

## LES PREMIERS PAS DE LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

Le 1er juin 1945, une lettre de René Zazzo m'invitait à le rencontrer "pour un travail psychologique dont M. Wallon m'a parlé, et qui, je crois, peut vous intéresser". Ce travail psychologique était ce qui devait devenir la psychologie scolaire.

A qui cette proposition était-elle présentée : à un jeune instituteur de 25 ans qui, après 32 mois de vie militaire, et très retirée, avait retrouvé les élèves de Juvisy-sur-Orge (Essonne). Cette année scolaire 1944/1945 il enseignait le français, le dessin et... l'éducation physique au Cours complémentaire (ancêtre de nos CES) dans les classes de 6ème et de 5ème.

Je me rends compte actuellement que j'étais un jeune enseignant très exigeant. Je voulais que mes élèves progressent et je voulais aussi comprendre pourquoi il paraissait si difficile à beaucoup de bien composer une "rédaction", de trouver l'expression adéquate de leurs idées, de les développer et, surtout, de mettre en oeuvre les bons conseils (?) que je leur donnais. Je pensais qu'une connaissance de la psychologie de l'enfant m'aiderait à mieux diriger mes efforts pédagogiques. A cette fin, je m'inscrivis en Sorbonne en vue de la préparation des certificats de Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent et de Pédagogie, et à l'Institut de Psychologie de Paris au diplôme de Psychologie de l'Enfant et Pédagogie. Les cours de la Sorbonne ne m'apprirent pas grand'chose (d'ailleurs je ne comprenais pas le langage des professeurs !). Mais c'est dans le cadre de la préparation du diplôme de l'Institut de Psychologie que j'ai eu la chance de pouvoir suivre -hélas en pointillé, compte tenu du travail d'enseignant et... des bombardements aériens- les travaux pratiques de René Zazzo et, au collège de France, les cours d'Henri Wallon (1).

A près d'un demi siècle de recul, et après avoir enseigné moi-même vingt ans en université, je dois reconnaître que ce fut un grand privilège de pouvoir assister à la réflexion d'Henri Wallon, à l'émergence et la mise en forme d'une conception de l'évolution de la personne au cours de l'enfance qui reste géniale. Ce fut aussi une grande chance de bénéficier de la clarté des commentaires de Zazzo soit à propos de Wallon, soit à propos de Piaget. Emporté le par dynamisme ambiant, je fis cette année là, à mon initiative, un petit mémoire de recherche sur les difficultés rencontrées par les enfants pour se corriger, et je rédigeai un article sur "les règles dans les jeux d'enfants". Ces souvenirs, pour expliquer que ce qui, me semble-t-il, avait intéressé Wallon et Zazzo, c'était le fait que j'étais tout à la fois enseignant et "branché" sur les problèmes psychologiques en rapport avec l'enseignement. Peut-être pourrait-on tenter une expérience au sein de l'Education Nationale avec quelqu'un ayant ce profil.

---

(1) Il y avait également d'autres enseignants, mais leur importance fut moindre, compte tenu de notre sujet.

C'est ainsi que, nanti de deux certificats de licence -bien légers !- et d'un diplôme de l'Institut de Psychologie -guère plus lourd !- la première expérience de psychologie scolaire me fut proposée. Et que j'en acceptai le risque.

Dès lors, trois obstacles majeurs devaient être franchis.

- le premier résidait dans l'absence d'une doctrine et même, à ce moment d'une conception claire de ce que devait être la psychologie scolaire.
- le second consistait à trouver un moyen administratif permettant d'effectuer des tâches de psychologues tout en restant dans les cadres de l'Education Nationale.
- le troisième posait le difficile problème des moyens matériels.

En résumé, faire quoi ? Dans quelles conditions ? Avec quoi ?

En ce qui concerne le premier point, je n'eux guère d'éclaircissement de la part de Wallon et de Zazzo, et pratiquement pas de directives. En substance, il me fut dit : "on ne peut pas vous préciser ce qu'est la psychologie scolaire puisqu'elle n'existe pas, elle sera ce que vous pourrez faire sur le terrain, elle sortira des demandes émanant des usagers et des réponses qu'il sera possible d'y apporter compte tenu de nos connaissances en psychologie".

De tout manière, sur un plan pragmatique, deux préoccupations se dégagèrent que l'on retrouve très nettement exprimées, deux ans plus tard, dans le projet de réforme de Langevin-Wallon sur laquelle notre expérience anticipait.

Premier objectif : participer à l'éducation des élèves inadaptés, à l'organisation "d'écoles spéciales", de "sections de rattrapage". "C'est là une tâche pédagogique considérable mais urgente. Elle exige la collaboration des pédagogues et du psychologue scolaire" (Projet de loi Langevin-Wallon p. 30).

Mais, en même temps, le psychologue scolaire ne devait pas confondre son action avec le simple "dépistage des enfants arriérés". Un service de dépistage systématique avait d'ailleurs été mis en place à Paris et il était question d'organiser un service national.

Second objectif : préparer l'orientation des élèves, préciser "leur personnalité", "leurs aptitudes" afin de permettre au mieux de profiter de ce que l'enseignement est susceptible de leur offrir. "Une observation méthodique des enfants permettra de déceler leurs aptitudes et assurer leur orientation". "Cette orientation sera continue et progressive" (p. 52).

Pour atteindre ces objectifs, il faut organiser "le contrôle psychologique des élèves". "Il répond à la nécessité de connaître l'enfant dans ses particularités individuelles aussi bien que dans son évolution psychologique".

Mais attention ! Il ne s'agit pas de faire l'orientation professionnelle. Institution qui existe déjà à cette époque.

A ces deux objectifs, il faut ajouter l'ambition de faire l'analyse des pratiques enseignantes, c'est à dire des méthodes, des programmes scolaires. Ceci aussi sera exprimé clairement dans le texte du projet Langevin-Wallon : "Enfin les programmes eux-mêmes doivent être pour chaque classe adaptés aux aptitudes propres à chaque âge, et, dans cet ajustement, il n'y a pas de précision possible sans l'emploi de critères psychologiques".

On conçoit déjà à quelles difficultés devait nécessairement se trouver confronté concrètement un seul individu (de plus débutant bien désarmé) deux ans avant la parution de ces textes ! Répondre à ces trois exigences simultanément apparaît, avec le recul, comme une mission impossible. Quelle primauté accorder à telle ou telle direction de travail ? Quelle forme lui donner ? A la demande de qui répondre en premier lieu ? A celle des instituteurs -mais ils n'en avaient pas encore puisqu'ils ne savaient pas ce qu'un psychologue pourrait faire pour eux et leurs élèves- A la demande implicite d'un "centre de recherche psycho-pédagogique" quelconque -mais il n'en existait pas encore, il n'y avait que le "musée pédagogique"- . Comment s'occuper des enfants retardés et les examiner sans faire de "dépistage" ? Comment faire de l'orientation qui soit continue et ne se confonde pas avec l'orientation professionnelle (qui deviendra plus tard orientation scolaire et professionnelle).

Nous verrons plus loin comme nous avons, sinon résolu, du moins surmonté, plus ou moins bien, ces difficultés conceptuelles, comment nous avons tout de même donné naissance à quelque chose de spécifique.

Le second obstacle était d'ordre administratif. Comment rester -ou ne pas rester- instituteur tout en ne l'étant plus, et en travaillant toujours dans le cadre scolaire ? En ce qui me concerne, les démarches entreprises dans mon département d'origine (la Seine et Oise à l'époque) ne purent aboutir. Mais je devais rencontrer à l'Institut de Psychologie de Paris des amis de Grenoble, résistants très actifs du Vercors, qui me dirent qu'à Grenoble, une solution était certainement possible. En effet, cette ville vivait toujours -et cela devait heureusement durer- sur la dynamique de la résistance et de la libération. Tous les cadres étaient issus de la résistance et l'obéissance rigoureuses aux règles administratives n'était pas leur qualité première ; Par contre l'audace, la prise de risque, la croyance dans un avenir nouveau. C'est ainsi que l'Inspecteur Primaire (appellation de l'I.D.E.N. actuel) de Grenoble -Mr Maurice PETIT- fut intéressé par le projet et convainquit l'Inspecteur d'Académie -André Richand-. Celui-ci trouva un moyen original : il me détacha à "Peuple et Culture", mouvement d'éducation populaire (Peuple et Culture existe toujours), qui venait de prendre naissance à Grenoble avec à sa tête Mr Joffre Dumazedier. Peuple et Culture me donnait carte blanche pour travailler comme psychologue dans les écoles sous l'autorité administrative de l'Inspecteur d'Académie.

Je reçus donc un jour un télégramme m'invitant à venir à Grenoble. Je vins avec femme, enfants et quelques bagages ! Quelques années plus tard, cette formule administrative bien particulière fut remplacée par une autre ; je fus considéré comme "instituteur spécialisé" (j'avais d'ailleurs passé le "Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés") et rétribué sur un poste de l'Enseignement Spécialisé. Et c'est toujours ainsi que sont considérés, et rétribués, les quelques deux mille psychologues scolaires français. En quelque sorte, il n'exis-

.../...

tent toujours pas administrativement ; ce ne sont que des instituteurs spécialisés. Nous verrons que cela aussi devait poser -et pose encore- de multiples problèmes pour la profession.

Quant aux moyens matériels, ils étaient nuls au départ. Certes René Zazzo, à qui j'avais posé cette question avec quelque angoisse, m'avait bien dit qu'on pouvait faire de la psychologie avec du papier et un crayon. Je le reconnais volontier aujourd'hui, mais, à l'époque, j'aurais été bien embarrassé si je n'avais pu m'appuyer sur quelques instruments rassurants. D'autant plus qu'en 1945, l'examen psychologique passait nécessairement par les tests. D'ailleurs le projet Langevin-Wallon le précisera : l'examen des écoliers doit être confié à "un spécialiste des méthodes psychologiques. Ces examens psychotechniques devront contribuer à l'orientation scolaire des élèves". C'est donc par moi-même que je me constituai un petit matériel de départ, à la scie, au pinceau, à la colle... Les consignes furent photographiées au Service de Recherche de l'INOP grâce à l'amabilité de Maurice Reuchlin qui travaillait là à ce moment sous la direction de Mme Pieron. Arrivé à Grenoble, un chronomètre me fut prêté par le service des sports. Je n'avais pas de bureau : L'Inspecteur Primaire Maurice Petit me laissa le sien et alla s'installer dans une autre école moins centrale. Surtout, j'allai faire le siège du maire de Grenoble qui, toujours avec l'appui de l'Inspecteur Primaire, octroya un petit crédit pour l'expérience de psychologie scolaire. Puis le Président du Conseil Général de l'Isère et, là encore, je réussis à décrocher un crédit (qui sera toujours renouvelé). Tout cela permit de constituer un petit matériel de départ qui comportait : une batterie Grace-Arthur, quelques Binet-Simon, des feuilles de copie de dessins Prudhommeau, une figure complexe de Rey...

Il faut imaginer ce jeune homme de 26 ans débarquant de Paris dans le groupe scolaire principal d'une ville de province où tous les instituteurs et institutrices avaient au minimum quarante-cinq ans (c'était des postes de fin de carrière) et qui devait démontrer primo ce qu'était un psychologue, secondo que cet individu pouvait être utile à quelque chose dans une école.

Je suppose que je devais être attendrissant car je ne fus pas rejeté par ces maîtres d'expérience et de qualité. Leurs remarques, observations furent toujours très discrètes, leurs questions pas trop insidieuses, leur scepticisme pas trop ironique. Je fus aussi beaucoup aidé par un directeur et une directrice d'école d'une culture et d'une ouverture d'esprit remarquables. Je crois bien qu'ils m'ont un peu pris sous leur aile et m'ont discrètement évité bien des faux pas et corrigé bien des maladresses. J'eus en fait beaucoup de chance.

Quoiqu'il en soit, mon premier souci fut de me présenter comme un des leurs. Je me soumettais strictement aux mêmes horaires scolaires, j'allais en "récréation", ce qui me permettait de dire dans quelles classes j'avais enseigné, quelles études j'avais faites, ce qu'on pouvait demander à la psychologie de l'enfant... Réciproquement, j'entendais les problèmes qu'ils rencontraient, ils me parlaient de tel ou tel cas, ils me posaient des colles... etc. Ces échanges effectués dans un même langage me permettaient de proposer l'examen de tel ou tel élève. C'est ainsi que la machine fut amorcée. Il fallait convaincre, démontrer qu'en deux ou trois heures, l'examen psychologique pouvait donner des informations pertinentes sur un enfant, permettait de tracer un portrait psychologique à la fois

suffisamment original et pourtant reconnaissable, donnait l'occasion de déductions utiles sur le plan de la pédagogie (oh ! le piège des conseils sollicités !). Je me souviens que pour les sceptiques les plus résistants je suis allé jusqu'à leur proposer de faire leur propre analyse psychologique à partir d'épreuves de dessins ! A la limite de la lecture des lignes de la main ! Il fallait vraiment y croire.

Néanmoins, d'examens individuels au cas par cas en examens individuels, l'idée de mettre en place quelque chose de plus systématique avait pris corps. Cette systématisation allait devenir réalité les années suivantes dans deux directions principales : l'examen des enfants en retard scolaire et le développement de l'enseignement spécial d'une part et, d'autre part, l'examen de tous les écoliers des cours préparatoires, cours moyen 2<sup>ème</sup> année dans des écoles expérimentales en vue de leur adaptation scolaire optimum et de leur orientation scolaire (en 1945-46 il y avait un concours d'entrée pour entrer en 6<sup>ème</sup>, les autres élèves continuaient en classe de fin d'études primaires et passaient le certificat d'études).

Ces deux axes allaient structurer le développement futur de la psychologie scolaire, au moins en ce qui concerne la province.

Au bout d'une année, il fallut dresser le bilan. Les instituteurs et institutrices s'y prêtèrent bien volontiers, de même les directeurs et directrices. J'obtins de la plupart un jugement écrit sur l'intérêt qu'ils avaient trouvé à l'exercice de la psychologie à l'école. Cela permit d'établir un rapport qui fut adressé aux autorités locales d'une part, à Henri Wallon d'autre part (encore Commissaire de la République à l'Education). Ce document servit d'argument pour dégager deux postes supplémentaires destinées à élargir l'expérience l'année suivante. Ces postes supplémentaires furent provisoirement occupés l'année 1946/47 et l'année 1947/48 par de jeunes institutrices sans formation psychologique particulière. Pendant ce temps, deux autres institutrices de l'Isère furent détachées pour formation à l'Institut de Psychologie de Paris. Ce ne fut réellement qu'à partir de 1948 qu'une véritable petite équipe stable, très soudée, très enthousiaste put être constituée. Elle devait s'étoffer régulièrement par la suite (1).

Après une première année d'implantation, comment furent abordées les trois ordres de difficultés auxquels la psychologie scolaire allait se trouver confrontée ? Tout d'abord que faire ? Sur quel type d'activité mettre l'accent ? Comment se définir ?

Nous l'avons vu, les conditions mêmes de notre implantation dans l'Isère nous conduisait à privilégier les actions immédiatement ou, à tout le moins, rapidement utiles à la collectivité scolaire. Trois directions allaient être privilégiées : la poursuite des examens individuels à la demande, le travail systématique à propos des enfants retardés scolaires, l'observation continue des écoliers en vue d'une meilleur adaptation scolaire et de leur orientation ultérieure.

---

(1) A l'heure actuelle, l'Isère compte une cinquantaine de psychologues scolaires.

En ce qui concerne les examens individuels, disons la clinique scolaire, l'un des aspects les plus spécifiques réside dans l'importance du dialogue avec les maîtres ; dialogue préalable à l'intervention, dialogue après l'intervention. Il fallait s'efforcer de répondre de façon adéquate à une demande formulée en termes de comportement par rapport à une conduite pédagogique le plus souvent définie de façon seulement implicite. D'où, pour le psychologue scolaire, la nécessité de bien connaître ses collègues et leur manière d'enseigner. Le problème consistait moins à brosser un tableau à tendance exhaustive de l'élève qu'à tenter d'expliquer un comportement, à donner une vision différente et si possible plus claire de ce "mauvais sujet". Cela n'allait pas sans discussion aboutissant souvent à un accord, parfois à un désaccord. Comme c'est le temps qui, pour tout phénomène vivant, apporte son verdict, nous avons pris l'habitude de rédiger en double notre analyse du problème : un exemplaire pour le maître, un pour le psychologue scolaire. C'était en quelque sorte une tentative de validation empirique de notre travail. Ainsi furent constitués les premiers dossiers psychologiques des élèves d'une école.

Nous ne parlons pas des parents. C'est qu'au départ l'optique était assez étroitement pédagogique. Mais, assez rapidement, les parents furent conviés à cette recherche concernant l'adaptation de leur enfants, sinon systématiquement, du moins lorsque le problème apparaissait plus large.

C'est progressivement que la notion de contexte familial devait prendre de plus en plus d'importance dans la représentation des problèmes psychologiques, fussent-ils présentés comme des problèmes purement intra-scolaires.

Par ailleurs, dans ces années d'après guerre, se posaient, à Grenoble et dans sa région en particulier, d'énormes problèmes d'inadaptation scolaire. Beaucoup d'enfants réfugiés avaient été accueillis dans les Alpes. L'oeuvre des Villages d'Enfants y avait vu le jour. Immédiatement, les quelques psychologues scolaires que nous étions ont été amenés à participer à la clarification de la destination des différents établissements de l'oeuvre, à l'examen des enfants qu'ils devaient accueillir, au fonctionnement éducatif des internats. Un travail d'équipe très intime regroupait chaque semaine responsable d'établissement, instituteurs, éducateurs et neuro-psychiatre pour étudier l'évolution de tel ou tel enfant.

Grenoble était aussi un très important foyer d'émigration principalement transalpine. Des problèmes d'intégration se posaient déjà fortement (surtout si l'on veut bien se souvenir que les effectifs scolaires dépassaient souvent allègrement les 35 élèves par classe). Enfin plus généralement en 1945 et en province la loi du 15 avril 1909 relative à l'éducation spécialisée (pour "enfants anormaux" comme on disait alors) était pratiquement lettre morte. En dehors d'institutions à caractère charitable, d'un grand orphelinat départemental, d'un établissement pour adolescents relevant de l'éducation surveillée, il n'existait dans la région aucune structure institutionnelle relevant de l'Etat et, plus particulièrement de l'Education Nationale, destinée à prendre en charge l'éducation des enfants handicapés sur quelque plan que ce soit. Aussi, une des tâches qui s'imposa immédiatement fut de contribuer à la mise en place des structures éducatives spécialisées. Et d'abord à la création des classes de perfectionnement si décrites aujourd'hui.

.../...

Il faut se souvenir pourtant que ces classes furent organisées au sein des groupes scolaires afin d'éviter que des enfants déficients intellectuels soient ou bien laissés sans une scolarisation adéquate possible (une intégration est possible sous certaines conditions dans une classe de 15 à 20 élèves pas dans une de 40), soit "placés" dans des internats et ainsi coupés de leur milieu familial et social. Il s'agissait d'une mesure pédagogique aussi peu ségrégative que possible.

Les premiers psychologues scolaires prirent une place extrêmement active dans ces mises en place des classes de perfectionnement. Leur composition fut tout d'abord définie avec rigueur : il s'agissait d'ouvrir des classes à effectif maximum de 16 élèves à des déficients intellectuels moyens et légers et, pour cela, nous réussîmes à imposer qu'un examen psychologique complet soit effectué avant toute inscription en classe de perfectionnement. Il ne s'agissait pas en effet d'ouvrir des "classes dépotoirs" où s'entasseraient tous les gêneurs, mais de constituer des unités pédagogiques relativement homogènes permettant une pédagogie efficace. Et elles le furent.

Nous avons mis au point le système suivant. Dans le secteur où une classe de perfectionnement devait s'ouvrir, nous adressions à tous les directeurs d'écoles concernés un tableau à remplir où ils étaient invités à consigner tous les élèves qui, après deux ans de scolarité (ou plus) n'avaient pas appris à lire, ceux qui étaient dans une classes avec des élèves ayant deux ans (ou davantage) de moins qu'eux, ceux qui posaient d'autres problèmes d'adaptation. Pour chacun de ces élèves signalés, les maîtres devaient remplir un questionnaire de comportement scolaire très détaillé (voir plus loin). Le psychologue scolaire entraînait ensuite en action. Tous les élèves signalés faisaient l'objet d'un premier examen semi collectif par petits groupes (voir plus loin). Cet examen collectif permettait de distinguer ceux qui se trouvaient retardés pour des raisons variées (maladie, absentéismes, étrangers ne parlant pas le français ou non scolarisés avant leur venue en France, problèmes "caractériels", etc...) et qui n'étaient manifestement pas retardés intellectuels. Pour les autres, le problème continuait à se poser et ils faisaient l'objet d'un examen individuel. Pour le psychologue scolaire, il ne s'agissait pas de se borner à établir un QI comme on l'a trop souvent dit et écrit -nous avons d'ailleurs toujours combattu son emploi- mais d'établir une synthèse à partir d'un ensemble de données, les unes psychotechniques, les autres de comportement scolaire, de comportement familial (1). Ces examens individuels permettaient de préciser un certain nombre d'indications. mais la décision n'était pas encore prise.

A Grenoble, il existait déjà une consultation hebdomadaire de neuro-psychiatrie infantile. Lorsque je vins dans cette ville, je me présentai au médecin chargé de cette consultation et, sans vergogne, je lui présentai mes services de psychologue. Cet homme très ouvert, ce neuro-psychiatre remarquable -le Dr René Fau devait devenir professeur de clinique neurologique à la Faculté de Médecine de Grenoble quelques années plus tard- accepta, et c'est ainsi que commença une étroite collaboration

---

(1) Dès 1947 en effet nous avons obtenu du "Service d'Hygiène Scolaire" de la ville de Grenoble qu'une assistante sociale soit affectée à l'enseignement spécialisé.

.../...

personnelle et une amitié qui devait durer jusqu'à la mort de ce "grand patron" et, pour la psychologie scolaire locale, un travail en commun avec les milieux neuro-psychiatriques, puis psychiatriques qui se poursuit encore actuellement (pour certains psychologues scolaires seulement).

Ainsi, lorsque l'enseignement spécial se mit en place à Grenoble, il bénéficia immédiatement de la collaboration très active d'une éminent neuro-psychiatre. Une consultation fut conçue spécialement pour les classes de perfectionnement. Elle réunissait l'assistante sociale, le psychologue, le médecin et les parents. La proposition d'inscription en classe de perfectionnement était faite et expliquée à ces derniers qui pouvaient accepter ou refuser.

Enfin, en dernier ressort, la commission médico-pédagogique, présidée par l'Inspecteur Primaire, décidait ou non de l'inscription dans la classe. Les rôles et responsabilités de chacun étaient clairement définis.

Mais le travail des psychologues scolaires dans le cadre des classes de perfectionnement ne se bornait pas au recrutement. Notre conception même de la psychologie de l'enfant ne nous permettait pas de nous contenter d'un simple constat effectué à un moment donné. Notre conception, en cela très Wallonienne, était évolutive. C'est dans le temps, et compte-tenu des conditions pédagogiques mieux adaptées qu'il fallait apprécier non seulement les progrès scolaires, mais aussi, corrélativement, l'évolution de la maturité intellectuelle, de la personnalité, de l'adaptabilité. Dans cette perspective, chaque année, les psychologues scolaires effectuaient ce que nous appelions "la révision des classes de perfectionnement".

Nous nous rendions dans chaque classe, les élèves passaient des épreuves collectives et, pour certains, individuelles, l'instituteur(trice) remplissait les questionnaires de comportement scolaire, nous parlions ensemble, enfin une nouvelles synthèse était réalisée à l'occasion de la visite médicale neuro-psychiatrique annuelle. L'institutrice y était conviée, ainsi que le psychologue et l'assistante sociale. Les compétences de chacun y étaient scrupuleusement respectées. Jamais un avis pédagogique ne fut mis en doute, une observation de comportement notée par l'instituteur(trice) jugée sans intérêt. Dois-je dire que cette ouverture, cette non hiérarchisation des compétences, cette invitation au dialogue (dont on parle tant aujourd'hui !) étaient particulièrement appréciées des éducateurs. Et les élèves le percevaient très bien ; pour eux, visite du psychologue, visite médicale n'étaient pas des événements inquiétants et désagréables (1).

Ce travail en rapport avec les classes de perfectionnement a constitué un enracinement très profond de la psychologie scolaire, spécialement en province. Ce ne fut pas sans inconvénient.

---

(1) On peut relire "Psychothérapie des débiles mentaux" (R. Fau, B. Andrey J. Le Men - P.U.F. Col. Padéfa). Cet ouvrage fut rédigé en 1956.

.../...

L'inconvénient majeur fut d'assimiler très vite l'équipe de Grenoble comme se consacrant uniquement aux enfants inadaptés. Pourtant, nous allons le voir, nous ne travaillions pas que dans ce secteur.

Quoiqu'il en soit, en 1946, une première équipe parisienne fut constituée. Très regroupée autour du laboratoire de psycho-biologie de l'enfant et de René Zazzo, l'orientation initiale de son travail allait être bien différente. Elle n'avait aucunement à s'occuper des classes et établissements de l'enseignement spécial. Une équipe d'instituteurs spécialisés, sous l'autorité de M. Prudhommeau, s'en chargeait. Certes, les premiers psychologues scolaires parisiens, comme nous, répondaient aux demandes individuelles des instituteurs et directeurs d'école. Mais, surtout, ils furent engagés d'emblée dans des activités de recherche portant sur les enseignements fondamentaux : l'acquisition de la lecture, l'acquisition progressive du calcul (on ne disait pas encore les mathématiques)... Pour cela, il fallait inventer des épreuves, apprécier leur validité, leur fidélité, leur sensibilité. Il fallait faire des essais, apporter des rectifications, etc., ce qui suppose les soumettre à de nombreux échantillons d'enfants, soigneusement sélectionnés, ce qui entraîne aussi de longs calculs statistiques (il n'y avait pas d'ordinateur pour ce genre de travail dans les années 40-50. Il fallait tout faire "à la main"). Ces travaux de longue haleine sont particulièrement ingrats, leur feed-back n'est pas immédiat. Aussi, pour l'instituteur de base, le psychologue scolaire fut souvent perçu, dans ces conditions, comme quelqu'un "qui faisait passer des tests dont on n'avait jamais les résultats".

Cette vision des choses est sans doute caricaturale, mais je pense qu'elle a joué quand, en 1954, l'expérience parisienne fut supprimée d'un trait de plume par le directeur des enseignements de la Seine, Mr Piobetta. Les instituteurs de la Seine, par l'intermédiaire de la section locale de leur syndicat, ne soutinrent pas l'expérience. C'est le moins que l'on puisse dire (1).

Nous avons souffert de cette dichotomie abusivement tranchée entre les "scientifiques" parisiens et les "empiristes" provinciaux. Les uns étaient vus comme improductifs, les autres comme déviants par rapport à une orthodoxie (?) de la psychologie scolaire française. Il s'agissait plutôt en fait d'une différence de stratégie d'implantation de la psychologie scolaire. L'une cherchant d'abord à s'enraciner dans le terreau de la demande concrète, à prouver une utilité, l'autre se préoccupant d'abord du long terme, de la rénovation de l'enseignement par la connaissance de l'élève. Les conditions d'exercice initiales n'étant pas les mêmes, il est bien difficile, même quarante ans plus tard, de dire ce qu'il aurait fallu faire. Mais, il m'apparaît, malgré son développement quantitatif (il y a actuellement plus de 2000 psychologues scolaires) que la psychologie scolaire n'a pas vraiment atteint ses objectifs. En cela, je crois être tout à fait d'accord avec René Zazzo. Heureusement, de durables et solides amitiés ont permis que ces divergences dans la répartition des activités ne se transforment pas en ruptures et conflits.

---

(1) Nous reviendrons sur les rapports entre la S.N.I. et les psychologues scolaires.

Par contre, cette assimilation de l'ensemble du travail des psychologues scolaires à l'enfance inadaptée devait avoir des répercussions plus profondes et plus durables. En effet, leur reconnaissance administrative ne sera établie que sur cette seule base : ce seront -et ils sont toujours- "professeurs de l'enseignement spécialisé" et, pour la quasi totalité d'entre eux, leur travail est essentiellement cantonné aux demandes de l'administration concernant le recrutement des établissements spéciaux, les diverses "commissions", les G.A.P.P., les C.D.E.S., les C.M.P.P., tâches auxquelles s'ajoutent les demandes ponctuelles d'examen voire de suivi émanant directement des maîtres. Adieu recherches psychopédagogiques ! Adieu adaptation de l'école à l'élève et de l'élève à l'école !

Pourtant, une tâche ambitieuse avait déjà pris corps au cours des premières années : l'organisation du suivi de tous les élèves. Bien entendu ce travail ne s'exerçait que dans les groupes scolaires où un psychologue scolaire était implanté. Il s'agissait de suivre l'évolution de chaque élève afin de mieux la comprendre, d'en apprécier les aléas et leurs significations, de mesurer les incidences d'événements scolaires et extra-scolaires, d'éviter les blocages, d'envisager les moyens de permettre à chacun, dans le cadre de l'école, de poursuivre un développement optimum et de préparer des choix ultérieurs d'orientation.

Cette "observation continue" s'organisait autour de trois prises d'observation systématiques effectuées au CP, au CM1 et au CM2. Elles comportaient les résultats scolaires de l'élève, les observations de son comportement en classe, un examen psychologique et, dans la mesure du possible, des données sociales et familiales. Cet ensemble de données devaient être synthétisé dans un "livret psychologique" que nous avons conçu (voir fac-similé) et avons fait imprimer en mille exemplaires dès 1950. Je dois ajouter que ce n'était pas l'administration qui nous avait demandé de créer un tel instrument. Je ne crois même pas que nous avons demandé d'autorisation !

On peut penser que nous avons une conception très technocratique de notre mission, que nous préfigurions l'étiquetage, la mise en fiche de tout individu dès sa naissance. Lisons plutôt l'avertissement qui était imprimé sur la page de garde de ce livret. Je pense qu'il donne une idée assez exacte de la manière dont nous concevions la psychologie scolaire et sa fonction auprès des usagers de l'école.

Ces différentes activités donnèrent lieu à des débats passionnés à l'occasion de deux séries de journées d'études, la première à Sèvres en 1949, la seconde à Grenoble en 1950. Les tactiques et stratégies des "Parisiens" et des "Grenoblois" furent abondamment confrontées et discutées. Il en ressortait tout de même que l'action des psychologues scolaires ne pouvait se placer que dans une dialectique liant l'action à la recherche, le singulier au collectif, le déviant au commun, l'enfant à son cadre d'évolution. Il n'y eut pas de troisièmes journées d'études. Au plan national, la psychologie scolaire allait entrer dans une période de remous qui allait aboutir à la disparition de l'expérience parisienne de 1954 à 1960.

Pour en terminer avec les incertitudes conceptuelles initiales et comment sur le terrain nous avons décidé de prouver le mouvement en marchant, il est intéressant de rapporter les conclusions de la séance du 24 juin 1951 du "comité interdirection" (1). Elles reflètent bien les différentes options qui s'étaient dégagées sur le terrain, mais, comme souvent dans les motions de synthèse, elles ne me paraissent pas, avec un recul de 35 ans, véritablement définir un concept spécifique de psychologie scolaire.

Voici le texte :

Attendu que l'école pose des problèmes de plus en plus nombreux et difficiles en raison du progrès et de la spécialisation des connaissances, de la complexité croissante des structures sociales et des possibilités plus diverses auxquelles elle prépare,

le comité interdirection propose l'institution de services de psychologie scolaire dont le rôle sera d'aider à la meilleure adaptation de l'élève à l'école, à la meilleure appropriation de la vie scolaire aux intérêts de l'enfant.

1. Le psychologue scolaire appartient à l'école par son recrutement, par le lieu de son travail, par la nature des problèmes qu'il étudie et des solutions qu'il recherche.

2. Cette fonction psychologique n'est pas nouvelle, elle est une différenciation progressive à partir de la fonction globale d'éducation et d'instruction.

3. Le psychologue scolaire n'a pas de problèmes qui lui soient propres. Il étudie, en accord avec le personnel enseignant, les problèmes pédagogiques que pose l'école (matières d'enseignements, méthodes, etc.).

4. Les problèmes dont s'occupe le psychologue scolaire concernent aussi bien les groupes que les individus.

5. Le psychologue scolaire s'emploie essentiellement à mettre en évidence et à favoriser les qualités positives de l'élève plutôt qu'à déterminer ses insuffisances dans un but d'élimination ou de sélection.

6. Aussi doit-il tendre à une observation continue (au moyen d'un livret d'observations psychologiques par exemple) et éviter les conclusions à longue portée tirées d'un examen unique.(2)

(1) Un "comité interdirection" avait été créé par arrêté du Ministère de l'Education Nationale. Cet organisme regroupant des représentants des directions des enseignements du Premier, Second Degré, Techniques et Supérieur, des délégués des psychologues scolaires en exercice, devait préparer un texte définissant les fonctions du psychologue scolaire et préparant leur futur statut.

(2) Le "livret psychologique" fut abandonné au bout de quelques années essentiellement à cause du temps de rédaction que demandait un tel document compte-tenu de la quantité de travail qui, par ailleurs, était demandé aux psychologues scolaires par les directeurs d'écoles d'école et les inspecteurs primaires. Tous ceux qui furent tenus furent brûlés au cours des années 65/70.

Les psychologues scolaires ouvrent un dossier pour tout élève examiné.

7. Son travail principal est de s'attacher à l'examen individuel des élèves, à la compréhension de tous les aspects de leur personnalité.

Ce fut la seule réunion du Comité interdirection et il ne fut pas institué de services de psychologie scolaire. Du moins officiellement et légalement.

Car le second ordre de difficultés auxquelles nous nous sommes trouvés confrontés dès que nous avons été plusieurs psychologues scolaires dans un même département a été celui de notre position administrative, de notre statut social.

Immédiatement, nous avons pris conscience qu'il était impossible de rien entreprendre de solide, de représentatif si nous restions des individus isolés les uns des autres agissant au gré des demandes ponctuelles, sans programmes, sans objectifs communs.

Aussi, d'emblée, sans rien demander à personne, nous nous sommes constitués en "service de psychologie scolaire de l'Isère". Nous nous sommes fait faire des tampons à ce titre, imprimer du papier à entête, etc. J'en fus le responsable. Comme j'avais été deux années durant le seul interlocuteur de l'Inspecteur d'Académie, des Inspecteurs Primaires, des Directeurs et Directrices d'Ecole Normale, que mes collègues apparaissaient comme de jeunes débutants sans expérience (à vrai dire je n'en avais pas beaucoup non plus !), la formule fut acceptée sans grande difficulté. Le Service de Psychologie Scolaire était sous la responsabilité de l'Inspecteur d'Académie qui, bientôt, délégua ses pouvoirs à la Directrice de l'Ecole Normale d'Institutrices. Les rapports avec nos "supérieurs hiérarchiques" furent peu conflictuels. On nous faisait confiance. Il fallait simplement fournir un emploi du temps mensuel donnant les grandes lignes des activités prévues et des lieux où nous pensions nous rendre. A la fin de l'année, on rédigeait un compte-rendu d'activité. Les Inspecteurs Primaires alors ne cherchaient pas à avoir chacun "son" (ou "ses") psychologue scolaire et à lui imposer telle ou telle tâche, telle ou telle quantité d'examens. Nous étions d'ailleurs trop peu nombreux pour répondre à de tels désirs.

Les demandes des Inspecteurs Primaires étaient adressées au Service qui, lui, faisait le dispatching des tâches, déterminait leur ordre d'urgence, etc. Le responsable du service assurait la liaison.

L'organisation en service permit aussi de dégager un jour par semaine consacré à la coordination des activités et aux travaux de recherches, à la rédaction d'articles, etc.

On a pu mesurer l'importance d'une structure de fait de l'équipe de psychologie scolaire de l'Isère lors de la "crise" de 1954. Une enquête fut menée par le Ministère sur la psychologie scolaire et son utilité, et fut diligentée par l'Inspecteur Général Falcucci. Lorsque celui-ci vint à Grenoble, il eut comme interlocuteur, outre la Directrice de l'Ecole Normale, l'Inspecteur d'Académie, deux Inspecteurs Primaires, le responsable du Service de Psychologie Scolaire qui pouvait parler au nom de ses collègues, qui avait en main des arguments portant sur l'ensemble des activités, des problèmes à résoudre. Nous pouvions également faire état de notre utilité par l'intermédiaire des associations de parents d'élèves avec lesquels le service était en relation (demandes de conférences sur la psychologie de l'enfant, animations, etc.). La section de

l'Isère du S.N.I. nous apporta également un vigoureux soutien. Si bien que l'Inspecteur Général en mission repartit convaincu qu'il existait une entité psychologie scolaire qui oeuvrait sur le terrain, qui était reçue positivement par les différents usagers. Aussi l'expérience de psychologie scolaire de Grenoble fut-elle maintenue et ne connut ni recul, ni affaiblissement.

Les correspondances de cette période critique montrent que personne, chez nos amis parisiens, n'était en mesure de cristalliser les éléments de défense de l'expérience. Il n'y avait pas de service de psychologie scolaire.

Certes, il s'était agi chez nous d'une prise de pouvoir (pas de pouvoir administratif) de fait. L'un des psychologues scolaires avait d'une certaine manière autorité sur ses collègues. Le sacro-saint principe d'égalité absolue entre "instituteurs" n'était pas respecté.

Depuis une dizaine d'années, on est revenu à la norme et à l'égalité : le service de psychologie scolaire a été démembré : plus de "service", plus de secrétaire, plus de journée hebdomadaire de concertation et de travail, les psychologues scolaires dépendent de l'I.D.E.N. de leur circonscription, etc. Le nombre est venu à bout de l'institution. Il y a maintenant des psychologues scolaires dans la nature.

Mais un état de fait ne définit pas un statut spécifique. Nous étions des instituteurs d'origine et nous le restions ; nous n'étions pas des psychologues scolaires. Nous étions des clandestins. Le plus extraordinaire, c'est que les quelque 2000 psychologues scolaires aujourd'hui en fonction sont toujours des clandestins administratifs ! A quoi tient ce paradoxe qui survit quarante ans après sa naissance ?

Plusieurs raisons s'étaient l'une l'autre et nous avons lutté contre elles, cette fois sans succès, dès les premières années.

Une des raisons tient dans le fait que la profession de psychologue n'existait pas de façon organisée et définie. Il n'y avait pas de formation spécifique de psychologue. La licence de psychologie fut créée en 1947, et d'abord seulement à Paris. L'Institut de Psychologie de Paris délivrait des diplômes certes, mais ceux-ci n'étaient pas des diplômes professionnels. Pour être définis comme psychologues scolaires, il aurait fallu que soit organisée une formation spécifique. Cette formation spécifique sera seulement mise sur pied pour une première promotion en 1958 à Grenoble et sanctionnée, après deux ans d'études, par un diplôme d'université de psychologie scolaire (arrêté ministériel du 11 avril 1960). D'autres centres de formation s'ouvrirent les années suivantes à Paris, Besançon, Caen, puis Aix en Provence.

Pourtant, il existait déjà un corps constitué de fonctionnaires qui avaient une activité psychologique : les conseillers d'orientation professionnelle. Cette institution ne vit pas sans inquiétude la création, puis l'augmentation du nombre des psychologues scolaires. Il y eut de sourdes luttes d'influence pour définir la spécificité du travail de chacun, pour délimiter les territoires de chacun. Les psychologues scolaires allaient-ils aussi intervenir dans les lycées et collèges ? Il y eut effectivement quelques psychologues scolaires du second degré qui travaillèrent dans les établissements secondaires de la région parisienne. A Grenoble, il fut fréquemment fait appel aux psychologues scolaires pour des interventions dans les lycées. Les conseillers d'orientation avaient-

ils le droit d'intervenir dans les classes primaires ? Et ils intervenaient en effet dans les classes de fin d'études primaires.

Cette guérilla destinée à conquérir des positions stratégiques se doublait d'une offensive plus générale : pourquoi ne pas assimiler les psychologues scolaires à des "conseillers de l'enseignement du Premier Degré" ? Le corps existant absorbant en quelque sorte les nouveaux venus. Bien entendu, les psychologues scolaires ne l'entendaient pas de cette oreille. Ils ne voulaient à aucun prix se trouver sous l'autorité des Directeurs de Centres d'O.P. Il arguaient de la nature différente de leur tâches, de leur rattachement à l'école. Ce n'était pas des gens de l'extérieur intervenant comme des consultants, mais des gens de l'intérieur travaillant en continuité dans et avec leur milieu d'origine. Et puis cela impliquait l'abandon des prérogatives du cadre des instituteurs : cadre B, retraite à 55 ans, vacances scolaires, indemnité de logement, etc.

On voulait bien changer de statut, mais sans vraiment en changer, sans vraiment bien peser les inconvénients d'une situation paradoxale durable.

Cette situation semi-clandestine n'était pas pour déplaire non plus aux autorités ministérielles de l'Education Nationale, à la fois pour des raisons de prudence (si l'expérience était mal perçue par les instituteurs ou les parents d'élèves, il était très facile de la supprimer), et pour des raisons d'économie (quelques instituteurs, même "spécialisés", coûtent beaucoup moins chers qu'un corps de fonctionnaires qui devraient être nécessairement du cadre A). Seuls quelques rares administrateurs étaient convaincus de la nécessité d'une institutionnalisation officielle de la psychologie scolaire parmi lesquels il faut citer M. Michel Lebette alors Directeur adjoint du l'Enseignement du Premier Degré. Mais leurs efforts furent vains sur ce point.

L'Administration avait d'ailleurs sur ce point un allié discret et efficace en la personne du Syndicat National des Instituteurs. Celui-ci d'un côté défendait le plus souvent les psychologues scolaires et l'exercice de la psychologie scolaire (sauf à Paris en 1954) mais, d'un autre, a toujours fait obstacle à la création d'une nouvelle "catégorie" de personnels au sein du domaine de l'enseignement du Premier Degré (Oh ! la grande crainte des fractions catégorielles !).

Une solution parut être trouvée par l'assimilation des psychologues scolaires au personnel de l'enfance inadaptée. Le psychologue scolaire devenait un "instituteur spécialisé" comme ses collègues enseignant dans les classes de perfectionnement ou Ecoles Nationales de Perfectionnement. Hélas, ce prix payé à la stabilité devait s'avérer par la suite néfaste : il allait en quelque sorte consacrer l'idée que la fonction des psychologues scolaires était de s'occuper des enfants inadaptés, des retardés, des enfants à problèmes. Toute une partie de la conception même de la psychologie scolaire allait s'affaiblir, et même, dans bien des cas, disparaître.

Le troisième ordre de difficultés rencontrées dans l'établissement de la psychologie scolaire était d'ordre technique. Nous avons mentionné plus haut que l'expérience initiale de psychologie scolaire fut lancée sans aucun moyen matériel et sans aucun matériel technique. Or il fallait travailler dans un milieu particulier en étroite et permanente collaboration avec des personnels particuliers -les instituteurs et institutrices- posant des problèmes psychologiques en référence avec leurs

problèmes pédagogiques et éducatifs ; il fallait oeuvrer en fonction de perspectives spécifiques -suivre l'évolution des écoliers- supposant des méthodes originales -"l'observation continue" (1). Aussi, l'essentiel des activités de recherche de la première petite équipe des psychologues scolaires de Grenoble fut-il la mise au point de techniques adaptées au milieu et aux objectifs.

Il ne peut être question ici d'entrer dans les détails de la mise au point de chaque instrument que nous avons adapté ou imaginé, ainsi que de leurs justifications théoriques. Disons que la tâche fut hardue du fait que nous n'avions pas à notre disposition la logistique d'un laboratoire universitaire. Il n'y avait même pas encore d'étudiants en psychologie susceptibles de nous aider à établir les nécessaires étalonnages. Il fallut tout faire intégralement par nous-mêmes à quatre, puis à six pendant les dix premières années. On comprendra aisément pourquoi, dans ces conditions, la diffusion scientifique, la commercialisation des épreuves qui furent ainsi créées furent négligées. Le plus important était de fabriquer des instruments valables et de s'en servir. La plupart des tests ainsi élaborés furent -et sont toujours !- imprimés par un imprimeur local, sans publicité, sans copy-right, sans droits d'auteur ! Seule une "commission" était versée par l'imprimeur au Service de Psychologie Scolaire selon ses bénéfices (2).

Le premier outil mis au point fut le "questionnaire de comportement scolaire" conçu spécialement en fonction des situations scolaires les plus habituelles, celles que ne peuvent pas ne pas connaître les maîtres. Les questions et les réponses à choix multiples sont rédigées dans le langage habituel des écoles primaires. Aucune interprétation psychologique, a fortiori morale, n'est demandée, seulement des actions et réactions par rapport aux activités, aux comportements du maître ou des camarades. Ainsi, les effets de la subjectivité de l'enseignant se trouvent-ils minimisés. Bien entendu, ce questionnaire fut validé (3). Il fallait que certains traits de personnalité se dégagent avec suffisamment de netteté pour différencier les élèves et s'avèrent suffisamment stables dans le temps pour le même sujet. Nous avons ainsi un premier moyen de représentation clinique, en même temps qu'un premier moyen de comparaison.

Le double souci d'obtenir des informations cliniques suffisamment différenciées et de permettre une comparaison dans le temps indicative de l'évolution du sujet nous ont conduit à étudier et à utiliser des épreuves de dessin spécialement conçues à cet effet. C'est ainsi que, dès la première année, M. Prudhommeau nous autorisa à utiliser sa feuille de copie de dessins. Progressivement, nous en avons systématisé les règles d'analyse et d'interprétation. Ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans les détails techniques de cette épreuve extrêmement riche basée à la fois sur l'analyse structurale de la reproduction des modèles, sur l'études des

- 
- (1) B. Andrey, l'observation continue, ses buts, ses moyens. *Enfance* N° spécial nov.déc. 1954 "l'Adaptation de l'enfant au milieu scolaire".
  - (2) Ces épreuves seront par la suite connues régionalement lorsqu'un centre de formation de psychologues scolaires sera ouvert à Grenoble.
  - (3) B. Andrey : Un questionnaire d'observation du comportement en milieu scolaire in *Bulletin du Groupe d'Etudes de Psychologie à l'Université de Paris*, mars 1952.

caractéristiques grapho-motrices, enfin sur l'interprétation projective des modifications apportées par l'enfant dans sa reproductions des modèles suffisamment ambigus pour donner lieu à interprétation. Disons seulement que, puisqu'il s'agissait d'une "copie", il n'y avait pas à craindre d'effet d'apprentissage et, par là même, l'épreuve pouvait être répétée dans le temps. Les transformations d'une année sur l'autre, par exemple, s'avérant significatives de l'évolution. Nous avons pu ainsi recueillir de véritables "films" s'étendant sur six ou sept ans.

Dans le même esprit, notre collègue Jean Le Men imagina le test D. 10 (1). Il s'agit de demander à l'enfant de dessiner un paysage en utilisant dix éléments proposés (un homme, une route, une rivière, des montagnes, une femme, une maison, une fille, une auto, un animal, un garçon). Dans cette épreuve, la part de l'interprétation projective est plus importante, plus libre, mais par ailleurs la structure de la composition suit un ordre très lié à l'évolution de la maturité du sujet.

Par la suite, et dans la même ligne, ce sera Yves Durand qui mettra au point sont AT9 (archétypes. Test à 9 éléments) (2) explorant les structures de l'imaginaire à la fois à travers la représentation graphique, le récit et le commentaire de la réalisation.

Les aspects cognitifs de l'évolution intellectuelle ne furent pas négligés pour autant. Ainsi, toujours pour permettre une comparaison à la fois dans le temps et inter-épreuves, nous avons réalisé un double étalonnage du Binet-Simon (rectification Zazzo. La N.E.M.I. n'était pas encore élaborée). A côté de l'étalonnage en âges mentaux habituels a été construite une échelle en terme de dispersion en 5 classes normalisées, avec possibilité de passer d'un type d'étalonnage à l'autre (3).

Nous avons aussi utilisé la batterie scolaire de M. Prudhommeau et établi des batteries parallèles. Sur le même principe de dissociation de l'apprentissage formel et de l'assimilation des acquisitions, nous avons prolongé la batterie initiale au delà du plafond de 10 ans.

Nous nous sommes encore lancé dans la création d'épreuves originales : le NV.58 (niveau verbal - 1958 date de sortie définitive), l'alpha 61, test d'éducation de corrélats analogue dans son principe au test D48, mais utilisant des combinaisons de lettres, le L61 de logique

---

(1) J. Le Men : l'espace figuratif et les structures de la personnalité. Une épreuve clinique originale. Thèse du 3ème cycle - PUF 1966.

(2) Y. Durand : Imaginaire et comportement in "Les Cahiers internationaux du symbolisme" n° 4 1964, Genève, Engelson Ed.

et "L'exploration expérimentale de l'imaginaire. Thèse de Doctorat d'Etat, Grenoble 1981

Bien entendu, ces publications sont très postérieurs à l'utilisation des épreuves dans le Service de Psychologie Scolaire. Elles en sont les aboutissements.

(3) B. Andrey : Age mental ou échelle de dispersion statistique : un double étalonnage du Binet-Simon in *Enfance* n° 1, janv. mars 1966.

non verbale basées sur des représentations de situations concrètes de nature physique, humaine, numérique ou analogique. Toutes ces épreuves visent bien entendu à apprécier des niveaux de performances intellectuelles, mais en outre à préciser, en partie, comment ces résultats ont été acquis. Pour cela, l'étalonnage porte non seulement sur les "bonnes réponses", mais aussi sur les "mauvaises réponses" et le pourcentage d'exactitude. Comme ces épreuves sont à effectuer en temps limité, on peut ainsi connaître l'ajustement de deux aspects du travail, vitesse et précision ainsi que les variations de ces deux composantes de l'activité au cours du temps, ainsi qu'en fonction de la nature des épreuves (1).

Toutes ces épreuves sont susceptibles d'être passées collectivement. On comprend, dès lors, l'intérêt de leur mise en rapport avec les résultats scolaires effectués à peu près dans les mêmes conditions. D'ailleurs, ces épreuves sont toujours utilisées par les psychologues scolaires de la région sud-est. C'est sans doute pourquoi, parlant du passé, j'ai pu écrire au présent.

Comme on le voit, les obstacles techniques ont engendré ce qui m'apparaît aujourd'hui comme une exceptionnelle productivité ; on dirait maintenant créativité. On peut peut-être regretter que cette intense activité de recherche et d'application ait été essentiellement orientée vers une pratique de l'examen clinique des écoliers et très peu vers l'étude plus générale des substrats psychologiques et sociaux des problèmes pédagogiques et éducatifs. Mais, pour cela, il aurait sans doute fallu pouvoir s'appuyer sur de solides laboratoires universitaires de psycho-pédagogie (2). Ces pôles de recherche ont manqué trop longtemps et sont encore trop rares malgré l'institutionnalisation des Sciences de l'Éducation.

Ce retour dans les souvenirs et les documents de l'époque me laisse perplexe. Comment a-t-on pu réaliser tant de choses avec si peu de moyens et, somme toute, en si peu de temps (j'ai quitté la direction du Service de Psychologie Scolaire pour l'université en 1958). Et encore ai-je passe sous silence bien des activités annexes. Par exemple une mission d'assistance technique pour l'UNESCO en 1956 en Yougoslavie. Cette mission, demandée nominalelement par le gouvernement Yougoslave, avait pour but de présenter le modèle français de psychologie scolaire et d'orientation dans le cadre de la mise en place d'une réforme de l'enseignement de ce pays. Cette mission devait durer près de quatre mois. J'ai parlé de la collaboration avec un médecin neuro-psychiatre à propos du développement de l'enseignement spécial, mais je n'ai pas insisté sur les développements annexes de cette collaboration. Les services d'hygiène mentale départementale allaient être créés. Tout normalement, ce sont les psychologues sco-

---

(1) Voir par exemple :

B. Andrey - Appréciation de la maturité infantile à travers certaines techniques psychologiques in Revue de Neuro-Psychiatrie infantile.

- Analyse d'éléments de la personnalité à travers un test de niveau verbal in Psychologie Française T XII N°2 - 1962.

(2) Il n'y avait guère, à l'époque, que l'Institut de Psychologie de la faculté des Lettres et Sciences Humaines de Bordeaux dirigé par Jean Château.

lares qui assurèrent les examens psychologiques des consultations d'hygiène mentale. Il n'y avait pas encore d'autres psychologues cliniciens sur le marché (le D.E.S. de psychopathologie de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de Grenoble fut créé en 1962. Ce fut un des ancêtres des futurs D.E.S.S.). A l'heure actuelle, certains psychologues scolaires participent toujours à l'activité des C.M.P.

Cette collaboration s'étendit aussi au secteur hospitalier. Bénévolement d'abord, puis de façon plus systématique, je prêtai mon concours au travail des médecins dans le cadre du service de neurologie. Puis ce travail fut rétribué au titre d'attaché. Puis il s'organisa en "laboratoire de psychologie", bien modeste certes, mais, outre la participation aux tâches de diagnostic, bien des recherches commencèrent d'y être entreprises (sur la représentation de l'espace, le langage, la mémoire entre autres). Mais surtout les médecins hospitaliers apprirent à connaître le personnage du psychologue, à quoi il pouvait être utile, ce qu'il pouvait apporter tant au malade qu'au médecin. Ces activités hospitalières, nécessairement très limitées à l'origine, mais qui ne se sont jamais interrompues, allaient être à l'origine de l'ouverture de l'hôpital aux psychologues. Depuis, de nombreux postes de psychologues ont été créés, non seulement dans les secteurs psychiatriques et neurologiques, mais dans presque tous les autres services du C.H.U. : maladies infectieuses, rhumatologie, gériatrie, orthopédie, oncologie, etc, etc.

Ces premières années de psychologie scolaire furent des années de pionniers pendant lesquelles il a fallu défricher des terrains à peu près vierges, semer des idées, démontrer qu'elles n'étaient pas irréalistes, que la récolte pouvait être bénéfique. Et, peu à peu, les exploitations s'étendirent, de nouvelles espèces de psychologues dérivèrent des premiers praticiens de l'écolier, se spécifièrent et s'implantèrent dans les divers territoires de la vie, des interrogations, des inquiétudes et des souffrances humaines. Nous avons eu beaucoup de chance d'être de ces pionniers.

Bernard Andrey