Centre Psycho-Pédagogique attaché au centre de formation de la Faculté. L'année se terminait par la présentation d'un mémoire. L'enseignement portait aussi sur l'étude des tests avec formation pratique à leur passation et sur l'initiation aux entretiens. Des stages sur le terrain venaient en complément.

L'obtention du diplôme se faisait en deux temps par un examen en fin de première année, l'autre en fin de deuxième année, avec écrit et oral : la moyenne à chaque épreuve était exigée et, en cas d'échec, il était possible de redoubler une année.

En première année, la préparation du C.E.S. de psychologie générale était obligatoire et celle du D.U.E.L. était recommandée en deuxième année.

2 - AU CENTRE DE BORDEAUX

De 1959 à 1970, la formation des psychologues scolaires était assurée par l'Institut d'Etudes Psychologiques et Psychosociales de l'Université de Bordeaux. De trois ans initialement, les études furent ramenées à deux en 1960 quand l'Administration accorda les détachements pour cette durée.

En 1959, il y eut un concours d'entrée avec dissertation, entretien, tests collectifs. Sur une trentaine de candidats, six furent reçus. Ensuite, il n'y eut plus aucune sélection en supplément au détachement ni de période probatoire (Cf. note 31).

En 1959, les cours étaient bloqués le jeudi (les étudiants-enseignants n'étant pas encore détachés) et comprenaient :

- Histoire de la pédagogie
- Psychologie générale
- Psychopathologie
- Physiologie nerveuse
- Cours de Jean CHATEAU, d'inspiration phénoménologique
- Travaux pratiques de psychologie

A partir de 1960, lorsque furent accordés les détachements, on avait en première année :

Psychologie générale et Méthodologie	1 heure hebdomadaire
Psychologie de l'Enfant	2 h 30 hebdomadaires
Psychologie générale	1 heure hebdomadaire
Pédagogie spéciale	1 heure hebdomadaire
Psychophysologie	1 heure hebdomadaire
Statistiques	1 heure hebdomadaire

Ces cours étaient complétés par des travaux pratiques :

Maniement des tests	2 heures hebdomadaires
Statistiques	1 h 30 hebdomadaires
Psychologie expérimentale	2 h par quinzaine
Psychologie de l'enfant	2 h par mois

En 2ème année :

Psychopathologie	1 heure hebdomadaire
Histoire de la pédagogie	1 h 15 hebdomadaires
Pédagogie spéciale	1 heure hebdomadaire
Psychopédagogie	2 heures hebdomadaires
Histoire des institutions et Pédagogie comparée	2 h par quinzaine
Pédagogie et psychologie générale	2 h par quinzaine

Les travaux pratiques se répartissaient ainsi :

Séminaire de Psychologie expérimentale	2 h par quinzaine
Psychologie de l'enfant	2 h hebdomadaires
Présentation d'enfants	2 h hebdomadaires
Psychologie sociale et Séminaires de Psychopathologie de l'enfant	2 h 30 hebdomadaires

Des stages étaient organisés pendant un semestre et par groupes restreints :

- Examens collectifs dans le cycle d'observation (collège)
- Examens individuels d'enfants les plus jeunes des lycées

Pour passer de première en deuxième année, il fallait subir un examen comprenant :

- un écrit : dissertation de Psychologie générale (sur 20)
épreuve pratique de statistiques (sur 10 ; 3 éliminatoire)
épreuve de Biologie
- un oral : interrogation en psychologie de l'enfant (sur 20)
travaux pratiques en psychologie expérimentale (sur 10)

En cas d'échec, il existait une deuxième session, complète ou partielle.

En fin de deuxième année, on devait subir un examen de sortie comportant :

- Interrogation de psychopathologie (sur 10)
- Interrogation tirée au sort entre :
 - . psychologie sociale
 - . psychologie de l'enfant (sur 10)
 - . pédagogie expérimentale
- Soutenance d'un mémoire, analogue à un DESS (sur 100)

(ce mémoire consistait en une étude de psychologie appliquée à des enfants d'âge scolaire)

Parallèlement à la formation propre au Diplôme, les stagiaires étaient encouragés à préparer Propédeutique et Licence de psychologie, beaucoup de cours étant d'ailleurs communs avec ceux du diplôme.

3 - AU CENTRE DE GRENOBLE

Comme nous l'avons rappelé dans notre historique, si l'expérience parisienne avait été supprimée en 1954, celle de Grenoble n'avait pas cessé de se développer, le Service de Psychologie Scolaire de l'Isère pouvant servir de lieu de stage. Dès le départ, et grâce aux efforts de Bernard ANDREY, la formation des psychologues scolaires intégra le maximum de formation universitaire : en 1960, il ne manquait que le certificat de psychophysiologie pour obtenir la licence. Cette option a été fermement maintenue et le diplôme de psychologie Scolaire a été successivement modifié en ce sens au fur et à mesure des réformes des études universitaires.

C'est donc par un arrêté du 11 avril 1960 que le Ministère de l'Education Nationale autorisa officiellement l'Université de Grenoble à délivrer un diplôme de Psychologie scolaire (Enseignement du Premier degré) précisant que « les candidats à ce diplôme doivent être titulaires du baccalauréat et du certificat d'aptitude pédagogique » (art. 2).

Pendant les années 1960/70, cette formation a été assurée par la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Grenoble, 1 rue du Vieux Temple ; elle durait deux ans.

Le recrutement des stagiaires, en plus du détachement administratif, donnait lieu à l'application d'une série de tests pendant une période probatoire de 3 mois. En outre, une « observation continue » très rigoureuse était pratiquée par B. Andrey et J. LE MEN ; mais les renvois étaient peu fréquents.

Les contenus des deux années d'enseignement étaient précisés dans l'article 3 de l'arrêté :

- a) étude de tous les programmes généraux, techniques et pratiques des certificats d'études supérieures de psychologie, psychologie de la vie sociale, psychologie de l'enfant et de l'adolescent,
- b) stages de longue durée organisés dans le service de psychologie scolaire de l'Isère,
- c) participation à des travaux de recherche de psychologie de l'enfant et de psychopédagogie,
- d) séances de travaux et cours spéciaux portant sur les problèmes concrets propres au psychologue scolaire.

L'article 4 de l'arrêté est consacré à la délivrance du diplôme : l'examen comprend deux parties, passées successivement à la fin de la première et de la deuxième année d'études.

Première partie :

Ecrit :

1/ une dissertation de psychologie générale (durée 4 h, coef. 2)

2/ une dissertation de psychologie sociale en rapport avec l'étude du milieu et son influence sur le comportement de l'enfant, son évolution, son adaptation future sous ses différentes formes (durée 4 h, coef. 2)

3/ une épreuve technique portant sur l'application des statistiques élémentaires (durée 2 h, coef. 1)

4/ une épreuve méthodologique portant sur un problème

concret de psychologie sociale, sur l'établissement
d'un plan de recherche en psychologie de groupe,
sur l'analyse d'un protocole d'enquête, etc ... (durée 2 h, coef. 1)

La moyenne à l'ensemble de ces épreuves est nécessaire pour subir les épreuves orales.

Oral :

1/ une interrogation de psychologie générale

2/ une interrogation de psychologie sociale

3/ une interrogation technique

4/ une interrogation sur l'esthétique

Pour être admis en deuxième année, les candidats doivent avoir obtenu la moyenne aux épreuves orales.

Seconde partie :

Écrit :

1/ une dissertation de psychologie de l'enfant (durée 4 h, coef. 2)

2/ une dissertation de pédagogie (durée 4 h, coef. 2)

3/ une épreuve technique de psychopathologie :
commentaire d'une observation (durée 2 h, coef. 1)

4/ une épreuve de méthodologie : analyse d'un protocole
de test, planning d'une expérience, etc (durée 2 h, coef. 1)

5/ un questionnaire de connaissances centré sur la
méthode des tests et la psychopédagogie (durée 1 h, coef. 1)

Ici aussi, la moyenne aux épreuves écrites est nécessaire pour être admis à subir les épreuves orales et pratiques.

Oral :

1/ Interrogation de psychologie de l'enfant ou de pédagogie (coef. 1)

2/ Interrogation de psychopathologie infantile (coef. 1)

3/ Examen et discussion d'un travail de recherche personnelle, de caractère restreint, effectué par chaque instituteur détaché au cours de ses deux années d'études

Epreuves pratiques :

Utilisation effective de tests, analyse de dossiers complets d'enfants d'âges différents, etc (stages faits au cours du mois de juin de la deuxième année, avec évaluation du travail fourni pendant ces stages) (coef. 2)

Les candidats doivent obtenir au moins la moyenne aux épreuves orales et pratiques.

Le Diplôme est délivré sous le sceau et au nom de l'Université par le Recteur, Président du Conseil de l'Université.

L'article 5 du même arrêté précise qu'il y a une session d'examen par an.

4 - AU CENTRE DE PARIS

Durant la période 1960/70, la formation des Psychologues Scolaires est assurée par l'Institut de Psychologie de Paris, 28 rue Serpente, 6^e arrondissement. En pratique, les cours sont dispersés en divers lieux : Sorbonne, Laboratoire de psychobiologie de l'Enfant et Institut National de l'Orientalion professionnelle, rue Gay-Lussac, consultations hospitalières, écoles diverses à

Paris et en banlieue pour les stages et travaux pratiques ; tous ces déplacements alourdissant notablement la charge de travail des stagiaires.

Jusqu'à cette époque, l'enseignement à l'Institut, destiné à des étudiants non licenciés ou à des professionnels (enseignants ou autres) désireux d'acquérir une formation théorique et pratique en psychologie, s'étendait sur trois années : 2 années d'études générales de niveau licence et une année de préparation d'un diplôme spécialisé.

En 1960, l'Institut accepta d'accorder aux instituteurs détachés par le ministère un statut dérogatoire : l'ancien diplôme de psychopédagogie fut transformé en diplôme de psychologie scolaire et sa préparation resserrée sur deux ans. Toutefois, les étudiants « libres » qui le préparaient restaient soumis à la règle des trois ans et à un examen d'entrée.

Le Centre de Paris recevait par priorité les détachés de la région parisienne, mais de nombreux candidats de province y furent aussi admis, du fait du nombre et de la capacité insuffisants des autres Centres, ce qui conduisit rapidement à des promotions pléthoriques, eu égard aux possibilités de formation. Ces collègues eurent en outre à faire face à des frais de logement et de déplacement sans indemnité compensatoire.

L'Institut ne procéda d'abord à aucune sélection des candidats détachés. En 1968 eut lieu une tentative d'instaurer une période probatoire au premier trimestre des études, pendant laquelle l'étudiant jugé mal orienté ou se sentant tel pouvait voir son détachement annulé et revenir dans son poste. A cet effet furent instituées diverses épreuves : dissertation, passation de tests et une série d'entretiens avec les formateurs de première année. Ces mesures, qui suscitèrent une assez large contestation chez les stagiaires, furent supprimées ou assouplies.

Les enseignants :

La première année comprenait d'abord tous les cours de la deuxième année d'études générales de l'Institut tels que :

Pédagogogie	R. ZAZZO
Psychologie sociale	J. STOETZEL
Neuropsychologie	Y. GALIFRET
Sciences pédagogiques	M. DEBESSE
Méthode des tests	Mme CAMBON
Psychanalyse structurale	D. LAGACHE
Statistiques	J. LEPLAT
Sémiologie et Nosographie ; présentation de malades	Th. LEMPERRIERE

Il fallait y ajouter quelques cours importants du programme de première année d'études générales :

Psychologie générale	Mme FAVEZ-BOUTONNIER
Psychologie expérimentale	P. FRAISSE ; C. FLORES

Certains de ces cours étaient communs à certains certificats de l'ancienne licence de psychologie.

La deuxième année assurait la préparation du diplôme de Psychologie scolaire et comportait :

■ des cours théoriques

Psychologie différentielle	M. REUCLIN
Psychologie de l'Enfant	P. OLERON ; R. ZAZZO

Psychologie scolaire
Pédagogie
Statistiques
Psychopédagogie des matières scolaires

R. ZAZZO ; R. LEPEZ
M. DEBESSE
J. LEPLAT
M. AUZIAS, N. GALIFRET-GRANGEON
P. PAILLET, G. MIALARET, M. VIOLETTE

- des travaux dirigés M. GILLY
portant sur l'organisation de l'examen psychologique et l'étude de ses techniques
(tests, entretiens, etc ...)
- des travaux pratiques
examens d'enfants en écoles

- des stages auprès d'un collègue en poste, de préférence alternés en école et en C.M.P.P.

A partir de 1968, le stage pratique de 1 mois eut lieu en début de deuxième année, complété pendant toute l'année scolaire par un stage hebdomadaire d'une demi-journée auprès d'un collègue en école, avec comme arrière-plan théorique un séminaire de R. ZAZZO consacré à l'examen psychologique de l'écolier.

Dès 1966/67, les cours de la première année d'études générales ne sont plus qu'un complément de formation. En 1967/68, en raison de la création de la Maîtrise de Psychologie, l'Institut devient un centre de formation post-maîtrise et les deux années d'études générales sont supprimées. Le caractère dérogatoire du Diplôme de Psychologie scolaire s'accroît donc : il est réservé, en principe aux seuls instituteurs détachés. Toutefois, quelques étudiants libres seront admis à s'y inscrire directement, à condition d'avoir déjà été inscrits à d'autres diplômes ou de posséder soit l'ancienne licence de psychologie soit la nouvelle maîtrise.

Les examens :

Pour chaque année, il existait deux sessions (juin et septembre)

Première année : examen de passage en deuxième année

Ecrit : dissertation ou questionnaire pour chacun des cours principaux
épreuve de statistiques

Deuxième année : examen pour la délivrance du diplôme

Ecrit : dissertation ou questionnaire sur les cours
épreuve de statistiques

Oral : interrogations, par R. ZAZZO et un autre formateur, sur leurs enseignements respectifs.

Travaux Pratiques : application, correction, analyse et interprétation d'un test à un enfant d'âge scolaire

Stage : Rédaction d'un rapport de stage noté ; ultérieurement, le stage lui-même fera l'objet d'une notation par le Directeur de stage.

Pour passer en deuxième année et pour obtenir le diplôme, il fallait obtenir au moins la moyenne à chacune des parties (écrit, statistiques, oral, pratique) des examens concernés.

En cas d'échec, il fut parfois possible de garder, pour la seconde session, le bénéfice des notes supérieures à la moyenne. Ces modalités ont pu varier au fil des années. En cas d'échec aux deux sessions, il était possible, avec l'accord de l'Institut, de demander à bénéficier d'une troisième année de détachement.

Formations complémentaires :

La préparation simultanée du Diplôme de psychopédagogie spéciale, créé en 1961/62 et dirigé par Mme GRATIOT-ALPHANDERY, était encouragée pour les meilleurs étudiants, ainsi que la préparation du D.U.E.L. ou du D.U.E.S. (option psychologie) qui deviendront le D.E.U.G. Celle-ci a été rendue obligatoire à partir de 1968, pour permettre aux psychologues scolaires d'obtenir ultérieurement la licence. L'attribution définitive d'un poste fut même subordonnée à son obtention.

Il convient enfin de signaler que les modifications apportées, après mai 1968, aux cursus universitaires, notamment au niveau du 1er cycle, ne sont pas restées sans influence sur le contenu des diplômes d'Institut et les modalités de leurs examens. De telle sorte qu'à la fin de la décennie soixante, l'examen du diplôme de Psychologie Scolaire se présentait comme suit :

- une première partie comprenait 7 épreuves, dont 6 portant sur 3 valeurs fondamentales (psychologie, psychologie sociale ou sociologie) et sur l'une des valeurs du premier cycle de psychologie (de préférence celle de linguistique générale) + une épreuve de statistiques.

Sont admis les candidats ayant obtenu la moyenne à chacune des trois valeurs fondamentales et aux statistiques.

- une deuxième partie portant sur :

trois valeurs fondamentales (psychologie génétique et pédagogique, psychologie pathologique, physiologie)

une valeur instrumentale (statistiques 2ème niveau)

une valeur de spécialisation professionnelle (épreuve orale de psychologie scolaire)

l'appréciation des stages professionnels

la soutenance d'un mémoire de recherche en psychologie scolaire effectuée au cours des deux années d'études.

ANNEXE II

**Texte de la circulaire n° 205
du 8 novembre 1960,
dite « Circulaire LEBETTRE »**

- (a) La présente note ne concerne directement que les départements à la disposition desquels ont été mis, à titre expérimental, des psychologues scolaires ; il convient cependant que tous les inspecteurs d'académie prennent connaissance de ces instructions, en prévision de l'extension prochaine de cette expérience.
Cette note a pour objet de fixer les conditions d'emploi, comme psychologues scolaires, des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire délivré par un institut de psychologie d'université.
- (b) Le maître psychologue scolaire est attaché en principe à une circonscription scolaire comptant de 7 à 800 élèves. Dans les villes, selon les effectifs, on lui confiera un ou plusieurs groupes pouvant comporter avec les classes ordinaires d'une école primaire élémentaire, maternelle et collège d'enseignement général.
Dans les régions rurales à écoles dispersées, afin de limiter autant que possible les déplacements, il conviendra de constituer la circonscription en rassemblant les écoles de localités voisines jusqu'à concurrence de 800 élèves.
- (c) En outre, il est très souhaitable que le psychologue scolaire apporte sa contribution au fonctionnement d'un établissement spécialisé pour caractériels, pour débiles, pour déficients sensoriels, ou pour infirmes moteurs, placé sous la responsabilité administrative et pédagogique des maîtres de l'enseignement public. Dans ce cas, le groupe d'élèves dont il est chargé dans les classes et établissements normaux est ramené à environ 500.
- (d) Le psychologue scolaire n'est pas un spécialiste venu de l'extérieur ; il est attaché à une école comme tout autre instituteur ; seulement, il doit à sa formation psychologique plus étendue d'être chargé de certains problèmes qui préoccupent tous les maîtres, mais que le manque de temps ou l'insuffisance de leurs connaissances psychologiques, dont on ne saurait, bien entendu, leur tenir rigueur, ne leur permettent pas d'approfondir.
- (e) Le psychologue scolaire se consacre d'abord à l'observation continue des enfants de sa circonscription en faisant appel aux techniques d'analyse psychologique et pédagogique, aux renseignements que lui apportent le maître de l'enfant, le médecin du service de santé scolaire, les parents, éventuellement les services sociaux. Ces observations viendront préciser, compléter et quelquefois éclairer le dossier scolaire qui, ouvert dès l'entrée de l'enfant à l'école, s'enrichira d'année en année et de classe en classe. Ainsi, on pourra suivre le développement de l'enfant, connaître ses particularités individuelles, ses qualités comme ses insuffisances et saisir tous les aspects de sa personnalité. Cette pratique de l'observation continue des élèves, si elle est menée avec persévérance, permettra d'éviter les dangers des conclusions à longue portée tirées d'un examen unique. elle apportera des renseignements très spéciaux, lorsque les élèves entreront dans le cycle d'observation, d'abord aux commissions chargées de l'orientation à l'entrée en sixième, ensuite aux maîtres qui suivront ces élèves pendant les deux années du cycle d'observation. Pour les élèves qui terminent leurs études à quatorze ans, le dossier sera aussi précieux, car il apportera aux conseillers d'orientation professionnelle et scolaire, chargé de conseiller les familles sur les choix d'une profession, tout un ensemble de renseignements qu'ils ne pourraient réunir eux-mêmes.

- (f) Certains enfants exigent un examen plus approfondi de la part du psychologue scolaire, ce sont ces enfants-problèmes qui déconcertent et inquiètent maîtres et parents, par leur comportement ou leurs échecs scolaires. Le psychologue scolaire étudiera avec le maître la conduite à tenir en présence des cas de retard ou d'inadaptation.

Ceux de ces enfants qu'il juge ne pouvoir être maintenus dans une classe normale, seront orientés vers la commission médico-pédagogique, s'il s'agit d'enfants présumés débiles ou caractériels, vers les établissements spécialisés qui conviennent pour les autres. Ainsi, le psychologue scolaire est appelé à jouer un rôle essentiel dans le dépistage des enfants inadaptés. Il apporte son concours à la commission médico-pédagogique selon les termes de la circulaire du 22 avril 1958.

Lorsque son service comporte un établissement spécialisé pour l'Enfance inadaptée, le psychologue scolaire s'intègre à l'équipe médico-pédagogique de l'établissement et prend sa part des observations et enquêtes psychologiques qui sont nécessaires à l'oeuvre de rééducation.

- (g) Les activités du psychologue scolaire ne se limitent pas à l'observation individuelle des élèves, car des problèmes psychologiques et pédagogiques se posent aussi au niveau de la classe et même de l'école. C'est ainsi qu'il peut être appelé à pratiquer des épreuves collectives, à mener une observation d'ensemble dans les classes, en particulier dans celles dont les maîtres s'interrogent sur certains aspects de leur travail, sur les résultats de leur enseignement. Par exemple, on lui demandera de situer exactement le niveau de la classe, en orthographe, en calcul ou dans toute autre discipline par rapport à une classe normale de même âge.

- (h) Enfin, le psychologue scolaire est un pédagogue que ses études ont plus particulièrement orienté vers les recherches pédagogiques. Il apporte son aide matérielle et scientifique aux maîtres qui prennent dans leur classe des initiatives pédagogiques, qui expérimentent certaines méthodes d'enseignement, qui étudient les opérations mentales qu'exigent et qu'exercent les diverses matières des programmes scolaires. Il coordonne toutes ces recherches en assurant la liaison entre les maîtres intéressés par ces travaux.

Par toutes ces activités, le psychologue scolaire est étroitement mêlé à la vie des classes et des écoles dans lesquelles il est appelé à exercer ses fonctions : il collabore tous les jours avec ses collègues enseignants ; il doit donc savoir entretenir avec eux d'excellentes relations ; c'est une des conditions essentielles de l'efficacité de son travail ; en effet, il n'apporte que des avis motivés et en aucun cas, il ne peut imposer une décision : celle-ci appartient toujours au maître intéressé dont l'option est finalement déterminante. Néanmoins, comme ses collègues, il participe au conseil des maîtres, où comme eux encore, il a voix délibérative.

- (i) Le psychologue scolaire ne négligera pas non plus d'établir des relations confiantes avec le médecin du service de santé scolaire, les services sociaux, s'il en existe, enfin les familles, dont les interventions et les avis sont aussi fort précieux pour la réussite de son travail.

- (j) L'horaire hebdomadaire du psychologue scolaire comporte vingt-quatre heures consacrées aux enquêtes, aux examens d'enfants, aux contacts avec les enseignants, les divers services scolaires, les familles.

(k) Les psychologues scolaires sont nommés dans les mêmes conditions que les instituteurs, par le recteur de l'académie, sur avis de la commission administrative paritaire départementale ; ils sont nommés à un poste de collège d'enseignement général. Leur avancement s'effectue selon les mêmes modalités que celui de leurs collègues instituteurs.

Vous aurez à déterminer la circonscription dans laquelle exercera le psychologue scolaire, en tenant compte des indications que je vous ai données au début de cette instruction. Vous veillerez aussi à ce qu'il trouve un milieu déjà averti des problèmes psychologiques et pédagogiques, dans lequel son action puisse être efficace ; vous voudrez bien prendre, à cet égard, l'avis du comité technique paritaire.

(l) Les psychologues scolaires relèvent des mêmes autorités hiérarchiques que les instituteurs. Ils établissent en début d'année scolaire un emploi du temps et un programme de travail qui sont adressés à l'inspecteur primaire. Ils rendent compte de leur temps et de leurs activités dans un cahier-journal qu'ils présentent à leurs supérieures hiérarchiques, à l'occasion des inspections en fin d'année scolaire, ils adressent un rapport d'activités à l'inspecteur primaire.

(m) Il est nécessaire qu'un local à usage de bureau soit à leur disposition pour les examens individuels et les entretiens avec les parents et que des crédits soient prévus pour le matériel indispensable aux examens, et pour l'établissement des dossiers.

Je vous serais très obligé de me demander, sous le timbre du 4^e bureau, la création des postes qui vous seraient nécessaires pour régulariser la situation des psychologues scolaires de votre département et d'établir, conformément au tableau modèle ci-après, la liste des instituteurs exerçant comme psychologues scolaires dans votre département. Enfin, vous ne manquerez pas de me faire part des difficultés que pourrait présenter l'application des présentes instructions

Nom Prénom	Date de naissance	Diplôme de psychologue scolaire délivré		Ecoles et localités où il exerce	Nombre d'élèves
		Année	Faculté		

L'influence importante de ce texte réglementaire, mis au point par la Direction de l'enseignement du premier degré du Ministère et la sous-division de l'Enfance inadaptée, en concertation avec l'initiateur de la psychologie scolaire française, le Professeur René ZAZZO, et les responsables de la formation, sur la conception et la pratique de la profession nous autorise aux commentaires suivants pour en souligner les limites et l'actualité.

- (a) C'est ce caractère « expérimental » (prolongeant encore les 9 années de la période expérimentale 1945-1954 sans doute jugée insuffisante par l'Administration !) qui explique la confidentialité voulue de cette circulaire.
- (b) Ce terme « maître psychologue » est en quelque sorte un compromis entre la conception de René ZAZZO, pour qui la psychologie scolaire est une fonction à part entière, différente de la fonction enseignante dans ses voies et ses attitudes, et celle de Jean CHATEAU qui considère que les deux fonctions peuvent être exercées simultanément par la même personne. Cette dénomination soulignait aussi une réalité administrative : le maintien du psychologue scolaire dans le corps des instituteurs, d'où il n'est toujours pas sorti. Par ailleurs, apparaît ici une « norme » de volume de secteur d'activité (7 à 800 élèves), qui ne repose, à notre connaissance, sur aucune évaluation objective. Peut-être s'inspire-t-elle des effectifs des grands groupes scolaires de la région parisienne où travaillèrent les premiers collègues de 1945/54 ? Pour des raisons économiques, sans davantage de justification objective, elle sera étendue à 1 000 élèves ultérieurement, nombre rond facilitant le calcul des besoins !
- (c) La psychologie scolaire relevant de l'Enfance inadaptée, il ne pouvait en être autrement. La prise en charge des élèves en difficulté était d'ailleurs prévue dans le plan LANGEVIN-WALLON [(Cf. (f)).
- (d) Tout ce passage est dans la ligne de la conception et de l'enseignement de René ZAZZO qui, après avoir initié et dirigé l'expérience de 1945/54 est demeuré le Directeur du Diplôme de l'Institut de psychologie de Paris jusque dans les années 80.
- (e) Le concept de « l'observation continue » a été formulé par René ZAZZO, dans les conditions d'un psychologue scolaire attaché de façon permanente à une école, pour éviter une pratique exclusivement déféctologique, à craindre sous la pression des besoins de l'Enfance Inadaptée, et pour permettre une action préventive, auprès de tous les élèves, du retard scolaire, très important à l'époque (le taux de redoublement allait, en moyenne, de 20 à 40 % du C.P. en CM¹ dans les écoles parisiennes au cours des années 50).
- Quant au dossier scolaire, il faudrait des pages pour en retracer les avatars. De moyen de suivi de l'élève pour lequel il avait été conçu, il est devenu, 1968 aidant, dans les esprits, instrument de ségrégation et de fichage, et a été boycotté par tous. Il en a été à peu près de même du dossier psychologique. Dans la crise de confiance envers les institutions que nous traversons, comment concilier le besoin d'information et la confidentialité ?
- (g) Cette activité évaluatrice, qui se rapprochait des pratiques de l'O.S.P., n'avait de sens que dans le contexte pédagogique de l'époque. Elle a été contestée, à la fin des années 60, quand les normes de niveaux scolaires ont été mises en question. Dans une certaine mesure, elle a été récemment récupérée par l'Administration - avec moins de rigueur psychométrique - qui a institué lors des rentrées scolaires, des contrôles de connaissance aux étapes importantes de la scolarité, au moyen d'épreuves (non baptisées tests, car le terme est encore mal ressenti dans l'opinion) appliquées par les enseignants.
- (h) Ce domaine d'intervention psychopédagogique était explicitement mentionné dans le plan LANGEVIN-WALLON. C'était à la fois un terrain possible de collaboration avec les enseignants, mais aussi potentiellement conflictuel ou concurrentiel (en particulier avec les inspecteurs).

Cela nécessitait d'évidence une solide formation en psychologie des apprentissages scolaires, difficile à mener à bien dans le cadre étroit des deux années de formation, d'autant que les spécialistes de la question étaient rares. C'est ainsi qu'à Paris, les quelques enseignements de psychopédagogie des matières scolaires, assurés dans les années soixante par quelques uns de nos anciens, après avoir sombré dans la tourmente de soixante-huit, n'ont pu être repris dans les années soixante-dix, faute de successeurs, et parce que dans le contexte des G.A.P.P., cela ne correspondait plus aux nouvelles orientations.

- (i) Cette collaboration sous-entendait un large développement des services médico-sociaux scolaires pour qu'ils soient assez présents dans toutes les écoles. On sait qu'il n'en a rien été, bien au contraire ! Dès lors, sauf circonstances heureuses, cette disposition est restée lettre morte.
- (j) Voici l'origine d'un conflit administratif endémique, qui resurgit périodiquement jusqu'à nos jours, et qui ne se règlera que dans l'obtention d'un statut spécifique.
- (k) Il faut entendre ici non que le psychologue scolaire soit nommé en collège, mais qu'il est budgétairement assimilé à un professeur de C.E.G. (comme l'étaient d'ailleurs les instituteurs C.A.E.A. ou C.A.E.I.).
- (l) Ces exigences, dont l'effet était de laisser en terrain connu le chef hiérarchique immédiat (l'Inspecteur primaire) étaient calquées sur les obligations de l'instituteur que nous restions. Il faudra beaucoup de temps avant qu'elles ne soient assouplies, ou tacitement abandonnées comme inadaptées à la réalité de la profession. Encore resurgissent-elles, ici ou là, sous une forme plus ou moins déguisée, lors des périodes cycliques d'autoritarisme.
- (m) Faut-il dire que cette exigence est largement restée à l'état d'intention ? Jamais l'Administration n'a prévu de crédits spécifiques pour l'équipement et le fonctionnement de la psychologie scolaire, ni de locaux. Il a fallu se débrouiller avec les moyens du bord en négociant sur place avec les municipalités, les inspections et les écoles.

ANNEXE III

Glossaire des sigles utilisés

B.U.S.	Bureau Universitaire des Statistiques
C.A.E.A.	Certificat d'Aptitude à l'enseignement des Enfants Ariérés
C.A.E.I.	Certificat d'Aptitude à l'enseignement des Enfants Inadaptés
C.A.P.P.	Centre d'Action Psycho-Pédagogique
C.C.	Cours Complémentaire (enseignement primaire supérieur : deviendront C.E.G. puis C.E.S.)
C.D.E.S.	Commission Départementale de l'Éducation Spéciale
C.E.G.	Collège d'Enseignement Général
C.E.S.	1/ Collège d'Enseignement Secondaire 2/ Certificat (Universitaire) d'Études Supérieures
C.I.O.	Centre d'Information et d'Orientation
C.M.P.	Centre Médico-Psychologique
C.M.P.P.	Centre Médico-Psycho-Pédagogique
C.M.P.D.	Commission Médico-Pédagogique Départementale (deviendra C.D.E.S. en 1975)
C.R.E.S.A.S.	Centre de Recherche sur l'Éducation Spéciale et l'Adaptation Scolaire
D.E.A.	Diplôme d'Études Approfondies
D.E.S.S.	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
D.E.U.G.	Diplôme d'Études Universitaires Générales
D.U.E.L.	Diplôme Universitaire d'Études Littéraires
D.U.E.S.	Diplôme Universitaire d'Études Scientifiques
E.M.P.	Externat Médico-Pédagogique
G.A.P.P.	Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique - 1970 (deviendront RASED en 1990 - Réseaux d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficulté)
G.A.S.	Groupe d'Adaptation Scolaire (ancêtre des G.A.P.P.)
I.A.	Inspection Académique (départementale)
I.D.E.N.	Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale (actuellement I.E.N.)
I.M.E.	Institut Médico-Educatif
I.N.O.P.	Institut National d'Orientation Professionnelle (actuellement I.N.E.T.O.P.)
I.N.R.D.P.	Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique (actuellement I.N.R.P.)
O.S.P.	Orientation Scolaire et Professionnelle (Centre d') (actuellement C.I.O. ; les Conseillers d'OSP sont devenus C.O.P. - Conseillers d'Orientation-Psychologues)
P.E.G.C.	Professeur d'Enseignement Général de Collège
R.P.M.	Rééducateur en Psycho-Motricité
S.E.S.	Section d'Enseignement Spécialisée (des Collèges) (actuellement S.E.G.P.A. - Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté)

ANNEXE IV

MATERIEL D'ENQUETE

Nom : Prénom : Département
 Adresse : d'exercice

CURRICULUM PROFESSIONNEL ⁽¹⁾

I - AVANT LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

1/ Profession et(ou) situations administratives successives :

.....

2/ Orientation vers la psychologie scolaire

a) Comment en avez-vous connu l'existence ?

.....

b) Qu'attendiez-vous de cette profession ?

.....

c) Aides ou difficultés rencontrées (réactions de l'Administration, de la hiérarchie, de vos collègues enseignants)

.....

d) Avez-vous déjà une sensibilisation ou une formation en psychopédagogie ou en psychologie ?

.....

II - FORMATION A LA PROFESSION

1/ Formation de base qualifiante

a) Ancienneté d'enseignement :

b) Situation administrative durant les études :

c) Lieu(x) et durée de formation :

d) Modalités (cursus de formation) :

e) Diplôme(s) obtenu(s) :

f) Avez-vous été ou non satisfait(e) de cette formation ? (contenus et conditions d'étude) :

.....

2/ Formation complémentaire éventuelle

a) Nature et date(s), diplôme(s) :

.....

b) Difficultés matérielles éventuellement rencontrées :

.....

⁽¹⁾ si manque de place, continuer sur feuille séparée en référant les rubriques par leur numéro.

.....
.....
III - EXERCICE DE LA PROFESSION de à

1/ Affectations successives (dates, lieux, cadre institutionnel)

2/ Activités professionnelles complémentaires à la pratique sur le terrain (enseignement, formation, recherche ...)

3/ Avez-vous ou non bénéficié de conditions de travail satisfaisantes ?

4/ La profession a-t-elle répondu à votre attente ? Pourquoi ?

IV - APRES L'EXERCICE DE LA PROFESSION

- situation actuelle : activité retraite (*encadrer ce qui convient*)

1 - si retraite : gardez-vous une occupation occasionnelle liée à la profession ?

2 - si en activité

a) nouvelle orientation professionnelle :

b) cette réorientation est-elle la conséquence d'insatisfactions dans l'exercice de la profession (efficacité, éthique, conditions de travail, « statut », carrière ...)

V - LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE DANS VOTRE DEPARTEMENT (n° mentionné au recto)

1/ Ouverture du premier poste de psychologue scolaire

année lieu psychologue :

2/ Lors de votre première nomination, avez-vous été affecté :

- à un poste créé à cet effet

- à un poste existant :

créé en : psychologue :

Nom : Prénom :
 Département
 Adresse : d'exercice

Indiquez ci-dessous (en cochant ou en précisant en clair la nature des documents dont vous disposeriez pour prêt ou don à l'A.F.P.S.) concernant par exemple :

- Le Recrutement : (Au plan local ou national) : Circulaires académiques, circulaires départementales, notes de l'I.D.E.N.)
- La Formation : (Organisation, programmes, modalités et sujets d'examens, mémoires, diplômes ...)
- Les affectations sur postes : (Arrêtés de nomination, modalités, situation administrative).....
- Le cadre professionnel (Institution scolaire ou autre, structure du service ou plan académique départemental ou local)
- La pratique professionnelle : (Dossiers, matériel d'examen psychologique, compte-rendu d'activité, plannings, horaires, inspection, participation à la formation, à la recherche, à des groupes de travail
- Bibliographie personnelle : (Articles, ouvrages publiés dans le cadre de l'activité professionnelle, tirés à part).....
- L'activité « militante » : (Documents syndicaux, associatifs pour la défense ou la promotion de la profession)
- Le « vécu professionnel » : (Souvenirs personnels qui pourraient par exemple faire objet de publication sous une forme à déterminer).....
- Autre contribution :

Nom : Prénom : Département
 Adresse : d'exercice

LES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES ET LA PSYCHANALYSE⁽¹⁾

I - Au cours de votre formation concernant l'obtention du diplôme de psychologie scolaire, avez-vous eu des cours qui portaient sur la psychanalyse ? oui non

1 - si oui, titres de ces cours

* dispensés par (qualification)

2 - avez-vous, à l'époque, reçu une formation à l'entretien clinique ? oui non

1 - si oui, sur quels présupposés théoriques s'appuyaient-ils ?

II - Si vous n'avez reçu aucune formation théorique concernant la psychanalyse durant votre stage de psychologie scolaire, disposiez-vous, malgré tout, d'informations sur ce sujet ?

oui non

1 - où les avez-vous recueillies ?

2 - sous quelle forme ? (théorique, analyse personnelle, formation à l'entretien ...)

III - Dans votre pratique de psychologue scolaire, avez-vous eu recours aux concepts psychanalytiques ? oui non

1 - si non, pourquoi ?

1 - si oui, sous quelle forme en teniez-vous compte ?

vous ont-ils aidé(e) professionnellement ? Comment ?

vous ont-ils aidé(e) personnellement ? Comment ?

⁽¹⁾ Si manque de place, répondre sur feuille séparée en référant les réponses (ex. II-2)

IV - Auriez-vous souhaité bénéficier d'une formation ou d'une initiation psychanalytique durant votre fonction de psychologue scolaire ? oui non

1 - si non, pourquoi ?

.....

.....

1 - si oui, comment auriez-vous souhaité que cette formation soit dispensée ?

.....

.....

V - Avez-vous, dans votre pratique, collaboré avec des CMP, CMPP, CAPP, dispensaires infanto-juvéniles ... ? (précisez-en la nature) oui non

1 - Quelles liaisons pratiquiez-vous avec eux ?

.....

.....

2 - A quel titre, vous semble-t-il, avaient-ils besoin de votre collaboration ?

.....

.....

3 - Ces services avaient-ils une orientation à dominante psychanalytique ? Cela vous a-t-il posé problème ? (pour vous-même, pour l'école, pour l'enfant et les familles ...)

.....

.....

Questionnaire à retourner à Claude LEFER, 2 rue Raymond Quenau, 75018 Paris