

Georges Cognet  
François Marty

# Être psychologue de l'Éducation nationale

Missions et pratique

DUNOD

Cet ouvrage actualise et complète le livre paru en 2013, chez le même éditeur, sous le titre « Pratique de la psychologie scolaire ».

Maquette de couverture :  
Atelier Didier Thimonier

Maquette intérieure :  
[www.atelier-du-livre.fr](http://www.atelier-du-livre.fr)  
(Caroline Joubert)

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

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

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

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2018

11 rue Paul Bert - 92240 Malakoff  
ISBN 978-2-10-077543-9

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

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

## Table des matières

<i>Avant-propos</i> .....	9
<i>Introduction</i> .....	13
<b>CHAPITRE 1 – HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE</b> .....	19
1. Le mouvement des idées.....	21
2. La création de la psychologie scolaire en France.....	26
3. Le développement de la psychologie scolaire.....	32
<b>CHAPITRE 2 – EXISTE-T-IL UNE PSYCHOLOGIE SPÉCIFIQUE À L'ÉCOLE ?</b> .....	39
1. Caractéristiques et contraintes d'un champ professionnel spécifique .....	41
2. L'école, premier lieu de vie sociale de l'enfant.....	46
3. Un psychologue clinicien à l'école.....	52
4. Psychopathologie et vie scolaire.....	60
5. Un travail en réseau .....	69
<b>CHAPITRE 3 – LES FONCTIONS DU PSYCHOLOGUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE</b> .....	75
1. Les missions des psychologues de l'Éducation nationale.....	78
2. L'examen psychologique.....	79
3. Quelques suggestions techniques.....	92
4. Le cas particulier des épreuves d'intelligence .....	97
5. Présentation de deux épreuves récentes.....	99
6. Rendre compte.....	103
7. L'accompagnement psychologique.....	107
8. Un travail en partenariat .....	109
<b>CHAPITRE 4 – COMMENT DEVENIR PSYCHOLOGUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ?</b> .....	117
1. Formation et recrutement.....	119

<i>Conclusion</i> .....	127
<i>Bibliographie</i> .....	131
<i>Annexes</i> .....	135
<b>Annexe A</b> Création du corps des psychologues de l'Éducation nationale .....	135
<b>Annexe B</b> Les missions des psychologues de l'Éducation nationale.....	161
<b>Annexe C</b> Fonctionnement et missions des Rased.....	171
<b>Annexe D</b> Référentiel des connaissances et des compétences professionnelles des psychologues de l'Éducation nationale .....	179
<b>Annexe E</b> .....	193
<b>Annexe F</b> Référentiel de formation des psychologues de l'Éducation nationale stagiaires.....	199
<i>Glossaire</i> .....	203



# **Avant-propos**



Le 1<sup>er</sup> février 2017 paraissait au *Journal officiel de la République* le décret créant un corps de psychologues de l'Éducation nationale avec deux spécialités, l'une concernant les écoles maternelles et les écoles élémentaires et l'autre le collège, le lycée et l'enseignement supérieur.

Après des décennies d'espérance, de combat des associations représentatives et des syndicats, les psychologues qui exercent dans l'École au sens large sont enfin reconnus dans leur professionnalité et acquièrent un statut adapté qui ouvre le recrutement à des candidats disposant d'un master de psychologie, qui propose une formation adaptée, des missions revisitées et un déroulement de carrière amélioré.

Face à cette très forte évolution, pour ne pas dire révolution, nous nous devons de proposer une troisième édition actualisée, enrichie, de notre ouvrage consacré à la psychologie qui s'exerce à l'école, car nous restons intimement persuadés de l'essentialité de la place des psychologues auprès des enfants, dans le premier grand lieu social qui leur est consacré.

Comment imaginer que près de 5 millions d'enfants, plusieurs millions de familles et quelques centaines de milliers d'enseignants puissent, pour le primaire, cohabiter, apprendre, éduquer, jouer, vivre de fortes amitiés, des réussites personnelles, s'épanouir, se structurer, mais aussi subir des notes et des remarques blessantes, se sentir seuls, penser avec inquiétude à ses parents pendant les cours sans éprouver de souffrance ? Comment croire que seules la didactique et la pédagogie seraient en mesure de résoudre les problèmes de cette immense communauté humaine ? Comment n'évoquer que l'élève<sup>1</sup> alors que l'enfant avec ses désirs, ses frustrations, sa solitude, ses angoisses voire quelquefois ses moments de dépression est omniprésent dans la classe, la cour de récréation, la pensée de ses parents et de ses pairs ?

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

---

1. Comme le faisaient, jusqu'à ce nouveau décret, presque tous les textes de l'Éducation nationale.

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

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

Dans cet ouvrage, nous n'utiliserons le terme « psychologue scolaire » que dans la partie consacrée à l'histoire de cette profession.

Les auteurs



# Introduction



## La psychologie à l'école et la clinique

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

On le voit, il s'agit là de deux conceptions du monde qui s'affrontent : d'un côté l'enfant est perçu dans sa relation au savoir ; en cas de difficulté, il s'agira d'intervenir dans ce strict champ cognitif sur une fonction défaillante et le psychologue de l'Éducation nationale sera convoqué en sa qualité d'expert pour intervenir sur les dysfonctionnements cognitifs (dyscalculie, dysorthographe, dyslexie, etc.). Dans l'autre philosophie, l'enfant est appréhendé dans sa dimension subjective, et ses difficultés sont l'expression d'une problématique liée à un conflit psychique, problématique qui a un sens

et qui concerne l'ensemble du fonctionnement psychique de l'enfant. Le dysfonctionnement devient symptôme. Mais la différence entre ces deux conceptions n'empêche pas une certaine forme de complémentarité. D'un côté l'affectif et le cognitif sont étroitement liés, de l'autre les dysfonctionnements cognitifs doivent être travaillés spécifiquement, pour eux-mêmes. D'un côté, l'enfant est envisagé comme une personne en construction qui rencontre des difficultés dans sa subjectivation, de l'autre, il est étudié dans les différentes fonctions (apprentissage, socialisation, etc.) qui façonnent sa vie. La psychologie clinique apporte au psychologue la dimension de la subjectivité, celle de l'étude des interrelations entre l'enfant et son environnement ; elle donne une vue globale du problème sans « découper » l'enfant selon le type de problème qu'il rencontre. La psychologie de l'Éducation nationale intègre ces deux dimensions de l'affectif et du cognitif ; mais pour pouvoir être exercée, elle suppose que le psychologue ait d'abord un regard clinique, une formation suffisante à la psychopathologie, avant d'entrer éventuellement dans des procédures d'aides spécialisées, telles les procédures de remédiation cognitive ou la psychothérapie de soutien.

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

Cette position remarquable qu'occupe le psychologue de l'Éducation nationale au sein des établissements scolaires du primaire lui rend la tâche

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

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

ont à travailler ensemble, de façon concertée et dans le respect mutuel de leurs rôles et fonctions. Le psychologue peut apporter au médecin des éléments de compréhension irremplaçables sur la situation psychologique d'un enfant. De la qualité de cette coopération dépendra celle des aides qui seront apportées aux enfants et à leurs familles.

# Chapitre 1

## Histoire de la psychologie scolaire



# Sommaire

## Sommaire

- |  |    |
|--|----|
| 1. Le mouvement des idées .....                      | 21 |
| 2. La création de la psychologie scolaire.....       | 26 |
| 3. Le développement de la psychologie scolaire ..... | 32 |



## 1. Le mouvement des idées

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

La psychologie de l'enfant s'est développée tardivement dans l'histoire des sciences humaines, et ce, vraisemblablement, parce que l'enfance – telle que nous la connaissons aujourd'hui – n'a été que tardivement distinguée des autres âges de la vie. L'enfant a été identifié encore plus récemment comme un être ayant des besoins spécifiques. Il a fallu, en particulier de la Renaissance jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, les questionnements des pédagogues, confrontés aux difficultés des enfants dans les apprentissages fondamentaux pour que commence à s'envisager l'enfance comme distincte de l'âge adulte. Jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, l'enfance se résumait à l'âge de la dépendance aux soins maternels. Étroitement emmailloté pour être plus facilement transporté, l'enfant suivait ses parents dans leurs déplacements, de la ville aux champs, d'une pièce à l'autre dans la maison. Suspendus à une patère, le nourrisson et le très jeune enfant assistaient aux travaux domestiques, avant d'en accomplir plus tard certains, des plus simples, jusqu'à ce que l'âge d'apprendre à lire et à écrire arrive, et encore pour certains d'entre eux seulement. Ce temps d'école était rarement un temps plein, l'obligation y était toute relative et le besoin de main-d'œuvre si fort à la maison que souvent l'enfant se soustrayait à cette contrainte de l'étude. L'apprentissage était celui du métier, l'étude étant réservée à une minorité. L'école rassemblait sur ses bancs des écoliers de tous âges, de conditions souvent modestes et de niveaux épars. Le pédagogue devait s'adapter tant bien que mal à cette disparité. L'école était davantage religieuse que laïque, privée plutôt que publique. Il fallut attendre la loi de 1905 qui établit le partage des biens entre l'État et l'Église pour que l'éducation devienne un secteur à la charge des pouvoirs publics. C'est d'ailleurs à cette occasion que furent mis au point les premiers tests d'intelligence (Binet et Simon) afin d'évaluer le degré d'intelligence des enfants en âge d'être scolarisés. Tests de mesure certes, mais surtout de tri, en vue de l'orientation des enfants en difficulté vers des classes spéciales dites de perfectionnement, spécialement créées à cet effet. Bien qu'étant née au siècle précédent (Itard, Decroly, etc.), la pédagogie spécialisée s'institutionnalisa avec l'aide des

premiers psychologues. Quelques années plus tard, une pédagogie nouvelle (Freinet) vit le jour, orientée en fonction des avancées des connaissances. Ainsi, la pédagogie psychanalytique se développa (surtout en Autriche, sous l'impulsion d'Anna Freud) dans les années 1930-1945, avant de laisser place à d'autres courants de pensée. La psychologie scolaire, même si elle n'était pas encore constituée comme une sous-discipline de la psychologie, est née au début du xx<sup>e</sup> siècle dans ce contexte d'une pédagogie assistée pour comprendre et faire face aux difficultés des enfants de plus en plus nombreux à être soumis à l'obligation scolaire.

## 1.1 L'enfant est un adulte en réduction

La théorie de la préformation, en vogue jusqu'au xix<sup>e</sup> siècle, représentait l'enfant comme un adulte en réduction. Mieux, cette théorie proposait d'envisager que l'enfant était tout entier contenu dans le spermatozoïde et qu'il ne faisait que grandir dans le ventre maternel. Sans aller jusqu'à ces propositions « scientifiques », il n'est qu'à voir les gravures de journaux comme *L'illustration* pour percevoir combien l'enfant était perçu comme un adulte en réduction, et habillé comme tel. L'enfant était un petit d'homme, un petit que le temps allait faire grandir. Si la notion de croissance était présente dans cette représentation commune, il fallut attendre encore quelques décennies pour qu'une idée révolutionnaire fasse son apparition : l'enfant n'était pas un adulte en plus petit qui n'aurait pas encore grandi, il était un être en développement. De cette idée géniale du développement allaient naître les prémisses de la psychologie de l'enfant. Et c'est sur cette conception de l'enfant comme un être dont le développement est à étudier dans les différentes étapes qui en jalonnent le chemin (Piaget) que la psychologie scolaire allait, elle aussi, se développer.

L'enfant constituait une aide familiale bien venue ; il travaillait aux champs avec ses aînés, les parents et les grands-parents. Son univers s'ancrerait pour longtemps, parfois pour toujours dans cet espace familial organisé autour du *pater familias* et du travail. Avec l'industrialisation, le travail s'est diversifié, mais l'exploitation de l'enfant restait sans limites. Il fallut les grandes lois sociales de la fin du xix<sup>e</sup> siècle pour le protéger des abus d'employeurs peu scrupuleux. L'interdiction du travail avant 13 ans fut prononcée vers la fin du xix<sup>e</sup> siècle, ce qui veut dire que jusque-là (et ce fut encore vrai par la suite avec la Grande guerre de 1914-1918), l'enfant âgé de moins de 13 ans

travaillait durement. À la mine, il faisait merveille avec sa petite taille, dans le textile aussi. Avec les femmes, dont on recherchait l'habilité et l'endurance, il constituait une main-d'œuvre extrêmement bon marché et docile parce que peu politisée, peu syndiquée. Les familles y trouvaient un complément de revenu. L'idée d'une protection de l'enfant se fit jour dans ce contexte de développement industriel et économique.

C'est aussi à cette époque qu'un transfert de compétences s'est progressivement mis en place, à la faveur de la législation et du rôle de plus en plus important de l'État. La mort du roi Louis XVI a entamé symboliquement et juridiquement le privilège du *pater familias*. Avec la Révolution française, les droits nouveaux conférés aux femmes ont considérablement modifié l'autorité paternelle et le rapport de forces au sein de la famille. Désormais, le père n'avait plus la pleine et entière responsabilité en matière éducative, il la partageait partiellement avec son épouse, si ce n'est en droit, du moins était-ce inscrit dans les faits. Jadis, l'enfant était coupable de vices et de faiblesse que l'autorité paternelle pouvait corriger sans autre forme de procès : à l'image de la lettre de cachet royal, le père de famille pouvait saisir le juge et envoyer son propre enfant aux galères. C'est ainsi que le fils de Jules Verne, Michel, un enfant turbulent et un peu délinquant qui, dans son adolescence, avait tendance à dilapider la fortune familiale, fut envoyé par son père en colonie pénitentiaire à Mettray près de Tours (transformée en I.M.Pro et actuellement en ITEP<sup>1</sup>).

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le père n'était plus ce potentat familial ; il devait laisser au juge, précisément, le soin d'apprécier la situation. D'enfant coupable, le mineur devint enfant victime. D'enfant vicieux qu'il fallait punir et que le père de famille pouvait déshériter, l'enfant devint potentiellement le souffre-douleur de mauvais traitements familiaux. L'État se portait garant et devint protecteur de l'enfant, notamment et d'une façon plus large des faibles et des orphelins. Une conscience de la fragilité et de l'immatunité des enfants a poussé le législateur à orienter les dispositifs légaux en faveur de leur protection. L'éducation fut préférée à la seule punition. L'instruction devint un facteur de promotion sociale. L'instruction,

1. Les Instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP) sont des structures médico-sociales accueillant des enfants et adolescents qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment les troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages.