

En couverture :

Photo d'après l'oeuvre de Nicolas Garant

NATHALIE BÉLANGER

DE LA
PSYCHOLOGIE
SCOLAIRE
À LA POLITIQUE
DE L'ENFANCE
INADAPTÉE

CATALOGUE COMPLET SUR DEMANDE

ÉDITIONS DU CTNERHI

236 *bis* rue de Tolbiac

75013 Paris

Tél. 01 45 65 59 24 – Fax 01 45 65 44 94

E-mail : édition.ctn@wanadoo.fr

Site internet : <http://perso.club-internet.fr/ctnerhi/>

CTNERHI

Centre Technique National d'Études
et de Recherches sur les Handicaps
et les Inadaptations

Préface

Éric PLAISANCE

L'histoire des politiques et des mesures prises en direction des enfants et des adolescents qui ont été désignés, selon les époques, « anormaux », « inadaptés », « handicapés », « en difficulté », a fait l'objet d'un nombre restreint de travaux. Peut-être parce que les discours et les représentations de la part des responsables de ces politiques mais aussi de la part des divers professionnels concernés paraissent à un tel point « nécessaires » et répondent à des préoccupations partagées dans l'évidence que nous ne sommes pas spontanément enclins à les soumettre à l'analyse critique et encore moins à les mettre en questions.

Et pourtant, dans d'autres domaines, il a été démontré que les « problèmes sociaux » n'existent pas en soi, qu'ils sont l'objet de définitions et de représentations, ou encore, comme le disent souvent les sociologues, qu'ils sont « construits ». Certes, il ne s'agit pas de productions *ex nihilo* ou de pure fantaisie, ils reposent bien sur certaines réalités, mais celles-ci sont toujours perçues à travers le filtre de représentations, elles sont l'objet de mobilisations de la part de certains acteurs, par exemple de professionnels du champ qui défendent leur propre vision en même temps qu'ils justifient leur compétence. Comme le formulait Pierre Bourdieu avec force, le sociologue a affaire à « des réalités déjà nommées, déjà classées, porteuses de noms propres et de noms communs, de titres, de signes, de sigles ».

D'où la nécessité non seulement de tenir compte des dénominations « dans la construction des choses sociales » et, en particulier, des désignations attribuées aux populations visées, mais aussi d'être attentif aux « luttes des classements » qui mettent aux prises les défenseurs de divers points de vue, qui cherchent à s'approprier un domaine d'expertise ou de profession. Rémi Lenoir, disciple de Bourdieu, montre ainsi que la vieillesse n'est pas seulement une question « objective » ou « naturelle » d'âges mais surtout un effet de classement historiquement et socialement constitué, en liaison avec le rôle d'institutions et de professionnels spécialisés. La notion de « troisième âge » marque ainsi la consécration de nouvelles représentations et de nouvelles pratiques, et même d'une « nouvelle croyance collective concernant la transformation des rapports entre générations ».

Dans le domaine des questions scolaires, la question de « l'échec » peut aussi faire l'objet d'une telle investigation sur la genèse même de la notion et de sa signification. L'analyse de Viviane Isambert-Jamati est exemplaire de cette approche. L'observation des retards scolaires est ancienne (par exemple chez Binet et Simon au début du ^{xx}e siècle), mais elle ne fait l'objet de formulations en termes d'« échec » qu'après la Seconde Guerre mondiale et ne devient « problème social » que dans les années 1960, au moment où se mettent en place des transformations structurelles fondamentales de l'école française, avec le prolongement de la scolarité jusqu'à 16 ans et l'accès généralisé à l'enseignement du second degré. Ainsi, l'explosion de la notion d'échec scolaire correspond bien en partie à l'explosion scolaire comme telle, mais elle fait l'objet d'une élaboration spécifique qui rompt avec les usages antérieurs de la notion qui était réservée, juste après la Seconde Guerre mondiale, à des cas exceptionnels de « conduites » d'échec et n'était pas entendue comme « problème social ». C'est le mérite du travail de Nathalie Bélanger d'avoir entrepris une exploration sociohistorique de la mise en place de la psychologie scolaire en France, en faisant à son tour l'hypothèse de la « construction sociale » d'un corps de connaissances qui soutient l'émergence et la justification d'une nouvelle profession. Plus précisément, à partir d'un ensemble des sources qui auparavant n'avaient pas été exploitées systématiquement (archives, interviews...), elle considère que le mode d'intervention du psychologue scolaire, après une phase expérimentale après la Libération, reçoit une validation institutionnelle au cours des années 1960 dans le cadre de la politique destinée aux enfants désignés comme « inadaptés ». Psychologie scolaire et « enfance inadaptée » ont partie liée. Rappelons à grands traits cette évolution pour introduire à la lecture du texte même de l'auteur. C'est seulement après 1945, et par conséquent bien loin des textes de Binet et Simon sur la connaissance psychologique de l'enfant, que des enseignants (soit des instituteurs, soit des professeurs du second degré) sont formés dans des instituts de psychologie rattachés à des universités et

en viennent ainsi à exercer comme psychologues dits « scolaires ». Cette première génération de psychologues se situe dans le contexte des projets de réforme de l'enseignement de l'époque : le Plan Langevin-Wallon fait mention de la nécessité de l'observation de l'enfant à l'école pour mettre en évidence les « aptitudes » de chacun, dans la perspective d'une plus grande justice sociale. La fonction du psychologue est alors conçue comme étant au service de l'ensemble des enfants en vue de leur adaptation à l'école mais aussi, dans le sens inverse, en vue de l'adaptation de l'école aux aptitudes individuelles. Cette expérience est brutalement interrompue en 1954 par le ministère de l'Éducation, en partie pour redistribuer des postes dans des fonctions directes d'enseignement, en partie pour des raisons politiques, les psychologues étant accusés d'être des communistes. La deuxième génération est formée dans les années 1960, mais dans une orientation fort différente. Il s'agit de les mettre au service de l'enfance « inadaptée », expression issue des travaux du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral, mis en place en 1943 au moment du régime de Vichy. Cette renaissance de la psychologie à l'école est tout d'abord esquissée en 1958 à propos des commissions médico-pédagogiques, pour fournir une expertise lors des recrutements d'élèves en classe ou en école spéciale, puis redéfinie en 1960 où se trouve précisée la tâche du « maître-psychologue » : participer à l'observation continue des élèves dans le contexte de la prolongation de la scolarité, aider les maîtres dans leurs initiatives pédagogiques, mais surtout jouer un rôle essentiel dans le dépistage des inadaptés. Mais cette relance de la psychologie ne va pas sans contradictions. Le texte officiel de 1960, dont Nathalie Bélanger rappelle la teneur, est une simple « note de service » à destination des inspecteurs et des recteurs, et elle n'est pas publiée dans le *Bulletin officiel*. Autrement dit, la psychologie scolaire renaît, mais dans la plus grande discrétion. Par ailleurs, les avis divergent sur la fonction exacte du psychologue et par exemple sur le rôle qu'il pourrait assumer sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves dans l'enseignement du second degré. Se profilent ainsi des projets d'unification du corps des psychologues et du corps des conseillers d'orientation. De tels projets n'aboutiront jamais, en grande partie du fait des appartenances syndicales différentes des uns et des autres. Enfin, on ne décèle pas une demande émanant explicitement de l'école elle-même en faveur de l'installation de ce nouveau corps de spécialistes de l'enfance, ni même une claire acceptation de leur présence de la part des instituteurs. C'est un point sur lequel l'auteur insiste à juste titre : l'histoire de la psychologie à l'école met en scène des acteurs multiples, aux avis souvent divergents, le plus souvent des avis d'experts ou d'administrateurs, elle ne permet donc pas de considérer la psychologie scolaire comme issue d'un processus linéaire et encore moins comme le résultat d'une revendication des enseignants en faveur d'une meilleure connaissance des élèves ou pour remédier

aux « inadaptations ». Ce dernier discours, c'est celui de spécialistes qui mettent en avant la pertinence d'un savoir complémentaire au savoir pédagogique et qui défendent en même temps la légitimité de nouveaux intervenants dans le cadre scolaire. Cette histoire plurielle et contradictoire est retracée en détail dans les pages qui suivent mais elle suscite une piste d'interprétation complémentaire, celle de la division du travail à l'école élémentaire. Il faut en effet insister sur la particularité de la situation française où le psychologue scolaire exerce seulement dans l'enseignement du premier degré, autrement dit en école maternelle et en école élémentaire et non dans l'enseignement du second degré (s'il exerce ailleurs, c'est dans le cadre de centres spécialisés extra-scolaires). De plus, tout psychologue scolaire est lui-même issu de l'enseignement du premier degré. Or, ce niveau d'enseignement est traditionnellement celui de l'unicité du travail du maître dans sa classe, bien représenté par la formule « un maître - une classe ». On comprend dans ces conditions que la psychologie scolaire soit un élément perturbateur de ce modèle. D'autres spécialisations des maîtres pour l'enfance « inadaptée » se sont fortement développées au cours des années 1960, et elles ont introduit, elles aussi, une division du travail à l'école par rapport au travail pédagogique ordinaire dans une classe « normale » : instituteurs formés pour diverses classes spéciales, elles-mêmes légitimées par la catégorisation fine des enfants « inadaptés » ou « déficients », et plus encore rééducateurs destinés à venir en aide à des enfants en « échecs électifs » dans leurs apprentissages scolaires ou qui éprouvent des troubles divers dans leur mode d'être à l'école. De manière générale, on peut faire l'hypothèse que l'extension des formations d'instituteurs spécialisés pour l'enfance « inadaptée » à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale a ouvert à des modes d'exercice professionnel, par exemple dans le cas des rééducateurs et des psychologues, qui ont éloigné de l'exercice ordinaire de la classe. De tels modes d'exercice hors de la classe se sont en fait calqués sur le modèle de métiers extra-scolaires, essentiellement pratiqués en milieu médical ou extra-médical, et se sont rapprochés de l'expertise de type libéral. De telles hypothèses peuvent encore être soutenues par le rapprochement entre ces spécialisations et le modèle sociologique de la « profession », dans le sens donné dans les travaux de langue anglaise, modèle qui implique : une formation longue de niveau supérieur ; la reconnaissance d'une compétence technique précise ; une relative autonomie d'exercice ; un contrôle par les pairs (par exemple dans le cadre d'associations professionnelles) ; un rapport à une clientèle et non à un public obligé.

Est-on en mesure d'esquisser quelques perspectives à partir de la situation actuelle, qui n'est évidemment plus celle des années 1960 ? L'auteur évoque elle-même, en se référant aux travaux publiés en Grande-Bretagne et aux États-Unis, les nouvelles problématiques scolaires et sociales résu-

mées par la notion d' « inclusion » des enfants handicapés, voire par celle d' « éducation inclusive », qui impliquerait des pratiques éducatives faisant place à la diversité des élèves dans l'établissement scolaire mais aussi dans la classe ordinaire. La situation scolaire française est formulée différemment, en termes d' « intégration » des enfants handicapés. Elle soulève néanmoins la question des intervenants qui seraient impliqués dans ces actions et, en particulier, celle des enseignants spécialisés. Or, on sait que l'engouement pour les formations spécialisées, qui furent florissantes dans les années 1960, n'est plus ce qu'elle était. La promotion professionnelle et l'amélioration de salaire par la spécialisation n'existent pratiquement plus. Et l'on constate en conséquence une forte désaffection des formations et des postes spécialisés de la part des professeurs des écoles. Il est vrai que si l'orientation générale est bien celle de l'intégration dans les structures scolaires ordinaires, ce n'est plus la formation du spécialiste qui est à l'ordre du jour mais celle du généraliste. Dès lors, comment concevoir cette formation ? Plusieurs positions peuvent être adoptées et sont l'objet de discussions.

Il peut s'agir d'une information, destinée à tous les maîtres en formation, sur les handicaps ou, plus largement, sur les difficultés d'apprentissage. Mais une telle modalité serait susceptible de déresponsabiliser certains qui renverraient à nouveau le traitement de ces difficultés au « spécialiste ». D'où, sans doute, le plus grand intérêt qu'il y aurait à définir et à mettre en place des formations à la gestion de la diversité des élèves, les handicapés n'étant qu'un cas particulier de cette diversité. Toutefois, les problèmes rencontrés nécessitent le plus souvent la collaboration et le travail à plusieurs. D'où la piste complémentaire de la formation au partenariat, pour l'utilisation des réseaux de soutien et d'appui spécialisés, qui peuvent être des ressources indispensables dans des situations particulièrement difficiles.

Ces perspectives d'action ne vont pas sans de nouvelles contradictions ou de nouvelles tensions. La mise en place en France d'auxiliaires d'intégration, dénommés maintenant « auxiliaires de vie scolaire », a été saluée favorablement par les parents d'élèves et par diverses associations pour l'aide effective qu'ils apportent dans l'accompagnement à l'intégration et pour l'aide à la socialisation de l'enfant concerné. Toutefois, leur statut demeure très précaire, de même que leur mode de financement n'est pas unifié et leur formation reste très aléatoire. S'agit-il alors de promouvoir une nouvelle forme d'intervention en la professionnalisant, de considérer ces « médiateurs » comme l'amorce d'une nouvelle spécialisation, d'instituer de nouveaux services, publics ou privés, d'aide à l'intégration ? Ce sont autant de questions que le texte de Nathalie Bélanger n'aborde pas directement mais elle nous aide à mieux les poser grâce à ses analyses sur la situation de la psychologie scolaire qui dévoilent les étapes d'une histoire elle-même souvent contradictoire, loin des évidences communes.

Remerciements

Nous voudrions d'abord remercier notre directeur de thèse, Éric Plaisance, professeur à Paris V, pour l'accueil qu'il fit à notre projet de recherche et pour l'encadrement académique enrichissant dont il nous a permis de bénéficier tout au long de nos études. Sa grande disponibilité et les nombreux conseils prodigués dans le cadre des séminaires occupent une place importante dans la réalisation de cette thèse.

Nous souhaitons également remercier Nicolas Garant pour ses encouragements et son regard de politologue sur les faits éducatifs. L'aboutissement de ce travail doit aussi beaucoup aux collègues étudiants en doctorat à Paris V, entre autres, Waldeck Carneiro da Silva, Catherine Sceaux, Kehra Taleb avec lesquels nous eûmes des échanges fructueux lors des séminaires de formation doctorale du samedi mais aussi lors de rencontres plus informelles.

Nous aimerions souligner, en outre, la disponibilité des psychologues qui ont bien voulu nous recevoir pour un entretien. Une pensée va à Nicole Roussel qui mit à notre disposition des archives qui n'avaient pas été exploitées jusqu'à ce jour.

Soulignons enfin que ces recherches ont été effectuées grâce à l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC).

S O M M A I R E

| | |
|---|----|
| Introduction | 15 |
| Chapitre I – Une sociologie de l'éducation spécialisée | 19 |
| Construction sociale et émergence d'une profession, la psychologie scolaire | 26 |
| Détour sur les définitions et les notions | 28 |
| Chapitre II – Les orientations théoriques du projet de la psychologie scolaire | 33 |
| Les notions fondatrices : la normalité et l'adaptation chez les pionniers de la psychologie à l'école | 35 |
| Alfred Binet (1857-1911), un psychologue scolaire avant la lettre | 39 |
| Chapitre III – Les orientations pratiques de la psychologie scolaire : 1945-1968. | 47 |
| Le projet wallonien : une psychologie scolaire au service d'une école pour tous | 49 |
| Les expériences américaine et française | 57 |
| Données sur la première génération de psychologues scolaires, 1945-1954. | 60 |
| Les premières tâches des psychologues scolaires | 61 |
| Chapitre IV – Entre disparition et réémergence. Évolutions d'une discipline | 65 |
| Déclin de la psychologie scolaire | 67 |
| Nouvel essor | 73 |

| | |
|---|------------|
| Orientation ou psychologie scolaire ? | 77 |
| La pensée dissidente de Jean Chateau : un maître- psychologue | 82 |
| S'unir dans l'adversité : la création de l'Association française des psychologues scolaires | 84 |
| Orientation et psychologie scolaire : des conflits incessants. Données sur la deuxième génération de psychologues scolai- res, 1960-1970. | 102 |
| Chapitre V – Éléments d'analyse : vers une psychologie de l'inadaptation | 105 |
| Une demande sociale venant de l'école ou une demande sus- citée par les psychologues scolaires ? | 115 |
| Conclusion | 121 |
| Annexe I – Précisions méthodologiques | 127 |
| Références bibliographiques | 133 |
| Index des noms propres | 145 |

Introduction

Cet ouvrage vise à documenter un volet de l'histoire de l'éducation spécialisée en examinant le développement de la psychologie scolaire en France car des liens exceptionnels unissent ces deux domaines qui émergent et s'autonomisent parallèlement ; l'éducation spécialisée, qui comprend le secteur plutôt fluctuant et nébuleux de l'enfance inadaptée, est pensée dès le début du siècle mais se consolide avec la Deuxième Guerre mondiale, soit au même moment où la psychologie scolaire est développée par René Zazzo et Henri Wallon. De plus, les théories psychologiques informent l'histoire de l'éducation spécialisée car elles auraient, pour ainsi dire, pétri les pratiques de ce secteur éducatif particulier (C. Shina, 1981). Ajoutons que les théories psychologiques, largement présentes, sous des formes vulgarisées, au sein du secteur de l'éducation spécialisée, ont connu, à partir de la Seconde Guerre mondiale, une popularité sans précédent, notamment auprès des parents et des familles réceptifs à des explications dont la scientificité ou l'apparence de scientificité reconfortait. Plus spécifiquement, cet ouvrage tente de pourfendre le schéma qui stipule que la psychologie appliquée à l'éducation aurait été « nécessaire » à une école en voie d'être massifiée et modernisée et, par conséquent, confrontée au problème de l'inadaptation de certains de ses élèves. Or, rien n'est moins sûr, puisque les psychologues scolaires recrutés

dès 1945 afin de résoudre ce soi-disant problème se sont heurtés aux résistances d'instituteurs peu soucieux, du moins de prime abord, de cette question et souvent gênés par ces nouveaux « intrus » ou « faux frères », instituteurs de formation, dans leur classe. Ainsi, on peut se demander si cette représentation de l'école d'après-guerre qui veut que cette dernière ait « besoin » de la psychologie scolaire pour affronter le nouveau paysage social n'est pas une construction de ceux qui pensèrent la psychologie scolaire et qui souhaitèrent sa création et son rayonnement.

Les premières explications relatives à l'éducation spécialisée, c'est-à-dire aux filières éducatives destinées aux enfants considérés comme anormaux qui, au début du XX^e siècle, commencèrent à se greffer sur l'enseignement ordinaire, procèdent de ce même schéma. Elles sont légitimées par de grandes considérations sociales jugées déterminantes. Par exemple, il a été admis que l'éducation spécialisée était, en quelque sorte, une réponse, une suite des lois sur l'instruction obligatoire qui rendaient visibles ces indésirables perturbant les classes ordinaires. Les classes spéciales servaient, dans un tel schéma, de réceptacle à une classe sociale jugée inférieure. Plus récemment, d'autres thèses qui seront brièvement décrites au chapitre I sont venues bousculer ces explications trop réductrices du point de vue des faits et des contre-exemples restés sans explication.

Il est dorénavant admis que les mesures d'éducation spécialisée ont généralement été adoptées dans un souci de « venir en aide aux élèves », bien que certaines initiatives se soient avérées fort maladroites. Comme le rappellent Meijer, Pijl et Hegarty (1997), dans nombre de sociétés occidentales, éducateurs et administrateurs ont mis beaucoup d'espoirs et d'efforts dans le développement d'institutions spécialisées. De cette sollicitude pensée et impulsée, entre autres, par les Binet, Wallon ou Zazzo, dont il sera question aux chapitres II et III, devaient résulter différents programmes d'application de la psychologie à l'école, entre autres ceux se rapportant aux enfants dits « inadaptés ». « Depuis l'intrusion dans l'intimité de l'enfance assurée par les sciences humaines », comme le précisent F. Dubet et D. Martuccelli (1996, p. 76), l'enfant, en général, est devenu une catégorie en soi ; il est étudié et scruté, entre autres, par les spécialistes de l'enfance que sont, notamment, les psychologues scolaires. Les diverses représentations de la psychologie scolaire, certes tournées vers les enfants tout-venant et « normaux », exploitent néanmoins la catégorie de l'anormalité à titre heuristique. Les pionniers d'un savoir de psychologie scolaire s'intéressent, dans un élan de « générosité », à l'individu « anormal » ou « inadapté » mais dans le souci d'apporter, chemin faisant, un éclairage pour les individus « normaux ». Alfred Binet (1911), à qui l'on doit les premières expériences de psychologie à l'école et auquel H. Wallon (1952, 1967, 1979) et R. Zazzo (1952, 1968, 1983) se rapportent amplement, n'affirme-t-il pas que l'étude des « anormaux » allait servir les « normaux » ? Cela dit,

l'utilisation objective de la valeur de l'anormalité, par certains pionniers de la psychologie scolaire, aura des conséquences déterminantes en ce qui concerne le glissement de l'étude de l'écolier dit « normal » aux usages sociaux de l'enfance « inadaptée », même si ceux-là avaient, en partie, prévu ces écueils. Petit à petit, les chapitres IV et V, grâce à des séries de données croisées telles que des comptes rendus d'entretiens et des documents d'archives (le détail des sources est explicité à l'annexe I), permettront de saisir les liens qui unissent la psychologie scolaire au secteur de l'enfance « inadaptée » qui deviendra davantage connu sous le nom d'enfance « en difficulté ».

Tout au long de cet ouvrage, nous ne nous sommes pas autorisés à considérer comme évidentes et forcément inscrites dans un supposé cheminement historique qui semble, le plus souvent, écrit *a posteriori* pour conforter ou expliquer un développement social vu comme inéluctable, les explications cherchant à légitimer la création et le développement de la psychologie scolaire. On a plutôt tenté de se questionner, grâce à des investigations historiques, sur la constitution et la réception dans le monde de l'éducation de la psychologie scolaire ainsi que sur le contexte entourant son implantation. À maintes reprises, on trouve chez Durkheim une telle approche quand il considère les phénomènes sociaux en eux-mêmes comme « des choses » ; quand il les réduit progressivement à l'état de « germe initial », de « premier noyau » ou de « forme élémentaire », pour en mieux circonscrire leur complexité. Car Durkheim distingue, en ce qui concerne l'éducation, les définitions « positives » de l'éducation de celles qui sont plutôt « normatives » ; les premières reposent sur des faits attestés que Durkheim juge bon de mettre en évidence, afin de « prévenir bien des erreurs », comme il le disait lui-même, tandis que les secondes reposent sur des valeurs, des normes, des idéaux. Cependant, et comme le note pertinemment Corcuff (1995), cette orientation de recherche n'efface pas « la tendance chez Durkheim à l'hypostase du collectif et de la société par rapport à leurs composants individuels » (p. 14). En ce sens, ne faut-il pas, comme le dit M. Weber (1978), tenter de « recapturer une expérience »¹ (p. 5) plutôt que d'édifier quelque schéma explicatif trop général afin de saisir les tenants et les aboutissants de théories, pratiques ou doctrines « éducatives » ? On tentera ici de « recapturer » les expériences de psychologues scolaires en privilégiant une approche relevant de la théorie de la construction sociale. Cette approche théorique permet de mettre en perspective le rôle des acteurs sociaux dans la construction de la réalité.

.....

Nous traduisons.

Contrairement à l'idée reçue qui veut qu'une société « en transformation », une économie ou une loi scolaire posent de nouveaux problèmes, réclament ou encore nécessitent des changements, la mise en évidence et l'étude des faits montrent, à y regarder de plus près, l'importance des « réseaux d'interrelations humaines » dont on se doit de percer l'opacité (Elias, 1991, p. 118). Lorsqu'on s'intéresse aux conditions ayant concouru, par exemple, aux changements qu'aurait amenés, semble-t-il, une loi scolaire ou une réforme quelconque, des acteurs apparaissent aux prises avec leurs visions du monde, leurs idées et idéaux et leurs entreprises plus ou moins assurées de succès. On trouve aussi beaucoup d'incertitudes, d'incongruités, de malentendus, de conflits, d'avancées et de reculs dans l'analyse des faits sociaux. On ne peut donc s'en remettre à des schémas réducteurs qui, s'ils séduisent par leur force démonstrative, obscurcissent toute démarche compréhensive par leurs conceptions animistes de la société, leurs rétroprojections et leurs moyens linguistiques limités pour parler de la complexité (Elias, 1991). Comme le dit si bien M. Vial, « en reconstruisant le passé à partir de son avenir, lui-même fortement schématisé, on manque toute la dynamique et toute l'épaisseur à l'origine de cet avenir » (1990 *b*, p. 195-196).

Chapitre I

UNE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Un double mouvement a marqué l'évolution des structures prévues pour les élèves qui éprouvent des difficultés à l'école en France et dans la plupart des pays occidentaux. Le premier mouvement est caractérisé par la multiplication des services spécialisés entre les années 1940 et 1960, particulièrement pendant les années 1950, et par une augmentation considérable du nombre d'élèves y étant accueillis. Par exemple, Beslais (1959) précise que de 1945 à 1959, 300 classes spécialisées auraient été créées en moyenne par an, et pour la seule année 1958, 500 classes spécialisées auraient été ouvertes. Ce mouvement était associé à une conception fonctionnaliste de la société, laquelle considérait que des services d'appoint et spécialisés, assurés le plus souvent à la périphérie de la classe primaire ordinaire, étaient « indispensables » ou « nécessaires » à la modernisation de l'éducation. Après avoir brièvement décrit ce premier mouvement, il s'agira d'énumérer les mouvements qui ont suivi tout en situant notre problématique et en documentant notre approche et notre méthodologie ainsi que les définitions des termes et notions que nous utiliserons dans cet ouvrage.

Il a fallu attendre les mouvements sociaux de la fin des années 1960 qui interrogèrent le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales pour qu'émergent une sensibilité et une critique nouvelles. Il était alors permis de douter du bien-fondé des structures d'enseignement ségréguées et

de l'utilisation des tests d'intelligence (Tort, 1974). Le second mouvement a donc consisté à freiner la progression des services spécialisés en adoptant des mesures d'intégration des élèves jusqu'alors exclus du système scolaire ordinaire. Les classes et les écoles spécialisées ont été dénoncées comme étant responsables de la production d'inégalités. De façon similaire, le débat sur les inégalités et l'exclusion a eu cours aux États-Unis. La critique des institutions et classes ségréguées destinées aux élèves qui éprouvent des difficultés à l'école prenait appui sur certains actes juridiques dont la portée fut déterminante pour l'éducation. On peut citer, par exemple, la décision de la cour suprême américaine en 1954 dans l'affaire *Brown vs Board of Education* qui considère comme inconstitutionnel le fait d'avoir des écoles séparées pour la population noire. La critique des classes et écoles séparées s'appuie aussi sur diverses revendications menées par des groupes de parents (Porter, 1997). Cette sensibilité est contemporaine d'une approche critique nouvelle de l'institution scolaire et psychiatrique en sciences humaines. Bourdieu et Passeron ont démontré le rôle que joue l'institution scolaire dans la production et la reproduction des inégalités (1970). Cette sensibilité n'est évidemment pas étrangère, non plus, aux travaux de Foucault (notamment ceux portant sur la maladie mentale et la psychologie et l'histoire de la folie) qui ont permis que s'amorce le questionnement des fondements épistémologiques des pratiques et interventions psycho-médicales. Car Foucault (1962) analyse la folie comme une expérience inscrite dans une trame sociale et historique et non pas comme une donnée médicale indiscutable. Les classes et écoles spécialisées sont, dans ce contexte, en point de mire de ce mouvement critique.

Plus récemment, un troisième mouvement a monté en force et concerne la pédagogie de l'inclusion, notamment en Angleterre et aux États-Unis. Ce dernier mouvement a pour but de favoriser l'éducation de tous les enfants en milieu ordinaire et donc, par conséquent, d'éviter qu'un élève soit exclu de la classe ordinaire pour quelque motif que ce soit. Plus encore, l'*inclusive education* sous-entend que tous les enfants représentent des acteurs importants et indispensables au bon fonctionnement de la classe ordinaire et qu'ils doivent être, par conséquent, instruits selon les directives présentes dans les curricula officiels et non pas selon des présupposés voulant, par exemple, que les enfants ayant des difficultés devraient se concentrer sur des matières considérées secondaires comme les arts, le bricolage, etc. L'appel à la Charte des droits et libertés au Canada, ainsi que les revendications de groupes de parents donnent assise à ce nouveau courant de pédagogie de l'inclusion (Uditsky, 1993 ; Porter et Richler, 1991). Cette pédagogie serait généralement plus facile à réaliser dans certains districts ruraux car ces derniers n'ont pas un lourd appareillage, c'est-à-dire un réseau sophistiqué d'institutions spécialisées, et de personnels spécialisés, à démanteler (Porter, 1997). Tandis qu'en milieu urbain, des

résistances notables peuvent en freiner la mise en place, notamment, la difficulté à se défaire d'un réseau d'institutions spécialisées installées depuis fort longtemps. Par ailleurs, en milieu urbain comme rural, mentionnons les résistances que peuvent avoir les acteurs scolaires eux-mêmes, lesquelles s'expriment en termes de préjugés, de croyances, d'*a priori*, mais aussi à travers leurs pratiques éducatives (Bélanger, 2000 a).

Barnes, Mercer et Shakespeare (1999) ont montré, grâce à une revue de littérature exhaustive, en quoi les récentes études sur le handicap ou les *disability studies* et l'*inclusive education* ont été informées par une approche sociologique, laquelle a permis l'émergence d'un nouveau modèle d'analyse sociale du handicap. Oliver (cité dans Barnes, Mercer et Shakespeare, 1999) a particulièrement bien illustré la différence entre les modèles social et médical ou psychologique. Les derniers auraient permis, dans nombre de cas, de trouver des réponses significatives à des états maladifs, mais auraient également rendu les patients dépendants de l'expertise professionnelle, laquelle définit la maladie *versus* une certaine idée de la normalité et de la santé et localise le ou les problèmes dans l'individu ; tandis que le modèle social questionne ce qui va de soi, ce que la plupart des gens prennent pour acquis, du diagnostic au traitement. Le modèle social du handicap se décline différemment dans les pays occidentaux. Aux États-Unis, par exemple, la tendance récente qui ressort des travaux sur le handicap incite à définir, selon une approche constructiviste, le handicap comme l'attribut de groupes minoritaires ; en Angleterre, l'accent semble davantage porté sur la société handicapante à changer ; en France, le débat tourne autour d'une définition de la participation sociale (Plaisance, 2000 ; Bélanger et Garant, 1999). Dans tous les cas, l'analyse sociale du handicap demeure complexe puisque des individus peuvent être exclus selon plusieurs critères dépendamment des situations ; par exemple, Hill (cité dans Barnes, Mercer et Shakespeare, 1999) montre que les personnes handicapées noires forment une minorité discrète au sein du groupe de personnes handicapées, faisant face éventuellement à des formes d'exclusion au sein même des groupes de personnes handicapées.

Le premier mouvement avait pour but de « protéger et soigner » les élèves que l'on jugeait vulnérables ou « irréguliers » (Premier Congrès international d'éducation et de protection de l'enfance dans la famille, 1905) et de « préserver l'environnement éducatif » de ceux que l'on jugeait, de façon homogène, « normaux ». L'appareil théorique qui justifiait les pratiques et les interventions en matière d'éducation spécialisée s'est constitué au tournant des XIX^e et XX^e siècles, notamment à partir des travaux de Binet et Bourneville. Binet souhaitait « se pencher de plus près sur l'âme de nos enfants » et connaître leurs aptitudes grâce à des mesures objectives, afin de « donner à la pédagogie le contrôle qui lui manque » et de « reconnaître les enfants anormaux qui existent dans les écoles primaires et [qui] y sont

confondus avec des normaux » dans le but de les « recruter pour les classes spéciales » (Binet¹, 1973). Quant à Bourneville, il voulait rapprocher les deux institutions que sont l'asile et l'école, créer un asile-école. Faute de voir son projet se réaliser, il se tourna vers l'Instruction publique en vue d'élaborer une « solution substitutive » (Gateaux-Mennecier, 1990 *a*).

Muel-Dreyfus, dans une approche néomarxiste, étudie des documents scientifiques et des discours politiques du début du siècle et propose de considérer l'éducation spécialisée comme un « appareil de contrôle symbolique » dévolu à l'enfance « inadaptée », synonyme, pour l'auteur, des franges sociales les plus défavorisées (1975, p. 60-74). Les étiquettes d' « anormal d'école » ou d' « arriéré » ont, selon ses thèses, été établies par des scientifiques afin d'éliminer les classes sociales modestes de l'école. Pinell et Zafiroopoulos (1983) proposent de lever le voile sur les conditions de production du discours savant se rapportant à l'enfance « inadaptée ». Ils font apparaître les préoccupations sous-jacentes d'une classe dirigeante, qui cherche à « moraliser les classes populaires ». Tomlinson (1982) participe aussi à la remise en cause de l'enseignement spécialisé en démystifiant, selon une approche conflictualiste, les prétentions professionnelles² de ceux qui sont « appelés » à travailler avec des élèves dans le « besoin ».

Ces premières enquêtes ont le mérite d'interroger la mise en place des classes spécialisées et séduisent par leur force démonstrative. Mais elles tendent à obscurcir la compréhension que l'on peut avoir de ce phénomène, notamment par les rétroprojections qu'elles comportent et les contre-exemples qui restent sans explication. Par exemple, dans le texte de Muel-Dreyfus, l'éducation spécialisée est en quelque sorte une suite des lois sur l'instruction obligatoire, qui rendaient visibles les « indésirables » perturbant les classes ordinaires. Les classes spécialisées servaient, dans un tel schéma, aux élèves appartenant à une classe sociale précise. Pourtant Vial (1990 *b*) souligne que dès le début du siècle, une controverse oppose certains enseignants et sénateurs de droite aux principaux instigateurs des classes et des écoles spécialisées. Pour les premiers, ces classes et écoles spécialisées sont une source de stigmatisation et de relégation. Pour les seconds, ce n'est nullement le cas ; elles sont plutôt synonymes de modernisation de l'école. Pour Vial, qui a étudié la presse des instituteurs du début du siècle, l' « anormalité » n'est pas la principale préoccupation des maîtres

1. L'édition originale est de 1911.

2. Tomlinson s'est intéressée, entre autres, aux séances ayant précédé la rédaction du rapport Warnock, lequel institue en Angleterre, en 1978, la notion de « besoins éducatifs particuliers ». Tomlinson montre notamment que différents corps professionnels tentèrent de se rapprocher des politiques afin de faire valoir leur vision de l'éducation spécialisée et, par conséquent, leur place au sein du réseau institutionnel d'intervention spécialisée

d'école ; rejoignant les conclusions de Gateaux-Mennecier, elle montre que le souci majeur se porte plutôt sur le problème de l'indiscipline (Vial, 1984, 1990 *ab* ; Gateaux-Mennecier, 1990 *a*). L'Instruction publique a cherché à s'enquérir auprès de l'aliéniste Bourneville, préoccupé par la question de l'arriération, d'une définition médicale de l'indiscipline. Vial montre que l'éducation spécialisée, instituée par la loi de 1909 portant sur les classes de perfectionnement, est le produit d'un savoir médico-psychologique importé graduellement dans l'école (Vial, 1984, 1990 *ab*). Le « déplacement institutionnel » de l'asile à l'école a permis à Binet d'élaborer la notion de « débilité légère » (Gateaux-Mennecier, 1989, 1990 *a*). Ce sont les croyances en les bénéfices que peut procurer l'enseignement spécialisé qui feront en sorte que d'éminents aliénistes se tourneront vers l'école pour en faire un espace thérapeutique.

Dans le prolongement de ces enquêtes, il sera question ici de documenter l'histoire de l'éducation spécialisée en France en adoptant un point de vue particulier, soit celui d'examiner le développement d'une catégorie de personnels de ce secteur, les psychologues scolaires, entre 1945 et la fin des années 1960. Nous chercherons à comprendre le décalage entre le projet wallonien et les orientations de la psychologie scolaire au cours de son développement. L'activité des psychologues scolaires s'est spécifiquement orientée, de manière très progressive, vers le secteur dit de « l'enfance inadaptée », secteur qui émerge sous le régime de Vichy mais qui, après la guerre, n'était cependant pas encore clairement défini (Chauvière, 1980). Les premiers psychologues scolaires furent recrutés, dès 1945, afin de rendre l'école plus démocratique en favorisant, selon les mots de Wallon, l'adaptation de l'élève à l'école et *vice versa*. Ce projet novateur s'est cependant heurté à la fois aux résistances d'instituteurs, davantage intéressés à des questions pédagogiques, notamment de discipline, et à des explications en termes de dons, et d'administrateurs peu soucieux des aspects psychologiques de l'éducation et peu enclins à recevoir ce nouveau corps professionnel dans les écoles. Les témoignages des psychologues scolaires et les données documentaires, dont il sera question dans cet ouvrage, permettront de questionner une représentation finalement assez courante : la psychologie scolaire est le produit d'une demande venant de l'école d'après-guerre, afin d'affronter le nouveau paysage social des années 1940 et 1950 dans lequel on recense, semble-t-il, un nombre de plus en plus important d'élèves « inadaptés » (Lepez, 1967 ; Andrey et Le Men, 1968 ; Gilly, 1970 ; Caglar, 1983). L'objectif est de voir si la psychologie scolaire et le secteur de « l'enfance inadaptée », deux réalités au sens de Berger et Luckmann (1989), ont favorisé, en se construisant, la cristallisation d'un discours au sujet des clientèles scolaires dites « inadaptées ».

CONSTRUCTION SOCIALE ET ÉMERGENCE D'UNE PROFESSION, LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

Par « construction sociale », il faut entendre, plus particulièrement, selon Berger et Luckmann, les « processus par lesquels tout corps de connaissance en vient à être socialement établi en tant que réalité » (1989, p. 10). La réalité étant entendue comme une « qualité appartenant à des phénomènes que nous reconnaissons comme ayant une existence indépendante de notre propre volonté » (p. 7) et la connaissance comme « la certitude que les phénomènes sont réels et qu'ils possèdent des caractéristiques spécifiques » (p. 7-8). Il faut préciser que la théorie de ces deux auteurs repose sur l'essai d'articulation de ces deux paradigmes : il faut « considérer les faits sociaux comme des choses » (Durkheim, 1988) et, « à la fois pour la sociologie dans le sens actuel et pour l'histoire, l'objet de la connaissance est la totalité subjective des significations de l'action » (Weber, 1978). L'idée de construction sociale est inspirée de M. Weber quand celui-ci montre que « *chaque activité humaine se développe en partie en vertu de son dynamisme propre, et en partie sous la pression des autres activités, mais, dans ce dernier cas, elle pose à son tour de nouveaux problèmes aux autres activités* » (cité dans Freund, 1990, p. 257-258). Cette idée rejoint aussi celle de P. Veyne quand il énonce : « *Expliquer et expliciter l'histoire consiste à l'apercevoir d'abord tout entière, à rapporter les prétendus objets naturels aux pratiques datées et rares qui les objectivent et à expliquer ces pratiques, non à partir d'un moteur unique, mais à partir de toutes les pratiques voisines sur lesquelles elles s'ancrent* » (1978, p. 241). De là, les questions pertinentes deviennent : « Comment se fait-il que les significations subjectives deviennent des artifices objectifs ? Comment se fait-il que l'activité humaine (*Handeln*) produise un monde de choses ? En d'autres mots, une compréhension adéquate de la *réalité sui generis* implique une recherche de la manière dont la réalité est construite » (Berger et Luckmann, 1989, p. 30). Berger et Luckmann identifient d'abord la nature des fondements de la connaissance. Il y a les situations de présence, « ici et maintenant », mais également celles qui se prolongent dans le temps où les acteurs ne sont plus en situation de co-présence. C'est à ce moment qu'intervient le processus de solidification des connaissances que nous pourrions résumer comme suit. La construction d'un monde social ou d'un « monde de choses », produit continu de l'être humain, s'élabore par strates où les acteurs construisent d'abord un décor, typifient des actions, s'y habituent et où s'organisent enfin des connaissances cristallisées ou, selon les concepts des auteurs, objectivées. À partir de là, la réalité devient objective. Tout se passe alors comme si elle affrontait l'individu. Le langage est d'ailleurs le creuset où se sédimentent les traces de l'objectivation et où le

chercheur peut tenter de reconstituer le processus de sédimentation ou de cristallisation. L'objectivation nécessite aussi un procédé de maintenance ou de conservation dont un exemple est la socialisation. L'intérêt sociologique et historique est d'interroger ce processus d'objectivation, de comprendre l'histoire d'une production, de défaire « ces totalités épanouies et inévitables » (p. 134). Il est du rôle du chercheur d'interroger ce qui semble aller de soi.

Sur un même plan, nous aimerions interroger la place qu'ont progressivement occupée les psychologues scolaires en France à partir de la Seconde Guerre mondiale. On peut se demander, par exemple, pourquoi on retrouve cette notion d'enfance « inadaptée » dans certains textes officiels qui définissent la psychologie scolaire ? Quels sont les significations et les usages de cette notion ? La notion opaque d'enfance « inadaptée » est utilisée comme si un large consensus s'établissait autour de celle-ci, alors qu'elle représente, historiquement, une notion fourre-tout. Et ce faisant, nous nous intéresserons aux acteurs principaux, à leurs représentations de la psychologie scolaire et au sens qu'ils donnent à leur mission auprès de l'enfance. Aussi dans quel contexte, selon quels « points de transformation » (A. Giddens, 1987, p. 42) ces deux domaines flous d'activités sociales que sont la psychologie scolaire et l'enfance « inadaptée » se sont-ils structurés ? Il s'agira ici de démystifier, de séculariser le fonctionnement de la psychologie à l'école en tentant de comprendre les contradictions, les obstacles et résistances dont les psychologues scolaires ont fait l'expérience ainsi que les luttes qu'ils ont dû mener, notamment face aux corps des conseillers d'orientation professionnelle, pour défendre leur rôle et profession. Afin de répondre à ces questions, on doit, en premier lieu, saisir les représentations des premiers psychologues scolaires et de leurs porte-parole dès 1945, et cela au travers du processus de négociation pour la reconnaissance même de leur profession. Au besoin, nous nous attarderons également aux discours et représentations des pionniers de la psychologie scolaire qui ont, bien avant la Deuxième Guerre mondiale, annoncé le projet. Nous découvrirons alors que « *sous la nébuleuse de métiers qui s'accolent à cette réalité devenue visible du travail social, on assistera à des luttes, des conflits, des disputes de territoires, de hiérarchies, de partage des pouvoirs* » (Ion et Tricart, 1992, p. 7). Ce repérage des discours et représentations fera l'objet du chapitre II et d'une partie du chapitre III. Dans un deuxième temps, aux chapitres III et IV, nous nous intéresserons aux processus d'institutionnalisation de la psychologie scolaire à travers des expériences diverses. Pour cela, nous considérons, au départ, et tel que nous l'avons montré grâce aux définitions résumées plus haut, l'éducation spécialisée et le secteur de l'enfance « inadaptée » ou « à problème » comme des constructions sociales de la réalité, c'est-à-dire différemment des registres psychologique, technique ou juridique qui considèrent cette filière d'éducation

comme allant de soi. Ainsi, il sera possible de se placer en position de rupture ou de doute afin de capter les diverses représentations à la source de la constitution et de la consolidation de ce secteur, du moins en ce qui concerne la psychologie scolaire. Cette approche permettra de voir comment l'inadaptation devient une réalité admise par une majorité d'individus. En ce sens, il est évident, rappelons-le, que l'inadaptation, la déviance ou le « besoin » d'éducation spécialisée est considéré comme un « état social » construit, négocié par des acteurs et non comme un état individuel ou biologique (Goffman, 1975 ; Friedson, 1984). Cependant précisons, à la lumière du travail de Friedson, que nous nous concentrerons, dans cet ouvrage-ci, sur le rôle joué par les protagonistes et porte-parole de l'association de la psychologie scolaire dans l'établissement de la jeune profession et à l'essor que devait connaître la notion d'enfance inadaptée à travers le projet d'une psychologie scolaire.

Les données dont il est question dans cet ouvrage proviennent des entretiens menés, entre autres, auprès de psychologues scolaires ayant pris part aux premières expériences à l'école après la Seconde Guerre mondiale, d'un fonds d'archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » qui n'avait jamais été exploité auparavant, et de documents publiés. L'annexe I décrit plus amplement les données utilisées dans le cadre de cette recherche.

Cet ouvrage est issu d'une recherche plus large qui porte sur le développement de la psychologie scolaire, de la place que les psychologues occupaient dans le champ scolaire entre les années 1940 et 1960 et de leur rôle face à la question de l'enfance « inadaptée » nommée, par la suite, « en difficulté » et cela jusque dans les années 1990 (Bélanger, 1997 ; Bélanger et Garant, 1999). Nous privilégions une démarche qui permet d'introduire ou de réintroduire une approche sociologique au sein du secteur de « l'enfance inadaptée » ou de l'éducation spécialisée, lequel n'a cessé, depuis le début du xx^e siècle, de s'afficher avec tous les soi-disant garants de scientificité du savoir médical.

DÉTOUR SUR LES DÉFINITIONS ET LES NOTIONS

Nous avons préféré adopter les définitions de Fulcher (1999) et de Sarason et Doris (1979) en ce qui concerne la notion de handicap, d'inadaptation ou de besoins éducatifs particuliers. Fulcher précise que le handicap est une catégorie politique et procédurale (*procedural and political category*), tandis que Sarason et Doris voient le handicap comme un phénomène transactionnel (*transactional phenomenon*). Ces définitions permettent d'analyser *les situations sociales* dans lesquelles des individus sont

identifiés comme étant handicapés ou différents, et éventuellement marginalisés. Dans le même sens, C. Herzlich (1994), sociologue de la médecine et de la maladie, précise que, jusqu'à une date récente, les rares sociologues qui ont travaillé sur le problème des causes sociales des maladies « n'ont pas remis en cause le cadre des entités cliniques reconnues par la pensée médicale et n'ont pas développé de conception proprement sociologique de l'étiologie » (p. 192). Tout se passe comme si le handicap, la maladie ou la déviance devenaient des « référents d'objectivité » (A. Giami, 1994, p. 32). Ces notions fonctionnent, pour les chercheurs, « comme thème, comme objet de recherche et comme grille de lecture et de construction des phénomènes de représentations » (p. 32).

En général, l'éducation spécialisée est considérée ici comme « ce secteur de pratiques sociales où dominent les interventions éducatives envers l'enfance "inadaptée", mais articulées à des interventions de type psychologique ou médical » (Plaisance, 1988, p. 449). Ajoutons que le terme « inadapté » n'est pas dépourvu d'ambiguïté puisqu'il est avant tout polysémique³ et renvoie à une connotation normative qui emprunte à la biologie et à l'évolutionnisme social⁴ (Paicheler, 1992). L'expression « enfance inadaptée » est d'abord, tel que mentionné ci-dessus, une création du régime de Vichy⁵. La célèbre « observation continue » que suggérait H. Wallon témoigne en elle-même d'un idéal de l'adaptation⁶ car « elle implique une comparaison suivie entre ce que l'on pense percevoir des conduites du comportement de l'écolier avec un modèle implicite ou explicite, de l'évolution

3. L'inadaptation varie considérablement selon les époques : à une époque donnée est inadapté celui qui est épileptique, aveugle, indiscipliné, etc. ; à une autre, il s'agit d'identifier les enfants « à problème » ou les « cas sociaux », etc. « Ou, comme le dit M. Vial (1990 a) en parlant des différentes notions d'arriération, de débilité ou de déficience, elles restent des notions imprécises, fluctuantes, variables selon les classes et les époques » (p. 177). En résumé, et pour paraphraser J.-P. Tricart (1981), cette étiquette d'enfance « inadaptée » donne l'illusion d'une unité alors qu'il n'en est rien.

4. Selon cette doctrine, il s'agit, à partir de la reconnaissance de différences individuelles, de modifier ou de contrôler celles-là afin de maintenir un supposé système social existant.

5. Au sujet de la signification de cette notion, il faut préciser qu'en 1943, sous Vichy, une première définition de l'inadaptation est proposée. Dans les revues *Sauvegarde* de 1946 (n^{os} 2, 3 et 4), on retrouve une « nomenclature et classification des jeunes inadaptés ». Les experts, tels que les D^{rs} Lagache, Heuyer et Wallon, définissent l'inadapté comme « un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune » (cité dans M. Chauvière, 1980).

6. C'est une des conclusions qui ressortent de l'article de J.-F. Moreau (1977) qui cherche, par ailleurs, à démontrer que le champ pédagogique « assigne » un axe épistémologique spécifique à la psychologie scolaire sous peine d'être remis en cause. C'est ainsi que le psychologue serait amené à pécher par réalisme et à parler d'adaptation, de stades, d'aptitudes, etc. Cet article est de l'ordre de l'essai. L'auteur s'inspire de l'ouvrage de J. Gagey : *Analyse spectrale de la psychologie. Essai sur la structure épistémologique de la psychologie*.

“normale” de l’enfant » (Moreau, 1977, p. 14). Ainsi « l’observation continue » sous-entend l’idée d’ « adaptation-inadaptation ». D’ailleurs, pour H. Wallon, le but initial n’était-il pas l’adaptation de l’élève à l’école, *vice versa* (J. Simon, 1987) ? Entre le début du siècle et la Deuxième Guerre mondiale, on trouve plutôt les termes suivants : enfance arriérée, anormale, irrégulière ou « en danger moral ». Même si la notion d’adaptation est passée dans le vocabulaire de tous les jours⁷, même si elle est banalisée, voire remplacée par d’autres, on peut tenter de comprendre les multiples significations dont est chargée une telle notion.

D’abord, le dictionnaire *Littre* nous apprend que le terme « adaptation » s’emploie, pour parler des êtres humains, sous la plume de Madame de Staël (1766-1817) : « Les êtres distingués voudraient *adapter* “le sort commun” à leurs désirs. » L’utilisation première était davantage tournée vers les choses : adapter le robinet au tonneau ou le couvercle au vase ; adapter des lieux, des ornements avec bon goût. Le *Trésor de la langue française* recense les sens biologique et médical : l’ « adaptation des organes à leurs fonctions » (1876), voire ophtalmologique : « l’adaptation de l’œil » (1891). L’idée que des populations s’adaptent à un climat représente un autre usage de la notion en géographie humaine (1921). En 1936 et 1939, P. Valéry et J. Rostand emploient le mot « adaptation » dans le sens de « s’ajuster aux circonstances ».

Les significations philosophiques sont importantes car elles révèlent la présence, au tournant du siècle, d’un certain type de discours qui contribua abondamment à la mise en place de l’éducation spécialisée et à l’émergence des représentations de l’enfance inadaptée que cette forme éducative sous-tend. Dans celui-ci l’être humain est toujours conçu et étudié séparément de son milieu. Par exemple, M. Blondel (1893) dans *L’Action* parle d’une « adaptation progressive de l’être à son milieu ». On oublie par là que l’être humain façonne son milieu autant qu’il est modifié par lui, si tant est que l’on puisse imaginer une coupure entre lui et son milieu (Ortega y Gasset, 1961 ; Goffman, 1975). Car les séparer conduit irrémédiablement à une conception figée, statique de l’homme (Elias, 1991). Une fois employée

7. Il est intéressant de constater, dans le sommaire des cours du diplôme d’État de psychologie scolaire de 1993 de l’Institut de psychologie du Centre H. Piéron, l’intitulé suivant : « L’enfant et les différentes formes d’inadaptation ». En outre, en 1981, on retrouve dans les actes du XXVI^e Congrès de pédiatrie les propos suivants : « Les inadaptations scolaires n’échappent pas à ce type de préoccupation [contrecarrer les problèmes d’inadaptation grâce aux médecins] ; leur fréquence et leur gravité en ont fait un problème médico-social de première importance, aussi menaçant pour la collectivité que le chômage et l’inflation et échappant au seul domaine du ministère de l’Éducation pour entrer dans ceux de la Santé et de l’Économie » (M. Lévine et G. Vermeil, p. 4). La dernière partie de cette phrase rappelle curieusement, par la représentation de la société qui s’y trouve, des propos tenus au début du siècle.

pour parler des humains, la notion d'adaptation renvoie aussi à son corrélat, c'est-à-dire au terme « inadaptation » qui suggère fortement l'idée de norme ou de « ce qui s'écarte de ». Or, pour R. Perron, la notion d'inadaptation telle qu'elle est couramment utilisée gêne la compréhension des phénomènes sociaux. D'abord, il signale que : 1) cette notion est mal définie, 2) « elle n'a de sens, *stricto sensu*, que si l'on demande à quoi, en quoi, pourquoi un enfant est inadapté » afin d'éviter une tautologie vide de sens (1992, p. 5) et 3) elle peut devenir le moteur de l'épanouissement de la personne puisqu'il considère que l'homme est

... l'agent de l'élaboration des contraintes ; il s'en construit, en tant que personne, suivant une dynamique dont les lois sont certes communes à tous, mais dont le jeu historique et les résultantes sont propres à chacun. C'est bien par là que l'homme, dès son enfance, peut et doit être posé comme être libre. Qu'il puisse apparaître « inadapté », précisément, en témoigne (p. 35-36).

En fait, la notion d'inadaptation comprise comme l'état de ceux qui n'agissent pas ou ne peuvent agir comme les autres⁸ recouvre une illusion, un abus du langage, une tentation réaliste ou une prétention à l'objectivité. À l'appui de cette proposition, précisons que :

1) L'inadaptation implique une zone supposée de normalité, l'existence d'une classe unique et homogène ou encore d'une classe d'élèves « dans la course », pour faire allusion à la signification hippique du terme « handicap »⁹. À ce propos, R. Misès et R. Perron (1983) font remarquer que l'échelle du développement impliquant un quotient intellectuel repose sur un raisonnement difficilement appréciable puisqu'il induit l'idée d'une norme réductible, finie, absolue. Dans le même sens, la thèse de G. Canguilhem montre qu'il n'y a pas de normes biologiques réductibles, définitives ; il n'y a que des relations à des individus. « *La maladie est une expérience d'innovation positive du vivant et non plus seulement un fait diminutif ou multiplicatif. Le contenu de l'état pathologique ne se laisse pas déduire, sauf différence de format, du contenu de la santé : la maladie n'est pas une variation sur la dimension de la santé ; elle est une nouvelle dimension de la vie* » (1966, p. 122).

2) La notion d'inadaptation n'est pas univoque. En témoigne l'enquête de J. S. Morvan (1988 a) au sujet des représentations – idées que l'on se fait des choses – du handicap et de l'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les instituteurs spécialisés. Une des

8. On aura reconnu ici les termes du rapport F. Bloch-Lainé (1967), *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*, Paris, La Documentation française.

9. Voir à ce sujet H. J. Stiker (1982), *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Aubier Montaigne et H. J. Stiker (1991), De la métaphore au modèle : l'anthropologie du handicap, *Cahiers ethnologiques*, 19 (13), 13-37.

conclusions de cette étude révèle qu'il n'y a pas, chez ces personnels, une perception unique de l' « inadapté » mais des perceptions et des images qui conduisent à l'enfant « au pays de l'anomalie ».

3) La notion d'inadaptation est peu opérationnelle parce qu'elle ne répond pas aux questions pratiques et essentielles à la réalité de la classe : qui est inadapté, à quoi et qui en reconnaît la valeur ?

4) Il est difficile de penser en termes d'inadaptation puisque l' « enfant », en général, est, selon A. Green (1979), adaptation progressive. L'idée de norme associée à celle d'adaptation est la conséquence des théories à caractère plus comportemental que psychanalytique : « L'enfant est la norme de la théorie qui veut de futurs adultes conformes à la norme » (p. 37). Or, l'enfant, pour cet auteur, « possède un extraordinaire potentiel de vitalité, une plasticité, une adaptabilité que l'adulte a souvent perdues et il fait face avec une force étonnante, aux vicissitudes les plus contraignantes, il est animé d'un amour de la vie » (p. 33).

C'est à partir de ce balisage théorique qu'il sera maintenant question d'interroger la construction et les usages sociaux de la notion d'enfance inadaptée à travers le discours qu'ont tenu les principaux protagonistes de la psychologie scolaire.

Chapitre II

LES ORIENTATIONS THÉORIQUES DU PROJET DE LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

Dans ce chapitre, on se propose de revenir brièvement à la période précédant la Deuxième Guerre mondiale afin de mieux comprendre les positions théoriques et pratiques de Henri Wallon et de René Zazzo dont il sera question au chapitre III. Nous verrons, notamment, l'influence qu'eut Alfred Binet sur ces auteurs. Avant de discuter des travaux de Binet, nous les situerons dans un contexte plus global qui tient compte de la contribution d'autres auteurs.

LES NOTIONS FONDATRICES DE LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE : LA NORMALITÉ ET L'ADAPTATION CHEZ LES PIONNIERS DE LA PSYCHOLOGIE À L'ÉCOLE

Si plusieurs études et biographies intellectuelles¹ traitent des travaux d'Alfred Binet, peu sont consacrés à la mise en évidence de son apport

1. Pour H. Wallon, voir L. Maury, 1995 ; pour A. Binet, voir, entre autres, G. Avanzini, 1969, T. H. Wolf, 1971 ; l'autobiographie de R. Zazzo in F. Parot et M. Richelle (1992) et l'article de J. Simon (1987) sur R. Zazzo.

théorique à la construction de la psychologie scolaire. Et pourtant la psychologie scolaire et la psychologie de l'éducation en France, et dans plusieurs autres pays occidentaux, sont posées et décrites grâce à des emprunts à cet auteur pionnier. Cependant, les milliers de psychologues scolaires actuellement en exercice en France se réfèrent et recourent à plusieurs types d'approches et de modèles théoriques qui dépassent dorénavant ceux qu'a proposés Binet. Néanmoins, pour comprendre la mise en place et l'évolution de la psychologie à l'école et, surtout, pour saisir les conditions ayant conduit à une psychologie scolaire dont la vocation devait se révéler assez proche d'une conception déféctologique, il n'est pas vain, dans un premier temps, de passer en revue les pensées et conceptions de ce pionnier de la psychologie scolaire qui a inspiré les psychologues scolaires au départ de l'expérience.

On s'accorde, selon l'expression de J.-L. Ducoing (1990), sur le fait que Alfred Binet représente, au début du siècle, « le psychologue scolaire avant la lettre ». Car avant 1900, la psychologie à l'école aurait été plutôt ignorée. C'est, du moins, ce que suggère J. Éon (1995) pour qui l'école républicaine dont le projet était davantage social qu'individuel ne pouvait faire une place à un projet psychologique. Cependant, E. Prairat (1994) montre, avec nuance, qu'une sensibilité psychologique émerge, petit à petit, dès la fin du XVI^e siècle, entre autres avec les préceptes pédagogiques de Rabelais. Tout un savoir, que l'on pourrait presque qualifier de pré-psychologique, se met alors en place. Par exemple, avec de Batencour, au XVII^e siècle, les nouveaux venus ne seront pas d'emblée intégrés à la classe : il leur est d'abord réservé un banc « commode de la vëue du maistre » à partir duquel ils pourront être observés (p. 240). Le maître cherche ainsi à établir un jugement sur chaque enfant. Des enquêtes auprès des parents permettront même de s'enquérir des habitudes, des humeurs et des mœurs du nouveau venu. Mieux connaître l'enfant pour moins ou mieux le punir semble être alors le but fondamental de ce dispositif disciplinaire et pédagogique qui se met progressivement en place à partir du XVI^e siècle et que l'on rencontre à la charnière des siècles, de façon encore plus sophistiquée et rationalisée, avec, notamment, un écrit de A. Binet.

Le maître doit s'occuper de mesurer la mémoire de chaque écolier, pour ne pas la surcharger, et surtout pour ne pas donner à tort et à travers des récompenses et des punitions qui ne seraient pas méritées (1973, p. 228).

Dans le même sens, W. D. Wall (1958) fait remarquer que si la mise en place d'un service de psychologie scolaire est relativement récente, les conseils destinés aux parents et maîtres ne datent pas d'hier ; on peut, selon l'auteur, voir dans les conceptions de Platon, Coménius, Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Itard, et Froebel une justification fondamentale à l'existence d'une psychologie scolaire. À titre d'exemple,

on peut constater avec Rabelais (1494-1553) le désir d'individualiser l'action pédagogique sur une connaissance approfondie de l'enfant. Poncecrates devait étudier le caractère de Gargantua, jauger ses capacités afin de lui établir un programme d'éducation convenable. Montaigne (1533-1592) ne recommandait-il pas au précepteur de faire trotter l'élève devant lui pour « juger de son train et juger à quel point il doit s'abaisser pour s'accommoder à sa force » (cité par Gilly, 1970, p. 69) ? Locke (1632-1704) insistait, quant à lui, sur la nécessité de découvrir et d'augmenter toute inclination particulière chez l'enfant, « afin de s'en servir comme d'un moyen pour le mettre en action et faire naître chez lui l'envie de s'appliquer à quelque chose » (p. 69). De nouveau en 1762, Jean-Jacques Rousseau réitère vigoureusement la nécessité pour les maîtres de connaître leurs élèves. Donc, bien avant l'avènement de la psychologie scientifique et, *a fortiori*, de la psychologie expérimentale, ces penseurs prenaient la parole pour une meilleure connaissance de l'enfant par le maître. J.-F. Herbart énonce clairement en 1806 la nécessité de fonder l'éducation sur la psychologie mais c'est seulement à la fin du siècle, dans la foulée de la psychologie scientifique², que se constituent les premiers laboratoires ou centres de psychologie au service de l'école et de l'écolier (p. 69). Dès 1884, F. Galton, cousin de Darwin, réalise des travaux d'anthropométrie qui se révéleront être le « point de départ d'un vaste courant en faveur des applications de l'étude scientifique de l'enfant à l'éducation » (p. 70). Ce courant serait à la source des œuvres des Stanley Hall aux États-Unis, Cyril Burt en Angleterre, Édouard Claparède en Suisse, Ovide Decroly en Belgique et d'Alfred Binet en France. Dans le sillage de la pensée évolutionniste, la psychologie de l'enfant se met en place et s'impose.

Bien qu'ayant des préoccupations différentes, les auteurs se situant à la charnière des siècles dénotent, selon M. Gilly, une communauté d'idées en ce qui concerne : 1) l'étude des différences individuelles qui s'inscrit d'abord dans la théorie de Darwin et le courant évolutionniste et, d'autre part, dans la nécessité dite pratique de « tenir compte de la diversité des individus pour répondre aux besoins d'une société en transformation » (p. 70) ; 2) la préoccupation d'ordre psychopédagogique faisant en sorte

2. À la fin du XIX^e siècle on trouve des traités (I. Carré et R. Liquier, 1897 et E. Maillat, 1890) qui, par le biais d'une psychologie qui se présente en termes de « vérités psychologiques » et dont le but est de sonder l'âme humaine, tentent de fonder une pédagogie rationnelle. Par exemple, I. Carré et R. Liquier (1897) précisent l'activité du maître : « Pour diriger des enfants, pour les élever, ne faut-il pas qu'il les connaisse, qu'il sache les ressources qu'ils ont en eux, les facultés dont ils sont doués et la manière dont ces facultés doivent être cultivées et développées. L'étude de la psychologie, dont l'objet est la connaissance de l'âme humaine, de sa nature, de ses facultés, de ses penchants, etc., est donc nécessaire à une éducation vraiment rationnelle et méthodique de l'enfance » (p. 6). On aura remarqué ici aussi l'insistance sur une bonne connaissance de l'enfant.

que les psychologues tentent de « répondre aux problèmes pratiques posés par l'école en étroite collaboration, dans bien des cas, avec des enseignants et des services scolaires » (p. 71) ; 3) les applications pédagogiques de la psychologie aux enfants « normaux » préoccupent tout autant les auteurs que ses applications aux enfants « anormaux » (p. 72). Cette demande d'une psychologie au service de l'école appelle quelques nuances. Il n'est pas certain qu'un souci purement psychologique se remarque chez les agents de l'école ou les instituteurs au début du siècle. Ces derniers souhaitaient « mieux connaître l'enfant » tel que le souhaitaient déjà un Rabelais ou un Comenius en leur époque afin de contrecarrer d'éventuels problèmes de discipline ou de pédagogie, mais sans entrer dans des considérations plus spécialisées au sujet, par exemple, de l'intelligence, des mensurations de la tête, etc., thèmes annonçant déjà les sophistications propres au xx^e siècle ayant conduit, dans certains cas, à de tristes excès. Par ailleurs, A. Guillain (1990) montre que la naissance de la psychologie de l'éducation correspond plutôt au développement d'une science stratégique reliée à des politiques éducatives entre 1870 et 1913. La psychologie de l'éducation aurait d'abord servi l'unification nationale et, par la suite, l'accroissement d'un rendement national. Elle participe à la rationalisation de l'activité humaine qui s'opère progressivement à partir du début du siècle. Par exemple, dans l'Allemagne de la fin du xix^e siècle, Herbart inaugure les premières statistiques mentales. On cherche ainsi à administrer les hommes par le biais de leurs représentations. C'est l'uniformisation par l'instruction.

La psychologie des représentations joue le rôle d'une science politique : elle fonde l'exercice d'un pouvoir disciplinaire qui décompose et recompose le cercle des pensées de chaque enfant afin de lui imposer un type national défini au préalable (p. 71).

Pour S. Hall, dans les États-Unis de 1890, l'éducation participe aussi au problème de la science du gouvernement. En ce sens, la psychologie appliquée à l'éducation sert également l'unification nationale mais selon une approche libérale où la régulation s'effectue par la moyenne :

Il ne s'agit donc pas de réduire les différences en leur imposant un type national préalablement déterminé ; il s'agit au contraire, pour la Child Study américaine, de laisser jouer entre elles ces différences afin que, de cette mêlée, de ce choc de tant de forces souvent contraires, surgisse une société (p. 72).

Dès le début du xx^e siècle, cette stratégie libérale est modifiée : la psychologie de l'éducation est appelée à augmenter le rendement national. Les théories de la mesure et des apprentissages sont mises de l'avant. On doit pouvoir gérer le travail psychique, identifier les aptitudes, étudier la fatigue, la mémoire, l'intelligence, etc. Ce sont les thèmes récurrents de l'époque. « La régulation naturelle de l'activité humaine – telle qu'on l'a vue avec la Child Study – va donc céder la place, aux États-Unis comme

en Europe à sa rationalisation » (p. 74). La psychologie de l'éducation devient ainsi « une science d'utilité sociale », comme l'écrivent A. Binet et T. Simon en 1908. Ce serait l'avenir d'une démocratie qui en dépendrait.

Dans ce mouvement de rationalisation de l'activité humaine, l'éducation se trouve donc au centre des expertises des psychologues de l'enfance. Ces scientifiques du début du siècle souhaitaient, par opposition à la métaphysique et à la philosophie mais aussi à l'introspection pratiquée par W. Wundt (1832-1920), construire leur science sur le terrain ferme de la physiologie, comme le signale René Zazzo (1962). D'où l'intérêt, hérité en partie des théories de F. Galton (1822-1911), pour les mensurations de la tête, la céphalométrie, l'anthropométrie ou la mesure de l'intelligence.

ALFRED BINET (1857-1911),

UN PSYCHOLOGUE SCOLAIRE AVANT LA LETTRE

Alfred Binet est l'auteur d'un ouvrage désormais célèbre *Les idées modernes sur les enfants* (1973, édition originale de 1911) qui est considéré comme le premier véritable traité de psychologie scolaire. Mis à part les énoncés mille fois repris de ce personnage complexe tel que « il faut apprendre à apprendre » ou « un papier et un crayon suffisent pour le psychologue à l'école » ou encore « ce qu'est l'intelligence ? Mais elle est ce que mesurent mes tests », on peut se demander en quoi A. Binet a contribué à la constitution d'un savoir pour la psychologie scolaire, bien que cette dernière ne débute vraisemblablement qu'en 1945. Afin de répondre à cette question, nous nous pencherons sur son ouvrage central *Les idées modernes sur les enfants* et sur ceux de différents commentateurs. Quelles sont les idées reprises par les psychologues lui ayant succédé et à qui l'on doit la mise en place de l'expérience de la psychologie scolaire au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale ? Car comme le dit G. Avanzini (1997 a) :

N'est-ce pas lui qui, le premier, a ébauché la psychologie scolaire et les services de consultations psychopédagogiques, qui a prévu la Commission médico-pédagogique et réclamé qu'une formation appropriée fût donnée au personnel enseignant, spécialement dans les écoles normales ? Il a esquissé les problématiques de l'orientation scolaire et professionnelle ; il a inauguré la docimologie, fondé la pédagogie expérimentale et la recherche pédagogique proprement dite. Il a tenté d'organiser la collaboration des chercheurs de tous pays ; il fut le premier à prendre l'initiative de les réunir en participant activement à la préparation du Congrès international d'éducation et de protection de l'enfance, convoqué à Liège en septembre 1905 (p. 13).

C'est de ce premier héritage théorique dont il sera question avec la section qui suit. Héritage singulier qui introduira néanmoins, au chapitre III, aux contributions de ses successeurs : Henri Wallon et René Zazzo, personna-

ges tout aussi centraux dans la constitution de la psychologie scolaire en France.

Alfred Binet est fils et petit-fils de médecins. Si son parcours universitaire est, au départ, plutôt sinueux (tentative d'études en médecine, en droit et enfin, doctorat *es sciences* sur le système intestinal des insectes), faut-il en attribuer la cause à une expérience douloureuse qu'il raconte à mots couverts à la fin de sa vie ?

Un de mes amis, timide à l'excès dans son enfance, avait eu un père médecin qui, pour le rendre brave, le conduisit dans une chambre mortuaire, lui montra un cadavre, le lui fit toucher ; l'enfant en eut un émoi dont il garde encore la trace ; dix ans après, à Paris, il ne put pas entrer à l'amphithéâtre et renonça à faire de la médecine (A. Binet, 1973, p. 106).

C'est du moins ce que pense Theta H. Wolf (1971) qui a consacré un ouvrage biographique sur la vie d'Alfred Binet. Il est important de noter ici que cette anecdote personnelle plus ou moins avouée est relatée dans *Les idées modernes sur les enfants* afin de justifier et d'encourager la création de classes pour les enfants dits anormaux qui offre, selon l'auteur, des conditions plus favorables (par petits groupes, entre autres) et moins brutales pour l'éducation. Cela étant, il recommande également cette approche pour les classes dites normales. Après ces expériences pénibles, il se consacra plutôt à la psychologie expérimentale où il connut, au début, peu de succès. E. Claparède rapporte, en effet, qu'en 1910, les idées de A. Binet n'étaient pas bien reçues. Il y avait une sorte d'animosité pour ces dernières ; on se moquait même du fameux test ; on trouvait cela ridicule ! Un inspecteur d'école primaire de Lyon critiquait les questions servant à situer les intelligences sur l'échelle de mesure qu'avait conçue A. Binet qui, selon lui, n'avaient rien à voir avec la matière enseignée (cité par T. Wolf, 1971). Toujours selon T. Wolf, le personnage était très austère, anxieux et fort occupé (p. 34). Il était en relation avec Cyril Burt, Lewis Terman et Henry H. Goddard. Il appréciait tout particulièrement certains chercheurs américains avec lesquels il partageait ses convictions et conceptions. J. Piaget confirme :

A. Binet ne s'en est pas tenu à une refonte de ses idées concernant l'acte d'intelligence. Il en a tiré toute une vision de l'avenir de la psychologie et c'est cette conception qui, en harmonie avec celles des grands éducateurs américains d'alors, a inspiré le petit ouvrage intitulé *Les idées modernes sur les enfants* (1973, p. 8).

Si A. Binet se montrait, le plus souvent, austère, il était, en revanche, selon les propos de Théodore Simon, très agréable avec « ses patients » ; il présentait alors « une autre facette de son caractère » (cité par Wolf, p. 36). Il était catholique et, politiquement, sympathisant radical. De 1905 à sa mort, il composa des pièces de théâtre. Cela représentait, au dire de T. Simon, l'une des rares occupations qui pouvaient le distraire de son tra-

vail. Ce fidèle assistant relate également que des scènes observées à l'asile de Bicêtre furent reconstituées sur la scène théâtrale. Les thèmes de ces pièces ne sont pas anodins. Tous traitent de problèmes psychopathologiques et de scènes d'horreur. De plus, l'homme médical « stupide » y est souvent incarné.

D. Hocquard (1988) met en parallèle l'œuvre théâtrale et scientifique de Binet et soutient que ce scientifique était surtout hanté par les errements de la médecine-magie et que, de là, il cherchait obstinément « à faire basculer des phénomènes humains dans le creuset du chiffre et de la mesure » (p. 16). M. Vial (1990 *a*) résume bien ce souci obstiné de la précision et de la mesure quand elle affirme que le but du psychologue Alfred Binet, passionné de la mesure, était d'arriver à « comprendre le comportement humain ou animal, dans ses lois générales et surtout dans ses variations » (p. 90). Cette compréhension est sous-tendue par une volonté d'adapter l'homme à sa tâche précise, d'évaluer « le rendement de l'individu, son utilité sociale, sa valeur marchande » (A. Binet, 1973, p. 104). Car A. Binet considère que « l'adaptation est la loi souveraine de la vie » (p. 18). Par là, on peut saisir l'enthousiasme qu'il porta à la théorie évolutionniste et même à une certaine époque, à la phrénologie héritée de Gall ; enthousiasme partagé par certains chercheurs américains, tels que J. M. Cattell³. C'est sur le terrain scolaire que les théories de A. Binet trouvèrent un écho (M. Vial, 1984).

En 1900, il fonde, avec l'appui de F. Buisson, éducateur et homme politique étroitement lié à la politique de Jules Ferry, la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant (SLEPE) ; en 1905, A. Binet fonde avec P. Vaney le premier laboratoire dans une école primaire parisienne, rue Grange-aux-Belles. Son objectif est de construire une psychologie individuelle, de « se pencher de plus près sur l'âme de nos enfants » (Binet, 1973, p. 229) afin de mieux « connaître les aptitudes » de ces derniers (p. 225). Il se voulait le défenseur des méthodes « objectives », c'est-à-dire des méthodes entièrement fondées sur la mesure du degré d'instruction et non vouées aux exigences relatives et aléatoires des maîtres : « Ce n'est pas à proprement parler une réforme de la pédagogie ancienne qu'il faut tenter, mais la création d'une pédagogie nouvelle » (A. Binet et V. Henri, 1898, p. 1). A. Binet cherche à restaurer « la vieille carriole » qu'est la pédagogie grâce à la science, cette « machine de précision », comme il le dit. Cette dernière, bien qu'éloignée quelquefois du « sens de l'école et de la vie », fournit

3. En 1903, J. McKeen Cattell écrit un article intitulé « Homo scientificus americanus » : « Tout comme dans l'univers physique nous choisissons d'abord les matériaux qui nous conviennent, nous transformons ensuite le fer en acier et nous trempions l'acier pour en faire un couteau, de même dans l'univers de l'activité humaine nous devons apprendre à sélectionner l'homme approprié, à l'éduquer et à l'adapter à sa tâche précise » (cité par G. Paicheler, p. 149).

néanmoins les bases de la précision, du contrôle et de la vérité⁴. La pédagogie doit être, avec A. Binet, résolument scientifique. Le critérium de la pédagogie devrait être, selon A. Binet, le suivant : est-ce que l'adaptation a été améliorée ? (1973, p. 21). Car l'école ne vaut que comme « préparation à la vie » (p. 22-23). Il s'étonne qu'il n'y ait peu ou pas d'études au sujet de la destinée des élèves afin de savoir « si l'enseignement que nous donnons est utile » (p. 23). Mais, ajoute l'auteur, « le besoin de contrôle que nous signalons commence à se faire jour » (p. 23). A. Binet déplore le fait que les épreuves scolaires ne soient pas toujours adaptées à la nature d'esprit de chaque enfant.

Je crois que la détermination des aptitudes des enfants est la plus grosse affaire de l'enseignement et de l'éducation ; c'est d'après leurs aptitudes qu'on doit les instruire, et aussi les diriger vers une profession. La pédagogie doit avoir comme préliminaire une étude de psychologie individuelle (p. 17).

C'est ainsi qu'il aura à cœur l'édification d'une psychologie individuelle au service de l'éducation. Celle-là peut se résumer de la façon suivante : une étude scientifique des variations individuelles des processus mentaux et une comparaison de ces individualités (R. Zazzo, 1962). Par là, il s'oppose à un courant dominant de l'époque représenté, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, par W. Wundt en Allemagne : la psychologie générale dont la méthode préconisée est l'introspection.

Le principe de la méthode dont la renommée sera, pour A. Binet, posthume et qui commence à se dessiner, petit à petit, grâce au travail soutenu de son assistant, T. Simon, et de lui-même, se résume en deux propositions : 1) l'« examen n'est pas livré au hasard, il se compose d'un système de questions dont la teneur est invariable », 2) le degré d'instruction n'est pas jugé *in abstracto* : « il est comparé au degré d'instruction de la moyenne d'enfants de même âge et de même condition sociale qui fréquentent les mêmes écoles » (A. Binet, 1973, p. 26). On arrive alors à « fixer le degré d'instruction du candidat » (p. 31). C'est par le recours à une norme qui devient, pour A. Binet, la normalité que ce dernier jugera, dans un deuxième temps, de l'anormalité. Ainsi, par un procédé contradictoire partiellement occulté encore aujourd'hui, A. Binet se réfère aux normes scolaires pour affirmer que l'instrument de mesure qu'il élabore est scientifique et objectif. Car, il faut bien le rappeler, A. Binet acceptait « cet enseignement et ces programmes comme une fin qui ne se discute pas et considérait comme le meilleur celui des élèves qui a pu s'assimiler le plus de connaissances scolaires » (p. 25). M. Vial résume ce procédé : « On définit une forme spécifique d'anormalité à partir des exigences de l'école et en même

.....
4. Selon A. Binet, voir les pages 225 à 227 dans la version de 1973 (Flammarion).

temps, avec la construction d'un examen *ad hoc*, on substitue d'autres critères aux critères scolaires pour la reconnaître et la mesurer [l'anormalité] » (1984, p. 56). Ou encore, « *en fonction de la logique qui lui a donné naissance, la nouvelle pratique inventée par Binet et Simon se développera, s'alimentant elle-même comme si elle portait en elle sa propre nécessité. On verra disparaître les références scolaires des définitions de la débilité mentale et s'imposer des définitions à partir des seuls critères psychométriques (retard, niveau et âge mentaux, puis quotient intellectuel)* » (p. 65).

L'échelle métrique de l'intelligence que A. Binet résume dans *Les idées modernes sur les enfants* en 1911 connaîtra différentes phases, diverses versions, les unes moins achevées que les autres : par exemple, en 1905, paraît une première version qui se résume simplement à différencier trois états : 1) « l'idiotie » qui se reconnaît par deux ans de retard ; 2) « l'imbécillité » par cinq ans ; et 3) la « débilité mentale » par neuf ans. L'échelle de 1911, plus sophistiquée en termes de « niveaux d'âges », offre, selon A. Binet, des avantages : 1) connaître le degré réel d'instruction de l'écopier « en le mettant à l'abri des hasards de l'examen » (A. Binet, 1973, p. 35) ; 2) contrôler la valeur professionnelle des maîtres ; 3) connaître la valeur des méthodes de pédagogie qu'on introduit et expérimente dans l'enseignement sans leur avoir demandé de faire leurs preuves. Dans ce dernier cas,

la mesure du degré d'instruction donnerait à la pédagogie le contrôle qui lui manque, le contrôle sans lequel on ne peut pas voir clair, on ne se rend compte de rien, et on fait le même succès aux mauvaises méthodes qu'aux bonnes. Tout l'avenir de la pédagogie, comme science précise et vraiment utile, est suspendu à l'introduction de cette réforme (p. 34).

Au sujet d'une meilleure connaissance du « degré réel d'instruction » des élèves, A. Binet légitime, après coup, son outil de mesure comme les catégories qui en découlent, et en démontre toute l'utilité en faisant référence à la commission ministérielle de 1904 qui concerne le projet des classes de perfectionnement. Cette commission lui aurait « commandé », « demandé » des précisions au sujet des anormaux⁵. Il dira :

Nous avons besoin de ce procédé surtout (...) pour reconnaître les enfants anormaux qui existent dans les écoles primaires, et y sont confondus avec des normaux ; il s'agissait de recruter ces anormaux pour les classes spéciales. On avait d'abord essayé

5. Pour montrer à quel point la légitimation fait son chemin, voici un extrait du *Grand dictionnaire de psychologie* (1992), Paris, Larousse : « Chargé, au sein d'une commission de l'Instruction publique, de chercher un moyen de dépister les enfants retardés afin d'améliorer l'enseignement qui leur est donné ou de les orienter vers un enseignement spécialisé, il [A. Binet] a l'idée d'élaborer une série d'épreuves et d'examiner à quel âge elles sont réussies par des enfants normaux. Il crée ainsi l'échelle métrique de l'intelligence (1905, 1908, 1911) avec la collaboration de T. Simon » (p. 99).

simplement d'en donner une définition ; on avait cru que cela suffirait aux directeurs pour reconnaître parmi leurs élèves ceux qui semblaient anormaux. Mais notre définition était très vague, et l'usage qu'on en fit nous étonna. Tandis que le directeur d'une école nous répondait : « Je n'ai pas un seul anormal chez moi », celui d'une école voisine en signalait cinquante (p. 32).

On retrouve à peu de choses près le même discours dans un texte plus ancien, soit de 1907, où A. Binet et T. Simon précisent à quel point les « anormaux », souvent semblables aux enfants « normaux », devaient être judicieusement repérés « parmi les enfants normaux, avec lesquels ils sont confondus à l'heure actuelle sur les bancs des écoles » (1907, p. 53). Le repérage des « anormaux » ne semble donc pas aller de soi. À plusieurs reprises dans le texte de 1911, A. Binet réitère l'importance de bien différencier les « faux inintelligents » des anormaux. Or, comme le souligne à juste titre M. Vial, « on justifie l'existence de classes spéciales par la gêne massive apportée par certains enfants à l'institution scolaire et, en même temps, on cherche pour ces classes des enfants qui ne se distinguent pas des autres sur les bancs de l'école » (1984, p. 56). Il y a là une contradiction flagrante.

Un autre argument sert de légitimation aux critères d'anormalité nouvellement formulés par Alfred Binet : le « contexte social ». À titre d'exemple, il affirme que « dans un intérêt véritablement social », il expérimenta sa méthode psychologique afin d'organiser sur une « petite échelle des classes pour les enfants anormaux » (1973, p. 90). Plus loin, c'est « l'évolution sociale [se faisant] avec un train d'enfer » (p. 110) qui exigerait des contrôles psychologiques. Il affirme que l'intérêt qu'il porte aux « anormaux » s'explique par le fait qu'il souhaite voir diminuer le nombre de ceux pouvant devenir nuisibles à la société, devenir des « déchets sociaux » : cela procède, selon lui, d'un « sentiment de défense sociale » (p. 104). Ces quelques exemples, peu surprenants puisque la métaphore organiciste pour décrire la société est courante à cette époque, suffisent néanmoins à montrer à quel point A. Binet utilise « le social » à des fins de justification et de légitimation. Plutôt que de considérer la naissance de cette pratique classificatoire comme répondant à une « demande sociale », il est permis de penser qu'il s'agit simplement d'une pratique se donnant « commande à elle-même » (M. Vial⁶, 1984, p. 58).

Il conviendrait de parler, concernant une partie de l'œuvre de A. Binet, de postulats agrémentés de références morales, normatives, subjectives et de récits d'expériences personnelles⁷, de réminiscences ou de digressions

6. M. Vial reprend cette expression de D. Cerezuelle et J. Hassler (1983).

7. On en retrouve des exemples dans *Les idées modernes sur les enfants*, édition de 1973 chez Flammarion, aux pages suivantes : 76, 77, 106, 110

quelquefois morbides⁸, et cela pour trois raisons. D'abord, il faut rappeler que les sujets sur lesquels A. Binet a expérimenté sa méthode psychologique sont plutôt restreints ; il s'agit en fait de ses jeunes filles, Marguerite et Armande, des élèves de l'école de la rue Grange-aux-Belles à Paris et des 223 garçons « retardés » que Théodore Simon, son étudiant et assistant, a mis « entièrement à sa disposition » (Wolf, 1971, p. 19). Car ce dernier travaillait à la colonie de Perray-Vaucluse. Deuxièmement, A. Binet conçoit l'intelligence comme étant « une faculté de connaissance, qui est dirigée vers le monde extérieur, et qui travaille à le reconstruire en entier, au moyen des petits fragments qui nous en sont donnés » (Binet, 1973, p. 86). Dans cette définition, tout se passe comme si le monde extérieur était donné d'avance et que l'individu ne prenait point part à sa construction. Enfin, A. Binet pense « neutraliser » les facteurs « école », « classe », « instituteur » pour effectuer la mesure de l'intelligence. Il suppose une « transplantation faite entre deux écoles de valeur équivalente » (p. 76). Or, la classe n'est pas un lieu où se déroule une activité uniforme et prévisible dépourvue de contingences. C'est un monde équivoque.

Cela étant dit, il faut cependant préciser que A. Binet formule des mises en garde contre des utilisations abusives qui feraient en sorte « de cristalliser un enfant » dans un diagnostic sans s'attacher à trouver un remède. En outre, A. Binet précise bien que les mesures du degré d'instruction ne sont pas comme des mesures de la taille ou du poids, l'enfant n'est pas toujours dans le même état. Par là, il souhaite que cette méthode de mesure ne soit pas « mise entre les mains du premier venu ». Elle exige du « tact, du doigté » (p. 98). Il souhaite que « les maîtres de tous ordres ne continuent pas à rester dans une ignorance systématique de ces questions de psychologie individuelle, c'est qu'ils ne s'en méfient pas, c'est qu'ils s'y intéressent, et surtout qu'ils les pratiquent » (p. 19). Il est même souhaitable, selon lui, qu'ils deviennent non pas simplement des « enseignants » mais aussi des « observateurs », voire des « expérimentateurs » pour « appliquer quelques-uns de ces *mental tests* » (p. 19). Cependant, il prend conscience de la difficulté à concilier ces deux tâches chez un même enseignant : enseigner et observer⁹. Dans la

8. Dans l'épreuve psychologique élaborée par Binet, il y a une question pour les individus de 12 ans : « critiquer des phrases absurdes » parmi les suivantes : « — Un malheureux cycliste a eu la tête fracassée et il est mort sur le coup ; on l'a emporté à l'hôpital et on craint bien qu'il ne puisse pas en réchapper. — Il y a eu, hier, un accident de chemin de fer, mais ce n'est pas grave, le nombre de morts est seulement de quarante-huit. — On a trouvé, hier, sur les fortifications, le corps d'une malheureuse jeune fille coupée en dix-huit morceaux. On croit bien qu'elle s'est tuée elle-même » (p. 95).

9. À ce sujet, voir la page 20 de l'édition de 1973.

foulée, A. Binet lance l'idée d'un « psychologue professionnel » (M. Vial, 1984, p. 71).

À partir des représentations de ce pionnier de la psychologie scolaire que fut Binet, arrêtons-nous maintenant à celles de René Zazzo et de Henri Wallon afin de saisir les bases sur lesquelles l'expérience de la psychologie scolaire démarra en France au sortir de la Deuxième Guerre mondiale.

Chapitre III

LES ORIENTATIONS
PRATIQUES
DE LA PSYCHOLOGIE
SCOLAIRE :
1945 - 1968

Comme on a pu le constater au chapitre précédent, le projet d'instaurer une psychologie à l'école avait donc été d'abord pensé par Binet, mais il fallut attendre le passage, bref mais déterminant, d'Henri Wallon à la direction de l'Éducation nationale en 1944 pour que se concrétise ce projet. Wallon chargea Zazzo, qui apparaît comme le véritable concepteur de la psychologie scolaire, d'organiser l'expérience. Dans un premier temps, il s'agira de rappeler les contributions de Henri Wallon et de René Zazzo, par la suite, nous verrons en quoi l'expérience française s'inspire, en partie, de celle menée par Arnold Gesell aux États-Unis, enfin nous reviendrons sur les premiers balbutiements de l'expérience en France en s'intéressant à la première génération de psychologues scolaires formée entre les années 1945 et 1954.

LE PROJET WALLONIEN : UNE PSYCHOLOGIE SCOLAIRE AU SERVICE D'UNE ÉCOLE POUR TOUS

Pour l'enseignement primaire, Zazzo s'entoure des directeurs Barrée et Beslais et, pour l'enseignement secondaire, de M. Monod. Les premières

initiatives sont lancées avant la fin de la guerre, dans un contexte politique en pleine transition. Le projet s'inscrit dans le plan de réforme de l'éducation élaboré par la résistance communiste.

La guerre se termine. Pétain déplore l'esprit subversif des instituteurs. Les résistants veulent changer l'éducation. Wallon est un de ceux-là. Il est médecin, psychologue, professeur au Collège de France, membre du parti communiste (...) De Gaulle n'a aucun pouvoir en 1945. Il doit faire élire une nouvelle chambre ainsi qu'une nouvelle constitution. Tout était remis à zéro. Le gouvernement était provisoire. On devait préparer les élections pour la constitution de la IV^e République. Wallon devint non pas ministre mais commissaire à l'Éducation nationale. Il met alors en plan les idées de la Résistance (psychologue scolaire A)¹.

Le contexte propre à la Libération et aux années d'après-guerre favorise le démarrage de l'expérience de la psychologie scolaire.

D'abord, il y a eu les espoirs de la Libération : démocratisation par la psychologie scolaire. On savait qu'il y aurait un *baby-boom* et que l'enseignement secondaire se déboucherait. Deuxièmement, on avait une confiance énorme en la psychologie scientifique ; le contrôle psychologique des élèves, selon l'expression de Wallon. Troisièmement, on voulait remédier aux énormes retards scolaires dus à la guerre. Quand j'ai pris mon poste d'instituteur spécialisé, je remplaçais un prisonnier. Les enfants étaient marqués ; ils avaient des retards. Cela s'est prolongé. Les revues *Enfance* montrent bien ces retards. Des retards de un à deux ans, c'était 50 % de la population scolaire ; c'était massif. Voilà le but de la psychologie scolaire. De plus, on voulait aider les maîtres. Il fallait dédramatiser les retards et trouver les causes. Une partie de notre travail était aussi pour l'enfance inadaptée car tout enfant peut traverser une crise passagère. Le but n'était pas médical. Il était relationnel. La psychopédagogie des matières scolaires montre bien l'échange continu entre le psychologue scolaire et le maître (psychologue scolaire C).

En 1945, la psychologie scolaire est conçue comme une partie nécessaire d'un tout cohérent : elle est un volet du plan Langevin-Wallon², elle fait partie d'un vaste projet de rénovation de l'enseignement de la maternelle à l'université, inspiré des travaux de Condorcet. Ce volet particulier rappelle des projets conçus lors de plusieurs autres tentatives de rénovation de l'enseignement, entre autres ceux de Zay en 1937, qui visaient à « réunir tous les enfants autrefois prématurément séparés » (Ducoing, 1990, p. 2). Selon Dubet et Martuccelli, le Plan Langevin-Wallon s'insère dans un modèle de société inspiré de la « paideia fonctionnaliste » dans lequel « l'école n'était pas directement subordonnée aux finalités professionnelles », mais « supposait une correspondance entre les besoins de la société et

1. Voir annexe 1 pour plus de renseignements au sujet des profils des psychologues scolaires interviewés.

2. Le Plan Langevin-Wallon est composé de huit parties. La création d'un corps de psychologues scolaires est brièvement évoquée dans la IV^e partie du Plan, intitulée « Organes de contrôle et de perfectionnement ».

les qualifications scolaires » (1996, p. 313). Ainsi, l'émergence du type d'actions assurées par les premiers psychologues scolaires prend tout son sens au moment fort de l'image de l'école républicaine et à un moment de renaissance et d'espoir. Wallon nourrissait, rappelons-le, une idée très précise de la psychologie : aider les enfants à s'adapter à l'école et l'école à s'adapter aux enfants. Le projet wallonien est tout entier tourné vers cet idéal démocratique, que résume assez bien Beslais : Wallon « n'a jamais perdu de vue une réalité incontestable et tangible : l'iniquité d'un système scolaire fondé sur la ségrégation sociale » (1964, p. 255). Simon dira, en reprenant les propos de Beslais, que « le grand dessein a été d'abattre les hautes et solides barrières qui, sur les voies de la culture, se dressaient devant la jeunesse ouvrière et paysanne » (1987, p. 776). Si H. Wallon intègre, dans sa théorie psychologique, une certaine idée de l'évolutionnisme de Darwin, il est surtout influencé par l'idée de l'évolution sociale selon Marx. À titre d'exemple, il mise davantage sur la solidarité comme condition vitale d'existence que sur la compétition et hérite une conception activiste de la réalité qui passe, de toute évidence, par l'histoire, œuvre des hommes (L. Not, 1987). On ne saurait sous-estimer cette donnée qui révèle et annonce bien la place que prendront le marxisme et le matérialisme dialectique chez ce psychologue.

Avec Wallon, la dialectique matérialiste fait son entrée en psychologie de l'enfant. Mais tout autre qu'on se la présente habituellement : « pas de dogme, pas de cadre théorique qui supposerait des notions irrévocables, pas même de programme précis » (R. Zazzo, 1982, p. 180). L'approche qu'avait Wallon des cas « problèmes », des enfants qui « perdent pied », selon sa propre expression, révèle sa conception des rapports de l'être humain avec la société. Selon Secler-Riou, il souhaitait, par exemple, connaître objectivement les raisons des « infériorités » des enfants socialement défavorisés, afin d'envisager une modification dans l'attitude du pédagogue. Wallon voulait que le maître connaisse l'enfant, de quel milieu il était issu, quelles étaient ses « conditions de vie » (1964, p. 268). En ce sens, il n'est pas surprenant de rencontrer chez ce pionnier de la psychologie scolaire, cette volonté à préparer l'homme de demain. Le Plan Langevin-Wallon, nous le verrons ci-dessous, est rédigé, en partie, dans cet esprit. Grâce à la science, par la science que H. Wallon associe, ne l'oublions pas, à l'action, il souhaite injecter plus de « justice et d'humanité » dans les relations humaines (F. Secler-Riou, 1964, p. 264). Pour y parvenir, il envisage de connaître l'homme sous ses différents aspects et, surtout, ne pas l'étudier en dehors de la société. Sa leçon d'ouverture au collège de France en 1937 résume sa conception :

Il est indispensable de l'observer [l'enfant] dans les différents exercices de son activité quotidienne, c'est-à-dire en particulier à l'école. (...) Son attitude devient complémentaire des attitudes prises autour de lui. (...) Dans sa famille, en classe, vis-à-vis du

maître et de chaque maître, avec ses camarades, au travail et dans les jeux son attitude est sujette à se modifier. (...) Cette liaison nécessaire des points de vue, je voudrais pouvoir la réaliser. Elle exige évidemment des collaborations étendues. C'est à ces collaborations que je veux faire appel (1979, p. 100-101).

Le Plan Langevin-Wallon représente le premier texte officiel où H. Wallon expose ses idées en ce qui concerne la psychologie scolaire. Auparavant, il avait formulé le souhait, à l'occasion de sa leçon d'ouverture au Collège de France et lors d'une conférence³ prononcée en 1945, de voir se constituer un groupe de « collaborateurs », mais ce n'est qu'avec la préparation du Plan, semble-t-il, que le nom de « psychologue scolaire » est proposé.

Les programmes actuels sont établis suivant des préférences souvent traditionnelles, suivant des routines, mais nous ne savons pas encore établir des programmes scolaires vraiment rationnels. Nous ne savons pas encore lesquels peuvent le mieux développer l'enfant dans le sens de telle ou telle activité intellectuelle. Eh bien, cela, nous pourrions l'obtenir par une analyse qui exigera une collaboration intime entre les maîtres, entre ceux qui enseignent et ceux dont le métier est orienté vers l'étude de l'individu, vers l'étude de ses aptitudes⁴ (1967, p. 14-15).

Or, une fois le rapport de la commission rédigé, Wallon « n'avait plus grande confiance. Et ce fut le simple enterrement dans un tiroir » (H. Piéron, 1964, p. 240-41). Le dynamisme issu de la Résistance était quasi éteint. En effet, le ministre Naegelen, en juillet 1947, soit au moment de la guerre froide, s'exprima ainsi :

Le projet [de psychologie scolaire] suscite à l'étranger un courant d'intérêt très marqué ; il est indispensable que le projet soit largement diffusé dans le monde, quand bien même il ne devrait pas recevoir une application immédiate en France (cité par C. Nique et C. Lelièvre, 1990, p. 276).

Si cette version veut que ce soit le contexte politique et son renversement qui aient empêché l'aboutissement des promesses que comporte le Plan Langevin-Wallon, il faut nuancer cette affirmation grâce aux propos de G. Avanzini. Selon ce dernier, cette interprétation serait en effet trop rapide et trop simple car elle postule que, dans un contexte favorable, le Plan était, en soi, applicable.

Mais n'est-ce pas là une supposition abusive ? Ce n'est, en effet, pas le dénigrer [le Plan] d'y déceler des incertitudes qui tiennent à des difficultés intrinsèques d'ordre politique et philosophique, dont nous signalerons quelques-unes :

3. *Les principes de l'orientation à l'école maternelle et dans la profession*, conférence prononcée le 1^{er} mars 1945 et rééditée, entre autres, en 1967, dans la revue de l'Association française des psychologues scolaires.

4. *L'italique* est de nous.

— Une tension entre un vecteur « naturaliste », dû à l'influence de l'Éducation nouvelle et de ses représentants, et un vecteur sociologique, constitué par la prise en compte de la situation socio-économique : comment harmoniser l'attention aux « aptitudes individuelles » et l'attention aux besoins du pays, sauf à espérer une solution de type magique ? (...)

— La polysémie de certains concepts ; bien sûr, il faut promouvoir la justice, l'égalité et la démocratie. Mais qu'est-ce qui est juste ? Quelle démocratie doit-on établir ? De quelle égalité s'agit-il ? (...) Là encore, la position d'objectifs valides n'indique pas comment les atteindre.

— La réussite scolaire de tous est à rechercher. Mais quel est le type de société qui en procèderait ? Non qu'il faille utiliser la difficulté de le concevoir pour s'excuser de pérenniser l'échec. Mais, si l'éducateur a le strict devoir de travailler à la réussite de tous, le politique, lui, est tenu de réfléchir à ce qui en résulterait.

En définitive, on peut estimer que l'échec ou l'abandon du Plan Langevin-Wallon (...) ne tient pas seulement à un contexte défavorable à son adoption mais à l'absence d'une grande philosophie politique, dont sa connotation marxiste n'a pas suffi à lui fournir les bases (1997 *b*, p. 116-117).

Ce document fonde, toutefois, l'histoire de la psychologie scolaire, puisque, pour la première fois, un texte officiel conçoit l'école en fonction des enfants, de leur âge, de leurs aptitudes individuelles (C. Nique et C. Lelièvre, 1990).

Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes (Projet de réforme Langevin-Wallon, 1968, p. 8).

La notion d'aptitude procède, à cette époque, d'une volonté de démocratisation de l'école. Cette notion vise également à mieux répondre aux besoins de la société par une orientation adéquate des sujets bien que nous ayons souligné, grâce à G. Avanzini, le flou suggéré par cette notion d'aptitude dans le Plan.

La mise en valeur des aptitudes individuelles en vue d'une utilisation plus exacte des compétences pose le principe de l'orientation. Orientation scolaire d'abord, puis professionnelle au poste le mieux adapté à ses possibilités (Projet de réforme Langevin-Wallon, 1968, p. 9).

Dans cette perspective, les buts de l'enseignement sont définis comme suit : 1) assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles ; 2) préparer l'enfant aux tâches professionnelles qui lui sont le plus accessibles et où il pourra le mieux servir la collectivité ; et 3) élever le plus possible le niveau culturel de la nation (p. 13). Un des moyens mis de l'avant par les commissaires au Plan Langevin-Wallon repose sur la création d'un corps de psychologues scolaires. C'est en cela qu'il représente un texte fondateur ; les porte-parole de la psychologie scolaire y reviennent d'ailleurs souvent. Le passage se rapportant à la psychologie scolaire se

trouve au chapitre IV intitulé « Organes de contrôle et de perfectionnement » dans le Plan. Aussi, le citerons-nous entièrement.

Le contrôle psychologique s'adresse aux élèves. Il n'existe encore à titre d'*expérience*⁵ et officieusement que dans quelques groupes scolaires de la région parisienne et de la province. Il répond à la *nécessité* de *connaître* l'enfant dans ses particularités individuelles aussi bien que dans son évolution psychologique. Les fonctions d'enseignement sont trop absorbantes pour laisser aux maîtres le loisir d'étudier et d'appliquer *les méthodes d'investigation qui permettent de déterminer éventuellement pour chaque enfant les causes intellectuelles, caractérielles ou sociales de son comportement scolaire*⁶. Ils doivent pouvoir soumettre le cas à un spécialiste des méthodes psychologiques. Ces examens psychotechniques devront contribuer à l'orientation scolaire des enfants.

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

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 critère psychologique.

Il est donc indispensable de prévoir, comme l'ont fait les réorganiseurs de l'enseignement dans d'autres pays, la création d'un corps de psychologues scolaires. Ils devront avoir une justification pédagogique suffisante (diplômes universitaires, et, s'il se peut, pratique scolaire). Ils devront en outre avoir suivi un enseignement théorique et pratique de psychologie que sanctionnera un diplôme reconnu par l'État et délivré par l'Université tel que le diplôme de psychologie pédagogique actuellement délivré par l'Institut de psychologie de l'Université de Paris.

Ils exerceront leurs fonctions, comme le personnel enseignant, sous la responsabilité des autorités universitaires. Ils seront en outre soumis au contrôle technique des laboratoires ou centres d'études psychologiques existants ou à créer auprès des universités. Leur statut et les règles de leur avancement devront tenir compte de leur double qualification pédagogique et psychologique (Plan Langevin-Wallon, 1968, p. 26).

5. *L'italique* est de nous afin de mettre en évidence ce terme utilisé par H. Wallon lui-même.

6. Notons que, dans l'esprit des commissaires, le travail psychologique est principalement destiné aux enfants présentant des « troubles » ou une crise passagère même s'il ne doit pas se limiter à cette population puisque le tout-venant est effectivement considéré par H. Wallon. Selon un document d'archive de Fontainebleau n° 890649, art. 1, les commissaires notent : « L'enseignement spécial est déjà organisé mais le nombre des classes et des établissements où il est donné reste notoirement insuffisant » (p. 31). Plus loin, on souligne l'importance « d'arracher à une oisiveté nocive pour eux-mêmes et pour la société des enfants que leurs insuccès scolaires obligent à éliminer de l'école » et « de soulager les classes normales du poids qui résulte pour elles d'un nombre parfois important d'élèves incapables d'y faire aucun progrès » (p. 31). La commission préconise une coordination assurée par le ministère.

Cet extrait demeure dans le même esprit que les autres parties du Plan : devant les institutions d'enseignement « créées sans être coordonnées » (p. 7), les auteurs envisagent de réorganiser l'enseignement qui est, selon eux, « inadapté » (p. 8) à la société nouvelle. La nouvelle organisation souhaitée doit, en effet, en plus de s'inscrire dans une certaine idée de la justice, répondre à la structure sociale ou au « machinisme » de l'époque « dans l'optique d'une formation plus accentuée des masses ouvrières car la bourgeoisie ne suffit plus devant la demande de cadres et techniciens » (p. 8). Or, comme le rappelle J.-C. Guillemard⁷, le « plan ne sera jamais mis en branle sauf toutefois pour ce qui est du rôle des psychologues scolaires. C'est comme si ceux-ci avaient été décontextualisés du projet ou plan ».

Outre le contrôle psychologique décrit ci-dessus, le Plan prévoyait également un contrôle pédagogique destiné aux maîtres. Il est décrit selon les termes qui suivent : l'inspecteur devrait « améliorer l'enseignement donné aux élèves » plutôt que « de classer les maîtres entre eux » (p. 25). Or, ce contrôle pédagogique ne trouva pas un large auditoire auprès des maîtres ; ces derniers y voyaient une ingérence dans leur travail. C'est ainsi que H. Wallon rectifie son propos en 1952 dans un autre texte déterminant pour la psychologie scolaire : « Pourquoi des psychologues scolaires ? » Dans ce texte de 1952, soit six ans après le début de « l'expérience qui n'existait officieusement que dans quelques groupes scolaires de la région parisienne ou de la province » (p. 373), H. Wallon définit la psychologie scolaire en usant de la négation.

Elle [la psychologie scolaire] n'est pas un instrument administratif, de plus son but n'est pas de servir à une sélection qui refuserait à certains enfants, et même au plus grand nombre, les possibilités de culture qui doivent être mises à la portée de tous. Ce serait en opposition radicale avec l'esprit de la réforme universitaire à laquelle l'institution des psychologues scolaires qui y est incluse devrait au contraire préluder. Elle n'a pas à confirmer comme des faits inéluctables les répercussions sur les écoliers des inégalités sociales, des difficultés de la vie. Il ne lui appartient pas de calibrer les intelligences en établissant des normes statistiques, qui ne font trop souvent qu'enregistrer des situations que leur simple constatation fait alors tenir pour définitivement établies, nécessaires et inévitables (p. 374).

Selon nos recherches, c'est avec ce dernier texte que H. Wallon précise ce que doit être la psychologie scolaire – ou plutôt ce qu'elle ne doit pas être, en prenant soin d'éviter tout malentendu avec les personnels de l'enseignement : « Pas de confusion possible. Il n'est pas dans le rôle des psychologues scolaires de juger et de régler l'enseignement. Cela reste la

7. Entretien avec J.-C. Guillemard, Salon du Monde enseignant, 12 janvier 1994, Cité des Sciences la Villette, Paris.

fonction des inspecteurs. Le contrôle psychologique s'adresse uniquement aux élèves » (p. 373-374).

La psychologie scolaire a dû creuser son lit. Sans doute, ce lit a-t-il encore besoin de certains aménagements, mais il est déjà largement navigable et son parcours est déjà propre à faire prospérer bien des régions de la pédagogie. Ce qui manque à la psychologie scolaire ce n'est pas le zèle de ses premiers pionniers, c'est de devenir une réalité légale, c'est de recevoir enfin son statut et d'obtenir la reconnaissance officielle (p. 376).

Dans ce texte, il se montre plus précis en ce qui concerne le rôle du psychologue scolaire.

La psychologie scolaire doit fonctionner au profit exclusif des enfants. (...) C'est une des tâches possibles du psychologue scolaire que d'envisager la structure des classes pour l'améliorer. (...) Faut-il citer le lycée Molière de Paris ou à Lyon ce qui a été fait pour grouper efficacement des enfants déficients en vue de leur utilisation professionnelle ? (p. 374-375).

Si l'enfant éprouve des difficultés passagères, H. Wallon considère que la psychologie scolaire doit venir au secours de l'enfant. Elle doit chercher pour chacun la raison de ses insuccès scolaires, démêler s'il s'agit de raisons personnelles, soit de santé, soit de famille, soit de caractère, ou de raisons liées à certaines incompréhensions des matières enseignées dont le psychologue scolaire doit alors s'entretenir avec le maître pour découvrir ensemble le remède pédagogique approprié (p. 374).

Grâce à ces deux textes fondateurs, l'un, le Plan Langevin-Wallon, l'autre, celui de 1952, on arrive à mieux saisir la psychologie qu'entendait mener H. Wallon et l'idée qu'il se faisait de l'homme et de la société.

Le souci d'une meilleure connaissance des enfants procédait d'un esprit scientifique. L'orientation de la psychologie scolaire vers le seul dépistage des enfants dits « inadaptés » ne fut jamais la préoccupation exclusive de Wallon. Ce dernier ne voulait pas que le psychologue scolaire soit vu comme « un mini-psychiatre » ; c'est l'écolier « normal » qui intéresse le psychologue scolaire (R. Zazzo, 1983, p. 28).

Cependant, R. Zazzo, véritable lieutenant de l'expérience de psychologie scolaire, ne concevait pas tout à fait la psychologie scolaire de la même façon que H. Wallon.

Wallon tenait (...) à l'idée que la psychologie scolaire constituait simplement une fonction spéciale exercée par l'instituteur dans ses classes administratives d'origine. C'était peut-être une idée quelque peu irréaliste, il n'y avait pas une catégorie nouvelle, mais une fonction psychologique dans la fonction enseignante. Donc, pas d'autre échelle de traitement (R. Zazzo, 1987, p. 11).

En fait, la position de R. Zazzo concernant la psychologie scolaire est la suivante :

Ces problèmes que je viens d'évoquer [les matières d'enseignement, l'adaptation, etc.] seraient posés de façon beaucoup plus efficace s'ils l'étaient par les maîtres eux-mêmes, non pas que je souhaite que l'enseignant, dans la classe, fasse de la psycho-

logie, mais que des psychologues, qui ont une expérience d'enseignant, soient attachés à des écoles pour résoudre les problèmes que posent, non seulement les enfants mal adaptés, mais tous les enfants, et que, petit à petit, ces psychologues donnent la possibilité d'arriver à une psychologie des matières d'enseignement, pour que l'enseignement soit une industrie avec un haut rendement, aussi bien pour le bénéfice de la Nation que pour le bénéfice des enfants (R. Zazzo)⁸.

Ces divergences dans la définition même du rôle et du statut du psychologue scolaire n'auront de cesse, nous le verrons plus loin au chapitre IV, d'alimenter maints débats, mais, avant, précisons brièvement en quoi la psychologie scolaire tire également ses origines des expériences américaines de psychologie expérimentale.

LES EXPÉRIENCES AMÉRICAINE ET FRANÇAISE

Si la pensée de Wallon eut une influence certaine sur René Zazzo, la psychologie expérimentale américaine en eut tout autant. Cette dernière se serait constituée « quand s'amorcèrent les grandes invasions des problèmes humains dans le sanctuaire de la science pure » (R. Zazzo, 1968, p. 253). Selon R. Zazzo, la psychologie scolaire « date d'une cinquantaine d'années. Elle apparaît dans la littérature scientifique aux environs de 1920. A. Gesell, un des pionniers de la psychologie de l'enfant aux États-Unis, fut probablement le premier détenteur du titre de psychologie scolaire. C'était en 1915 dans l'État du Connecticut » (1968, p. 253). C'est à partir de là qu'il décide d'envisager la réalisation du projet wallonien en France : « L'idée d'instituer la psychologie scolaire en France est datée et je pourrais presque dire le jour. C'était en 1934, j'étais chez Gesell. Il a d'abord pensé à organiser des services d'enfance inadaptée mais il a opéré une évolution absolument parallèle à Wallon. (...) Comme Wallon, il est parti de cas pathologiques et, petit à petit, il en est venu à l'enfant normal » (R. Zazzo, 1987, p. 5).

Ainsi, dès le mois d'octobre 1944, avant la fin de la guerre, l'Institut de psychologie de l'Université de Paris commence à former des psychologues scolaires. En 1945, Bernard Andrey obtint, sur proposition de l'inspecteur Richand et à l'initiative de Jean Petit, le premier poste de psychologue scolaire à Grenoble. En 1946, le directeur général de l'Enseignement de la Seine, M. David, continue l'expérience et nomme sept psychologues scolaires dans les écoles communales de Paris. La même année, un centre psy-

8. Document n° 10.43 des archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : Syndicat national des instituteurs, section de l'Isère. La psychologie scolaire dans les faits, vingt-deux ans d'expérience [non daté, probablement de mars 1968].

chopédagogique (Mauco, 1959) est créé au lycée Claude-Bernard, à l'initiative du Haut Comité de la population et de la famille et sous l'insistance du général de Gaulle lui-même. Des psychologues seront amenés à y travailler. La création de postes de psychologues scolaires se poursuit progressivement et s'étend à la province. Bientôt des centres de formation sont ouverts à Lyon, Besançon, Lille et Bordeaux. Parallèlement, l'expérience parisienne se consolide. Une équipe se constitue, rue Gay-Lussac, et discute des problèmes qui seraient posés par les enseignants et l'administration scolaire. L'expérience est coordonnée par Zazzo et Wallon. Une « collaboration étroite » (Gilly, 1970, p. 79) commence à se tisser entre universitaires, formateurs de psychologues scolaires et administrateurs scolaires⁹. Un psychologue interviewé décrit la formation des premiers psychologues scolaires comme suit :

Elle n'est pas clandestine mais plutôt non administrative. (...) Et quant à la formation psychologique des psychologues scolaires, elle était (...) à peu près nulle. On nous demandait 2 diplômes de l'Institut de psychologie de Paris (Institut externe à l'Université). Beaucoup d'instituteurs ne pouvaient entrer à la « fac » car ils n'avaient pas le bac. On faisait le diplôme de psychologie de l'enfant (Wallon) et celui de psychopédagogie (Cousinet). On apprenait surtout à utiliser les tests. Mais j'ai tout appris avec les gamins ! Le Binet-Simon, je l'ai abandonné. Le deuxième diplôme était ridicule : la psychologie adaptée à l'industrie. C'était pour faire plaisir à Piéron. J'ai fait des études à la SNCF ! C'était très mauvais. Beaucoup s'abritaient derrière la testologie. D'autant plus que Zazzo disait que le QI est un bon indicateur stable. J'ai toujours pensé l'inverse ; c'est comme la conduite automobile, c'est-à-dire, il y a des variations de vitesse. À l'époque aussi, il y avait toute l'orientation vers les classes de perfectionnement. Une de ces expressions françaises qui ne veulent rien dire ! Ce sera beaucoup plus ancré avec Lebettre. La bande des psychologues scolaires avait une formation entre eux. On cassait des liens pathogènes lors de nos discussions ; c'était souvent des choses toutes simples. Avec l'Université, cette formation entre psychologues est abandonnée car, une fois le diplôme en mains, l'intérêt est perdu. À Paris, la formation psychologique de la Sorbonne amenait en trois ans à une licence de psychologie qui comportait les thèmes suivants : enfant, psychologie générale, pathologie, physiologie. Toutefois, cette licence était universitaire ; elle s'opposait, par là, à la licence d'enseignement. La licence de psychologie n'a jamais été d'enseignement. Les médecins s'y opposaient. Le bagage psychologique des maîtres était donc nul, vraiment nul. À l'école normale d'instituteurs, c'était de la psychologie de l'adulte. Quand je fus professeur de l'École normale à Saint-Cloud, il n'y avait pas encore de psychologie. Quand cela s'est transformé, l'enseignement de la psychologie de l'enfant était assuré par des professeurs de l'École normale peu formés à cette matière. (...) En plus, la psychologie de l'enfant se résumait à Piaget. Jamais rien de sérieux ! Wallon n'était pas à l'étude. Ensuite est apparue l'espèce de typologie proposée par Le Gal. Les instituteurs se ruiaient là-dessus. Ils aiment les

9. Nous ne savons encore que très peu de choses sur ces séances de formation informelles.

cases. Le journal *L'École libératrice* renseignait les instituteurs au sujet de la psychologie mais ce n'était, le plus souvent, qu'une vague beurrée de psychanalyse (Entretien avec le psychologue scolaire A).

L'institutionnalisation de la psychologie à l'école s'est développée progressivement, bien que passé le climat favorable des années d'après-guerre, « ces idées perdent de leur force motrice » (Ducoing, 1990, p. 1-2). Au début des années 1950, un arrêté du ministère de l'Éducation nationale charge un comité « de préparer, d'aider et de coordonner l'activité des psychologues scolaires, d'étudier les questions que pose l'institution, de proposer aux directions intéressées et au ministre les mesures communes aux quatre ordres d'enseignement qu'elle implique » (cité par M. Gilly, 1970, p. 80). Le 6 juillet 1951, le Comité interdirections remet un rapport au ministre. Dans ce rapport, on définit une fois de plus la fonction du psychologue scolaire et l'on propose les modalités de son recrutement. Ce texte s'inspire de celui de 1947. H. Wallon et R. Zazzo siègent sur ce comité. La ligne directrice de ce rapport, très proche de celle du Plan de 1947, est toujours « 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 » (p. 80). Plus précisément, le texte de 1951 révèle l'originalité de la fonction grâce à sept points : 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 cherche ; 2) Cette fonction 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 corps enseignant les problèmes pédagogiques que pose l'enseignement (matières d'enseignement, 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 ; 7) Son travail principal est de s'attacher à l'examen individuel des élèves, à la compréhension de tous les aspects de leur personnalité (cité par M. Gilly, 1970, p. 80-81). Ce texte, conforme à l'esprit de H. Wallon puisque l'accent est mis sur le volet pédagogique de la psychologie scolaire, restera, comme le plan Langevin-Wallon lui-même, lettre morte. Néanmoins, Piacère (1988) estime qu'entre 1945 et 1954, approximativement 72 psychologues scolaires ont exercé dans les écoles françaises.

DONNÉES SUR LA PREMIÈRE GÉNÉRATION DE PSYCHOLOGUES SCOLAIRES (1945-1954)

J. Piacère (1988) tente de montrer les motivations et les parcours professionnels de ses collègues, étant lui-même psychologue scolaire. Grâce aux données qu'il recueillit, il est possible de tracer le profil type du psychologue scolaire de la première génération, c'est-à-dire celui qui commence à exercer à partir des années qui suivirent la fin de la Deuxième Guerre mondiale.

Sur les 72 collègues de la « première vague » qui ont pu être identifiés, nombre assez exhaustif, selon l'auteur, 14 n'ont pu être retracés. Sur les 58 autres, 35 ont répondu au questionnaire envoyé par l'équipe du collectif de l'histoire de la psychologie scolaire dirigé par J. Piacère¹⁰. Ainsi, le profil du psychologue scolaire de cette première vague peut être identifié bien que, nous dit pertinemment l'auteur, « par-delà la communauté des buts, la psychologie scolaire, dès l'origine, était diverse dans son expression sur le terrain » (p. 71). Il était avant tout parisien¹¹ et volontaire, « d'une expérience qui n'a pas émergé d'un besoin profondément ressenti par la masse de l'institution scolaire » (p. 71). La précarité de la situation lui est vite apparue. Il était surformé, eu égard aux exigences officielles ; il était détenteur de plusieurs diplômes (diplômes de psychologie appliquée, pathologie, clinique, etc.).

Le recrutement des psychologues scolaires ne suit pas les voies habituelles à cette époque. Effectivement, en 1945, le recrutement s'effectue de façon aléatoire et au hasard des rencontres. On ne relève aucun appel d'offre dans les textes officiels de l'Éducation nationale, ni dans la presse du Syndicat national des instituteurs (SNI) lors de ces premières années, soit de 1945 à 1960. Trois des pionniers de la psychologie scolaire que nous avons interviewés précisent que l'adhésion au Parti communiste favorisait la candidature d'un postulant à la psychologie scolaire. Les principales motivations qui incitaient des instituteurs à joindre le groupe des psychologues scolaires reposaient sur le désir d'aboutir à « une meilleure connaissance des élèves » et sur celui d'assurer « un recrutement plus judicieux

10. On trouve une copie du questionnaire envoyé aux pionniers de la psychologie scolaire dans J. Piacère, 1988.

11. Pour la minorité de psychologues scolaires qui travailleront en dehors de la région parisienne, il faut souligner qu'on les retrouve plutôt dans le Rhône et l'Isère. Il n'est pas anodin de préciser que le Rhône et la Seine seront les premières régions qui ouvriront des classes professionnelles de perfectionnement, préfigurant les sections d'éducation spécialisée (SES) de 1964. Pour l'Isère, c'est l'influence notable de B. Andrey qui fut telle que trois autres collègues y deviendront psychologues scolaires.

des classes spéciales » (p. 60). À l'entrée dans cette profession naissante qu'était alors la psychologie scolaire, plusieurs répondants quittaient une situation précaire dans l'enseignement. Enfin, sur 32 réponses exploitables, 13 sont vraiment restés praticiens jusqu'au terme de leur activité professionnelle ; pour les autres, certains ont vu leur poste supprimé en 1954 et sont retournés à l'enseignement tandis que d'autres sont devenus chercheurs ou formateurs dans des centres. À un moment donné ou à un autre, 23 collègues sur 32 ont interrompu leur activité de praticien pour des raisons diverses, soit pour une reconversion professionnelle ou pour travailler dans un centre médico-psychopédagogique (CMPP). Beaucoup ont été « déçus de la psychologie scolaire ».

LES PREMIÈRES TÂCHES DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

Quelles sont réellement les tâches de la jeune équipe de psychologues scolaires à l'aube des années 1950 ? En premier lieu, les psychologues scolaires doivent, selon M. Gilly, « établir pour tous les élèves nouveaux un dossier psychopédagogique », mais aussi « satisfaire à toutes les demandes d'examen présentées par le corps enseignant » et enfin, « amorcer des recherches sur la psychopédagogie des matières d'enseignement » (1970, p. 79-80). Dans les faits, se rappelle un psychologue scolaire de la première heure, l'équipe s'acquitte des tâches suivantes :

En 1945-1950, on travaille sur les tests. On travaille avec les tests américains. On fait des étalonnages. Dans les Bulletins des psychologues, on faisait beaucoup d'étalonnages. En 1954, quand tout fut anéanti, l'intérêt était aux dyslexies, etc. Nous faisons une batterie de tests. Je suis donc resté à travailler dans mon lycée. J. Simon est allé à Toulouse. (...) On croyait aux tests de *culture free*. On travaillait beaucoup. Il faut dire que Zazzo était un incitateur, un motivateur. Nous étions solidaires. C'était un peu la mentalité de « la marche vers l'ouest » ! C'était nouveau et nous étions jeunes (les plus âgés avaient de 30 à 35 ans). Nous voulions faire quelque chose pour ces « mômes ». On voyait que ça n'allait pas ! Le Plan Langevin-Wallon, on l'a laissé tomber le plus tôt possible, comme on a laissé tomber les psychologues scolaires (Entretien avec le psychologue A).

En outre, les premières responsabilités confiées aux psychologues scolaires sont de l'ordre de l'étude des difficultés rencontrées avec les principales matières scolaires, soit le français et les mathématiques. Du moins, l'étude du contenu de la *Revue des psychologues scolaires* révèle qu'entre 1952 et 1962, un nombre important d'articles se rapportent aux différentes matières scolaires en plus de celles abordant le problème des retards scolaires dans ces mêmes matières (Bélanger, 1994). Ce qui expliquerait l'approche psychopédagogique prépondérante chez ces psycholo-

gues scolaires à cette époque. L'expérience de la psychologie scolaire se concrétise avec deux congrès¹², l'un à Sèvres en 1949 et l'autre à Grenoble en 1950. Les rares commentaires sur ces congrès que nous avons pu trouver dans les textes de J. Simon (1987) et de B. Andrey et J. Le Men (1968) ne permettent pas de dresser le bilan des actions assurées par les psychologues scolaires lors des années 1950. Au mieux, on y lit que les différentes « réalisations aident à préciser les concepts » de la psychologie scolaire et, en fin de compte, à mieux la faire connaître (B. Andrey et J. Le Men, 1968, p. 33) sans en savoir plus sur les réalisations. À l'issue de ces journées d'études auxquelles participa une délégation du ministère de l'Éducation nationale, l'important semble d'avoir posé la psychologie scolaire sur l'échiquier de l'école. Voici, en gros, les conclusions qui ressortent de ces congrès : « Le visage de la psychologie à l'école sort de son halo et apparaît avec plus de netteté, son rôle, son utilité se précisent et se démontrent » (p. 34) ou encore « Le psychologue scolaire n'a pas de problèmes qui lui soient propres. Il étudie en accord avec le corps enseignant les problèmes pédagogiques que pose l'enseignement » (J. Simon, 1987, p. 779).

Une correspondance entre R. Lepez et M.-L. Bonin¹³ datée du printemps 1954 apporte quelques renseignements supplémentaires au sujet des activités du psychologue scolaire à cette époque. Quand R. Lepez alors chargé par l'« Assemblée générale des psychologues scolaires » de coordonner les tâches de ces derniers et d'en déterminer la nature exacte, demande des précisions à M.-L. Bonin comme à plusieurs autres psychologues scolaires au sujet de leurs activités, cette dernière ne se montre pas très prolixo concernant son travail quotidien, mais manifeste le souhait de voir s'organiser des réunions de travail « hebdomadaires et quasi obligatoires, imitant celles qu'il y aurait au laboratoire de psychologie expérimentale de Fraisse pour la recherche ». M.-L. Bonin souligne également que, règle générale, le service médical auquel elle se réfère au besoin « apporte peu de renseignements complémentaires » sauf en ce qui concerne quelques examens collectifs et l'état de santé de certains enfants. Elle affirme rencontrer, dans la pratique, le « problème de la limite du normal et du supposé anormal » ; cela dépasserait son action et ses connaissances.

12. Au lendemain du congrès de Grenoble, M. Le Gall, inspecteur général, écrivait dans *Le Monde* du 27 décembre 1950 que « la psychologie scolaire avait maintenant fait ses preuves et conquis droit de cité » (p. 6).

13. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire », Documents n° 18.9i : Lettre circulaire interne produite par R. Lepez, Centre de psychologie scolaire, 45, boulevard des Batignolles, Paris, le 21 mai 1954, exemplaire adressé à Marie-Louise Bonin et réponse par lettre de M.-L. Bonin du lycée Chaptal à R. Lepez.

Des cas troublants paraissent relever d'une intervention d'un neuropsychiatre ou de quelque autre spécialiste. Que faire dans ce cas ? La famille ne sait où aller, le service médical du lycée est incompetent. Et, pour ma part, je connais trop peu ce qui existe à ce sujet. Et d'abord dois-je diriger l'élève vers un service, est-ce que je ne m'abuse pas ? J'ai rêvé d'un docteur psychiatre, exerçant dans un hôpital, auquel nous pourrions avoir recours pour un conseil dans certains cas, cette consultation faisant partie de son service d'hôpital¹⁴.

J. Beauvais résume les tâches qui incombent aux psychologues scolaires : « *Procéder d'une part à l'étude des cas individuels d'inadaptation scolaire et par une étroite collaboration avec les pédagogues envisager les solutions appropriées, en vérifier le bien-fondé ; saisir d'autre part les problèmes posés par une appropriation plus exacte des institutions, des programmes, et des méthodes aux exigences de la psychologie de l'enfant* » (1964, p. 114).

Au chapitre suivant, nous verrons en quoi cette expérience fut freinée dès ses débuts et de quelle façon elle réémergea en mettant en avant l'apport du psychologue scolaire en ce qui concerne l'enfance « inadaptée ».

14. Id.

Chapitre IV

ENTRE DISPARITION
ET RÉÉMERGENCE.
ÉVOLUTIONS
D'UNE DISCIPLINE

Dans ce chapitre, il s'agira, dans un premier temps, de mettre en évidence les faits et événements qui contribuèrent au déclin de la première expérience de psychologie scolaire en France. Dans un deuxième temps, nous verrons de quelle façon cette discipline dont l'orientation était résolument pratique refit surface en mettant en lumière les représentations diverses des acteurs, les contradictions et conflits chez les porte-parole de la psychologie scolaire eux-mêmes, ainsi que les tensions entre le corps des conseillers d'orientation et celui des psychologues. Nous verrons que le retour sur scène du psychologue scolaire apparaîtra fortement lié au rôle que ce dernier devait jouer au sein du secteur de l'enfance « inadaptée ».

DÉCLIN DE LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

À la période pionnière succéda une période de brusque déclin. Le 6 août 1953, au prétexte d'une pénurie de maîtres, le nouveau directeur de l'Enseignement de la Seine, J.-B. Piobetta, successeur de L. David écarté de ses fonctions alors qu'il se trouvait à l'étranger, mettra un terme

à l'expérience parisienne. Les papiers personnels¹ de J.-B. Piobetta, entre 1947 et 1953, c'est-à-dire au moment où il est conseiller technique à la section des Affaires générales du ministère de l'Éducation nationale, montrent bien cette demande de réintégration et de reclassement des professeurs dits « détachés » ; il fut responsable, en partie, de l'opération d'« épuration administrative » et utilisa la loi² du 6 août 1953 afin de dissoudre l'organisation des psychologues scolaires. Comme nous le précise l'un des psychologues scolaires interviewés³, il faut rappeler qu'en 1953-1954, donc en pleine guerre froide, les psychologues scolaires, en majorité communistes, « n'étaient pas aimés » de l'administration. En plus, J.-B. Piobetta préconisait un allègement du ministère de l'Éducation. Dans son rapport intitulé *État comparatif des services du ministère de l'Éducation nationale de 1939 à 1948*, il déplore effectivement l'alourdissement nocif du système éducatif et la trop grande dispersion des responsabilités. Il précise, par exemple, qu'en 1939 le ministère de l'Instruction publique comptait 10 directions, en 1941, pas moins de 17, en 1945 le nombre de directions au ministère de l'Éducation nationale serait passé à 29 et en 1948 à 19 ; ce qui, au dire de l'auteur du rapport non daté [probablement de 1948], est beaucoup trop. Il souhaite « revenir à l'ancienne formule plus souple et plus simple »⁴. Pourtant J.-B. Piobetta s'intéresse par ailleurs aux « comités dits de vigilance et d'action pour la protection de l'enfance malheureuse » auxquels a participé H. Wallon. Par lettre à M. Lhéritier, directeur de l'Enseignement du premier degré [non datée mais probablement de 1945 ou de 1946], J.-B. Piobetta rappelle la mission de ces comités qui est de « dépister les enfants en danger moral qui se recrutent le plus souvent parmi ceux qui ne fréquentent pas assidûment l'école » mais demande des informations complémentaires au sujet de ces comités⁵. En outre, le 16 juillet 1948, J.-B. Piobetta envoie un courrier au directeur de l'Institut national d'études démographiques (INED) en lui disant qu'il a pris connaissance de l'enquête sur l'enfance déficiente et qu'il a un vif intérêt pour cette question. Toutefois, il conseille, pour plus de précision, le test individuel car le « test mosaïque de Gille pris collectivement donne des

1. En vue de donner plus de relief aux documents officiels, nous avons consulté, au Centre d'accueil et de recherche des Archives nationales (CARAN), les dossiers regroupant les papiers personnels de J.-B. Piobetta. Versement 770526 : papiers personnels de J.-B. Piobetta de 1947 à 1953. Avant d'être directeur de l'Enseignement de la Seine, il fut, lors de ces années, conseiller technique à la section des Affaires générales.

2. Loi n° 53-681 « Amnistie et dispositions relatives à l'épuration » parue dans le *BOEN* du 8 octobre 1953, p. 2597-2599.

3. Selon les propos recueillis lors d'un entretien avec le psychologue A. le 14 décembre 1994.

4. Papiers personnels de J.-B. Piobetta, versement 770526 des Archives nationales.

5. Versement 770593-11 des Archives nationales.

résultats approximatifs »⁶. J.-B. Piobetta demande également, par lettre adressée à la direction de l'Enseignement technique, le 5 août 1948, de modifier la législation en matière de concours et d'examens pour la jeunesse victime des temps de guerre. La réponse du 14 août 1948 provenant de l'enseignement technique ne considère pas cette requête et motive son refus en disant qu'il existe déjà des classes d'apprentissage pour cette jeunesse malheureuse⁷. Bien que J.-B. Piobetta se penche sur la cause d'« une jeunesse malheureuse », il semble toutefois que le reclassement des instituteurs ayant exercé d'autres fonctions soit prioritaire pour lui. Ils ne doivent, en aucun cas, être distraits de leur fonction principale. En 1959, A. Bouloche, alors ministre de l'Éducation nationale, s'exprime ainsi à ce sujet :

Il y aurait plus de 2 000 instituteurs « détachés », certains disent plus de 3 000 détachements officiels ou clandestins. Beaucoup trop de ces détachements sont abusifs, surtout lorsque sur le budget du Premier degré, on paie des gens qui sont à la disposition d'organismes n'ayant souvent pas grand-chose à voir avec l'enseignement. Ne pourrait-on faire la chasse à ses « embusqués » de la pédagogie et les renvoyer dans nos classes qui manquent de maîtres, tandis que là où ils sont, des employés de bureau, des auxiliaires ou des retraités feraient généralement aussi bien l'affaire⁸ ?

Il faut dire qu'en 1959, on cherche à éviter de donner une définition extensive de l'enseignement car « elle étendrait à l'excès la notion de personnel enseignant »⁹. La plupart des anciens instituteurs devenus psychologues scolaires doivent, entre 1952 et 1959, rejoindre les classes. Pour le secondaire, la suppression de la psychologie scolaire est attribuée à M. Brunold. R. Lepez, psychologue scolaire, interprète cela comme « un manque de générosité envers l'enfance » (1962, p. 25). Quelques maintiens au cas par cas sont toutefois accordés. Cependant, l'expérience est remise en cause. En témoigne cette lettre d'un inspecteur d'Académie au proviseur du psychologue scolaire M. L. Bonin :

M. le Ministre m'écrit le 15 déc. 1952 : J'ai l'honneur de vous faire connaître que, conformément à vos propositions, j'ai décidé de maintenir en fonction, pendant l'année scolaire 1952-1953, les maîtres chargés les années précédentes d'expériences de psycho-

6. Id.

7. Id.

8. Document n° 790802 des Archives de Fontainebleau. Il s'agit d'un discours intitulé « Crise du recrutement », prononcé au déjeuner de la Presse régionale le 8 avril 1959 par A. Bouloche, ministre de l'Éducation nationale. Le chiffre avancé lors de ce discours nous apparaît exagéré en ce qui concerne le nombre de psychologues scolaires détachés de leur classe d'attache. On peut penser qu'il inclut des instituteurs détachés pour remplir d'autres fonctions que celles de la psychologie à l'école.

9. Versement 790802 des Archives nationales. *L'enseignement public*, organe mensuel de la Fédération de l'Éducation nationale, 14 (3), janvier 1959, signé P. Dhombres.

logie scolaire (...). J'ajoute que la montée très rapide des effectifs scolaires des lycées et des collèges me fait un devoir de distraire le moins possible de leur service normal, de tels fonctionnaires. Je vous demande de leur rappeler qu'il ne m'est pas possible d'envisager la création d'un cadre de psychologie scolaire et que leur carrière ne peut trouver de développement normal que dans les cadres traditionnels auxquels ils appartiennent ou auxquels ils peuvent accéder par concours¹⁰.

C'est, selon un des psychologues scolaires interviewés¹¹, « la traversée du désert » qui débute à cette époque pour ne s'achever qu'en 1960. J. Simon s'exprime à ce sujet :

La brusque disparition de la première équipe en 1954 ne signa pas un constat d'échec. Elle relève des péripéties que peut entraîner une politique qui, par truchement des institutions et sous le couvert de leurs besoins réels ou prétendus, vise les hommes (1987, p. 776).

Dans le même sens, R. Zazzo affirme qu'il s'agit davantage d'une accusation implicite des activités de H. Wallon que d'une montée rapide des effectifs dans les écoles : on reproche à H. Wallon et à ses « disciples » de distiller le communisme à l'école. À ce sujet, un psychologue scolaire de la première équipe confirme que :

Le groupe était très communiste. J'étais pratiquement le seul à m'y opposer. Je trouvais que ça ressemblait aux curés. (...) H. Wallon recrute des psychologues scolaires : B. Andrey et d'autres. Ils sont jeunes, 20-25 ans, résistants. Mais comment les recrute-t-il ? Il n'y a pas de publication ni d'appel d'offre. Il les recrute par relations. À travers les militants communistes, il trouve les premiers psychologues scolaires. Wallon était communiste, par contre, il n'est certainement pas mort communiste puisque l'affaire de Prague et le complot des blouses blanches qui voulaient, disait-on, la mort de Staline lui sont restés en travers de la gorge. (...) En 1945-1947, le Parti communiste (PC) avait en France la majorité des voix ainsi qu'un certain prestige. La Résistance soviétique à l'invasion allemande y est pour quelque chose. Le rôle des communistes français est cité en exemple. Le courage de certains communistes est indéniable car il y a eu beaucoup de morts, entre autres, au mont Valérien. Ils apportaient une autre image qui « n'a pas fini de traîner » : « l'homme est quelque chose de modifiable que l'on peut modifier à travers son entourage social » ; « changer la société pour voir naître l'homme nouveau ». Par là, ils nient la génétique. Lors des réunions de groupe, rue Gay-Lussac, nous ne pouvions citer Vygotsky ; on travaillait sur Pavlov bien que c'était « une rigolade ». Et bien que Zazzo me donnait raison au sujet de Vygotsky et de Pavlov, on tentait de me convaincre de « faire du Pavlov ». On se méfiait, à cette époque, des tests ; ils étaient vus comme des instruments de domination capitaliste, par le communisme pur. C'était ambigu. Zazzo se passionnait pour le Binet-Simon. On se méfiait également de la psychanalyse. Elle était interdite. Pourtant Wallon a connu Freud. On ne nous donnait aucune technique projective. Je me suis payé ma propre

10. Archive du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 18. 3h : lettre de G. Perret, par le recteur, l'inspecteur d'Académie à M. le Proviseur du lycée Buffon. 8 janvier 1952.

11. Entretien du 14 décembre 1994 avec le psychologue scolaire A.

formation en cette matière, Rorschach. Le point de vue du parti interdisait de telles techniques. À l'intérieur, on devinait un peu la main du parti et à l'extérieur, les psychologues scolaires étaient subversivement associés au PC qui perdait de plus en plus de voix au grand bonheur du MRP, centre démocrate-chrétien. Le parti était tout autour ; on vivait dedans. Nous étions libres tout de même. J'avais d'excellents camarades au PC. Par moi, ils n'avaient pas peur d'être trahis. C'était la dictature de la lutte des classes. Le recrutement se fait donc avec ceux qui sont « du côté du beurre ». Toutefois bien que la majorité ait été communiste, aucune pression ou « catéchisme » n'était exercée sur les autres. De mon temps, il y avait 7 ou 8 psychologues sur une quarantaine qui n'étaient pas communistes. Par contre, au 41 rue Gay-Lussac, il y avait une cellule du PC. L'immeuble était composé comme ceci : au premier étage se trouvaient M. Piéron et M. Reuchlin, l'un matérialiste, l'autre anticommuniste. C'était l'étage de l'orientation. Au cinquième se trouvait l'équipe de Wallon dont je faisais partie et enfin, au même étage se trouvait également la cellule du PC auquel Wallon était associé. L'équipe de Wallon se réunissait une fois par semaine pour travailler, des conférences, discussions, études de cas, etc. Bien que peu de pression se remarquait, beaucoup de choses se réglaient à la cellule avant qu'on attaque le travail en équipe. Un jour, des collègues me dirent : ils vont te doubler. Mes diplômes me sauvèrent ; je devenais le délégué cultivé, instruit ; le « pin-up boy des psychologues scolaires ». J'étais en quelque sorte leur faire-valoir. J'avais l'art de la réplique. Ils se servaient de moi. Par contre, je n'ai jamais été représentant officiel (Entretien avec le psychologue scolaire A).

La suppression de 1954 surprend les psychologues scolaires puisque, la même année, la réunion de sept pays sous l'égide de l'UNESCO met au point des recommandations pour les services de psychologie scolaire étrangers en s'inspirant du cas français. C'est ce qui amène B. Andrey à séjourner trois mois au pays de Tito en 1956 en tant qu'expert afin d'y créer un service de psychologie scolaire pendant qu'en France l'expérience est remise en cause. Pour un des psychologues scolaires interviewés, l'échec des psychologues scolaires en 1954 se comprend grâce à plusieurs paramètres.

C'était la vague démographique. On voyait des classes du cours préparatoire à 45 enfants. On eut donc besoin de personnel. Pourtant, ils [les administrateurs] avaient eu six ans pour y songer. Il faut des maîtres, nous dit J.-B. Piobetta – élitiste !, nous allons donc prendre ceux qui font autre chose, les maîtres détachés. Cet argument est vrai, mais il n'est pas le seul en cause à mon avis. Je demande à voir. Car à la même période, les classes nouvelles (6^e et 5^e) furent fermées. J.-B. Piobetta n'a pas eu l'occasion de « virer » les psychologues scolaires puisqu'ils n'étaient qu'une centaine en région parisienne (un cinquième de la France). Je ne sais pas ce qu'il a pensé. Dans le second degré, c'est moins clair car la vague démographique n'était pas encore en cause ; d'autre part, dans les lycées, il y avait un corps d'enseignants qu'on pouvait utiliser en cas de besoin : les non-titulaires. Je crois que tout s'est passé comme suit : puisque les psychologues du premier degré « étaient virés » pourquoi ne pas « virer » ceux du second puisqu'ils sont certainement communistes aussi. En plus, la direction du second degré assurée par M. Brunold, lequel était enseignant et ancien collaborateur, posait un problème. À la Libération, il fut « épuré » ; le Comité l'avait suspendu. Seulement, entre professeurs, il n'y avait jamais rien de sérieux ! L'ennui c'est que le président du Comité d'épuration était H. Wallon lui-même. En ce sens, on peut se demander si

M. Brunold aurait voulu se venger. Toutefois, H. Wallon fit une démarche personnelle auprès de M. Brunold afin de faire valoir la psychologie scolaire. Ce n'était pas comode mais M. Brunold a quand même bien reçu H. Wallon. Il lui a dit qu'il n'allait pas supprimer la profession mais son recrutement. C'était une façon de dire qu'ils allaient tôt ou tard disparaître. La plupart des psychologues scolaires étaient adjoints. Ils ont fait leur CAPES ou la titularisation en 1962 et ont abandonné la psychologie scolaire. Personnellement, comme j'étais titulaire, mon proviseur renouvelait mon contrat d'année en année. C'était la précarité. Ce n'est pas à cause de l'imprégnation communiste qu'on supprime les psychologues scolaires mais, par ailleurs, si nous étions sortis de l'Institut catholique, il y aurait eu moins de risque. En tout cas, de l'extérieur, nous étions le ver dans le fruit (Entretien avec le psychologue scolaire A).

Pour un autre des psychologues scolaires interviewés, cette rupture qui commence dès 1954, ce renvoi d'une cinquantaine de psychologues scolaires dans leur classe d'attache s'expliquent ainsi :

En 1954, pour revenir à la question de l'abrogation par le ministère, il faut l'entendre, selon ce dernier, comme le reflet ou la nécessité qu'a créé le boom scolaire, l'entrée massive d'enfants dans le système, le besoin d'enseignants. Cela est faux pour deux raisons. D'abord ce serait plutôt le fait que la conception de H. Wallon ne cadrerait pas avec les volontés politiques. La conception de Wallon était marxiste et le Plan Langevin-Wallon était « de gauche ». Ce qui explique peut-être le fait que le Plan n'ait pas été retenu. Toutefois, comme on l'a dit, la psychologie scolaire est restée sans le plan, en position un peu flottante. Les psychologues scolaires étaient vus comme subversifs, comme des dénonciateurs des injustices sociales, comme des personnages dérangeants. Les patrons et continuateurs de H. Wallon, comme R. Zazzo, étaient, eux, des communistes. Le contexte social, international est à replacer : 1947, grèves violentes par le Parti communiste ; 1950, époque de la guerre froide. Les données politiques ont joué sur l'élimination des psychologues scolaires. Deuxièmement, les psychologues scolaires étaient syndiqués au même syndicat que les instituteurs. Ce syndicat est resté uni malgré la scission remarquée à la CGT d'obédience communiste et à la CGT d'obédience socialiste. Toutefois, au sein même du syndicat « uni » des clivages apparaissaient. Des tendances intérieures ont joué, ce qui a entraîné une majorité socialiste qui ne soutenait pas les psychologues scolaires. Le « PC pesait lourd » pour les socialistes. (...) Quand on a recréé la place des psychologues scolaires, en 1960, on a voulu couper avec Wallon. Pour ce faire, on a bien cadré leur rôle par rapport à l'enfance inadaptée. Il y a une sous-direction au ministère (Entretien avec le psychologue scolaire E).

Malgré cette rupture dans l'expérience de la psychologie scolaire en 1954, tous ne sont pas retournés dans leur classe d'attache ; quelques-uns se sont dirigés, tel que nous l'avons précisé plus haut, vers les centres psychopédagogiques (CPP) créés par H. Wallon, et devenus plus tard les centres médico-psychopédagogiques (CMPP).

J'étais instituteur spécialisé de l'enfance inadaptée comme on disait à l'époque. J'ai travaillé au centre psychopédagogique Claude-Bernard créé après la guerre. C'était un CPP : ça ne s'appelait pas encore centre médico-psychopédagogique ! C'était rue Danton. Le but était de créer une classe de réadaptation ou spécialisée pour des enfants intelligents mais ayant des difficultés. Les directeurs Mauco pour le volet administratif et Berge pour celui médical ont voulu créer une telle classe publique dans l'optique

d'une pédagogie nouvelle, Freinet. C'est pour ce volet pédagogique qu'on m'a engagé. J'étais là en tant qu'enseignant, pendant deux ans, environ, de 1959 à 1962. Après je suis devenu rééducateur, ensuite psychologue scolaire, vers 1964-1966. J'étais psychologue scolaire dans le 13^e arrondissement, rue Vulpian, avec une autre équipe tout aussi célèbre (Alfred-Binet)! Il s'agissait des Diatkine et Chiland. L'idée de l'Éducation nationale était de permettre une collaboration entre les centres d'hygiène mentale et l'Éducation nationale (Entretien avec le psychologue scolaire E).

Cependant, pour bien comprendre l'arrêt de 1953, il faut aussi tenir compte de la position du Syndicat national des instituteurs (SNI). Le SNI a toujours manifesté des réticences vis-à-vis ce nouveau corps de spécialistes, ce corps « étranger » à l'école (Andrey, 1976, p. 33). Dans la presse syndicale des années 1950, il y a en, effet, très peu de commentaires sur cette expérience en cours qu'est la psychologie scolaire et, bien évidemment, rien sur son éventuelle suppression. Aucune information pour recruter de futurs candidats à la psychologie scolaire non plus. Au mieux, *L'École libératrice* publie une série d'articles au début des années 1950, signés André Vincent, décrivant les tâches du psychologue scolaire (dans les n^{os} 29, 32 et 33). À titre d'exemple, dans un de ces numéros, on fait l'éloge du rôle du psychologue scolaire, éloge qui renseigne, en outre, au sujet des tâches qu'accomplit la jeune équipe :

En octobre 1949, des classes spéciales et des cours de rattrapage pour dyslexiques furent créés. C'est aux psychologues scolaires, qui trouvèrent auprès de Mlle Léandri, inspectrice des écoles maternelles, une compréhension bienveillante et un appui administratif efficace, que revient cette initiative, la première en France¹².

En plus des réticences des responsables de *L'École libératrice*, il faut souligner celles de nombreux psychologues scolaires conservateurs désirant à la fois un statut particulier en lien avec leur fonction de psychologue mais également les avantages liés à la fonction d'instituteur (B. Andrey, 1976). Il faut encore ajouter à cela la volonté de nombreux inspecteurs primaires de « réaffirmer leur autorité administrative sur cette catégorie de fonctionnaires mal définis » (p. 34).

NOUVEL ESSOR

Après le déclin de 1953-1954, la psychologie scolaire connut un nouvel essor à la fin des années 1950. Dans les années 1959-1960, en France comme aux États-Unis, les politiques en matière d'éducation prônent la démocratisation de l'enseignement, une meilleure adaptation scolaire par la

12. *L'École libératrice*, 1953, n^o 32, p. 689.

prévention des difficultés et une aide mieux ajustée à « l'enfance inadaptée ». À cette période, le futur président Kennedy des États-Unis mène sa campagne, entre autres, sur le thème de la lutte contre la pauvreté et les inégalités. Le gouvernement fédéral donne son aval à de nombreux programmes d'éducation compensatoire et d'assistance sociale. En France, l'école connaît une pression démographique, faisant suite au *baby-boom* de l'après-guerre. L'accès à l'enseignement secondaire est facilité. La scolarité est prolongée jusqu'à 16 ans. La réforme Berthoin¹³ instaure de nouvelles mesures d'orientation, notamment avec la mise en place du cycle d'observation. En 1959, Beslais, directeur général de l'Enseignement du premier degré, signale que l'installation d'équipements dans le secteur de l'enseignement spécialisé va bon train : en 1959, 70 000 « inadaptés » étaient instruits, alors qu'à la Libération ils n'étaient encore que 17 000 (Beslais, 1959). Il faut également préciser que les années 1960 portent sur le devant de la scène un nouveau problème social qui aura vite fait d'occuper spécialistes et enseignants : les dyslexies. Cette conjonction de préoccupations et d'effervescence devait permettre le redémarrage de la psychologie scolaire. Les projets sont même ambitieux :

Le bon fonctionnement du cycle d'observation, pièce maîtresse de la réforme Berthoin, exige (...) de nombreux psychologues aux fonctions bien définies. Le ministre voudrait 6 000 conseillers-psychologues formés avant 1967 (Zazzo, 1968, p. 257).

Un texte officiel de 1958 mentionne l'intervention éventuelle du psychologue scolaire. Il s'agit de la circulaire du 22 avril, portant sur l'organisation et le fonctionnement des commissions médico-pédagogiques. Il y est stipulé que la commission doit déterminer « quels élèves ne peuvent être admis ou maintenus dans les classes primaires publiques et, parmi eux, ceux qui peuvent être reçus dans une classe ou une école spéciale »¹⁴. Ces élèves peuvent être des « enfants inadaptés à une scolarité normale du fait de déficiences

13. L'ordonnance 59-45 et le décret 59-57 du 6 janvier 1959 du ministre Berthoin (parus dans le *BO* 1 du 12 janvier 1959, p. 9-17) portent sur la réforme de l'enseignement. Ils prolongent la scolarité jusqu'à 16 ans et mettent en place le cycle d'observation. Dans ces textes, on ne fait pas allusion au rôle éventuel du psychologue scolaire, cependant on spécifie que les conseillers d'orientation professionnelle – auxquels on ajoute dorénavant le titre d'orienteur « scolaire » – doivent recevoir une formation psychologique. L'arrêté d'application de l'ordonnance du ministre Berthoin daté du 2 juin 1960 (paru au *BO* 23 du 13 juin 1960, p. 1799-1809, signé par le directeur du cabinet Pierre-Escoube) fait allusion à la psychologie scolaire : le conseil départemental d'orientation dont la mission est d'organiser et d'harmoniser les différents groupes d'orientation comprend douze membres dont un « psychologue scolaire s'il en existe un dans le département » (p. 1806). Le conseil d'orientation se saisit des avis émis par les conseils de classe afin de déterminer le type d'enseignement qui convienne le mieux à l'élève (y compris pour la classe d'accueil et d'adaptation).

14. Publiée dans le *BO* 18 du 2 mai 1958, 1505-1507, signée par le directeur du cabinet, Louis-Cros, p. 1505.

intellectuelles ou sensorielles ou de troubles neurologiques ou de comportement ». La commission, composée d'un inspecteur primaire, d'un directeur d'école de perfectionnement ou d'un instituteur chargé d'une classe de perfectionnement et d'un médecin du service de santé scolaire, « assure le recrutement » des classes d'enseignement spécialisé. En outre, elle « peut s'adjoindre, à titre consultatif, toutes personnes qui, par leurs titres, leur pratique ou leur compétence, sont susceptibles de l'éclairer : médecins spécialisés, maîtres titulaires du certificat d'aptitude à l'enseignement spécialisé, psychologues scolaires, conseillers d'orientation professionnelle, etc. »¹⁵. Quelques lignes plus loin, une autre précision est apportée : la commission « doit s'adjoindre également un psychologue scolaire lorsqu'il en existe dans le département ». Le cas échéant, ce dernier assurera le secrétariat de la commission et procédera « à l'examen des enfants en vue de la constitution des dossiers ». Ce texte de 1958 reconnaît modestement le travail du psychologue scolaire au sein des commissions médico-pédagogiques. Les efforts de Lebetre et de Petit à Amiens permettent que l'expérience de la psychologie scolaire se poursuive plus activement, mais achèvent de lier la psychologie scolaire au secteur de l'éducation spécialisée.

En 1960, Lebetre est nommé directeur général de l'Enseignement primaire¹⁶, succédant à Beslais. Il officialise, en quelque sorte, l'initiative locale de Petit, qui avait créé dans son département un service de psychologie scolaire, en prenant de nouvelles dispositions très favorables au redémarrage de la psychologie scolaire. Lebetre envoie une note de service aux inspecteurs et aux recteurs¹⁷. Cette lettre, qui leur est exclusivement adressée, ne sera pas publiée au *Bulletin officiel*. Le document vise à définir clairement le rôle et les activités des psychologues scolaires, à protéger l'expérience depuis peu relancée, ainsi qu'à en promouvoir le développement à d'autres villes de France. Selon cette note, le psychologue scolaire doit être avant tout un maître¹⁸. Il est invité à constituer un dossier scolaire pour chaque élève, à le remplir « d'année en année et de classe en classe ». L'objectif est de « suivre le développement de l'enfant ». Cette conception développementale de l'enfant s'établit selon une perspective comparative et normative : il s'agit « de situer exactement le niveau de la classe en orthographe, en calcul, ou dans toute autre discipline scolaire, par rapport à une

15. Id., p. 1505-1506.

16. Décret du 1^{er} juin 1960.

17. Note de service, archive 10.1 du collectif « Histoire de la psychologie scolaire ». Un des psychologues interviewés se réfère à ce document en parlant de la « circulaire Lebetre non publiée au *Bulletin officiel* ».

18. « Le psychologue scolaire n'est pas un spécialiste venu de l'extérieur ; il est rattaché à une école comme tout autre instituteur » (note de service, archive 10.1 du collectif « Histoire de la psychologie scolaire », p. 1).

classe normale de même âge »¹⁹. Bien que Lebette ne cite pas explicitement les travaux de Wallon, on note certaines ressemblances avec le projet wallonien d'observation continue puisque Wallon préconisait « *que dans les écoles chaque enfant ait son carnet psychologique comme il doit avoir son carnet sanitaire. Je voudrais que sur ce carnet psychologique il y ait une page pour chaque âge et que, pour chaque âge, il y ait un profil psychologique. (...) Je crois que la comparaison de ces profils psychologiques d'âge en âge pour le même enfant mettrait sous les yeux de l'orienteur*²⁰ *une courbe de croissance ou une série de développements de façon infiniment plus précise, plus riche, infiniment plus suggestive que n'importe lequel des résultats qu'il aurait pu obtenir en venant à l'école, lorsque ses occupations lui en laissent le loisir, pour faire quelques tests collectifs ou même pour faire quelques examens individuels* » (Wallon, 1967, p. 13).

Le rôle du psychologue scolaire est aussi défini, dans cette note de service, en fonction des « enfants problèmes » : « le psychologue scolaire étudiera, avec le maître, la conduite à tenir en présence des cas de retard ou d'inadaptation ». Il « orientera également les élèves ne pouvant être maintenus dans une classe normale vers la Commission médico-pédagogique » et « dépistera les enfants inadaptés »²¹.

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 – au lieu de 700 ou 800 élèves²².

Lebette conseille aux recteurs et aux inspecteurs de s'assurer que le psychologue scolaire « trouve un milieu déjà averti des problèmes psychologiques et pédagogiques dans lequel son action puisse être efficace ». Il précise que le psychologue scolaire « doit savoir entretenir avec [ses collègues] d'excellentes relations (...) il ne peut imposer une décision : celle-ci appartient toujours au maître intéressé dont l'opinion est finalement déterminante »²³. M. Lebette envisage également la constitution d'un « fichier national de l'enfance inadaptée ». Ce fichier serait constitué à partir des dos-

19. Id., p. 2 et 3.

20. H. Wallon nommait, au début, les psychologues des « orienteurs scolaires ». Dans ce même article ancien, publié à nouveau en 1967 dans le n° 5 du *Bulletin de l'Association française des psychologues scolaires*, H. Wallon précise : « Je considère que l'orienteur scolaire doit appartenir à l'école et doit être un fonctionnaire de l'école » (p. 13).

21. *Op. cit.*, note de service, p. 2.

22. *Op. cit.*, note de service, p. 1.

23. *Op. cit.*, p. 3-4

siers individuels, afin de réaliser un recensement et une estimation des besoins au niveau national. Cette note de service marque le moment clé où « l'enfance inadaptée » devient une pièce maîtresse dans la reconnaissance de la psychologie scolaire. Ces initiatives témoignent de la résistance menée par Petit, Zazzo et Lebette contre l'extinction de l'expérience de la psychologie scolaire – une expérience riche, selon eux, d'espoirs démocratiques.

En 1959, J. Petit, se préoccupant plus de pédagogie, est inspecteur d'Académie de la Somme, après il sera inspecteur général. Il a joué un rôle à Amiens en 1958-1959. (...) M. Lebette est haut fonctionnaire, il est à la direction du Premier degré au ministère. C'est le versant plus administratif. Quand J. Petit est devenu inspecteur général, il s'est demandé, avec R. Zazzo et B. Andrey, comment faire redémarrer la psychologie scolaire. Le problème était de savoir qui allait prendre en charge la formation. Là, ils ont trouvé Fraisse, chrétien progressiste, comme directeur de l'Institut de psychologie en marge de l'Université. Cela était bien car les instituteurs n'avaient, pour la plupart, que le brevet ou le bac, tout au plus. Il a créé un diplôme dérogatoire qui se faisait en deux ans car à l'Institut c'était des diplômes de trois ans. L'Éducation nationale ne voulait que deux ans, d'où un diplôme dérogatoire. En 1960, l'inspecteur J. Petit triche un peu sur le budget des instituteurs spécialisés ; il détache 25 à 30 instituteurs pour leur permettre d'acquérir leur formation en psychologie scolaire, en coulisse. J'en ai fait partie sans le savoir au départ (Entretien avec le psychologue scolaire C).

Au mois d'octobre 1960, Lebette reprend le recrutement des psychologues scolaires, mais de manière « non administrative ». Un diplôme est prévu à la Faculté des Lettres de Grenoble, et bientôt dans trois autres centres universitaires, à Paris, Besançon et Bordeaux. À cette époque, une centaine de psychologues scolaires sortent chaque année de ces établissements.

ORIENTATION OU PSYCHOLOGIE SCOLAIRE ?

Outre l'infléchissement vers le secteur de l'enfance « inadaptée » mentionné précédemment, le retour des psychologues scolaires sur la scène scolaire participe également du conflit « privé-public » en matière d'éducation spécialisée. Car, avec les années 1950-1960 et l'intérêt grandissant pour l'enfance « inadaptée », l'idée de l'Éducation nationale est de s'appropriier, en partie, ce domaine d'activité et de créer ses propres structures au risque de « voir le monde médical lui prendre son travail »²⁴, étant donné que, depuis 1956, les établissements privés comme les instituts médico-pédagogiques peuvent revendiquer l'agrément de la sécurité sociale²⁵. Zazzo rap-

24. Entretien avec le psychologue scolaire E.

25. Par le décret du 9 mars 1956.

porte que les porte-parole des psychologues scolaires étaient à la fois stimulés et sceptiques devant l'ambition des projets.

Parallèlement aux initiatives de Petit et de Lebetre, Paye, directeur général de l'Organisation et des programmes scolaires, est chargé de former une nouvelle commission pour définir un statut unique des conseillers d'orientation et des psychologues scolaires. Il faut dire que la notion d'orientation avait déjà fait, petit à petit, son chemin dans le monde de l'éducation (A. Prost, 1968). En 1936, quelques événements majeurs semblaient justifier le rayonnement d'un service d'orientation : le chômage était massif depuis la crise économique, la scolarité obligatoire avait été allongée jusqu'à 14 ans grâce au plan de J. Zay et ce dernier émit l'idée, afin de s'approcher de la réalisation du projet de l'école unique, d'une « classe-vestibule » où l'orientation serait « méthodique et continue » (p. 418). Un décret prit acte de cette nouvelle situation : le texte de loi du 24 mai 1938 visait à rendre obligatoire la consultation. Cependant, H. Piéron précise qu'il ne « s'agissait nullement d'imposer un choix » (cité par P. Marc, 1977, p. 15). L'action était portée vers les enfants du cours moyen de deuxième année (CM2) mais également vers ceux des classes de fin d'études – en raison de l'extension de la scolarité – où certains entraient en sixième, cinquième, voire en troisième. L'étude rationnelle et scientifique du travail était, à cette époque, importante. On s'intéressait aux temps de réaction, à la fatigue, etc. Thèmes qui seront également chers à certains psychologues scolaires, entre autres à R. Lepez. C'est lors de son transfert, en 1940, au Conservatoire national des Arts et Métiers (CNAM) que le volet psychologique fit son entrée au programme de formation des conseillers. On mit alors l'accent sur l'homme et non plus sur la seule tâche qu'il était appelé à remplir (P. Marc, 1977). H. Piéron et H. Wallon enseignaient à l'Institut. C'est toutefois à M. Reuchlin que revient la paternité de ce service.

La réforme²⁶ de 1959 est véritablement mise en application, dans son ensemble, tout au long de la V^e République (M. Duru-Bellat et A. Henriot-Van Zanten, 1992). Malgré tout, elle provoque dès le début des années 1960 des débats entre les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation professionnelle qui deviennent d'ailleurs, à ce moment-là, des conseillers d'orientation « scolaire » et professionnelle. Car ce projet de réforme fait du conseiller d'orientation un personnage central dans le processus de démocratisation de l'enseignement. Son travail doit s'étendre au cycle unique d'observation nouvellement créé. Parallèlement, des pourparlers en vue de fusionner au corps des conseillers d'orientation les psychologues scolaires ont cours. Ces discussions ne seront pas sans poser de véritables problèmes

26. Ayant pour but la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et la création d'un cycle d'observation.

quant à la définition du statut du psychologue scolaire. Car les seuls textes qui définissent, à cette époque, leur statut concernent les problèmes posés, semble-t-il, par l'enfance « inadaptée » et le dépistage dans le cadre des services d'orientation. Rappelons que les psychologues scolaires ont vu leur formation relancée grâce à la circulaire de 1958 relative au fonctionnement des commissions médico-pédagogiques dans lesquelles ils peuvent être appelés, et à l'intervention de M. Lebette, tel que précisé plus haut. La psychologie scolaire des années 1960 était, semble-t-il, limitée à des examens de dépistage, aux « cas problèmes » au détriment de l'objectif d'observation continue de tous les élèves, comme le voulait l'idéal wallonien. À ce sujet, M. Gilly affirme « *qu'en dépit du besoin reconnu depuis des siècles déjà de fonder l'éducation sur la connaissance individuelle de chacun, la priorité des interventions psychologiques à l'école élémentaire a été tout d'abord donnée aux problèmes jugés les plus urgents : le dépistage des enfants inadaptés et l'orientation professionnelle en fin de scolarité primaire* » (1970, p. 67).

Plusieurs projets de fusion verront le jour : entre novembre et décembre 1960, trois circulaires seront adoptées. Tous s'avéreront plus infructueux les uns que les autres.

Le 17 novembre 1960, une première circulaire²⁷ recommande, en vue de la mise en place effective du cycle d'observation, le recensement des enseignants pourvus de titres en psychologie afin que ces derniers puissent se voir confier des postes de conseiller d'orientation, de conseiller psychologue au Bureau universitaire des statistiques²⁸ (BUS) ou de psychologue scolaire. Une autre circulaire²⁹ de L. Paye datée du 1^{er} décembre 1960 préconise « une indispensable coordination des tâches et des méthodes » entre les conseillers, les psychologues et le personnel du Bureau universitaire des statistiques (p. 3510). L'auteur de cette circulaire ajoute qu'il « importe d'utiliser au mieux les moyens dont nous disposons et d'éviter tout double emploi » (p. 3510). Les mesures de coordination « constituent l'une des conditions premières de la continuité de l'orientation organisée par les textes portant réforme de l'enseignement » (p. 3510). Enfin, le 15 décembre de la même année, une troisième circulaire³⁰ signée du même directeur réaffirme à nouveau l'importance de coordonner les activités des trois catégories de personnels citées ci-dessus. En outre, ce texte définit précisément le rôle du psychologue scolaire.

27. Parue au *BO* du 21 novembre 1960. p. 3397. signée par L. Paye, directeur général de l'Organisation et des programmes scolaires.

28. Ce bureau fut créé en 1932. Il prolonge l'action de services d'orientation par l'information et l'orientation des élèves du second degré.

29. Parue au *BO* du 5 décembre 1960. p. 3510-3511

30. Parue au *BO* du 19 décembre 1960. p. 3701.

Les psychologues scolaires de la direction des enseignements élémentaires et complémentaires, en particulier, ont à remplir une importante mission où le dépistage et la surveillance de l'enfance inadaptée tiendront une grande place. Mais, dans la mesure où cette mission leur en laissera la possibilité, ils seront associés à l'œuvre générale d'orientation scolaire, en collaboration avec les psychologues de la direction des enseignements classiques et modernes, les conseillers psychologues du BUS et les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle (p. 3701).

J.-P. Lenoir, chargé de cours à l'Institut de psychologie de l'Université de Bordeaux et psychologue scolaire des lycées de Bordeaux, réagit aux propositions qui se trament. Dans un rapport daté de 1960, J.-P. Lenoir envisage deux solutions face aux discussions qui ont cours au sujet de la psychologie et de l'orientation.

Les services de l'orientation professionnelle sont depuis longtemps en place et disposent de moyens puissants. Ils s'estiment en général tout à fait qualifiés pour effectuer le travail normalement confié aux psychologues scolaires. On peut donc être tenté de confondre les deux services. C'est du reste bien ce qui se passe dans toutes les localités où existe un service d'orientation professionnelle et où n'existe pas de service de psychologie scolaire. Je crois cependant que les tâches et les qualifications ne sont nullement les mêmes et que les deux services ont à travailler dans des perspectives complémentaires mais nullement identiques. (...) Tout ceci est de première évidence et banal depuis les travaux de Wallon-Langevin mais je me demande si, sous la pression de la nécessité, on n'en vient pas parfois à le perdre un peu de vue et à considérer que le problème est résolu lorsqu'on a changé l'intitulé des services d'orientation professionnelle en services d'orientation scolaire et professionnelle. L'autre solution qui semble se profiler derrière la récente circulaire sur le recensement des enseignants possédant une qualification en psychologie [il s'agit ici de la circulaire du 17 novembre 1960 signée par L. Paye] est celle qui consiste à développer la psychologie scolaire, à lui donner les moyens de fonctionner et à confier à des professeurs psychologues le soin de débrouiller les problèmes de psychologie à l'école. Cette solution me paraît la seule qui ne soit pas aberrante. Je souhaite de tout cœur qu'elle prévale [sic]. (...) Sans doute ces collègues et beaucoup d'autres pourraient rendre à la psychologie scolaire des services sensiblement plus précieux que des conseillers d'orientation professionnelle qui n'ont jamais fait une heure de classe³¹.

Ailleurs, dans une lettre à l'inspecteur général de Bordeaux, M. Tric, J.-P. Lenoir se montre peu rassurant : « Nous [les psychologues scolaires] allons être, si l'on n'y prend garde, absolument submergés par une orientation professionnelle véritablement boulimique. »³²

31. Archive du collectif « Histoire de la psychologie scolaire », n° 10.3 : lettre et rapport de J.-P. Lenoir, chargé de cours à l'Institut de psychologie de l'Université de Bordeaux et psychologue des lycées de Bordeaux, à M. Leif, inspecteur général de l'Instruction publique chargé de l'Enseignement primaire, le 18 décembre 1960. M. Lenoir fut invité à rédiger ce rapport au sortir des journées pédagogiques de Bordeaux.

32. Archive du collectif « Histoire de la psychologie scolaire », n° 10.4 : lettre de Lenoir à M. l'Inspecteur général Tric de Bordeaux, en date du 27 janvier 1961.

Une autre proposition de décret est annoncée en mai 1961. Selon ce document qui émane de la Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires³³ (J. Capelle), on note toujours le souci d'unifier les deux corps de spécialistes qui se partageraient différents secteurs d'activité.

Les conseillers exerceront leurs fonctions dans l'enseignement élémentaire et dans les établissements de l'enfance inadaptée. Ils peuvent être appelés à collaborer avec les conseillers psychologues principaux dans le cycle d'observation et dans le cycle terminal de l'enseignement élémentaire (p. 4).

Le psychologue scolaire est nommé, dans ce texte, le « conseiller » et le secteur de l'enfance « inadaptée » est attribué, sans ambages, aux conseillers. La réaction des psychologues scolaires ne devait pas tarder. Si plusieurs porte-parole du regroupement des psychologues scolaires émettent des réserves quant à une éventuelle définition d'un statut conjoint avec les conseillers d'orientation, J. Chateau, qui dirige l'un des quatre centres de formation des psychologues scolaires, soit celui de Bordeaux, se montre favorable à de telles discussions. Il exprime sa « joie à voir enfin se réaliser ce corps de conseillers psychologues que nombre de mes collègues et moi-même demandons depuis longtemps ». Il se réjouit également « de voir établir un lien entre ce corps et les établissements de l'enfance inadaptée »³⁴ (p. 1). Toutefois, J. Chateau émet des réserves quant à la façon dont cela a été mené. Il regrette que cette commission ait accordé plus de place « aux intérêts en présence » qu'à des « autorités indiscutables et non engagées, plus soucieuses de l'intérêt général de l'enseignement que des intérêts de tel ou tel groupe de psychologues » (p. 6).

On y a vu ainsi des psychologues parisiens sans grande autorité dont le seul titre était d'appartenir à l'orientation professionnelle ou aux psychologues scolaires. Une composition étriquée ! (p. 1).

Il déplore également, dans ce projet, le fait que les inspecteurs d'orientation professionnelle soient automatiquement transformés en inspecteurs de psychologie et d'orientation. « Par cette mainmise de l'orientation professionnelle sur tout ce qui est psychologie scolaire, on arrivera à des situations paradoxales » (p. 2) où un psychologue scolaire pourra s'avérer plus diplômé que son inspecteur. Il ajoute :

D'une manière générale, à travers tout le projet, on sent trop le poids venu de l'orientation professionnelle. (...) Les psychologues de l'orientation professionnelle ont été formés pour une tout autre tâche, selon un programme convenant à cette tâche (et

33. Archive du collectif « Histoire de la psychologie scolaire », n° 10.5 : projet de décret relatif au statut particulier du corps des conseillers psychologues du ministère de l'Éducation nationale, mai 1961, provenant du Cabinet, Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires. Ce document est suivi d'un texte de J. Chateau approuvant ledit projet (18 juillet 1961).

34. Id.

où la pédagogie n'a pas sa place), et, de plus, très souvent selon des méthodes liées à une psychotechnique aujourd'hui bien dépassée et qui ne vaut plus guère que pour l'orientation. Notre psychologie scolaire va par là s'inscrire dans la ligne d'une psychologie vieillotte, celle dont ont sans grand succès usé les éducateurs des États-Unis et qui recule aujourd'hui à la fois devant le démenti de l'expérience et devant une analyse théorique plus fine (p. 2).

Plus loin, J. Chateau décrit, de façon acerbe, le conseiller d'orientation : « Il s'agit généralement de non-enseignants, ni de candidats ayant une vocation, mais de médiocres qui cherchent un refuge dans une profession qui leur semble plus accessible et plus facile que l'enseignement » (p. 3). Il faudrait reconsidérer ce projet, le « remettre sur le chantier », ajoute l'auteur en guise de conclusion à son plaidoyer. Les projets de fusion entre les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle sont, dans l'ensemble, rejetés par les psychologues scolaires dont certains nourrissent une autre idée de la psychologie scolaire.

LA PENSÉE DISSIDENTE DE JEAN CHÂTEAU : UN MAÎTRE-PSYCHOLOGUE

En 1960, J. Chateau signe un article pour *L'Éducation nationale* – il consacra plusieurs papiers à cette revue éditée par le Comité universitaire d'information pédagogique – dans lequel il expose la nécessité de prendre en compte « les facteurs psychologiques encore trop mal connus » afin de « diriger les enfants » (1960 a, p. 1), d'où l'intérêt, pour cet auteur, de l'observation « prolongée » qu'institue la réforme Berthoin³⁵. Cependant la mise en évidence de ces facteurs psychologiques chez les enfants n'est pas l'apanage des seuls psychologues scolaires car J. Chateau distingue, contrairement à R. Zazzo, le rôle du psychologue scolaire de celui du maître qui doit posséder des connaissances psychologiques et devenir ainsi un « maître-psychologue » qui serait à mi-temps un enseignant et à mi-temps un psychopédagogue.

Il est souhaitable que les maîtres ne fassent plus ces fautes qu'aurait pu leur éviter une sérieuse connaissance de travaux psychologiques et pédagogiques solides. Si le psychologue ne peut remplacer le maître, s'il est même souvent dangereux qu'il l'assiste, en revanche le maître a tout intérêt à se faire psychologue en même temps que praticien. Il lui sera ainsi possible de trier et d'assimiler les apports venus des psychologues et des pédagogues, et d'utiliser au profit des enfants les techniques psychologiques qui peuvent prendre place dans l'enseignement des enfants normaux (p. 2).

35. L'observation prolongée qui permet l'analyse des facteurs psychologiques est, pour J. Chateau, un progrès comparativement à ce qui se faisait en 1932 avec l'examen d'entrée et, en 1956, avec le système de choix à partir de l'appréciation des maîtres.

Cette représentation de la psychologie scolaire est intéressante à deux points de vue : 1) d'abord, elle remet en cause l'existence d'un corps de psychologues scolaires indépendant des enseignants ou des maîtres rejoignant, en partie, le projet wallonien et 2) elle sous-entend une conception de la psychologie étroitement associée à l'étude des techniques pour les enfants « anormaux ». Cette représentation contredit les théories de R. Zazzo et de H. Wallon, lesquels insistaient sur la reconnaissance d'une psychologie au service des enfants tout-venant. Une petite note de J. Chateau au bas de la page 2 de ce même article finit d'éclairer au sujet du rôle du psychologue scolaire :

Il ne serait point pour cela question de renoncer aux « psychologues scolaires ». Mais, bien au contraire, ceux-ci, dégagés des soucis de l'orientation scolaire, pourraient mieux se consacrer à ces « cas-problèmes » qui demandent une étude approfondie et l'intervention assidue d'un psychologue (p. 2).

Cette distinction qu'opère J. Chateau ne permet pas de mieux définir le rôle des psychologues scolaires, et surtout, elle relègue leur fonction à celle de spécialiste de l'enfance « anormale ». Dans un autre article, J. Chateau précise ce qu'il entend, entre autres, par « enfants inadaptés » : il s'agit, pour lui, d'enfants issus des classes de gens de service ou d'ouvriers et dont l'instabilité familiale est problématique (1960 b).

J. Chateau souhaitait, par la création de ce rôle de maître-psychologue, mettre un terme à la fois à une « psycho-pédagogie de laboratoire ignorante des problèmes réels » et à une « pratique enseignante ignorante des moyens nouveaux que la science récente met à sa disposition » (1960 a, p. 2). Au sujet de cette psycho-pédagogie de laboratoire, l'auteur précise :

Il nous semble que, de ce point de vue, on a commis deux fautes lorsque l'on a tenté en France d'appliquer la psychologie à l'école. Ou bien l'on a voulu former des « psychologues scolaires » sans toujours veiller assez à ce qu'ils aient d'abord fait preuve de qualités enseignantes réelles, et on les a écartés de l'enseignement pour en faire des psychologues à part entière, ce qui a compromis le succès d'une entreprise pourtant bien intentionnée. Ou bien l'on a fait appel à des personnalités de l'orientation professionnelle dont – avouons-le – certaines n'ont jamais enseigné, et dont les autres n'ont jamais connu que l'enseignement primaire. (...) Il eût mieux valu que ce fussent les maîtres eux-mêmes qui s'aident des données que leur apporte aujourd'hui la recherche scientifique : les résultats eussent sans aucun doute été meilleurs, car l'orientation scolaire n'est ni une psychologie pure, ni une orientation professionnelle (p. 2).

Une autre citation tirée du même article révèle la conception que Chateau nourrissait au sujet de la science tout en démontrant la foi inébranlable qu'il portait au métier de pédagogue :

Tant que les sciences psychologiques et pédagogiques n'auront pas atteint une certitude comparable à celle de la physique – et il ne semble pas que ce soit pour demain –

ce serait folie que de vouloir jeter par-dessus bord les connaissances plus ou moins implicites, le « sens de l'enfant » qu'apportent à un maître intelligent la pratique enseignante et les traditions qui s'y rapportent (p. 2).

Il demeure confiant en les succès de la science. Cette dernière, remplie de promesses, permettra assurément, selon l'auteur, de guider les entreprises pédagogiques.

On entrevoit déjà la possibilité de régler scientifiquement des problèmes de pédagogie générale laissés jusque-là à des spéculations qui, malgré leur sagesse, restaient sans preuve et parfois discutables (1967, p. 9).

Cette parenthèse au sujet de la pensée psycho-pédagogique de J. Chateau permet d'éclairer les positions qu'il défend lors des échanges et des débats à propos de la fusion des corps professionnels des conseillers et des psychologues scolaires. En outre, il faut savoir que cette idée d'un maître-psychologue resta marginale ; la conception de R. Zazzo d'un psychologue scolaire « à temps plein » et différencié de l'enseignant devait l'emporter. Toutefois, la position de J. Chateau aurait incité, selon J. Piacère, R. Mariel et N. Roussel (1995), le ministre G. Pompidou à s'opposer à la création d'un corps de psychologues de l'éducation, dans les années 1970.

S'UNIR DANS L'ADVERSITÉ : LA CRÉATION DE L'ASSOCIATION FRANÇAISE DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

Entre le rejet du projet de 1961 portant sur une éventuelle fusion avec les personnels de l'orientation et les versions successives que subira ce même projet, une réunion de l'amicale des psychologues scolaires est tenue à l'UNESCO les 18, 19 et 20 janvier 1962. R. Lepez, alors rédacteur en chef du *Bulletin des psychologues scolaires*, crée, à l'occasion, une association car l'amicale n'aurait pas assez d'essor, selon lui, pour dialoguer avec les administrateurs. Il en confie la présidence à P. Paillet, agrégée. R. Lepez préfère, quant à lui, « ne pas être à l'avant de l'association »³⁶. Le passage de l'amicale à l'association est repérable grâce aux bulletins qu'édi- tent les psychologues scolaires : le n° 1 de 1962 qui s'officialise, s'intitule désormais *Bulletin de l'Association française de psychologie scolaire*. On trouve dans ce dernier la retranscription de quelques discours prononcés lors de la conférence à l'UNESCO et une note au sujet de la nomination de P. Paillet à la présidence.

36. Entretien avec le psychologue scolaire B.

Lors de ces journées de l'UNESCO, la position à adopter face aux services d'orientation est discutée. M. Lebette, alors directeur du personnel au ministère, est l'invité d'honneur. Quelques notes de participants renseignent sur la séance de clôture tenue à huis clos³⁷. Dans ces dernières, on peut lire que, sur le fond, M. Lebette se montre peu favorable à une fusion avec les services d'orientation. Il souhaite même que l'on se « débarrasse » de ces derniers, comme le rapporte R. Lepez³⁸. Les psychologues délégués de Grenoble veulent, quant à eux, demeurer des enseignants soucieux de psychopédagogie tout en continuant d'étudier les cas d'inadaptation et d'apporter leur contribution au fonctionnement des établissements de cure et de l'enseignement spécialisé placés sous la responsabilité administrative et pédagogique de l'Éducation nationale. Le recrutement des psychologues scolaires devrait s'effectuer, selon eux, en tenant compte de l'expérience pédagogique afin de ne pas rompre « l'homogénéité du corps des psychologues scolaires ». Le travail avec les services d'orientation devrait se résumer à une simple collaboration entre professionnels. Dans sa stratégie de résistance face à « l'extinction des psychologues scolaires du second degré » et aux projets de fusion des deux corps de spécialistes, le 5 mars 1962, M. Lebette propose un « Projet de décret pour instituer des sections de psychologie dans les Instituts de préparation aux enseignements de second degré³⁹ ». Suite à l'annonce de ce projet de décret et des journées de l'UNESCO où M. Lebette s'est montré particulièrement intéressé au devenir des psychologues scolaires, J.-P. Lenoir, inquiet, quant au devenir de sa profession, décide de s'adresser à lui : « Ce qui m'y a poussé c'est l'extrême inquiétude dans laquelle me plonge la préparation des statuts futurs d'un service auquel je suis attaché »⁴⁰ (p. 1). Si ce psychologue des lycées « frappe à la porte » de M. Lebette c'est qu'il a cru discerner en lui « un homme d'une grande humanité ». Ce représentant du gouvernement aurait montré, lors des journées de l'UNESCO, tout l'intérêt qu'il portait à la psychologie

37. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire », n° 10.6 : programme annoté des conférences des journées d'information sur la psychologie scolaire tenues du 18 au 20 janvier 1962 à Paris au palais de l'UNESCO.

38. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire », n° 10.24 : lettre de R. Lepez, trésorier adjoint de l'Association française des psychologues scolaires à tous les membres du « Bureau », à Mme la Présidente et à J.-P. Lenoir (avec annotations manuscrites de R. Lepez pour l'exemplaire destiné à J.-P. Lenoir), datée du 6 juillet 1963.

39. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire », n° 10.8 : projet de décret pour instituer des sections de psychologie dans les Instituts de préparation aux enseignements de second degré, 5 mars 1962, par M. Lebette.

40. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire », n° 10.9 et n° 10.10 : lettre et rapport de J.-P. Lenoir en date du 15 mars 1962. « Réflexions d'un psychologue scolaire sur un projet de décret portant création et statut d'un corps de conseillers psychologues et d'un corps de psychologues assistants du ministère de l'Éducation nationale » adressés à M. Lebette.

scolaire. À cette occasion, ajoute le psychologue scolaire « soucieux de l'avenir », « nous avons eu l'impression de nous trouver non plus devant "le ministère" anonyme et silencieux mais, enfin, devant un homme, une personne réelle, avec une tête et un cœur » (p. 2). À l'instar de J. Chateau, J.-P. Lenoir se questionne lui aussi au sujet des experts appelés à se prononcer sur le projet de décret de mai 1961. Il n'y aurait pratiquement pas de psychologues scolaires sur ce comité. Cela conduit, selon lui, à méconnaître la psychologie scolaire. Le rapport qu'il rédige à l'intention de son interlocuteur, M. Lebetre, et dont nous citons ici quelques extraits, vise, comme il le dit lui-même, à « restituer au psychologue scolaire son véritable visage derrière les images méconnaissables et intentionnellement faussées qui se multiplient un peu partout » (p. 2). Premièrement, l'auteur déplore le fait que le corps unique de conseillers et de psychologues scolaires éventuellement formé soit « déraciné de l'école ». De plus, il ajoute que leurs fonctions, bien que complémentaires, ne sont aucunement équivalentes : le conseiller se consacre à l'orientation tandis que le psychologue scolaire s'intéresse à l'adaptation. Afin de convaincre son lecteur, il décrit longuement les fonctions et les tâches du psychologue scolaire que l'on devrait par ailleurs, selon lui, promouvoir. Dans ce rapport, J.-P. Lenoir met l'accent sur la fonction et l'appartenance pédagogique du psychologue scolaire.

Le psychologue scolaire a, entre autres, la responsabilité de diriger l'enfant là où il peut aller ; de le reverser dans la classe inférieure ou bien de le diriger vers une classe de perfectionnement. Là est la tâche du psychologue scolaire qui ne s'identifie point à une simple activité de *dispatching*. Elle est absorbante jusqu'à l'épuisement et elle est passionnante. (...) Nous sommes bien loin d'un simple « diagnostic des aptitudes », d'une pure tâche d'orientation et d'autres préoccupations à la mode qui, certes, correspondent à des besoins très réels mais qui tendent, en ce moment, à accaparer un peu trop le devant de la scène. (...) C'est à l'école que l'enfant doit être examiné, et par un professeur, par un instituteur dont on aurait tort de juger que « leur précieuse expérience pédagogique » aura reçu sa bonne utilisation lorsque leur aura été attribué un strapontin dans le « centre de psychologie et d'orientation de la ville ». (...) En dehors de l'école, « le conseiller-psychologue-orienteur », s'il avait encore quelque chose à dire, parlerait dans le désert. (...) Et puisque l'expérience a montré que les maîtres sont vulnérables à tout ce qui pourrait ressembler à des empiètements sur leurs tâches pédagogiques (...) il faut obtenir un préjugé favorable. (...) Or la première condition est l'appartenance au même corps (p. 2-5).

L'auteur insiste : « Retirer au psychologue son statut, sa qualification et sa vocation d'enseignant, c'est tuer la psychologie scolaire » (p. 5). Et c'est, en outre, permettre à des susceptibilités, entre psychologues et maîtres, de s'éveiller. Il conclut en disant que si la psychologie scolaire connaît des jours difficiles « cela tient à une pénurie du personnel et à la parcimonie avec laquelle sont créés les postes » (p. 6). Et surtout que « l'on ne croie pas avoir résolu le problème quand on en aura méthodiquement brouillé toutes les données sous couleur d'unité et d'efficacité » (p. 7). J.-P. Lenoir,

acteur important de cette épineuse question concernant le statut commun entre conseillers et psychologues, cherche à contrecarrer le projet, surtout depuis qu'une autre circulaire⁴¹ datée du 24 mars 1962 est venue relancer le débat. Cette dernière signée de J. Capelle, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires suite au départ de Lebettre, vise à instituer, en vue de l'orientation des élèves, un dossier scolaire permettant une « observation continue » pour chaque élève qui débute au cours préparatoire. Or, si le texte mentionne le concours des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle et du personnel du Bureau universitaire des statistiques dans la constitution des fiches scolaires, aucune mention n'est faite au sujet des psychologues scolaires. Au mieux, à la page 1281 des annexes de cette circulaire, on note une vague allusion au rôle du psychologue en ce qui concerne le questionnaire « Épreuve ou test psychologique » pouvant être consigné par ce dernier. Avec ce texte, J. Capelle aurait lancé, selon J. Beauvais, une « fausse réforme » projetant un statut commun pour conseillers et psychologues qui aurait caché en fait le véritable enjeu pour l'Éducation nationale, à savoir un « alibi psychologique », une « couverture scientiste » aux décisions d'orientation (1964, p. 115).

À la différence de J. Chateau, J.-P. Lenoir ne voit aucun avantage, pour la psychologie scolaire, dans la définition d'un statut commun avec les services d'orientation. Il cherche des appuis extérieurs. Il contacte des professeurs d'Université : M. Morfaux, professeur de philosophie, et Mlle Rougier, de la Faculté de médecine de Bordeaux, afin de les informer de la situation dans laquelle se trouve la psychologie scolaire.

Vous savez que, sous la pression de l'orientation professionnelle, c'est-à-dire de la Direction de l'enseignement technique, et à la faveur de la « réorganisation » actuellement en cours du cycle d'observation, M. Capelle a préparé un « projet de statut des conseillers psychologues » qui, s'il passe, aura pour effet de supprimer purement et simplement la psychologie scolaire⁴².

Ses interlocuteurs se montrent réceptifs. M. Morfaux suggère de faire paraître, accompagné d'un bref historique, un article dans la *Revue de l'enseignement philosophique*⁴³. De son côté, Mlle Rougier observe que « de cette assimilation injustifiée [entre conseillers et psychologues scolaires] résulte que l'on envisage de faire exercer la psychologie scolaire par des

41. Elle est intitulée « Dispositions relatives à l'application de la réforme de l'enseignement », parue dans le *BO* n° 14 du 2 avril 1962, p. 1145-1153, et dans celui du 9 avril 1962 (n° 15), p. 1275-1295 pour son complément annexe.

42. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.13 : lettre de J.-P. Lenoir à L. Morfaux, en date du 11 avril 1962.

43. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.14 : réponse de L. Morfaux à J.-P. Lenoir, en date du 3 mai 1962.

psychotechniciens n'appartenant pas au corps enseignant, ce qui apparaît comme un contresens»⁴⁴.

Malgré toutes ces voix, le 6 septembre 1962, une circulaire est adoptée concernant le statut commun aux conseillers et psychologues scolaires. Prenant note de celle-ci, J. Chateau, pourtant enthousiaste, dans un premier temps, à l'idée d'un statut commun, se montre encore une fois déçu. Il s'adresse, sans ambages, à J. Capelle :

Je vous prie de m'excuser si je prends la liberté d'attirer votre attention sur certains points qui me semblent assez dangereux, dans cette circulaire. (...) Je comprends aussi qu'une coordination des travaux s'impose : sinon l'on continuera à assister de part et d'autre à des revendications excessives. Mais la subordination des psychologues scolaires à l'orientation scolaire et professionnelle qui est en fait réalisée par la circulaire du 6 septembre 1962 me paraît devoir être la source de conflits plus graves⁴⁵.

Cette circulaire ébranle aussi la toute nouvelle Association française des psychologues scolaires. P. Paillet, alors présidente, s'interroge :

Cette circulaire met en cause les principes fondamentaux de la psychologie scolaire et a une portée trop grave pour que le seul Bureau prenne la responsabilité de déterminer, en cette conjoncture, la position de notre Association. C'est pourquoi nous vous demandons votre avis sur la ligne de conduite à adopter⁴⁶.

Les responsables de la psychologie scolaire de Bordeaux, en réponse à la demande de P. Paillet, n'acceptent évidemment pas le contenu de la circulaire. Ils préféreront dépendre d'un inspectorat spécialisé que de s'en remettre aux autorités de l'orientation :

Cette circulaire ne se discute pas, elle se rejette. (...) Aucun d'entre nous n'acceptera de se placer, directement ou indirectement, sous l'autorité ou le contrôle d'un directeur de centre ou d'un inspecteur d'orientation professionnelle. (...) Si nous sommes placés devant l'alternative de nous soumettre ou de nous démettre, d'opter sans hésitation, mais sans garder le silence, pour la démission ! Cette attitude, mise à voix, a été approuvée à l'unanimité et sans aucune réserve. Si « ça fait du bruit », il est probable que l'honorable Capelle fera ce qu'il a déjà toujours fait en pareilles occasions : il laissera sa circulaire au grenier et il expliquera qu'on l'a « mal compris » et qu'il « ne s'agit nullement de subordonner qui que ce soit à qui que ce soit », etc. (...) Le rapprochement des dates de la circulaire et du départ de M. Lebetre finit d'éclairer la signification de ce départ. Sans doute serait-il très précieux que l'un d'entre vous le connaissant personnellement ou pou-

44. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.15 : Observations de Mlle Gilberte Rougier, professeur à la Faculté de médecine de Bordeaux et à l'Institut d'études psychologiques de Bordeaux, en date du 9 mai 1962.

45. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.18 : lettre de J. Chateau, professeur de la Faculté des lettres et sciences humaines de Bordeaux à M. J. Capelle, directeur général de l'Organisation et des programmes scolaires, 17 novembre 1962.

46. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.19 : Paule Paillet, au nom de l'Association française des psychologues scolaires, demande la position de Bordeaux – par document du 23 novembre 1962 – et la Faculté de Bordeaux répond, par l'intermédiaire de J.-P. Lenoir, le 26 novembre 1962.

vant l'atteindre officieusement lui demande, avec la discrétion qui va de soi, ce qu'il faut faire pour rendre sans objet la circulaire en question. Je pense par ailleurs qu'il faudrait obtenir que le SNI et le SNES assument leurs responsabilités dans le conflit. (...) Nous optons pour la création d'un corps d'inspection spécialisé⁴⁷.

Les psychologues scolaires dépendent déjà, en théorie du moins, des inspecteurs primaires spécialisés dont la définition des attributions fut déterminée le 10 octobre 1961 par circulaire⁴⁸. B. Andrey montre que « *cette assimilation non explicite [à l'enfance "inadaptée"], mais qui imprègne les représentations, s'est affirmée d'autant plus facilement que, dans le même temps (...) l'activité des psychologues scolaires passait sous l'autorité des inspecteurs départementaux de l'enseignement spécial* » (1976, p. 38). Ces inspecteurs sont formés à Beaumont et à Suresnes depuis la mise en place officielle⁴⁹ de stages de spécialisation.

J.-P. Lenoir s'oppose et résiste au projet de J. Capelle. Il fait part de ses soucis à un collègue, M. Fronsacq.

Dernier point : votre postscriptum sur la circulaire du *Bulletin officiel*. Elle paraît très inquiétante. Elle confirme les indications impliquées de la part de Lebettre. Le directeur de l'organisation et des programmes veut notre peau. Du moins ce texte a le mérite de la clarté. Nous avons aussitôt réuni tous les stagiaires et tous les psychologues en exercice dans la région, une cinquantaine de personnes au total, et nous avons discuté de l'attitude qu'il convenait d'adopter si quelque inspecteur ou directeur d'orientation professionnelle avait le mauvais goût de convoquer un psychologue scolaire pour lui « répartir équitablement sa tâche » et en « contrôler l'exécution ». (...) Cette position de refus est unanime et elle a été portée individuellement et collectivement à la connaissance du bureau. D'autre part, chacun a agi contre cette agression en fonction de ses moyens et de ses positions. M. Chateau qui est directeur de l'Institut a écrit à Capelle, pas de réponse à ce jour. Il a également vu le recteur. Je dois moi-même y aller avec Mlle de Guenin dans les prochains jours. Les psychologues du premier degré ont alerté leurs inspecteurs primaires et ont demandé audience à l'inspecteur d'Académie. Un effort a été fait aussi auprès des associations de parents d'élèves qui ont adopté des vœux. Il devrait se passer quelque chose dans un prochain numéro de la *Voix des parents* et une démarche doit être faite par la fédération au ministère. Enfin, on a agité un peu les deux syndicats (SNES et SNI). Nous mourrons peut-être, mais certainement pas en silence et sans nous défendre. Quant au statut lui-même, je pense qu'il est beaucoup moins « en vue » que ne le prétendent les premières lignes de la fameuse circulaire. Je crois même savoir qu'il vient, il y a quelques jours, d'être rejeté en bloc par les finances. Que pensez-vous de tout cela et comment réagit-on chez vous⁵⁰ ?

47. Id.

48. Parue dans le *BO* n° 37 du 30 octobre 1961. p. 3659-3662.

49. Voir le *BO* du 28 novembre 1960. p. 3464.

50. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 9.7 : lettre datée du 9 décembre 1962 à M. Fronsacq du lycée Fustel. Strasbourg. d'un « collègue et ami » de Bordeaux. Tout concorde à penser que ce « collègue et ami » est J.-P. Lenoir puisque ce document est classé avec les archives de J.-P. Lenoir.

Les renseignements de J.-P. Lenoir sont exacts : le projet sera bel et bien bloqué aux Finances. Mais pour le moment, tous les moyens sont bons afin de retarder l'application de cette circulaire. Les porte-parole de Bordeaux s'y emploient. Des articles favorables à la psychologie scolaire paraîtront effectivement dans la *Voix des parents* et *L'École libératrice* (SNI) – peut-être à la demande de J.-P. Lenoir. On instaure une sorte de propagande favorable aux psychologues scolaires. Un article anonyme daté du mois de février 1963 de la *Voix des parents* révèle que les parents s'inquiètent et s'alarment devant une éventuelle fusion des services d'orientation et de psychologie car ces derniers attachent, semble-t-il, la plus grande importance aux services de psychologie : « La psychologie scolaire ne saurait être identifiée à aucun autre service actuellement existant et dont l'utilité n'est du reste nullement en cause (...) les postes de psychologues scolaires devraient être largement multipliés à la mesure des besoins actuels. »⁵¹ Paul Cazenave signera un article pour le Syndicat national des instituteurs (SNI) dans lequel il opte pour une simple complémentarité entre les rôles de psychologue et d'orienteur⁵². B. Andrey fait paraître un article le 15 février 1963 dans *L'École libératrice* décrivant le rôle du psychologue scolaire au cours moyen deuxième année. Mis à part ces articles, le SNI se montre plutôt discret pendant les années 1960. Comme l'a souligné M. Dousset (1992), la tendance est, pour ce regroupement syndical, de considérer les psychologues scolaires comme des instituteurs ni plus ni moins.

ORIENTATION ET PSYCHOLOGIE SCOLAIRE : DES CONFLITS INCESSANTS

Au moment où l'étude du dossier au sujet d'une éventuelle fusion entre les deux corps de spécialistes semble remise à plus tard, un événement vient troubler les vacances estivales des psychologues scolaires en 1963... R. Lepez est ici notre informateur. Dans la lettre qu'il adresse à tous les membres du Bureau national de l'Association française des psychologues scolaires ainsi qu'à P. Paillet et J.-P. Lenoir, il relate les « mauvais coups qui se trament dans l'ombre ». R. Lepez fut informé par le syndicat des Inspecteurs pri-

51. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.20 : texte publié dans la *Voix des parents*, n° 124, février 1963, p. 13.

52. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.23 : article intitulé « La psychologie scolaire » paru dans le *Bulletin départemental du SNI*, 1963, signé par Paul Cazenave.

maires, plus exactement par M. Bougault chargé des questions se rapportant à l'enfance « inadaptée » et d'un projet d'organisation des services de psychologie et d'orientation. Voilà ce qu'il en est d'après R. Lepez :

Je pense tout de même que le ccpain Le Men est un fieffé salaud. Sans ce hasard syndical qui me met sous le nez le pot aux roses nous passions tous d'insouciantes vacances pendant que la doctrine Le Men devenait doctrine des Inspecteurs primaires : passe-moi le primaire, je te passe le secondaire, mais que surtout je sois Directeur de quelque chose ! (...) Je me propose donc de faire justice de ce texte en lui assénant quelques vigoureux coups de cuiller à pot, sans ménagements et sans fioritures inutiles, faites-moi confiance (...) Je rappelle les principes éternels de la psychologie scolaire, une et indivisible, de la maternelle à l'université. (...) Où je suis beaucoup moins à l'aise, c'est dans la partie positive du travail. C'est là que j'aurais grand besoin de vos lumières, car personnellement je me sens incapable d'élaborer un texte qui fasse quelque place à l'orientation professionnelle (...) Je suis assez de l'avis de Lebetre qui nous disait, il n'y a pas si longtemps, qu'il fallait envisager sérieusement une fois mise en place la psychologie scolaire, la suppression de l'orientation professionnelle⁵³.

R. Lepez souhaite, à ce sujet, obtenir l'avis de ses collègues. Dans l'exemplaire reçu par J.-P. Lenoir, il y a une annotation manuscrite de R. Lepez : « J'ai tenu à ce que tu aies tout de suite connaissance de cette vacherie »... Mais au fait, quel est le projet de J. Le Men, psychologue scolaire, directeur du service de Grenoble – où on compte une quinzaine de psychologues scolaires – vice-président de l'Association française des psychologues scolaires et responsable d'un centre d'orientation scolaire et professionnelle ? Ce dernier propose un projet de collaboration réciproque qui éviterait les doubles emplois⁵⁴. Selon R. Lepez, J. Le Men et ses collègues veulent, en fait, profiter du plan Fouchet qui institue, afin de rendre effective la réforme de l'enseignement, la création d'un premier cycle dont la fréquentation est obligatoire jusqu'à 16 ans. Ainsi les problèmes d'orientation se voient reportés au niveau de ce cycle. C'est la poire coupée en deux comme le souligne l'un des psychologues scolaires interviewés :

Avec Berthoin et Lebetre (1959 et 1960), la psychologie scolaire démarre à nouveau, sauf au second degré. À ce moment, on note un nouveau conflit avec les conseillers : vont-ils s'occuper des gamins de 11 ans ? Plusieurs réunions jalonnent ce conflit. Les conseillers se disent qu'ils auront un statut comme les instituteurs (plus de vacances mais un salaire moins élevé) ! Alors la poire fut coupée en deux : une formation commune de deux ou trois ans et, à la fin, un choix pour une option ou l'autre. Mais au bout d'un an, cela s'arrête⁵⁵.

53. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.24 : lettre de R. Lepez, trésorier adjoint de l'Association française des psychologues scolaires, du 6 juillet 1963 à tous les membres du Bureau et à Mme la Présidente et à M. Lenoir.

54. La lettre de Le Men est datée du 30 juin 1963 selon le dossier n° 10.24 des archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire ».

55. *Op. cit.*. Entretien avec le psychologue scolaire A, 1994.

Après de nombreuses tergiversations, Paule Paillet, au nom de l'association, fait parvenir un communiqué le 22 octobre 1963 à tous ces membres disant :

Le bureau a la joie de vous faire savoir que le « projet de statut » qui a constitué pour la psychologie scolaire, ces dernières années, une si lourde menace, est définitivement abandonné. (...) Il importe, maintenant que la voie est libre, que nous élaborions notre propre projet de statut de la psychologie scolaire, se référant uniquement aux principes fondamentaux qui nous sont chers à tous. (...) C'est sur ce texte que nous essaierons de faire l'accord des divers syndicats, associations et conseils d'enseignants et de parents d'élèves⁵⁶.

À la suite des recommandations de la présidente, on trouve des articles anonymes encourageant la continuation de la psychologie scolaire, dont un, entre autres, daté de février 1964 issu de *L'Écho de la mode*⁵⁷. Ce dernier relate tout le bien apporté par le psychologue aux enfants. Ils seraient 200 en 1964 ; trois quarts au primaire et un quart au secondaire. On déplore le fait que l'Éducation nationale veuille les confondre avec les conseillers. On ajoute que les parents, d'abord hostiles à ce nouveau corps de spécialistes en 1946, se « seraient vite intéressés à cette expérience unique au monde. Expérience qui est d'ailleurs suivie par tous les experts étrangers de psychologie ». Pour les associations de parents d'élèves, il semble que : « La psychologie scolaire c'est, dans la forme actuelle de l'université, le seul moyen pour la famille d'avoir des avis éclairés sur le développement de l'enfant. »⁵⁸ Dans un numéro suivant (n° 8), les conseillers d'orientation « souhaitent que leur point de vue soit exposé comme l'a été celui des psychologues scolaires ».

Les services de psychologie scolaire ont toutefois du mal à se démarquer. Premièrement, *Le Monde* du 6 mars 1965 publie, en page 12, un article qui dresse l'inventaire des « divers phylums d'où peuvent naître les vrais psychologues ». Dans une lettre qu'il adresse à la présidente de l'Association française des psychologues scolaires, P. Paillet, J.-P. Lenoir signale que l'« Institut national d'orientation scolaire et professionnelle y figure presque en première position... (...) Par contre, il n'est fait à aucun moment mention des derniers mutants, les psychologues scolaires, ni des quatre instituts où ils sont couvés »⁵⁹. Deuxièmement, le maître des requêtes au Conseil d'État, J. Solal-Céligny, rédige, en 1965, un rapport sur la situation historique des conseillers et des psychologues scolaires plutôt défavorable à

56. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.25 : lettre de Paule Paillet à tous les membres de l'Association française des psychologues scolaires, 22 octobre 1963.

57. Il s'agit du n° 5 de février 1964.

58. Dans le supplément de la revue, non paginé.

59. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.30 : lettre de J.-P. Lenoir à P. Paillet, 7 mars 1965.

ces derniers⁶⁰. L'auteur déplore qu'au moment où les compétences des conseillers des centres d'orientation venaient d'être étendues, c'est-à-dire depuis 1960, la direction de l'Enseignement primaire décidait, par circulaire interne⁶¹, « de créer des psychologues scolaires en principe chargés surtout de dépister les inadaptés dans les classes du premier degré » (p. 8). Or, ces quelque 220 psychologues scolaires, nombre auquel il faut ajouter les 80 stagiaires de 1965, ne sont soumis, poursuit l'auteur, à aucun contrôle et sont associés exceptionnellement à des centres d'orientation ou à des établissements spécialisés. « Leur implantation et leur utilisation semblent variables » (p. 9). De ce fait, on se retrouve avec deux corps différents dépendant d'autorités distinctes pour accomplir des tâches voisines. Cela présente des inconvénients : 1) un double emploi entre les deux corps de travail ; 2) une rémunération sur la base du traitement du maître des psychologues scolaires qui ne travaillent pourtant que vingt-quatre heures par semaine. Considérant cela, J. Solal-Céligny souhaite que l'on mette un terme à cette « dualité nuisible » (p. 18). Il n'est pas suffisant de limiter l'action des psychologues scolaires au dépistage des enfants « inadaptés » dans le premier degré tel que les dernières circulaires⁶² de 1964 et 1965 le définissent, étant entendu que *« ce dépistage constitue une forme d'orientation, la principale qu'il y ait lieu de faire à ce niveau. Mais les observations faites alors sur les enfants qui éprouvent des difficultés ne doivent, heureusement pas dans tous les cas, en faire des ressortissants des établissements spécialisés pour inadaptés ; ces constatations n'en constitueront pas moins un élément très utile au moment des orientations ultérieures, notamment pour le passage dans le second degré. C'est dire qu'il ne convient pas que les spécialistes de l'enfance inadaptée viennent dans les*

60. Document 870021, art. 2, des Archives nationales. Rapport sur les services et organismes de documentation et d'orientation scolaires, universitaires et professionnelles, décembre 1965. J. Solal-Céligny, maître des requêtes au Conseil d'État.

61. L'auteur fait allusion à la circulaire « Lebettre ».

62. Un arrêté du 16 décembre 1964 (paru dans le *BO* n° 2 du 14 janvier 1965, p. 78-79) créant les commissions médico-pédagogiques départementales prévoit obligatoirement la participation d'un psychologue scolaire au sein de cette commission. Rappelons que la participation du psychologue scolaire à la commission médico-pédagogique reste facultative. En 1965, les psychologues scolaires sont, par la circulaire du 29 septembre 1965 (circulaire n° 65-357 parue dans le *BO* n° 36 du 7 octobre 1965, p. 2138-2142, signée P. Laurent, secrétaire général du ministère), directement concernés par le dépistage des enfants « inadaptés » dans le but de constituer un « fichier départemental des élèves inadaptés » permettant d'estimer les besoins en équipements. Les psychologues scolaires sont chargés plus exactement d'« évaluer les déficits ou retards qui leur sont signalés » (p. 2139). On définit les « inadaptés scolaires » de la façon suivante : « les élèves qui présentent une inadaptation scolaire quelle qu'elle soit (déficience mentale ou physique, insuffisance grave du milieu familial, etc. »), p. 2139. Cette circulaire fait suite à celle du 21 septembre 1965 (n° 65-348 parue dans le *BO* n° 37 du 14 octobre 1965, p. 2166-2175, signée C. Fouchet, ministre de l'Éducation nationale) se rapportant aux différentes classifications des enfants « inadaptés » et aux modalités de leur scolarisation.

classes primaires détecter leurs "éventuels clients" : il appartient à des orienteurs spécialisés dans l'orientation au niveau du primaire d'examiner toutes les catégories d'enfants aussi bien pour en faire diriger certains vers les établissements d'enfants inadaptés que pour fournir des indications utiles à l'orientation des autres à la fin du premier degré. Ce n'est donc pas un partage des compétences qu'il faut établir entre psychologues scolaires et conseillers mais un regroupement sous une même autorité, ce qui n'exclut pas l'utilité de certaines spécialisations. »⁶³

Cet extrait montre que le secteur de l'enfance « inadaptée » en 1965 représente un enjeu majeur dans les débats entre conseillers et psychologues scolaires. Au terme de ces discussions, aucun projet de loi ne sera finalement retenu. Devant un tel imbroglio, les autorités administratives en place préférèrent cesser le recrutement et la formation des psychologues scolaires. J. Chateau, acteur important dans cette histoire, s'adresse alors au secrétaire général du service du Budget et des Affaires financières, P. Laurent. La lettre est sous le signe du regret et de la nostalgie à la pensée des dix années passées. L'auteur de la lettre signale l'erreur qui consiste à embaucher de simples étudiants n'ayant pas de pratique enseignante afin d'exercer des tâches pour lesquelles les psychologues scolaires se sont montrés qualifiés. Il est aussi question de la survie des centres provinciaux – dont l'un est dirigé par lui-même – qui, au dire de J. Chateau, « ne sont point apparus comme inférieurs, bien au contraire ». Le long paragraphe qui suit est digne de mention, car il révèle la représentation à laquelle se réfère J. Chateau pour décrire la psychologie scolaire et son rôle dans le secteur de l'enfance inadaptée.

Les psychologues scolaires (...) ont réussi à prouver par leur action qu'ils étaient un élément indispensable de notre enseignement. Aujourd'hui le nombre d'administrateurs réticents, autrefois important, est à peu près tombé à zéro, et je regrette sans cesse de ne pouvoir satisfaire les demandes insistantes qui me sont faites. Traitant les « cas-problèmes » et empêchant ainsi des enfants en difficulté de devenir des sujets pour institutions d'inadaptés, les psychologues scolaires réalisent, aux moindres frais parce qu'ils opèrent précocement, cette aide à l'enfance handicapée dont nul n'ignore aujourd'hui le besoin. Et ils réussissent d'autant mieux que, seuls parmi les psychologues qui s'occupent des enfants, ils ont, de par les normes de leur recrutement qui exigent d'eux cinq ans de pratique préalable, connu l'enseignement autrement que sur les bancs de la Faculté⁶⁴.

63. *Op. cit.*, rapport de J. Solal-Céligny, p. 19.

64. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.37 : lettre de J. Chateau, directeur de l'Institut d'études psychologiques et psychosociales de l'Université de Bordeaux, à M. le secrétaire général du service du Budget et des Affaires financières, P. Laurent, au sujet de la suppression provisoire de la psychologie scolaire, 23 janvier 1968.

Ainsi, J. Chateau reste fidèle aux idées qu'il défendait au début des années 1960 : le psychologue scolaire a pour mission de s'occuper, de façon préventive, des enfants pour lesquels des « demandes insistantes » sont formulées, c'est-à-dire des enfants « inadaptés » ou « en difficulté », des « cas-problèmes », bref de « l'enfance handicapée », etc.

Il n'est pas surprenant de retrouver de tels propos dans les écrits de J. Chateau qui, deux ans auparavant, rédige, pour la revue de *L'Éducation nationale*, un article intitulé « Éduquer ou rééduquer ? » (1966) dans lequel il soutient un certain point de vue de la psychologie scolaire ainsi qu'une approche de l'éducation des enfants « inadaptés » qui passe par une politique faisant une place au psychologue scolaire. D'entrée, l'auteur se félicite que les « *autorités de ce pays commencent à s'émouvoir du nombre des inadaptés et à prévoir, dans les plans d'équipement, des crédits en vue des établissements intéressés, des sections de perfectionnement aux centres médico-pédagogiques. (...) On ne peut que se réjouir de tant de sollicitude* » (1966, p. 7). Une fois cette première émotion gagnée, J. Chateau précise que deux possibilités s'offrent alors aux politiques : soit préférer « *les diverses formes de rééducation qui ne relèvent point de l'Éducation nationale [et qui] peuvent vivre et, tant bien que mal prospérer, grâce à des aides et subventions qui proviennent du ministère de la Population, des allocations familiales, de la Sécurité sociale et, en particulier grâce au célèbre "prix de journée" qui, en assurant le remboursement des prestations, permet de faire fonctionner l'établissement de rééducation ou d'observation* » (p. 7-8) ou, au contraire, préférer une politique de prévention. Cette dernière bénéficierait du travail des psychologues scolaires.

Là où le travail doit être fait par des maîtres spécialisés, on trouve un vide presque absolu. C'est là que doit opérer le psychologue scolaire, à la fois maître et psychologue : il prend en charge les enfants-problèmes, il en fait une étude, il parvient souvent à les récupérer, à les remettre dans le droit chemin, et par là il prévient la naissance d'un trouble plus grave qui serait accru par les échecs scolaires et tout ce qui les accompagne. (...) Il constitue ainsi le premier barrage contre le fléau des déséquilibrés. (...) Il fait un premier tri, mais aussi il donne les premiers soins qui empêchent que la blessure ne s'envenime et lui permettent de guérir souvent toute seule (p. 8).

Cette dernière citation finit d'éclairer la conception qu'entretient J. Chateau au sujet de la psychologie scolaire. Conception qui s'éloigne de celle de R. Zazzo. Cela dit, Pierre Laurent ne reste pas insensible à la lettre datée du 23 janvier 1968 de J. Chateau citée ci-dessus. Mais prenant acte de la conférence prononcée par A. Peyrefitte, alors ministre de l'Éducation nationale⁶⁵, laquelle préconise, pour un équilibre entre la structure sociale

65. Conférence prononcée le 3 avril 1968. ronéotypée et archivée dans le document n° 870021, art. 2, des Archives nationales.

et économique et l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes, la collaboration des maîtres, médecins et *psychologues à l'orientation* [sic], P. Laurent affirme qu'une « *nouvelle promotion sera recrutée cette année ainsi que l'indique la circulaire n° IV 68-99 du 22 février 1968. Toutefois, comme vous le savez, un certain nombre de problèmes restent posés en ce qui concerne le statut de ce personnel, l'élaboration d'une définition plus précise des tâches qui lui sont confiées et la coordination de son activité avec celle des services d'information et d'orientation. Ces problèmes sont actuellement à l'étude dans mes services* »⁶⁶.

Cette lettre destinée à J. Chateau est datée du 22 avril 1968. P. Laurent avait déjà fait savoir en 1967 au directeur de la Pédagogie, des Enseignements et de l'Orientation, M. Gauthier, que « *le problème posé [la formation des personnels de l'orientation et des psychologues scolaires] demande un complément d'études. Il est en tout état de cause nécessaire que s'institue au minimum une coordination en ce qui concerne la formation des personnels de l'orientation et des psychologues scolaires. Je souhaite donc que des études soient entreprises sur ce point sous votre autorité par les deux sous-directions concernées. P. Laurent* »⁶⁷. Rappelons que le directeur de la Pédagogie, des Enseignements et de l'Orientation est favorable à une telle coordination.

Or certains psychologues scolaires s'opposent au dilemme qui s'offre à eux : être définitivement rattachés à l'orientation scolaire ou continuer à dépendre de la sous-direction de l'enfance inadaptée. Et cela, à l'encontre des vœux d'autres psychologues scolaires qui, dans un cas, souhaitent, comme J. Chateau, que la psychologie scolaire se rapproche des services d'orientation tout en conservant un rôle prépondérant en ce qui concerne l'enfance « inadaptée » ou, dans l'autre, préfèrent que la psychologie scolaire fasse cause commune avec les conseillers comme le souhaitait R. Zazzo. Dans un article important rédigé avec M. Reuchlin, R. Zazzo (1966) décrit sa vision des choses :

Le rattachement des psychologues scolaires à l'enfance inadaptée a été compris comme un artifice administratif permettant d'entretenir et de développer un corps d'éducateurs au statut incertain. En fait, les psychologues scolaires continuent, et à juste titre, à refuser de se cantonner dans un « dépistage » dont la conception est large-

66. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.38 : lettre-réponse : Pierre Laurent, secrétaire général du service du Budget et des Affaires financières à J. Chateau, 22 avril 1968.

67. Document 870021, art. 2, des Archives nationales. Lettre du 8 février 1967. Le secrétaire général du service du Budget et des Affaires financières à M. le directeur de la Pédagogie, des Enseignements scolaires et de l'Orientation, M. Gauthier.

ment dépassée. Mais leur place, alors, n'est pas dans les cadres de l'enfance inadaptée. Ils doivent être appelés à constituer, avec les actuels conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, un corps unifié pouvant collaborer de façon efficace avec les enseignants (p. 11).

En un certain sens, R. Zazzo et J. Chateau partagent le même avis, c'est-à-dire celui d'envisager l'unification des conseillers et psychologues scolaires⁶⁸. Cependant, le second justifie le rôle du psychologue scolaire en se référant amplement au secteur de l'enfance « inadaptée » qui fonde, en quelque sorte, à ses yeux, le travail du psychologue à l'école tandis que le premier refuse cet « artifice administratif » qui ne devait servir qu'un temps afin de permettre la non-disparition de personnels au « statut incertain ». La position de R. Zazzo reste cependant ambiguë puisqu'il réfute, dans cet article qu'il signe avec M. Reuchlin, cette psychologie vieillotte qui se fonde sur un examen unique et propose plutôt de considérer l'adaptation d'une façon non statique mais, en revanche, il juge que la constitution d'un fichier de l'enfance « inadaptée », dont la conception demeure forcément fixiste, rendrait de précieux services. Une chose est sûre : les avis, au sein même de l'association des psychologues scolaires, semblent divergents en ce qui concerne le rôle du psychologue scolaire.

Dans une motion adoptée à l'unanimité, les psychologues scolaires de Toulouse « *n'admettent pas l'alternative proposée par le Secrétaire général [P. Laurent] dans le dernier bulletin de l'Association, en ce qui concerne l'orientation de la psychologie scolaire, savoir le rattachement à la sous-direction de l'enfance inadaptée ou l'assujettissement aux centres de l'orientation. Ils restent fidèles à la vocation de la psychologie scolaire définie par la circulaire Lebette, laquelle a suscité la candidature de la majorité des psychologues scolaires actuellement en fonction. Ils rappellent que leur vocation consiste à prévenir les inadaptations et à assurer le soutien psychopédagogique des enfants en difficulté et ceci durant toute la scolarité obligatoire. Ceci suppose la pratique de l'observation continue, laquelle ne saurait se concevoir sans le maintien au psychologue scolaire de son statut d'en-*

68. Dans un entretien qu'il accorda en 1987, paru dans la revue *Psychologie scolaire*, R. Zazzo résume son intention quant au rattachement de la psychologie scolaire aux services d'orientation : « Vous connaissez les disputes quand on a voulu créer un corps unique avec l'Institut national d'orientation professionnelle. Tout a capoté et c'est la raison pour laquelle les psychologues scolaires n'ont pas eu de statut. J'avais dit : il faut que les Inopiens aient un autre mode de travail, et les conseillers d'orientation souhaitaient un statut unique, un peu pour se libérer des obligations qui leur étaient imposées d'examens à la chaîne, et il était entendu qu'ils n'assureraient plus que vingt heures de présence, comme les psychologues scolaires. Aux psychologues scolaires, je disais : réduisez vos grandes vacances. Mais il n'était pas question d'accepter un seul mois de vacances. Ce fut une des questions dérisoires qui ont fait échouer le statut des psychologues scolaires dans les années 1960 » (1987, p. 11).

seignnant »⁶⁹. Cette position montre l'attachement des psychologues scolaires à la vision Lebettre, laquelle aurait suscité leur candidature. D'autres motions signées par les psychologues scolaires de la Gironde et de la Haute-Garonne laissent apparaître les mêmes positions⁷⁰. Ces motions devaient servir à instruire une commission prévue pour mai 1968. Elles resteront lettre morte étant donné les événements de cette époque.

Le 3 octobre 1968, E. Faure met en place un certain nombre de commissions dont une se penche, tout particulièrement, sur l'orientation et la psychologie scolaire. À partir de ce moment, les rapports se multiplient au sujet de la formation de ces corps de spécialistes. Un groupe de travail réunissant des représentants de l'administration de l'Éducation nationale, des responsables des centres de formation, des délégués de l'Association française des psychologues scolaires et des représentants du Syndicat national des instituteurs élabore un programme de formation commun aux conseillers et psychologues. Le projet de fusion de ces personnels est à nouveau relancé. Les principes de la continuité de la maternelle à l'Université et le caractère spécifique de la psychologie scolaire, eu égard à l'orientation, sont affirmés, au désarroi des tenants d'une fusion des deux corps de spécialistes. Cependant, R. Zazzo précise qu'une coordination entre eux apparaît souhaitable. Les personnalités syndicales, par exemple M. Romian⁷¹ du Syndicat national de l'Enseignement secondaire, sont favorables à une harmonisation des actions entreprises dans le cadre de l'école, tandis que le représentant du Syndicat national des instituteurs, M. Genty, insiste sur le lien étroit avec l'école, le gage d'une indépendance réelle pour les psychologues scolaires. Pour P. Fraisse, si le psychologue doit être attaché à un établissement, il doit néanmoins coordonner ses activités avec ceux qui assument d'autres fonctions dans un centre de district⁷². Les frontières entre les domaines d'activités des deux corps professionnels, bien que ténues et fluc-

69. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.39 : motion adoptée à Toulouse, le 29 avril 1968.

70. Voir les archives n° 10.40 : Rapport sur la situation des psychologues scolaires de la Haute-Garonne, daté du 6 mai 1968 et n° 10.41 : motion votée le 6 mai 1968 par les psychologues scolaires de la Gironde en vue de l'assemblée générale de l'Association française des psychologues scolaires des 11 et 12 mai 1968.

71. Selon J. Romian, auteur d'un article dans *L'Université syndicaliste* (1966), « des besoins de répartition, d'affectation, de triage semblent surtout avoir été les fondements principaux justifiant l'existence des conseillers d'orientation d'une part et des psychologues scolaires pour l'enfance inadaptée d'autre part. Il n'a jamais été question, que je sache, de former un personnel chargé surtout de faciliter l'adaptation de chaque élève pour parvenir à l'épanouissement maximum de tous les individus mais bien plutôt de répartir, pour ne pas dire éliminer » (p. 24). Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » n° 10.36 : article intitulé « Un symbole prometteur » extrait de *L'Université syndicaliste* du 31 octobre 1966, signé J. Romian, conseiller.

72. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10.42 : groupe de travail sur la psychologie scolaire, réunion de travail du 28 octobre 1968. Commission.

tuantes, doivent être précisées, affirme R. Zazzo. Il distingue trois types d'action pour le psychologue scolaire : 1) l'adaptation des enfants handicapés ; 2) l'action psychopédagogique en faveur de l'ensemble des élèves ; et 3) l'intervention en vue de l'orientation, notamment au niveau de la classe de troisième. L'orientation est, toujours selon R. Zazzo, liée à la bonne « connaissance de l'enfant ». Y. Ott qui allait devenir le prochain président de l'Association française des psychologues scolaires⁷³ se montre partiellement en accord avec R. Zazzo, surtout en ce qui concerne le premier type d'action.

limiter l'action du psychologue à l'étude ponctuelle de cas le conduit à être ressenti comme étranger à la vie normale de la classe. (...) Le psychologue ne doit pas être principalement occupé à des tâches débouchant sur la ségrégation de quelques individus mais à des tâches débouchant sur une meilleure adaptation du plus grand nombre⁷⁴ (p. 3).

En réponse à Y. Ott, M. Venturini souligne que tel est bien le point de vue de la sous-direction de l'enfance inadaptée qu'il représente même si, paradoxalement, ce dernier demeure convaincu de l'utilité des psychologues scolaires concernant la prévention et le placement en institut spécialisé.

Si les psychologues scolaires ont reçu un jour l'appellation de psychologues de l'enfance inadaptée, il s'agissait d'une décision de circonstance dont il était, bien entendu, qu'elle ne modifierait en rien les conditions d'exercice de la profession. Si, pour des raisons d'urgence, l'accent a été mis sur le dépistage des inadaptés en vue de l'ouverture de classes spéciales dont la nécessité est évidente, nul n'a eu l'idée de faire de cette activité la fonction essentielle du psychologue. Il faut, au contraire, affirmer que deux tâches complémentaires doivent être menées de front : 1) la prévention des inadaptations qui est essentielle ; et 2) le placement spécialisé des inadaptés qui ne peuvent tirer profit de l'enseignement normal. Mais il est évident que ces deux actions ne peuvent aller l'une sans l'autre. C'est pourquoi il serait préférable de substituer à la dénomination négative du passé « inadaptation » celle positive d'adaptation⁷⁵ (p. 3).

Au sujet de cette notion dite positive pour laquelle P. Fraisse donne son accord, car il faut, selon lui, se dégager des concepts anciens et penser à l'avenir en dehors des déterminations du passé, J.-P. Lenoir estime qu'il serait préférable de définir le rôle du psychologue scolaire comme étant un spécialiste ayant pour but de favoriser « l'adaptation continue » de l'enfant. Ce qui est, pour ce dernier, très différent de « l'orientation continue ». Les personnalités syndicales donnent leur aval à cette idée d'adaptation, entre autres J.-B. Gicquel. A. Labregère, qui sera le principal inspirateur du concept de groupe d'aide psychopédagogique, penche davantage pour l'expression « observation psychologique continue ».

73. Au moment de cette commission, c'est-à-dire en octobre 1968, le président est J. Beauvais.

74. *Op. cit.*, archives n° 10.42 : groupe de travail sur la psychologie scolaire.

75. *Id.*

En résumé, si les auteurs s'entendent un tant soi peu pour donner un nouveau visage au secteur de l'enfance « inadaptée », peu s'accordent sur une définition du rôle du psychologue scolaire jusqu'alors étroitement imbriqué au secteur de l'enfance inadaptée. La citation précédente de M. Venturini de la sous-direction de l'enfance inadaptée – rebaptisée depuis le 18 juin 1968 « la sous-direction de l'adaptation et de l'éducation spécialisée » (AES) – est, à ce titre, éloquente.

Les conclusions plutôt mitigées apparaissent le 27 mars 1969 devant le conseil de l'Éducation générale et technique. Les éléments de conclusion sont les suivants : 1) le personnel du Bureau universitaire de la statistique souhaite sauvegarder son autonomie ; 2) les psychologues scolaires, représentés officiellement par le syndicat national des instituteurs (SNI), veulent également préserver leur indépendance et voient, dans les intentions des conseillers, une tentative d'« annexion » dont ces derniers se défendent vivement ; 3) les conseillers réitèrent leur souhait de voir se constituer un corps unique de conseillers psychologues assimilés aux professeurs certifiés (cité par P. Marc, 1977, p. 19).

Il n'y a donc rien de concluant au sortir de cette commission. Le gouvernement tranchera : le Bureau universitaire de la statistique est, par un décret du 19 mars 1970, supprimé⁷⁶ et remplacé par un organisme extérieur au ministère de l'Éducation nationale. La psychologie scolaire n'est pas modifiée. Le statut de professeur certifié pour les conseillers est refusé par le ministère des Finances. Ce dernier consent néanmoins à quelques améliorations statutaires. Avec le décret du 7 juillet 1971, l'organisation et les missions des conseillers sont révisées. Celles-ci se rapprochent, selon certains aspects, de celles des psychologues scolaires ; à titre d'exemple, les conseillers doivent favoriser l'adaptation de l'écopier à la vie scolaire. Le décret du 23 avril 1972 assure un nouveau statut aux conseillers : ils deviennent des conseillers d'orientation – sans les mentions scolaire et professionnelle – et sont affectés à des Centres d'information et d'orientation (CIO).

Pour J.-C. Guillemard, le projet de fusion des personnels était inacceptable. Selon ce dernier, il s'agissait d'accepter tout bêtement un changement de corps et de perdre les avantages liés au statut d'instituteur (cité par M. Dousset, 1992). Le Syndicat national des instituteurs (SNI), bien que discret, rejeta aussi cette proposition. Pour preuve, J. Lordon rappelle, le jour suivant la tombée des conclusions, dans *L'École libératrice*, les positions défendues par son syndicat : 1) le psychologue scolaire doit se retrouver à tous les niveaux de la scolarité ; 2) le recrutement doit se faire parmi les seuls instituteurs ; et 3) le psychologue scolaire doit posséder un statut

76. Décret n° 70-238

d'enseignant⁷⁷. À nouveau, en 1970, cet auteur s'intéresse au psychologue scolaire⁷⁸.

Nous souhaitons que ce rôle [de psychologue scolaire] soit rempli par un enseignant ayant eu lui-même l'expérience de la classe, apparaissant non pas comme un pur technicien de la psychométrie mais comme un maître plus spécialement formé et voué à l'action psychopédagogique (p. 914).

F. Meyze, psychologue scolaire et membre du même syndicat que J. Lordon, conclut cet épisode : « La menace d'absorption des psychologues scolaires dans un grand corps aux côtés des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle et des techniciens du BUS (...) a été écartée. »⁷⁹ Ainsi la fusion des services d'orientation et de psychologie restera un vague projet à peine défini en théorie mais ayant eu, toutefois, une incidence sur le rôle du psychologue scolaire au regard de l'enfance « inadaptée ».

Pour conclure cette tumultueuse décennie des années 1960, voici une lettre datée du 5 novembre 1968 de J. Chateau. Il s'adresse à J.-P. Lenoir. Dans cette dernière, l'auteur, pour qui le psychologue scolaire doit être un ancien professeur attaché à un établissement, fait, en quelque sorte, la synthèse de plusieurs points de vue différents ; il intègre notamment ceux du Syndicat national des instituteurs et de psychologues scolaires qui souhaitent assurer un soutien psychopédagogique aux élèves « inadaptés ».

Il [le psychologue scolaire] ne se contente pas d'observer, mais il intervient pour prévenir les désadaptations qui menacent l'écolier durant tout le cycle de sa progression. (...) Il accompagne l'enfant. Ainsi se trouve considérablement élargie la notion d'enfance inadaptée. Si, dans sa tâche d'assistance quotidienne, le psychologue scolaire est amené à certains dépistages d'enfants à rééduquer en milieu spécialisé, son objectif principal est d'éviter, par son action dans les établissements normaux, que des élèves normaux ne deviennent des clients des établissements spécialisés. C'est sur cette prévention de l'inadaptation, sur cette rééquilibration constante au détour de sa scolarité que mettent l'accent des responsables de l'enfance inadaptée qui rappellent qu'ils agissent au sein du ministère de l'Éducation nationale et non de celui des Affaires sociales. (...) C'est en collaboration constante et prioritaire avec les enseignants que la contribution du psychologue scolaire peut prendre sa véritable efficacité. (...) Il transmet (...) l'image en perpétuel remaniement, en progressive détermination qui se dessine à travers le dossier qu'il tient à jour. Au sujet de la formation des psychologues scolaires, nous souhaitons (trois ans, voire quatre, de formation, plus une licence) que l'allongement et l'enrichissement iront de pair avec ceux qu'envisage actuellement la Commission de la formation des maîtres⁸⁰.

77. Selon *L'École libératrice* du 28 mars 1969, n° 25, p. 1345 à 1347.

78. Lordon, J. (1970). Défense de la psychologie scolaire, *L'École libératrice*, 23 janvier 1970, n° 17, p. 887-914.

79. Selon *L'École libératrice* du 11 juin 1971, n° 35, p. 1760.

80. Selon les archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : n° 10, 44 : lettre de J. Chateau à J.-P. Lenoir. Bordeaux, 5 novembre 1968.

Dans ce passage, J. Chateau intègre, en outre, la notion de prévention très en vogue à la fin des années 1960. Celle-ci est repérable dans un texte du Premier ministre G. Pompidou adressé à F. Bloch-Lainé, lequel rédigea, en 1967, une « étude sur le problème général de l'inadaptation des personnes handicapées »⁸¹.

Il faut étudier l'ensemble des mesures juridiques, administratives, économiques et sociales pour apporter une solution au problème de l'inadaptation. Car malgré les efforts de l'État, le problème persiste. Le nombre de personnes inadaptées s'accroît rapidement. Cela est dû sans doute en partie aux accidents du travail et de la circulation. Mais, en outre, les générations nouvelles qui atteignent l'âge de l'activité contiennent un nombre de plus en plus grand d'inadaptés : un progrès des techniques de prévention, de traitement et d'assistance, et une meilleure insertion dans la vie professionnelle et sociale des jeunes handicapés doivent accompagner le progrès des techniques médicales. (...) Par ailleurs, les mutations de notre économie exigent des travailleurs une mobilité professionnelle ou géographique à laquelle ces catégories particulières de notre population sont plus mal préparées que les autres. (...) Il me paraît indispensable que, étant donné le rôle des œuvres privées en la matière, les modes de collaboration entre elles, les pouvoirs publics fassent l'objet d'un examen particulier (p. 1-2).

DONNÉES SUR LA DEUXIÈME GÉNÉRATION DE PSYCHOLOGUES SCOLAIRES (1960-1970)

Le corps des psychologues survivra tant bien que mal. À partir des annuaires professionnels édités par l'Association française des psychologues scolaires (AFPS), J. Piacère (1995) identifie et retrace 215 psychologues scolaires, sur un ensemble estimé à 600, ayant été formés entre 1960 et 1970 et ayant exercé entre 1962 et 1972. Le questionnaire envoyé aux psychologues scolaires est le même que celui ayant servi pour l'enquête menée auprès de la génération de 1945 à 1954 décrite précédemment. Il porte sur des questions relatives au parcours professionnel des sujets, sur leur formation, sur les circonstances les ayant amenés à choisir cette profession et sur l'exercice de cette dernière. Sur les 215 envois de questionnaires, 54 dossiers retournés ont pu être exploités. Les cas de non-réponse et de mauvaise adresse étant massifs, l'enquête se veut plus descriptive que représentative.

Le psychologue scolaire ayant exercé entre 1962 et 1972 est, dans 56 % des cas identifiés, une femme. On trouve une plus grande réparti-

81. Document n° 780197, art. 1, des Archives nationales. Lettre de G. Pompidou, Premier ministre, au directeur général de la Caisse des dépôts et consignations, F. Bloch-Lainé, Paris, 13 décembre 1966.

tion, sur le territoire français, de psychologues scolaires parisiens malgré une concentration toujours plus accentuée dans les villes équipées de centres de formation. Évidemment, cette conclusion est limitée au petit échantillon analysé. Les candidats ayant opté pour la psychologie scolaire proviennent majoritairement de l'enseignement (49 instituteurs) et, plus particulièrement, pour 15 d'entre eux, de l'enseignement spécialisé.

Les attentes professionnelles des psychologues scolaires interrogés portent, pour 46 d'entre eux, sur des aspects liés à l'accomplissement professionnel avec, notamment, le désir d'approfondir leurs compétences (36 réponses) et leurs connaissances de l'enfant (28 réponses). Ce souci récurrent de mieux connaître l'enfant pour mieux l'aider dans ses difficultés a constitué, selon J. Piacère, le motif principal de la réorientation professionnelle de ces instituteurs. D'autres souhaitent améliorer leurs conditions de travail (10 réponses), révélant, par là, les insatisfactions découlant de la condition enseignante.

Les postulants à la psychologie scolaire ont, en général, une formation déjà supérieure au diplôme d'Institut exigé par l'Éducation nationale. Cette formation est, en outre, éclectique : certains possèdent le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (5 instituteurs), d'autres une licence complète de psychologie (6 instituteurs), une trentaine font état d'études et d'acquis divers, etc. Ce qui correspond à la situation des psychologues scolaires surformés de la génération de 1945-1954 analysée précédemment. Notons également que 41 des 54 psychologues retracés ont suivi, après l'obtention de leur diplôme de psychologie scolaire, des formations complémentaires dans les domaines suivants : techniques projectives (14 réponses), psychopédagogie spéciale (7 réponses), psychologie pathologique (4 réponses), psychologie clinique (2 réponses), etc.

Les résultats de l'enquête révèlent, en ce qui concerne la formation de psychologie scolaire, un degré de satisfaction assez important (22 sur 42 réponses exploitables) avec une mention particulière pour le cours d'inspiration psychanalytique du P^r Lagache. Les 13 réponses mitigées et les 7 insatisfaits accusent, entre autres, une formation « trop instrumentaliste, trop limitée à la psychométrie, fermée sur une psychologie trop scolaire ». Le degré de satisfaction concernant l'exercice de la profession montre, par contraste, pour ces psychologues ayant débuté leur carrière entre 1963 et 1967, c'est-à-dire au moment où la psychologie scolaire est associée à la sous-direction de l'enfance inadaptée, qu'une majorité des répondants (30 sur 52 réponses exploitables) sont insatisfaits ou en partie satisfaits. Les motifs d'insatisfaction étant, entre autres, et par ordre d'importance, une « activité trop centrée sur l'enseignement spécialisé », une « absence d'avenir professionnel », un

« manque de travail en profondeur », un « manque de collaboration ». Les répondants satisfaits soulignent, quant à eux, le « sentiment de liberté d'organisation ».

Dans le chapitre qui suit, nous tenterons de mieux comprendre les séries d'événements qui conduisirent à une psychologie scolaire tournée vers les cas d'inadaptation.

Chapitre V

ÉLÉMENTS D'ANALYSE : VERS UNE PSYCHOLOGIE DE L'INADAPTATION

Plusieurs facteurs et éléments d'explication de nature très hétérogène permettent de comprendre le glissement vers une psychologie de l'inadaptation¹ ou le rapprochement entre ces deux réalités que sont la psychologie scolaire et le secteur de « l'enfance inadaptée ». Nous en considérerons quatre : les facteurs sociopolitiques, les caractéristiques personnelles et biographiques des acteurs impliqués, les éléments épidémiologiques et, enfin, les effets structurels et institutionnels.

En ce qui concerne la scène sociopolitique de l'époque, il faut mentionner que M. Lebette, en tant que directeur général de l'Enseignement primaire, ne disposait pas du pouvoir politique lui permettant de prendre des décisions sans recevoir l'aval de son ministère de tutelle. Il prend donc des mesures sans que celles-ci aient juridiquement valeur de décision officielle. Il utilise le fait que « l'enfance inadaptée » concerne un des pans du projet de développement de la psychologie scolaire pour pouvoir « faire passer » le projet dans son ensemble.

1. Soulignons qu'une version abrégée de ce chapitre est parue dans *Handicap. Revue de sciences humaines et sociales*, n° 86, avril-juin 2000, p. 19-43.

La grande idée de Lebette qui nous a coûté un prix invraisemblable – je le lui avais dit – fut de relancer, dans la foulée de la formation des maîtres spécialisés, la psychologie scolaire. Il y avait des problèmes spécifiques à résoudre. C'est alors qu'un comité de l'Intergroupe se réunit. Ce comité précise à quel point le maître aura, dans l'avenir, besoin d'aide. Je lui ai dit : il y avait un train de 15 wagons pour l'enfance inadaptée et vous vous êtes dit : si j'en rattache un, personne ne dira mot. On est passé avec le train ! (...) C'est toutefois biaisé. Car ce n'est qu'une circulaire envoyée aux inspecteurs d'Académie en disant : j'envisage la formation de psychologues scolaires. (...) Il s'agit de la circulaire du 8 novembre 1960. (...) Je rappelle qu'elle n'a pas fait l'objet d'une insertion dans le *Bulletin officiel* de l'Éducation nationale parce que cela supposait un arrêté ministériel. Il s'est dit qu'il avait le droit, comme directeur, d'envoyer une circulaire. C'est une combine ! L'ennui c'est que nous étions attachés au wagon de l'enfance inadaptée. C'est alors que les inspecteurs ont utilisé les psychologues scolaires pour dépister (Entretien avec le psychologue scolaire A).

L'enfance inadaptée a pris en charge la psychologie scolaire. C'était fatal et J. Petit comprenait bien. C'était indépendant de lui. Il ne voulait pas de cette défectologie. Il fallait travailler dans des commissions, etc. Il fallait travailler avec ceux déjà en échec. R. Zazzo était favorable au virage du « redémarrage » mais il n'a pas réalisé le danger. C'était d'ailleurs une question de vie ou de mort. Après, il s'est aperçu que ce n'était plus son bébé. La psychologie scolaire a redémarré grâce à une réunion d'hommes. Espoir à demi réalisé ou demi déçu. Cela a entraîné une dérive. Dérive aussi due à certains psychologues eux-mêmes, car il paraissait plus valorisant de « faire du paramédical ». Le désir de se démarquer de son état d'ancien instituteur séduisait. Cesser d'être enseignant et travailler sur le relationnel, avec la psychanalyse, représentait l'ouverture vers un monde « savant ». C'était la séduction d'un monde savant ! R. Zazzo en arrivait à devenir abusivement négatif. Il n'investissait plus dans l'organisation. Il n'imposait pas son idée, mais il était toujours très fin dans ses recherches. Il était clinicien. (...) R. Zazzo n'a pas su créer une équipe wallonienne qui lui aurait succédé. Quand il est parti du labo de Wallon, Mme Bloch lui a succédé, mais différemment. Il a tout largué car cela n'avait plus de sens pour lui. Il ne reconnaissait plus son petit (Entretien avec le psychologue scolaire A) !

Des caractéristiques personnelles et biographiques de certains acteurs sociaux impliqués favorisent également le projet. Dans l'extrait qui suit on comprend que la sensibilité de De Gaulle et l'influence de la femme du directeur Lebette ont probablement joué en faveur d'un rapprochement de la psychologie scolaire et de « l'enfance inadaptée ». Les extraits d'entretiens qui suivent représentent de véritables traces permettant au chercheur de reconstruire le processus d'objectivation ou de construction sociale, produit continu d'actions individuelles et collectives, qui rapprocha la psychologie scolaire d'un travail tourné vers l'inadaptation.

Au sujet de la liaison entre l'enfance inadaptée et la psychologie scolaire, c'est vrai. (...) Mais on ne fait pas tomber la fièvre en cassant le thermomètre ! Et ce n'est pas parce qu'avaient poussé des psychologues scolaires que les problèmes n'étaient plus là ! Avec les vagues démographiques, ils étaient de plus en plus là. En 1958, c'est le retour au pouvoir du général de Gaulle. De Gaulle était peut-être sensible à la cause des handicapés car sa fille était trisomique. Il n'en parlait pas mais il était peut-être sen-

sible ! Nous étions à la fin de la guerre de l'Algérie. On venait d'hériter des cas de poliomyélite – pour toutes les couches de la société. Des centaines d'enfants étaient concernés. Il fallait essayer de les scolariser. C'est à cette époque (1958-1960) que s'est dessiné tout un mouvement de scolarisation des enfants souffrant de handicaps ; on les appelait bien improprement les « inadaptés ». C'est le cas pour le centre où j'enseignais (à partir de 1962) – Centre national d'éducation de plein air devenu le Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes. Et pourtant, il n'existe pas de pédagogie spéciale mais qu'une pédagogie dans des conditions spéciales ! Beaucoup de postes d'enseignants furent offerts dans des classes spéciales jointes à de grandes écoles pour enfants inadaptés ou à des établissements spécialisés. Une partie était payée par l'État ou alors par la Sécurité sociale. Il a fallu former des maîtres spécialisés. Ça s'est ouvert comme un lotus. La ruée, quoi ! À ce moment-là, arrive M. Lebettre, un agrégé d'anglais, un inspecteur loyal et cultivé. Inspecteur d'Académie, il a aidé les résistants, ce qui lui a valu, à la sortie de la guerre, une nomination au ministère de l'Éducation nationale. Il a monté. Il a obtenu la Direction des Écoles du Premier degré. Là, il y a eu l'influence considérable de sa femme, Andrée – une bonne camarade – psychologue scolaire, formée avec Zazzo et Wallon. Il l'a nommée psychologue scolaire à Suresnes. Il fallait déjà des indications pour tester les enfants. Il fallait donner un outil de départ. Alors, elle a soufflé à son mari : « Et si tu en profitais pour rétablir la psychologie scolaire ? » (Entretien avec le psychologue scolaire A).

L'extrait précédent montre également que des facteurs épidémiologiques sont en jeu. La poliomyélite, qui avait touché de nombreux enfants en âge d'être scolarisés, semble avoir suscité la modification de structures existantes en lieux d'accueil pour les enfants « inadaptés ». Par exemple, le *Centre national d'éducation de plein air* est devenu le *Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes*.

Enfin, ce rapprochement peut aussi être compris sur les plans structurel et institutionnel, car il semble que la mise en œuvre du projet pose des problèmes de faisabilité. D'une part, le statut de psychologue scolaire est incertain, notamment au regard du corps des conseillers scolaires et professionnels, tel que décrit ci-dessus. D'autre part, on dénote l'insuffisance de psychologues scolaires au regard du nombre d'élèves et une coopération des maîtres déficiente.

La fonction, non prioritaire pour l'administration, mais qui me tenait particulièrement à cœur, était le suivi psychologique de tous les élèves de mon groupe scolaire préconisé dans le plan Langevin-Wallon et théorisé par l'inspirateur de notre profession, Zazzo, sous le concept de « l'observation continue ». Il s'agissait pour chacun des élèves, à partir du cours préparatoire (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 son 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-problèmes. 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 cours préparatoires, les cours élémentaires de première année avec une actualisation des dossiers au niveau des cours moyens de deuxième année. (...) 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 (Entretien avec le psychologue scolaire C).

Ayant été nommé à ma demande en école 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 travail a été tout simplement de me présenter ès qualités à tous ceux qui avaient à me 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 et mes futurs partenaires dans l'ignorance de la nouvelle espèce que je représentais, n'en ressentaient 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 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. La première tâche qui me fut prioritairement demandée par l'inspecteur de la circonscription, conjointement avec mon épouse nommée alors comme rééducatrice dans un groupe voisin, et la seule qui le préoccupât 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 (Entretien avec le psychologue scolaire C).

Un autre compte rendu, celui-là de R. Mariel, renseigne au sujet du travail du psychologue scolaire en ce qui concerne, précisément, l'enfance « inadaptée ».

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 de Plessis-Trévisé près de mon domicile. J'essaie de faire passer quelques tests collectifs dans ma classe afin de tromper mon attente. Une semaine étant passée, je reçois une affectation pour Éry. (...) 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. Nous nous rendons dans le bureau de l'Inspecteur d'Académie, M. Duvernet (...) pas du tout au courant, ignorant totalement ce qu'est un psychologue scolaire. (...) Je me rends le lendemain à Juvisy à l'école Ferdinand-Buisson que j'ai connue autrefois, en 1955, comme instituteur remplaçant. (...) J'y trouve des maîtres de perfectionnement expérimentés, intéressés par ma présence et très serviables. (...) L'ambiance est également très bonne à l'école des 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. (...) Je fais passer d'autres examens 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. (...) Mon activité consiste surtout en dépistage sur les trois communes (...). Assez rapidement, en janvier, je suis amené à représenter le département de l'Essonne à la Commission médico-pédagogique départementale (CMPD). (...) Chaque lundi, je me rends donc à l'Inspection académique de Versailles où l'on examine les demandes d'admission en écoles de perfectionnement. Ce travail n'est pas particulièrement attrayant, mais l'atmosphère qui règne dans cette commission où je retrouve trois camarades de promotion (...) 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. (...) Ce travail n'était pas vraiment conforme à la fonction du psychologue à l'école telle qu'elle 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 QI par exemple – qui pouvaient nuire aux enfants².

Bien que Lebetre invite les psychologues scolaires à s'occuper de tous les élèves, il semble que les dossiers traités en priorité soient ceux des « enfants-problèmes », ce qui fait passer le suivi individuel de tous les enfants au second plan. En outre, les inspecteurs eurent tôt fait d'utiliser les nouvelles ressources humaines disponibles, c'est-à-dire les psychologues scolaires, pour le dépistage des « enfants inadaptés », ce qui entraîna, *a fortiori*, l'expansion considérable des clientèles d'enfants et d'adolescents dites « spéciales » ou « inadaptées ». Il va sans dire que cela contribua largement à donner à la psychologie scolaire une orientation spécifique et à accroître de façon considérable le nombre de structures ségréguées et spécialisées. Cependant, l'idée d'un fichier « à remplir par le psychologue scolaire qui aurait fait subir les examens » qui participait, précise Zazzo (1968, p. 257), de la reconnaissance de la psychologie scolaire n'aboutit pas, principalement en raison des résistances de la part des enseignants, mais aussi des instances administratives et médicales.

C'est l'époque [1960] où l'idée du dossier-fichier est lancée – d'ailleurs, relancée dans la circulaire de 1970. Mais le gauchisme des enseignants, leur anarco-syndicalisme, ni dieu ni maître, est tel qu'ils n'ont pas voulu qu'on s'occupe de cela. C'est un univers

2. Témoignage écrit de R. Mariel, psychologue scolaire, juin 1996.

paranoïde ! Fichier était synonyme, pour eux, de police. Pourtant l'idée du fichier de Lebette, c'était de recenser, d'estimer les besoins. (...) Ils n'ont pas voulu. (...) Nous avons montré les insuffisances de certains départements. (...) L'idée d'un livret – alors ce fut pire que tout ! Ils pensaient au secret professionnel. Ils n'ont pas voulu. Ils n'étaient pas rationnels. Quand ils ont collaboré aux commissions après 1970, ils refusaient très souvent de transmettre leurs résultats. Ils disaient que personne ne peut comprendre les QI. Je leur disais ironiquement : « Et vous, vous les comprenez ? » Ni dieu, ni maître. Si c'était un inspecteur psychologue scolaire, c'était non car il serait juge et partie ; s'il n'avait pas de formation en psychologie, c'était également non car il n'avait aucune connaissance. C'était vraiment de vieux anarchistes ! (...) Donc Lebette a profité de l'énorme développement de l'enfance inadaptée pour glisser la reprise de la psychologie scolaire et plus tard, de la circulaire de 1970 pour la constitution d'un livret. En 1960, le but du fichier était l'estimation des besoins au niveau national. Le fichier fut également refusé par les médecins et préfets (Entretien avec le psychologue scolaire A).

Sans mettre en doute la collaboration efficace qui peut s'installer entre les maîtres, les élèves et les psychologues scolaires, et sans nier les difficultés auxquelles sont confrontés certains élèves, on ne peut que s'apercevoir, à la lumière de témoignages de psychologues scolaires, que la collaboration tant décrite et souhaitée entre les divers partenaires de l'école ne va pas de soi. Les psychologues scolaires, le plus souvent d'anciens instituteurs, affirment avoir beaucoup de difficulté à se faire accepter dans un premier temps.

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. (...) 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. (...) 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 poursuivie au cours élémentaire et au cours moyen, à l'aide de tests scolaires élaborés en équipe lors de nos réunions hebdomadaires, à l'Institut de psychologie. C'est là (...) que nous harmonisons notre travail pour en préserver l'unité³.

3. Témoignage de Marguerite Bourdier publié dans la revue *Psychologie scolaire*, 1988, « Accueil d'une psychologue scolaire en 1947 dans un établissement parisien », 65, p. 72-73.

Le témoignage d'une psychologue scolaire du groupe scolaire de la rue Manin, daté du 2 février 1948, rappelle les difficultés d'insertion à l'école, tout en soulignant en quoi les explications en termes d'inadaptation commençaient à gagner des instituteurs qui pouvaient alors y voir le moyen de se décharger de certaines de leurs tâches.

Toute mon activité, jusqu'aux vacances de Noël, a surtout consisté à essayer de me faire admettre dans mon groupe scolaire. Ma nomination de fait, ayant été retardée, elle n'est devenue officielle et connue des directeurs de cet établissement qu'en fin décembre. Jusqu'à cette date, je n'ai pu en aucune façon pénétrer dans les classes et n'ai pu me faire accepter qu'à la suite d'une mise au point sérieuse (...). L'atmosphère restait tendue passant de l'ironie à l'indifférence. Le docteur C. Launay, inspecteur du groupe, m'a beaucoup aidée à imposer mon rôle, en me confiant peu à peu les cas intéressants à examiner (...). Je crois avoir gagné la confiance de certains maîtres, des listes de noms d'enfants à examiner s'empilent sur ma table, mais tout n'est pas encore aplani, certains instituteurs n'ont pas encore compris les services que je pouvais rendre et se servent de moi auprès des élèves « comme croquemitaine » pour faciliter leur discipline. Les directeurs vont enfin me libérer une pièce pour en faire un bureau, jusqu'alors je devais me contenter d'une cuisine, d'un parloir ou d'un couloir⁴.

En outre, Ducoing, psychologue scolaire convaincu de l'utilité de la psychopédagogie, se surprend néanmoins du manque de collaboration entre les protagonistes :

Mais alors, si les psychologues et les rééducateurs à l'école répondaient bien à une véritable attente, ils devraient toujours fonctionner en harmonie avec tous leurs partenaires, or, d'évidence, ce n'est malheureusement pas vrai dans tous les cas, tant s'en faut, et nous constatons surtout qu'un consensus n'a jamais été totalement trouvé (Ducoing, 1990, p. 2).

Déjà Binet et Vaschide au tournant du siècle dernier documentent les conflits entre psychologues et instituteurs : « D'ordinaire, l'instituteur commence par se méfier du psychologue qui semble avoir l'intention d'inspecter l'école et de faire des rapports sur ce qu'il aura vu » (1897, p. 6). À nouveau en 1905, Binet et Simon diront au sujet des instituteurs :

Certains sont catégoriquement hostiles à la recherche des anormaux ; ce sont des timorés qui craignent d'avoir des « affaires » avec les parents. Ce sont des orgueilleux qui croient que l'aveu d'un anormal prouvera leur incompétence pédagogique. Ce sont aussi de doux philosophes qui s'imaginent que l'école idéale est celle dont on ne parle jamais, et qui fonctionne dans le parfait recueillement de la routine. Ce sont aussi des sceptiques qui sont fatigués d'attendre une réforme des anormaux et n'y croient plus. (...) D'autres sont conduits par un zèle exagéré à faire l'erreur en sens inverse. Ils paraissent se faire le raisonnement suivant : voilà une bonne occasion de nous débarasser des enfants qui nous gênent (1905, p. 323).

4. Archive du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » : document 3.2. Rapport d'activités de Mlle Barrucand. 12, rue Sévigné. IV^e. Groupe scolaire de la rue Manin, 2 février 1948.

Entre 1960 et 1964, Lebette espère toujours voir se réaliser ce vaste projet de « fichier de l'enfance inadaptée ». Le 9 janvier 1964, il annonce aux recteurs et aux inspecteurs son intention de mettre à jour un tel fichier. Il propose, pour le classement, les catégories suivantes : déficience intellectuelle, enfance caractérielle et inadaptée socialement, déficience physique, handicap moteur, déficience visuelle et déficience auditive. Il se montre toutefois ouvert à d'autres classements : « Il faut faire le tri dans le dossier pour le type d'enseignement ; il faut étudier un modèle de fiche. Retournez-moi vite vos idées de modèles... »⁵ Le 11 mars de la même année, Lebette envoie un autre courrier. Dans celui-ci, il s'avise que tous les rapports ne sont pas arrivés et rappelle l'utilité d'un tel fichier.

Il m'apparaît indispensable de préciser que le fichier, pour être complet, devra comporter non seulement les enfants scolarisés présentant un déficit, un handicap ou une inadaptation mais aussi ceux qui, bien que d'âge scolaire, ne bénéficient pourtant pas encore d'un enseignement quelconque. Ces enfants méritent de notre part une attention toute particulière (p. 1). (...) Je ne sous-estime pas les difficultés de tout ordre qu'un tel recensement ne manquera pas de soulever dans les départements ou les secteurs qui ne disposent pas encore d'un personnel social suffisamment étoffé. Toutefois, je demande que tous les contacts nécessaires s'établissent, avec les autorités locales et les organismes publics, semi-publics ou privés, afin de recenser le plus grand nombre possible de ces enfants handicapés qui restent encore dans leur famille bien qu'astreints à l'obligation scolaire. (...) J'attends toujours le modèle de fiche⁶.

Bien que l'idée d'un fichier n'aboutisse pas, un travail de recensement est entamé, mais semble vraisemblablement manquer de moyens, de directives précises et de coordination pour pouvoir être opérationnel. Un psychologue scolaire décrit les conditions dans lesquelles il travaillait à la constitution du fichier en 1963 :

M. Valet, l'inspecteur adjoint 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 gar-

5. Dossier « Enfance inadaptée », Ministère de l'Éducation nationale. Direction des Services médicaux et sociaux, Paris, 9 janvier 1964, circulaire 3-1242 dont l'objet, signé de M. Lebette, est la constitution du fichier des élèves inadaptés, par la circulaire 3-744 (recensement des élèves inadaptés) adressée aux médecins inspecteurs régionaux et départementaux des services médicaux et sociaux (ne sera pas publiée au *BO* de l'Éducation nationale). Le ministère de l'Éducation nationale à MM. les Recteurs et MM. les Inspecteurs d'Académie. Document 780197, art. 1, des Archives nationales.

6. Ministère de l'Éducation nationale. Direction des Services médicaux et sociaux, 3^e bureau, 11 mars 1964, M. Lebette, directeur des Services médicaux et sociaux pour le ministre de l'Éducation nationale, à MM. les Recteurs et Inspecteurs d'Académie. Objet : Fichier départemental des inadaptations - Modèle de fiche (3-72). Non publié au *BO*. Document 780197, art. 1, des Archives nationales, p. 1 et 2.

çons – c'est 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 – à 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 possession⁷.

Zazzo précise que « les dossiers en quantité industrielle que les maisons d'édition ont publiés [afin de constituer le fichier] resteront dans les réserves » (Zazzo, 1968, p. 257).

Si l'on ajoute à la circulaire du 9 janvier 1964 les dispositions prises par celle du 29 septembre 1965 qui officialise l'idée de Lebetre concernant le fichier départemental des « enfants inadaptés »⁸, on peut dire que « le train de circulaires » relatif à « l'enfance inadaptée » est bel et bien constitué à cette date. Cet ensemble de mesures, comme le rappelle Dague, contribua beaucoup à faire apparaître les psychologues scolaires essentiellement comme des « testeurs », des « grands pourvoyeurs des classes spéciales » (1976, p. 125).

UNE DEMANDE SOCIALE VENANT DE L'ÉCOLE OU UNE DEMANDE SUSCITÉE PAR LES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES ?

Peut-on penser que le développement de la psychologie scolaire, et son orientation vers l'inadaptation, résultent d'une demande sociale venant de l'école ou d'une demande suscitée par les psychologues scolaires ? Il est difficile de répondre à cette question de façon précise car une analyse plus approfondie de discours d'instituteurs aurait été nécessaire, cependant il apparaît, à la lumière des données dont il a été question dans cette enquête, que cette orientation vers l'inadaptation n'est pas étrangère aux quatre facteurs d'explication cités précédemment et, de façon plus générale, au projet des porte-parole de la psychologie scolaire. Rappelons que pour

7. Témoignage écrit d'une psychologue scolaire.

8. Circulaire portant sur le dépistage des élèves inadaptés et sur le fichier départemental de l'enfance inadaptée, parue dans le *BO* du 7 octobre 1965, 36, p. 2138-2142. Cette circulaire fut précédée, de quelques jours, d'une autre circulaire déterminante pour le secteur de l'enfance inadaptée, soit celle fixant les modalités de scolarisation des enfants inadaptés (21 septembre 1965), parue dans le *BO* du 14 octobre 1965, 37, p. 2166-2175. Cette dernière donne des précisions concernant les modalités d'évaluation de l'inadaptation. Cependant, les auteurs ne purent conclure quant au pourcentage des enfants présentant des troubles d'adaptation. Les phénomènes individuels l'emportent sur les prévisions statistiques.

Wallon et Zazzo, la psychologie scolaire s'inscrit dans le cadre d'un projet d'aide à l'enfance. Les pensées et théories de ces maîtres à penser de la psychologie scolaire procèdent d'un idéal d'inclusion. Il s'agit d'offrir, à chaque individu, une place dans la société. Pour Wallon, la justification d'une psychologie scolaire s'énonce ainsi :

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 *Interdirections* propose l'institution des 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 (Wallon, cité dans Marc, 1977, p. 51).

Un congrès tenu en 1954 à l'UNESCO, regroupant plusieurs spécialistes des questions psychologiques à l'école, consacre ce texte. Wallon et le Comité *Interdirections* font preuve de leur engagement politique sur cette question. Les initiateurs du projet, dont Wallon, cherchent à promouvoir et à faire reconnaître cette nouvelle spécialisation qu'est la psychologie scolaire aux yeux des autres services sociaux ou médicaux ou encore psychologiques existants. La question de l'adaptation représente un volet central de ce projet. Il est courant de rencontrer des arguments d'autorité formulés sur le mode de l'irréfutabilité ou de l'évidence afin de justifier la place qu'occupe « l'enfance inadaptée » dans la psychologie scolaire. Il s'agit en fait, le plus souvent, d'énoncés qui renseignent sur ce que devrait être la psychologie scolaire plutôt que sur ce qu'elle est réellement, ou encore d'arguments fondés sur une conception fonctionnaliste de la société et de l'école, laquelle suppose que toutes les parties forment un tout cohérent et que la psychologie scolaire, par exemple, est une pièce indispensable de l'édifice « école » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 67).

Un des types d'arguments avancés porte sur les conséquences de la loi sur l'instruction obligatoire : « L'obligation d'instruire tous les enfants lui [l'école] créait le devoir de dépister ceux qui posaient des problèmes et de leur proposer un enseignement spécial » (Gilly, 1970, p. 67) ; « Le nombre d'inadaptés allant en s'accroissant, avec la loi de l'instruction obligatoire, exigerait du psychologue scolaire une détection scientifique » (Andrey et Le Men, 1968, p. 22). Dans la note du 11 mars 1964 qu'envoie Lebetre aux différents recteurs et inspecteurs, il apparaît explicitement que les mesures d'éducation spécialisées auxquelles prendront part les psychologues scolaires sont destinées aux « enfants handicapés qui restent encore dans leur famille bien qu'astreints à l'obligation scolaire ». L'administration cherche, par là, à faire respecter la loi sur l'obligation scolaire. L'obligation scolaire fonctionne ici comme un argument, un leitmotiv qui vise à justifier les plans de Lebetre, notamment en ce qui concerne le rôle des psychologues scolaires au sein du secteur de « l'enfance inadaptée ». D'autres arguments renvoient à la situation économique. Par exemple,

Gilly précise que l'économie hautement technique et les structures scolaires auraient « infléchi la demande de l'école vers la psychologie » (1970, p. 68). Des aspects sociaux et institutionnels sont également évoqués : « Les établissements scolaires avaient besoin de la psychologie scolaire » ; « La société en transformation nécessite la présence des psychologues scolaires dans les écoles » ; « Le psychologue scolaire répond au souci du pédagogue désireux d'adapter, le plus tôt possible, son enseignement aux possibilités effectives des élèves » (Caglar, 1983, p. 45) ; « Étroitement mêlé à la vie des classes et des écoles dans lesquelles il [le psychologue] exerce ses fonctions, le psychologue scolaire apparaît aujourd'hui, à ses collègues enseignants, aux chefs d'établissements, aux inspecteurs, comme un indispensable coéquipier » (Lepez, 1967, p. 2). Selon Zazzo, « *tout se passe comme si une sorte de nécessité imposait la psychologie scolaire, et son développement irréversible, alors que d'autres forces s'opposent à son existence légale et, par la situation de clandestinité où elles la maintiennent, l'empêchent de se développer selon sa propre nature* » (1968, 252). Plus loin, le même auteur ajoute que « l'expérience psychologie scolaire qu'[il] a choisie il y a vingt ans est passée si facilement dans le langage c'est sans doute qu'elle correspondait à un besoin, à un besoin très confusément ressenti peut-être » (p. 260).

Pourtant, la psychologie scolaire est, au départ, mal accueillie à l'école, indépendamment de son orientation tournée vers les cas d'inadaptation. On parle du psychologue scolaire comme d'un faux frère, qui n'est plus instituteur.

Les psychologues parmi les enseignants entraînent des rivalités. Pourtant, ce n'est pas parce qu'on est à l'intérieur de l'école que l'on comprend l'institution ; c'est plutôt l'inverse. On comprend mieux quand on en sort. On est perçu comme « ceux qui s'en sont sortis », comme les « faux frères », comme les traîtres. Les maîtres ont peur d'être jugés par d'anciens maîtres qui savent (...) Maintenant et progressivement, ils [les psychologues scolaires] sont mieux connus, ils sont plus nombreux et donc plus présents. Cela contribue au fait qu'ils soient mieux « sentis ». Dans mon secteur, il y a 80 enseignants ; certains sollicitent beaucoup, d'autres moins. L'image de celui qui fait passer des tests s'est estompée. Les choses changent vite, elles changent sous nos yeux. L'association n'y est pas pour rien (Entretien avec le psychologue scolaire C).

Ce dernier témoignage vient quelque peu contrecarrer la description que fait Piaget de l'expérience de la psychologie scolaire en France.

En France, on a eu l'heureuse idée de les confier [les services de psychologie scolaire] à des spécialistes qui soient qualifiés par une double préparation : une préparation pédagogique complète (diplôme et pratique de l'enseignement, ce qui, entre autres, supprime l'hétérogénéité et les tensions affectives entre le maître d'école et le psychologue) et une préparation psychologique non moins complète, suivie d'une préparation spécialisée (Piaget, 1969, p. 154-155).

En général, il semble que les personnels de l'école, notamment les instituteurs, soucieux des explications en termes de dons, ne se préoccupent pas

d'emblée des aspects psychologiques et d'inadaptation. Bien que des inspecteurs utilisent, suite aux initiatives de Lebettre, les psychologues scolaires pour dépister. Ainsi, au fur et à mesure que des psychologues scolaires réussissent à se faire accepter, « à gagner la confiance de certains maîtres », « à voir s'empiler sur leur table de travail des listes de noms d'enfants à examiner », bref à susciter une demande, il semble que l'orientation tournée vers les cas d'inadaptation, déjà présente dans le projet initial wallonien, se consolide.

Il semble donc que l'on ne puisse éviter de réfléchir aux tensions entre le maître d'école et le psychologue, aux contradictions à la source de l'expérience de psychologie scolaire française. Dans ses lettres écrites en 1983 en réponse à la demande de Chamballon, rédacteur en chef de la revue des psychologues scolaires dont le titre était, à l'époque, *Psychologie scolaire*, Zazzo décline l'offre qui lui est proposée de siéger à un comité de parrainage en soulignant les différences entre la psychologie scolaire qu'il avait voulu mettre sur pied et celle qui a dorénavant cours. Il ajoute qu'il avait prévu ces « dérives malencontreuses », celles qui ont conduit les psychologues scolaires à se tourner vers les cas d'inadaptation.

Cher Monsieur,

Je suis très sensible à votre appel, mais il ne me paraît pas possible de figurer dans votre comité de Parrainage.

Il y aurait là source de malentendu. La psychologie scolaire que j'ai tenté d'instituer en France avec la bénédiction de Wallon, et sur la lancée de Gesell (auteur du *Mot et de la notion* au début du siècle) est morte en 1954.

La « psychologie scolaire » telle qu'elle fonctionne actuellement rend certainement des services. Elle est autre chose. En la parrainant, j'entretiendrais la confusion entre ce qui est et ce qui n'existe plus ou pas encore. Cordialement, René Zazzo⁹.

Cher Monsieur,

Je suis très sensible à votre compréhension. Peut-être un jour je vous donnerai pour *Psychologie scolaire* un article sur ce que j'ai voulu créer, avec l'appui et les encouragements de Wallon au lendemain de la Libération.

Aujourd'hui c'est difficile et ce le sera sans doute pendant longtemps. Mon article, en dépit de toutes les précautions, pourrait être pris comme une agression contre nos collègues actuellement en place. Or je considère ce qu'ils font comme utile, mais différent de ce que nous avons voulu. Et s'il y a des dérives malencontreuses ce n'est pas de leur faute, ni même celle de l'Administration. Quand j'ai créé à Paris les 14 premiers centres, j'avais prévu les obstacles et les pièges. Ils tiennent profondément à une tournure d'esprit fort répandue.

9. Document 5.4 du collectif « Histoire de la psychologie scolaire ». Lettre de R. Zazzo, École pratique des Hautes Études, laboratoire de psychobiologie de l'enfant, 41, rue Gay-Lussac, à R. Chamballon, 13 mars 1983. Cette lettre du 13 mars 1983 est en partie inédite puisque R. Chamballon (1995) en a inclus un passage dans un texte intitulé « Du *Bulletin* à *Psychologie et éducation* », *Psychologie et éducation*, 22, p. 45-49.

On comprend difficilement que l'essentiel pour le psychologue scolaire est de connaître l'écopier « normal » avec ses problèmes « normaux » d'écopier. Le psychologue est perçu en général comme le spécialiste des troubles et déficits. Comme un mini-psychiatre. Entre le maître, chargé de faire respecter les normes, et le psychiatre chargé des cas aberrants on ne voit pas ce que vient faire le psychologue scolaire. Alors celui-ci est tenu dans un statut ambigu.

(...)

Pour aujourd'hui, c'est tout ce que j'ai à dire. Cordialement vôtre, R. Zazzo¹⁰.

Étant donné que l'organisation d'une profession à caractère social est rendue possible, comme le dit E. Friedson, grâce à un « ensemble de normes qui représentent la santé ou la normalité » dans le cas de la médecine et qu'en définitive « le médecin ne fait pas qu'expliquer un état de maladie en lui-même évident, il le crée en lui apposant la notion d'une norme altérée » (C. Herzlich, 1996, p. 195), il n'est pas surprenant, dans le cas de la psychologie scolaire, de constater ce glissement vers des usages sociaux de l'inadaptation. R. Zazzo précise, par exemple, que les maîtres et inspecteurs ne pouvaient comprendre le travail des psychologues scolaires en dehors d'une quelconque tâche reliée aux enfants ayant des problèmes. Certains psychologues scolaires se seraient alors réfugiés « dans le havre de l'enfance inadaptée, sachant bien que là, au moins, on n'irait pas mettre en doute l'utilité de leur travail ou les interroger sur le caractère insolite de leurs fonctions » (R. Zazzo, 1968, p. 255).

10. Document 5.5 du collectif « Histoire de la psychologie scolaire », Paris, le 30 mars 1983, à Robert Chamballon de R. Zazzo. Lettre.

Conclusion

La psychologie scolaire est d'abord pensée à même le projet marxiste de H. Wallon et de R. Zazzo qui souhaitaient introduire plus de justice dans la société et dans l'école. Avec la fin de la Deuxième Guerre mondiale, la psychologie scolaire, exercée par des instituteurs détachés, devait servir à combler les nombreux retards scolaires occasionnés par cette situation. Dans ce contexte et à cette époque, l'intervention du psychologue scolaire relevait davantage du domaine pédagogique que psychologique ou médical. Les premiers numéros du *Bulletin des psychologues scolaires*, ancêtre de *Psychologie et éducation*, qui paraissent dès les années 1950 montrent cet intérêt à traiter des différentes matières scolaires, et le cas échéant, des difficultés qu'éprouvent les enfants dans l'une ou l'autre de ces matières. C'est dire à quel point la psychologie scolaire était alors considérée, initialement, comme une entreprise temporaire, agissant de façon ponctuelle sur des cas précis, pareillement à la définition qu'en donneront, en 1970, l'inspecteur Toraille ou même A. Labregère, inspecteur d'Académie attaché comme conseiller technique à la sous-direction de l'adaptation et de l'éducation spécialisée, tous deux promoteurs des groupes d'aide psychopédagogique.

La psychologie scolaire devait également contribuer à l'adaptation des individus au monde moderne souvent perçu comme pervers par le « trop-

plein d'images, de cinéma, de musique, de rapidité, de rythme » (Mauco, 1959). Ces nouvelles données étaient à l'origine, précisait-on, de l'insécurité affective qui caractérise les sociétés modernes, du moins c'est une des définitions de l'inadaptation qui ressort d'un ouvrage collectif édité en 1959 sous la direction de G. Mauco du Centre psychopédagogique Claude-Bernard. Les psychologues scolaires furent amenés à intervenir dans ce centre et à favoriser la liaison entre les personnels de la santé et les écoles, surtout à partir de 1954, date à laquelle leur expérience dans les écoles fut supprimée. On attribue généralement la suppression à J.-B. Piobetta, directeur de l'Enseignement de la Seine, pourtant sensible à la protection de l'enfance, voire à la cause des enfants jugés en « danger moral », thèmes qui recourent, en partie, ceux auxquels se consacrait H. Wallon. Cependant ce directeur était avant tout préoccupé par le reclassement des instituteurs « distraits » de leur tâche principale, soit l'enseignement. Il préconisait, en outre, l'allégement du ministère de l'Éducation nationale qu'il jugeait trop lourd et trop dispersé du point de vue des responsabilités.

L'arrêt de la formation de psychologues scolaires en France arriva au moment même où, paradoxalement, une reconnaissance internationale, provenant majoritairement des pays de l'ancien Bloc communiste, semblait valider les promesses de la psychologie scolaire. C'est ce qui amena, en 1956, une délégation de la psychologie scolaire à rendre compte du « modèle français » en Yougoslavie. La suppression de 1954, tant déplorée par les porte-parole de la psychologie à l'école s'explique, selon ces derniers, par le refus des politiques à voir se concrétiser le projet marxiste de H. Wallon, étant donné le contexte de la guerre froide. Or, suivant en cela le raisonnement de G. Avanzini (1997), il n'est pas facile, advenant une réception positive du Plan Langevin-Wallon, d'imaginer le succès de l'entreprise puisque le projet de la psychologie scolaire, tout inclus est-il dans ce plan, possède sa part d'utopie. Car le plan – dans lequel le projet de la psychologie scolaire prend place – comporte des incertitudes qui tiennent à une articulation difficile entre les pôles philosophique et politique : « La généreuse noblesse humaine des idéaux qui l'animaient [le plan] ne lui a pas permis de résoudre certains des problèmes que rencontre toute entreprise éducative » (p. 117), en particulier l'harmonisation entre l'attention aux « aptitudes individuelles » et les « besoins du pays ».

Pendant, la psychologie scolaire survit bon gré mal gré au Plan Langevin-Wallon. Dès 1954, et jusqu'aux années 1960, elle s'institutionnalise, se consolide, forme une association et s'impose à la lumière du secteur de l'enfance inadaptée que l'Éducation nationale cherche d'ailleurs à développer concurremment au secteur privé. Dans cette mouvance, l'inadaptation à laquelle s'intéressent de plus en plus plusieurs psychologues scolaires se définit, dorénavant, de façon plus médicale. Par exemple, la notion de dyslexie est abondamment traitée à cette époque, entre autres par l'équipe de

R. Zazzo. J. Chateau nourrissait une vision assez singulière du rôle du psychologue scolaire, contraire à celle de R. Zazzo : le psychologue à l'école devait être différencié du « maître psychologue », il devait avoir la charge des enfants « inadaptés » dont les principaux sujets se retrouvaient, selon lui, chez les enfants d'ouvriers. Le psychologue scolaire, tel que l'imagine J. Chateau, avait pour mission de remettre les « inadaptés » dans « le droit chemin » afin de limiter « le fléau des déséquilibrés » et que ne « s'envenime[nt] » les situations de désadaptation dans le milieu « normal ». La sollicitude exercée auprès de l'enfance est notable chez cet auteur. Ses idées se démarquent des positions qu'affectionnait R. Zazzo qui ne voulait pas, rappelons-le ici, que le psychologue scolaire soit uniquement un spécialiste de l'enfance « inadaptée » ; il devait aider les écoliers tout-venant. En outre, R. Zazzo ne souhaitait pas que « le maître fasse de la psychologie », tandis que H. Wallon, même s'il parrainait l'organisation des psychologues scolaires dont la paternité semble revenir à A. Gesell et R. Zazzo, resta séduit par l'idée d'un maître psychologue. C'est cette idée qui est d'ailleurs radicalisée par J. Chateau. Là où les pionniers de l'expérience de la psychologie scolaire s'entendent, et là où le glissement vers les usages sociaux de l'inadaptation est perceptible s'explique par le fait qu'ils aient tous, initialement, et selon l'héritage de A. Binet, cherché à s'enquérir d'études et d'observations sur l'« anormalité » et l'inadaptation dans le but de mieux comprendre la « normalité » et les processus d'apprentissage que traversent tous les enfants en général. Or ils se sont acheminés, par là, vers l'étude quasi exclusive des formes sociales de l'inadaptation.

Cette voie de garage que représente le secteur de l'enfance « inadaptée », à laquelle R. Zazzo donna finalement son aval afin d'éviter que s'éteigne l'expérience de la psychologie scolaire, contribua à faire du psychologue scolaire français le principal spécialiste du dépistage. En 1960, après l'interruption rappelée plus haut, l'expérience est en effet relancée grâce à la position qu'occupe le psychologue dans le projet d'orientation à l'école et à l'insistance de M. Lebetre, alors directeur des Enseignements élémentaires et complémentaires. Celui-ci sut, au bon moment, relancer la formation de psychologue scolaire grâce à une note de service envoyée aux seuls recteurs et inspecteurs d'Académie. La tâche du psychologue à l'école, dorénavant rattaché à la sous-direction de l'enfance inadaptée, est alors de mieux observer les enfants dans le but de consigner des informations utiles au moment de l'orientation de ces derniers et de dépister ceux qui doivent être dirigés vers les classes et instituts spécialisés. Le redémarrage est effectif, mais les conflits perdurent. Ceux avec les services d'orientation, entre 1960 et 1970, contribuèrent à enfermer les psychologues dans un rôle que n'avaient pas prévu H. Wallon et R. Zazzo.

Les différentes conceptions, chez les psychologues scolaires eux-mêmes et leurs porte-parole, du rôle du psychologue permettent de mieux com-

prendre la construction sociale de la notion d'inadaptation dès le début de l'expérience en 1945. Par exemple, au sein même de l'Association française des psychologues scolaires, les avis sont nettement partagés. Mis à part les positions tranchées qui séparent J. Chateau et R. Zazzo, on retrouve, parmi les psychologues scolaires de province ou de la capitale, des opinions diverses au sujet, pour ne citer que ces exemples, de la place de la psychanalyse dans la psychologie scolaire, de la fusion éventuelle avec les services d'orientation tant discutée durant les années 1960, de la place de l'enfance inadaptée ou de l'approche résolument pédagogique qui devait éviter une approche trop médicalisante. La polysémie des notions d'enfance inadaptée, d'adaptation, voire de psychologie scolaire n'est pas surprenante. Certaines conceptions contribuèrent à façonner le rôle du psychologue à l'école en un certain sens, c'est-à-dire à l'inclure dans le secteur de l'enfance inadaptée et de l'éducation spécialisée qui, entre 1945 et 1965, connut sa plus grande expansion.

L'organisation de la psychologie scolaire n'est pas épargnée par la contestation de 1968. Cette entreprise que l'on décrit alors comme bourgeoise et travaillant à l'exclusion et à l'étiquetage des enfants avait pourtant été pensée par H. Wallon et R. Zazzo pour, rappelons-le, injecter plus de justice à l'école et la rendre ainsi plus démocratique. Ces derniers s'étaient même inspirés, en partie, de A. Binet qui, lui-même, cherchait, grâce à l'invention d'une échelle de mesures, à déterminer les aptitudes des enfants afin d'éviter de les exclure sur la base de déterminismes sociaux.

En 1970, quand on revient aux idées de H. Wallon, il semble difficile de faire fi du lourd héritage des années 1960. Aussi, les psychologues scolaires sont-ils toujours associés, en fait foi la circulaire sur les missions des psychologues scolaires en 1990, à l'adaptation et à la prévention des situations d'inadaptation.

En somme, c'est en instituant une sorte de monopole ou, du moins, une compétence reconnue en ce qui concerne l'enfance « inadaptée » que la psychologie scolaire acquiert, selon la dynamique mise en évidence par E. Friedson et par l'école de la sociologie de la médecine, une certaine spécificité ou légitimité, bref, qu'elle s'autonomise comme champ de compétence distinct. Par là, elle participe à la consolidation des réalités nommées « enfance inadaptée » ou « éducation spécialisée ». Cette autonomisation d'un champ particulier d'activité s'opère grâce à une pratique scientifique qui s'exprime par le souci d'une meilleure connaissance de l'« enfant » et par une sollicitude envers l'enfance en général. Cette sollicitude aurait, en partie, déterminé le secteur de l'éducation spécialisée d'après-guerre au travers des expériences de la psychologie scolaire. Ce n'est donc pas une société moderne, dite dégradée, incluant en son sein de plus en plus d'individus « inadaptés » qui commande une psychologie à l'école affairée à « adapter » ou « réadapter » ou encore « rééduquer » ceux que l'on juge

« inassimilables » pour des raisons qui diffèrent toujours d'une époque à l'autre. C'est au travers des expériences multiples telles que relatées dans cet ouvrage, qu'il est possible de suivre, à la trace, le développement problématique de la psychologie scolaire au regard de l'éducation spécialisée, de mettre en évidence les événements et les personnages déterminants ayant contribué à sceller ces deux domaines.

Cela dit, si des psychologues scolaires ont délibérément opté pour une psychologie à l'école au service d'une enfance « inadaptée », d'autres acteurs ont voulu s'affranchir de pratiques qu'ils jugeaient dépassées. Les enquêtes auprès de psychologues scolaires n'ont-elles pas montré, par exemple, une dénonciation de l'instrumentalisme, de la centration sur une psychométrie vieillotte, d'une approche trop scolaire, fermée sur l'élève et l'école au détriment de l'« enfant » ? Cependant ce souci de l'« enfant » devait conduire à d'autres excès ; certains n'ont pas su éviter, comme le montre le rapport de l'Inspection générale (1997), de faire de ce dernier un « cas » au détriment du traitement des difficultés proprement scolaires.

En somme, les témoignages de psychologues scolaires parties prenantes dans l'instauration du projet de la psychologie scolaire entre les années 1940 et 1970 ainsi que les archives et données documentaires recueillies ont permis d'aller à l'encontre de la vision courante voulant que la psychologie scolaire soit tout simplement le produit d'une demande sociale venant de l'école. Notamment en montrant les efforts soutenus qu'ont dû mener les protagonistes afin de mettre sur pied une psychologie au service de l'école et la réception que leur réservèrent, dans les écoles, des instituteurs peu enclins, du moins au début, à accepter un nouvel intrus à l'école, voire un faux frère puisque le psychologue scolaire est, de formation initiale, maître d'école. Cette difficile acceptation des psychologues scolaires par les maîtres d'école est, cependant, indépendante de l'orientation du projet de psychologie scolaire. La reconnaissance progressive de ce nouveau corps professionnel procéda des initiatives de Lebetre et des orientations tournées vers les cas d'inadaptation. L'orientation vers l'inadaptation aurait été, à terme, un facteur d'acceptation, au moment où des maîtres ont commencé à s'ouvrir au registre psychologique des inadaptations, ne parlant plus exclusivement en termes de dons et de pédagogie. C'est à partir de ce moment, semble-t-il, que des inspecteurs commencèrent à utiliser les psychologues scolaires pour le dépistage de l'« enfance inadaptée ». Ce processus de reconnaissance de la psychologie scolaire n'est pas linéaire puisqu'il se comprend grâce à une histoire plurielle, passant notamment par les luttes pour un statut professionnel, les influences d'un communisme alors plein d'espoir, les querelles syndicales et associatives, le rattachement, grâce aux initiatives de Lebetre et Petit, à l'« enfance inadaptée », notion confuse qui en arrive pourtant à devenir réalité. Pour mémoire, rappelons simplement la progression spectaculaire des structures

pour les enfants considérés comme spéciaux ou inadaptés à l'aune des années 1960 et même au-delà des années 1960. On serait donc passés, avec le xx^e siècle, de la catégorie plutôt englobante de Wallon, c'est-à-dire des « enfants qui perdent pied », au florilège de catégories médicales et psychologiques ayant comme but de décrire les expériences diverses d'élèves et adolescents à l'école.

Annexe I

PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

À l'instar de l'histoire selon P. Veyne, il faut, pour saisir la place de l'enfance « inadaptée » ou « en difficulté » dans le savoir théorique et pratique de la psychologie scolaire, tenter de reconstituer la « trame continue d'interactions » ou, selon A. Giddens, saisir le tissu des actions qui forment le creuset d'une histoire sociale. Et cela sans réduire les contradictions qui peuvent se présenter dans les témoignages analysés. Car ces dernières sont l'histoire. Les documents dont il est question ci-dessous permettront de mettre en évidence et de comprendre un processus « en train de se faire », de saisir les tenants et les aboutissants d'une expérience qui s'institutionnalise, d'identifier les événements qui, petit à petit, ont concouru à lier, à sceller les secteurs de l'éducation spécialisée et de la psychologie scolaire. Différents types de documents ont été exploités.

1) Dans un premier temps, mentionnons la revue des psychologues scolaires, véritable mémoire de leur organisation depuis 1950. Au cours de ce laps de temps, elle épouse quatre formes différentes. De 1950 à 1955, la revue porte le nom de *Bulletin des psychologues scolaires*. La rédaction est assurée par l'« Amicale des psychologues scolaires ». Elle n'est accessible au grand public qu'à partir du n° 1 de 1953-1954. Après une interruption que nous avons commentée au chapitre IV, et suite à la création d'une association de psychologues scolaires, la revue reprend de 1962 à 1967 et

s'intitule désormais *Bulletin de l'Association française des psychologues*. De 1969 à 1990, elle porte le nom de *Psychologie scolaire* ; depuis 1990, elle détient le statut de revue scientifique et s'intitule *Psychologie et éducation*¹. Des articles édités dans d'autres revues telles que *Enfance*, *Bulletin de psychologie*, *L'Éducation nationale* ou *L'École libératrice* (presse syndicale) qui pourraient éventuellement éclairer certaines questions sont également utilisés et cités dans cet ouvrage.

2) Afin de situer le portrait du psychologue scolaire type de 1945-1954 et de 1960-1970, des enquêtes par questionnaire dont deux menées par J. Piacère ont été exploitées.

3) Des entretiens semi-directifs approfondis (d'une durée de trois à quatre heures) menés auprès de personnalités ayant joué un rôle central dans l'histoire de la psychologie scolaire et pour lesquelles de brèves notices biographiques figurent ci-dessous, enrichiront également notre travail².

A) Un psychologue scolaire de la première heure. Il participa aux séances de formation collective hebdomadaires des psychologues scolaires assurées par H. Wallon et R. Zazzo, rue Gay-Lussac. Il fut psychologue scolaire dans l'enseignement du second degré, enseigna au Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes à partir de 1962. Il assura également, aux côtés de R. Zazzo, des enseignements à l'Institut de psychologie de Paris. Il est l'auteur de nombreux articles scientifiques.

B) Enseignant qui, après avoir exercé dans le milieu de l'éducation pendant cinq ans en tant qu'adjoint d'enseignement non titularisé, entreprit, en 1948-1949, une formation en psychologie scolaire tout en étant, à mi-temps, surveillant au lycée Chaptal. Il resta à ce même lycée à titre de psychologue scolaire de 1950 à 1962. De 1962 à 1985, il assura, au Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes, l'enseignement du volet médical, ayant terminé une thèse de médecine en 1962. Après l'interruption de la psychologie scolaire, il participa, dès 1962, à la relance du nouveau *Bulletin de l'Association française des psychologues* et, par conséquent, à la fondation de l'Association française des psychologues scolaires (AFPS).

C) Enseignant-psychologue responsable de la commission « histoire » au sein de l'AFPS qui est issu du corps des instituteurs. Il obtint en 1959 le Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés qui devint, à la fin de cette même année, le Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés. Il fut reçu comme candidat pour une formation en psy-

1. Pour une étude plus approfondie de la revue des psychologues scolaires, voir N. Bélanger, 1994, p. 61 à 72.

2. Nous avons pu bénéficier, par ailleurs, d'un témoignage écrit de Raymond Mariel dont le parcours professionnel en tant que psychologue scolaire est riche d'enseignements.

chologie scolaire en 1961. Il participa, dès 1962-1963, à la vaste enquête lancée par l'inspecteur Jean Petit, enquête qui ne devait jamais aboutir. Malgré son rôle de formateur à l'Institut de psychologie entre 1965 et 1980, il ne quitta jamais son poste de psychologue scolaire.

D) Psychanalyste de formation qui est expert auprès des psychologues scolaires. Il travailla auprès de H. Wallon en tant qu'assistant. Sur le conseil de ce dernier, il ouvrit, en 1955-1956, un laboratoire scolaire dans le deuxième arrondissement de Paris afin d'identifier ce qui était nécessaire, d'un point de vue éducatif et relationnel, aux élèves éprouvant des difficultés. Par ses nombreux articles traitant des difficultés scolaires, de l'inadaptation de l'enfant et de l'école ou de l'enfant malade, cet auteur contribua à donner à la psychologie scolaire son caractère scientifique.

E) Psychologue scolaire qui a travaillé, entre 1959 et 1962, en tant qu'instituteur spécialisé, au Centre psychopédagogique Claude-Bernard créé après la guerre. En 1964-1966, il devint rééducateur et, par la suite, psychologue scolaire. Il forma, durant une dizaine d'années, au Centre national d'études et de formation pour l'adaptation scolaire et l'éducation spécialisée de Beaumont, des rééducateurs et fut inspecteur spécialisé pendant deux ans. Il est le principal auteur de la vaste enquête portant sur les GAPP qui fut commandée par le ministère de Chevènement.

F) Enseignant et psychologue scolaire de formation qui fait partie de l'Association française des psychologues scolaires (AFPS). Il participe au rayonnement de la psychologie scolaire à un niveau international. Il fut président de l'*International School Psychological Association* (ISPA). Il est détenteur d'un diplôme de troisième cycle et formateur à l'Université Paris VIII. Il est l'auteur de nombreux articles et ouvrages.

Il est intéressant de remarquer que les psychologues scolaires interviewés représentent, de par leur formation et leur rôle central dans les structures de formation ou dans l'association des psychologues scolaires, des élites intellectuelles. Par ailleurs, il faut noter que plusieurs d'entre eux ont bénéficié, lors du retour en force de la psychologie scolaire au sein de la sous-direction à l'enfance inadaptée, soit entre 1960 et 1962, d'une promotion professionnelle considérable ; c'est à ce moment que la plupart d'entre eux se sont alors retrouvés à des postes de formateur ou d'inspecteur.

On peut penser que les témoignages recueillis auprès des psychologues scolaires ayant exercé dès les années 1945-1954 sont relativement fiables puisque nos interlocuteurs, étant âgés, ne redoutaient aucune critique ou remise en cause. On ne peut exclure cependant que certains aient parfois voulu enjoliver l'expérience de la psychologie scolaire à leur époque ou encore élaborer des re/constructions du passé. Nous avons tenu compte de ces éventuels écueils grâce au croisement des témoignages et des autres matériaux recueillis, notamment d'un fond d'archives mis à notre disposition (A. Blanchet, A. Gotman, 1992).

4) Des archives de différentes provenances (archives nationales et archives du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » localisées à Gentilly) ont permis de nuancer et de compléter les informations recueillies lors des entretiens. Précisons que l'exploitation des archives du « collectif » n'avait jamais été entreprise auparavant.

Les archives se classent en cinq catégories : 1) compte rendus de réunions, 2) rapports d'activité et rapports d'inspection de psychologues scolaires, 3) lettres, correspondances entre psychologues scolaires et administrateurs, 4) rapports d'enquête et documents internes, et 5) arrêtés officiels. Tout au long des chapitres qui constituent cet ouvrage, des précisions sont apportées en bas de page afin d'identifier la nature des documents analysés et exploités. Ces archives sont bien évidemment limitées aux donateurs. Pour le fonds du collectif « Histoire de la psychologie scolaire » localisé à Gentilly, les donateurs sont : Mrs et Mmes Argelès, P. Barnley, P. Bigot, S. Blot, C. Bru, M. Bonin, M.-L. Bonin, R. Chamballon, J.-C. Guillois, Halbwachs, Hontarède, A. Inizan, M.-J. L'Haridon, J.-P. Lenoir, P. Lefavrais, J.-F. Moreau, J. Pirot, J. Simon, J. Chateau, J. Le Men et C. Tubiana.

Si nos sources sont multiples c'est que nous avons cherché à rendre à cette histoire tout son dynamisme en croisant différents documents. Elles sont par ailleurs hiérarchisées selon leur importance et l'utilisation que nous en avons faite. Par exemple, la consultation de la série des bulletins de la psychologie scolaire qui deviendra, par la suite, une revue à caractère scientifique a permis de poser les balises de notre enquête ; acteurs et thèmes récurrents ont pu ainsi être identifiés. Cette première investigation a conduit, dans un deuxième temps, à rechercher les archives, traces des moments forts de ces expériences de la psychologie scolaire. Enfin, pour lier le tout, pour rendre une certaine intelligibilité aux pièces d'archives détachées et souvent éclectiques, et discerner les rôles qu'ont pris les acteurs dans cette histoire qui, on le verra, reste tumultueuse, les entretiens se sont avérés nécessaires. Et la mise en relation de toutes ces sources a permis de répondre à notre questionnement initial et de combler certains manques, certaines zones d'ombre, ou encore de rectifier certaines incongruités (dates, noms). Tous ces documents nous permettent, à la fois de mener une approche synchronique et diachronique puisque cette recherche couvre plusieurs décennies, ainsi qu'une analyse plus fine des moments clés des expériences de psychologie scolaire.

Lors de l'analyse thématique des données, le but était d'identifier les composantes sociales et structurelles ayant conduit à des expériences de psychologie scolaire, les raisons qui ont motivé sa mise en place, son ancrage théorique, son évolution, voire ses dérives, dans l'espoir, chemin faisant, de saisir certains rouages de ce que l'on nomme le secteur de l'enfance inadaptée ou, plus généralement, de l'enseignement spécialisé. Il

ne s'agit pas ici de faire l'histoire de la psychologie scolaire pour elle-même mais accéder ainsi à des données pouvant informer l'histoire de l'éducation spécialisée. Afin de mieux rendre compte des liens qui unissent la psychologie scolaire à « l'enfance inadaptée », expression qui variera au cours des années, il était nécessaire de retrouver, petit à petit, les mots dits par les acteurs afin d'éviter toute rétroprojection. Nous avons tenté, lors des interviews avec les psychologues scolaires, de retrouver leurs visions du monde, leurs idéaux, leurs entreprises et expériences plus ou moins assurées de succès, selon les cas. Ces données représentent la matière brute de cet ouvrage. L'analyse de ces données permet de rendre compte de la construction sociale de ces « réalités », de ces « objets sociaux », pour reprendre la terminologie de Berger et Luckmann, que sont la psychologie scolaire et l'« enfance inadaptée ».

Références bibliographiques

- Andrey B. et Le Men J. (1968), *La psychologie à l'école*, Paris, PUF.
- Andrey B. (1976), La psychologie scolaire a trente ans, *Psychologie scolaire*, 15, 13-72.
- Avanzini G. (1997 a), La notion de « pédagogie scientifique » chez Alfred Binet, *Cahiers Binet-Simon*, 650 (1), 7-14.
- Avanzini G. (1997 b), Cinquante ans après..., in G. Mialaret (éd.), *Le Plan Langevin-Wallon* (p. 114-117), Paris, PUF.
- Avanzini G. (1969), *La contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique*, Paris, Vrin.
- Balandier G. (1994), *Le dédale. Pour en finir avec le XX^e siècle*, Paris, Fayard.
- Barnes C., Mercer G. et Shakespeare T. (1999), *Exploring Disability : A Sociological Introduction*, Cambridge, Polity Press.
- Baudouin J. (1995), *Karl Popper*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».
- Beauvais J. (1964), Sur la psychologie scolaire, in *Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement* (p. 114-116), Paris, PUF.
- Beauvais J. (1966), L'enfant, la famille et l'État : aspects psychologiques de la scolarité, *Réadaptation*, 152, 9-13.
- Beauvais J. (1970), L'inadaptation scolaire et la famille, *Psychologie scolaire*, 7, 59-71.
- Becker H. (1985), *Outsiders*, Paris, Métailié.
- Bailey J. (1998), Medical and psychological models in special needs education, in C. Clark et al. (eds), *Theorising Special Education*, London, Routledge, 44-60.
- Barnes C., Mercer G. et Shakespeare T. (1999), *Exploring Disability : A Sociological Introduction*, Cambridge, Polity Press.

- Bélangier N. (2000 a), Inclusion of « pupils-who-need-extra-help » : Social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), 231-252.
- Bélangier N. (2000 b), L'émergence de la psychologie scolaire dans la France de l'après-Deuxième Guerre mondiale, *Handicap. Revue de sciences sociales et humaines*, 86, 19-43.
- Bélangier N. (2000 c), Les contradictions de l'histoire : l'expérience des pionniers de la psychologie scolaire et l'« enfance inadaptée », *Perspectives documentaires en éducation*, 49, 65-73.
- Bélangier N. (2000 d), Entre psychologues et politiques. Le tournant des années 1960 en France, in M. Chauvière et E. Plaisance (éds), *L'école face aux handicaps*, Éducation spéciale ou éducation intégrative ?, Paris, PUF, p. 71-84.
- Bélangier N., Garant N. (1999), Educational opportunities and polysemic notions of equality in France, in F. Armstrong, L. Barton (eds), *Disability, Human Rights and Education*, London, Open University Press, 132-148.
- Bélangier N. (1997), *La psychologie à l'école et l'enfance « inadaptée »*. Le cas de la psychologie scolaire en France après la Deuxième Guerre mondiale, thèse de doctorat de 3^e cycle inédite, Paris, Université La Sorbonne - Paris V.
- Bélangier N. (1994), *La psychologie scolaire et l'éducation spéciale : forme d'exclusion ou tentative d'inclusion*, mémoire de DEA, Université Paris V.
- Belmont-André B., Breton J., Chauveau G., Lantier N., Machelot G. (1986), *Trois GAPP de la région parisienne*, Paris, INRP, rapport de recherche n° 6.
- Berger P. et Luckmann T. (1989), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- Berthelot J.-M. (1991), *La construction de la sociologie*, Paris, PUF.
- Beslais A. (1959), L'enseignement spécial et l'école primaire, *L'Éducation nationale*, 12, 1-3 et 28.
- Beslais A. (1964), Hommage à Henri Wallon, in *Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement* (p. 253-256), Paris, PUF.
- Binet A. et Henri V. (1898), *La fatigue intellectuelle*, Paris, Schleicher.
- Binet A. et Vaschide N. (1897), La psychologie à l'école primaire, *L'Année psychologique*, 4, 1-14.
- Binet A. et Simon T. (1905 a), Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel chez des anormaux, *L'Année psychologique*, 11, 191-244.
- Binet A. et Simon T. (1905 b), Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel chez des enfants normaux et anormaux d'hospice et d'école primaire, *L'Année psychologique*, 11, 245-336.
- Binet A. et Simon T. (1907), *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Colin.
- Binet A. et Simon T. (1908), Causerie pédagogique, *L'Année psychologique*, 14, 405-431.
- Binet A. (1973), *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion [l'édition originale est de 1911].
- Blanc M., Guillain A., Keranguéven J.-L. et Richard-Guillain M. (1988), La psychologie et les psychologues scolaires, *Psychologie scolaire*, 64, 29-56.
- Blanchet A. et Gotman A. (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- Bley R. (1959), Inadaptation et réadaptation scolaires, in G. Mauco (éd.), *L'inadaptation scolaire et ses remèdes, l'action des centres psychopédagogiques des établissements d'enseignement*. Paris, Bourrelrier.

- Bloch-Lainé F. (1967), *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*, Paris, La Documentation française.
- Boudon R. (1979), *La logique du social*, Paris, Hachette.
- Bourdieu P. (1987), *Choses dites*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdoncle R. (1993), La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Braudel F. (1984), *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion.
- Caglar H. (1983), *La psychologie scolaire*, Paris, PUF.
- Canguilhem G. (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.
- Carré I. et Liquier R. (1897), *Traité de pédagogie scolaire précédé d'un cours élémentaire de psychologie appliquée à l'éducation et suivi d'un appendice contenant des notions d'administration scolaire*, Paris, Armand Colin et Cie.
- Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) (1978), *Le handicap socioculturel en question*, Paris, ESF.
- Cerezuelle D. et Hassler J. (1983), *Le secteur rééducatif menacé*, Paris, PUF et CTNERHI.
- Chamballon R. (1995), Du *Bulletin à Psychologie et éducation*, *Psychologie et Éducation*, 22, 45-49.
- Chateau J. (1960 a), L'orientation scolaire et les maîtres psychologues, *L'Éducation nationale*, 14, 21 avril, 1-3.
- Chateau J. (1960 b), Quelques réflexions sur la jeunesse de ce temps, *L'Éducation nationale*, 29, 27 octobre, 5-8.
- Chateau J. (1966), Éduquer ou rééduquer ?, *L'Éducation nationale*, 780, 17 février, 7-8.
- Chateau J. (1967), Pour une pédagogie de l'éducation, *L'Éducation nationale*, 810, 5 janvier, 7-9.
- Chauvière M. et Plaisance E. (2000), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris, PUF.
- Chauvière M. (1980), *L'enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Éditions Ouvrières.
- Chauvière M. (1984), École, inadaptation et société, *Histoire de l'éducation*, 22, 69-84.
- Chevalier L. (1958), *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIX^e siècle*, Paris, Plon.
- Cogniot G. (1964), À la mémoire de Henri Wallon, in *Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement* (p. 270-286), Paris, PUF.
- Condorcet Albertone M. (1983), *Réflexions et notes sur l'éducation*, Napoli, Bibliopolis.
- Corcuff P. (1995), *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan.
- Cottin G., Cuin C.-H., Guyot J.-C., Loubet P. et Rioual C. (1988), *L'échec scolaire, processus d'identification et prise en charge spécialisée*, Vanves, CTNERHI.
- Cusson M. (1992), Déviance, in R. Boudon (éd.), *Traité de sociologie*, Paris, PUF.
- Dague P. (1976), La psychologie scolaire en France (« Educational psychology in France ») (1945-1975), *Revue de psychologie appliquée*, 26, 119-150.
- Depaepe M. (1990), Soziale Abnormität und moralische Debilirät bei Kindern. Ein Diskussionsthema auf internationalen Wissenschaftlichen Zusammenkünften am Anfang dieses Jahrhunderts (« Anomalie sociale et débilité morale chez l'enfant. Un thème de discussion à des conférences scientifiques internationales au début du XX^e siècle »), *Paedagogica historica*, 26 (2), 185-209.
- De Smeth A. (1990), L'enseignement spécial est-il un ghetto ?, *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 25 (7), 29-32.

- Deville Cavellin G. (1979), Psychologie de l'éducation, éducation nouvelle et domaines connexes. Repères chronologiques avec leurs sources bibliographiques, *Psychologie scolaire*, 29-30, 9-63.
- Dousset M. (1992), *La psychologie scolaire, un miroir paradoxal. Réalité des représentations de la place et du statut concédés par les instituteurs à la psychologie et au psychologue à l'école élémentaire*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Tours, Tours.
- Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F. et Martuccelli D. (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- Ducoing J.-L. (1990), *Les préventions et les aides spécialisées à l'école. Du groupe d'aide psychopédagogique au réseau d'aides spécialisées*, communication présentée à l'Association nationale des communautés éducatives, 25 avril 1990.
- Ducoing J.-L. (1989), Le dispositif d'aide aux enfants en difficulté. Groupes d'aide psycho-pédagogiques et classes d'adaptation, *Éducation et formations*, 18, 22-37.
- Durkheim E. (1988), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion.
- Durkheim E. (1990), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat M. et Henriot-Van Zanten A. (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Elias N. (1991), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Marseille, Édition de l'Aube.
- Éon J. (1995), École, psychologues et société, *Psychologie et éducation*, 22, 51-80.
- Fagan T. K. (1994), Compulsory schooling, child study, clinical psychology and special education, *American Psychologist*, 47 (2), 236-243.
- Flynn M. (1992), Canadian research in learning disabilities, 1968 to 1989 : A case of bias by neglect, *Canadian Journal of Special Education*, 8 (1), 1-18.
- Foucault M. (1962), *Maladie mentale et psychologie*, Paris, Quadrige.
- Foucault M. (1925), Plaidoyer pour la psychologie scolaire, *Revue de métaphysique et de morale*, t. XXXII (1), 97-110.
- Freud S. (1966), *Cinq leçons de psychanalyse*, Paris, Payot.
- Freud S. (1973), Préface, in A. Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat.
- Freud S. (1985), La négation, in *Résultats, idées, problèmes*, Paris, PUF, t. II, 135-139.
- Freund J. (1990), *Sociologie de Max Weber*, Paris, Droz.
- Friedson E. (1984), *La profession médicale*, Paris, Payot.
- Fulcher G. (1999), *Disabling Policies ? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*, Sheffield, Phil Armstrong Editions.
- Gateaux-Mennecier J. (1994), Représentations psychologiques et régulation sociale au XIX^e siècle : « l'arriération » de l'asile à l'institution scolaire, *Sociétés contemporaines*, 8, 179-189.
- Gateaux-Mennecier J (1990 a), *La débilité légère, une construction idéologique*, Paris, CNRS.
- Gateaux-Mennecier J. (1990 b), La logique socio-historique de l'enseignement spécial, *Les Cahiers du CTNHERI, handicaps et inadaptations*, 50, 57-70.
- Gateaux-Mennecier J (1989), *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris, Éd. du Centurion.
- Gauchet M. et Swain G. (1980), *La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique*, Paris, Gallimard.
- Gesell A. (1952), Arnold Gesell, in E. G. Boring, H. S. Langfeld, H. Werner et R. M. Yerkes (eds), *A history of Psychology, in Autobiography*, vol. IV (p. 123-142), Worcester, Clark University Press.

- Giarni A. (1994), Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap, *Sciences sociales et santé*, XII (1), 31-60.
- Giarni A., Korpès J.-L., Lavigne C. et Scelles R. (1996), Pluralité des représentations du handicap, in S. Aymé, J.-C. Henrard, A. Colvez, J.-F. Ravaud, O. Sabouraud et A. Triomphe (eds), *Handicap et vieillissement. Politiques publiques et pratiques sociales* (p. 7-28), Paris, INSERM.
- Giddens A. (1987), *La constitution de la société*, Paris, PUF.
- Gilly M. (1974), La psychologie scolaire, in M. Debesse et G. Mialaret (éds), *Traité des sciences pédagogiques* (p. 279-298), Paris, PUF.
- Gilly M. (1970), Le conseiller psychologique dans l'enseignement élémentaire, in M. Reuchlin (éd.), *Traité de psychologie appliquée* (p. 65-142), Paris, PUF.
- Godet-Montalescot S. (1995), La politique d'intégration des handicapés, les Commissions départementales d'éducation spéciale (CDES), interface du milieu ordinaire et du secteur spécialisé, *Revue française des affaires sociales*, 49 (2-3), 207-233.
- Godet-Montalescot S. (1993), *Handicap et éducation : analyse sociologique de l'activité des commissions départementales d'éducation spéciale*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris V - René Descartes, Sorbonne Sciences humaines, Paris.
- Godet S. (1990), Le secteur de l'enfance inadaptée : perspectives d'analyse sociologique, *Les Cahiers du CTNERHI*, 51-52, 179-186.
- Goffman E. (1988), *Les moments et leurs hommes*, Paris, Le Seuil-Minuit [textes recueillis par Y. Winkin].
- Goffman E. (1975), *Stigmaté*, Paris, Éditions de Minuit.
- Grand dictionnaire de la psychologie* (1992), Paris, Larousse.
- Green A. (1979), L'enfant modèle, *Nouvelle Revue de psychanalyse*, 19, 27-47.
- Guillain A. (1992), La psychologie, le psychologue scolaire et/ou l'instituteur spécialisé, *Bulletin de psychologie*, XLV (407), 706-714.
- Guillain A. (1990), La psychologie de l'éducation : 1870-1913. Politiques éducatives et stratégies d'intervention, *European Journal of Psychology of Education*, 1, 69-79.
- Guillain A. (1990), Politiques éducatives et stratégies d'intervention, *Les Cahiers du CERFEE* (Centre de recherche formation, enfance, éducation), Les enjeux éducatifs, 4, 157-166.
- Guillemard J.-C. (1995), À propos du cinquantième anniversaire de la psychologie scolaire française : passé, présent et perspectives pour le XXI^e siècle, *Psychologie et éducation*, 22, 17-35.
- Guillemard J.-C. (1988), La psychologie en milieu scolaire : les fonctions de psychologue scolaire, *Psychologie française*, 33 (3), 202-209.
- Guillemard J.-C. (1982), *Les psychologues à l'école*, Paris, PUF.
- Guillemard J.-C. (1978 a), *La fonction de psychologue scolaire : contribution à l'étude des problèmes psychopédagogiques posés par la collaboration psychologue/enseignant à l'école élémentaire et préélémentaire*, thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation, Université Paris V, Paris.
- Guillemard J.-C. (1978 b), Le rôle du psychologue scolaire et du GAPP dans l'évolution de l'école, in CRESAS, *Le handicap socioculturel en question* (p. 189-192). Paris, ESF.
- Guillemard J.-C. (1976), Le psychologue scolaire peut-il faire autre chose que des QI ?, *Petite Enfance*, 23, 5-7.
- Gurwitsch G. (1957), Continuité et discontinuité en histoire et en sociologie, *Annales économiques, sociétés, civilisations (ESC)*, 12 (1), 73-84.

- Hargreaves D. H, Hester S. K. Mellor F. J. (1979), *Deviance in Classrooms*, London, Routledge & Paul Kegan.
- Henriot-Van Zanten A. (1994 a), Dynamiques locales et action politique en éducation, in Y. Grafmeyer (éd.), *Milieus et liens sociaux*, Lyon, Éd. Programme Rhône-Alpes, Recherches en Sciences humaines.
- Henriot-Van Zanten A. (1994 b), Les politiques éducatives locales entre l'État et le marché, in J. E. Charliert (éd.), *L'école et le marché*, Bruxelles, De Boeck.
- Hervé J. (1995), Renaissance de la psychologie scolaire ?, *Psychologie et éducation*, 22, 7-15.
- Herzlich C. (1995), *Sociologie de la médecine*, Paris, Nathan.
- Herzlich C. (1994), Médecine moderne et quête de sens : la maladie signifiant social, in M. Augé et C. Herzlich (éds), *Le sens du mal. Anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*, Amsterdam, Éditions des Archives contemporaines.
- Hocquard D. (1988), Alfred Binet ou les coulisses de la psychologie expérimentale, in R. Hess et A. Savoye (éds), *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, 13-31, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- Hugon M. (1981), *Les instituteurs des classes de perfectionnement, 1909-1963*, thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation, Université Paris V, Paris.
- Institut national de pédagogie (INP) (1968), *Projet de réforme Langevin-Wallon de 1947*. Extrait de « Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours » de 1962.
- Inspection générale de l'Éducation nationale (1987), *Rapport sur le réseau d'aide aux élèves en difficulté dans l'enseignement élémentaire* (les GAPP et les classes d'adaptation), n° 87-0185, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- Inspection générale de l'Éducation nationale (1997), *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Examens de quelques situations départementales*, Paris, Centre national de documentation pédagogique.
- Institut de recherches sur l'économie de l'éducation de l'Université de Bourgogne (IREDU) (1990), *Une évaluation du fonctionnement des services de rééducation GAPP à l'école primaire*, Document IREDU-CNRS.
- Ion J. et Tricart J.-P. (1992), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte.
- Isambert-Jamati V. (1985), Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire dans les milieux pédagogiques français, in E. Plaisance (éd.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.
- Isambert-Jamati V. (1984), Les sciences sociales de l'éducation et le ministère en France, *Cahiers du centre de recherches sociologiques*, 2, 143-162.
- Jadoulle A. (1951), *Le laboratoire pédagogique au travail*, Paris, Éditions du Scarabée.
- Jadoulle A. (1965), *La psychologie scolaire*, Paris, PUF.
- Johnston William M. (1991), La sociologie de la connaissance : un truisme hongrois, in *L'esprit viennois* (p. 425-440), Paris, PUF.
- Kessler A. (1964), *La fonction éducative de l'école : école traditionnelle - école nouvelle*. Fribourg, Presses Universitaires de Fribourg.
- Lazerson M. (1988), The origins of special education, in J. S. Hurt (dir.), *Outside the Mainstream, A History of Special Education* (p. 15-27), London, B. T. Batsford.
- Lebette M. (1972), Allocution d'ouverture, *Cahiers de psychologie*, 15, 131-133.
- Lepéz R. (1962), *La psychologie scolaire. Contribution à l'hygiène mentale des écoliers*, thèse de médecine, Paris.
- Lepéz R. (1967), Henri Wallon et la psychologie scolaire, *Bulletin de l'Association française des psychologues scolaires*, 5, 1-6.

- Lévine J. et Vermeil G. (1981), Les difficultés scolaires, in *Actes du XXVI^e Congrès de pédiatrie*, tenu du 30 juin au 2 juillet 1981 à Toulouse, 3-84.
- Lyotard J.-F. (1988), *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée.
- Machelot G., Belmont B., Breton J., Chauveau G., Lantier N. (1981), *Étude comparée de trois GAPP de la région parisienne*, Rapport à la Direction des Écoles.
- Maillet E. (1890), *L'éducation, éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant appliquée à la pédagogie*, Paris, Librairie classique Eugène Belin.
- Marc P. (1977), Les psychologues dans l'institution scolaire. Activités et problèmes actuels, Paris, Le Centurion.
- Mauco G. (1959), *L'inadaptation scolaire et ses remèdes. L'action des centres psychopédagogiques, des établissements d'enseignement*, Paris, Bourrelier.
- Maurly L. (1995), *Wallon, autoportrait d'une époque*, Paris, PUF.
- Mialaret G. (1997), *Le Plan Langevin-Wallon*, Paris, PUF.
- Meijer J. W., Pijl S. J., Hegarty S. (1997), Introduction, in J. W. Meijer, S. J. Pijl, S. Hegarty (eds), *Inclusive Education*, London, Routledge, 1-7.
- Meyer P. (1977), *L'enfant et la raison d'État*, Paris, Le Seuil.
- Milofsky C. D. (1986), Special education and social control, in J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press.
- Mingat A. (1991), Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets, *Revue française de sociologie*, XXXII (04), 515-549.
- Misé R. et Perron R. (1983), Débilité mentale et échec scolaire, *Confrontations psychiatriques*, 23, 135-155.
- Moreau J.-F. (1977), Le champ pédagogique et la problématique épistémologique de la psychologie scolaire, *Psychologie scolaire*, 21, 5-30.
- Morvan J.-S. (1988 a), *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social, les instituteurs spécialisés en formation*, Paris, CTNERHI.
- Morvan J.-S. (1988 b), Réparation : mythe ou réalité : image du handicap ou du handicapé, *Les Cahiers du CTNERHI, handicaps et inadaptations*, 44, 38-49.
- Morvan J.-S. et Plaisance E. (1989), Présentations, *Les Cahiers du CTNERHI, handicaps et inadaptations*, 47-48, 41-47.
- Muel-Dreyfus F. (1983), *Le métier d'éducateur*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Muel-Dreyfus F. (1980), L'initiative privée, le terrain de l'éducation spécialisée, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 32-33, 15-48.
- Muel-Dreyfus F. (1975), L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 60-74.
- Netchine S. et Netchine G. (1976), Recherches récentes sur l'arriération mentale, *Revue de psychologie appliquée*, 26, 295-319.
- Nique C. et Lelièvre C. (1990), *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Éditions du Retz.
- Not L. (1987), Présentation, in L. Not (éd.), *Hommage à Henri Wallon*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- OCDE (1995), *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*, Paris.
- Oliver M. (1985), The integration-segregation debate : Somme sociological considerations, *British Journal of Sociology of Education*, 6 (1), 75-92.
- Ortega y Gasset J. (1992), *Le spectateur*, Paris, Rivages.
- Paicheler G. (1992), *L'invention de la psychologie moderne*, Paris, L'Harmattan.

- Parot F. et Richelle M. (1992), *Psychologues de langue française, autobiographies*, Paris, PUF.
- Parsons T. (1951), *The Social System*, New York, The Free Press of Glencoe.
- Passeron J.-C. et Prost A. (1990), L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues, *Sociétés contemporaines*, 1, 7-45.
- Pélicier Y. et Thuillier G. (1979), Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914), *Revue historique*, 529, 99-130.
- Pélicier Y. et Thuillier G. (1980), *Édouard Séguin (1812-1880) « l'instituteur des idiots »*, Paris, Economica.
- Perron R. (1985), *Genèse de la personne*, Paris, PUF.
- Perron R. (1992), *Les enfants inadaptés*, Paris, PUF.
- Petit J. (éd.) (1966), *Les enfants et les adolescents inadaptés et l'Éducation nationale*, Paris, A. Colin & Bourrellet.
- Piacère J. (1995), *L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires, deuxième partie (1960-1970)*, Paris, Document de l'Association française des psychologues scolaires.
- Piacère J. (1988), L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires, *Psychologie scolaire*, 65, 53-73.
- Piacère J., Mariel R. et Roussel N. (1995), *L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires, deuxième partie (1960-1970)*, Paris, Document de l'Association française des psychologues scolaires.
- Piaget J. (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël-Gonthier.
- Piaget J. (1973), Préface, in A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion.
- Piéron H. (1964), Message, in *Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement* (p. 239-241), Paris, PUF.
- Pinell P. et Zafiropoulos M. (1983), *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- Pinell P., Zafiropoulos M. (1978), La médicalisation de l'échec scolaire, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 23-49.
- Pinell P. (1977), L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du XX^e siècle, *Cahiers internationaux de sociologie*, 341-362.
- Piobetta J.-B. (1943), *Examens et concours*, Paris, PUF.
- Plaisance E. (1995), Deux associations dans leur rapport à l'État au début des années 1960 : l'association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH) et l'Union nationale des associations de parents d'enfants inadaptés. Actes du colloque ALTER, *Les associations et l'État dans la construction sociale du handicap au XX^e siècle*, tenu à Marly-le-Roi les 12, 13 et 14 janvier 1995.
- Plaisance E. (1993), Les enseignements des sciences de l'éducation : genèse et situation actuelle, in E. Plaisance et G. Vergnaud (éds), *Les sciences de l'éducation* (p. 5-19), Paris, La Découverte.
- Plaisance E. (1994), Échec et réussite à l'école. L'intelligence et l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation. Intervention au congrès « Intelligence, scolarités et réussites », Sorbonne, 1^{er} et 2 octobre 1993.
- Plaisance E. (1989), Échec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation, *Psychologie française*, 34 (4), 229-235.
- Plaisance E. (1988), Éducation spéciale, *L'Année sociologique*, 38, 449-457.
- Plaisance E. (éd.) (1985), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.

- Plaisance E. (2000), Les mots de l'éducation spéciale (p. 15 à 29), in M. Chauvière et E. Plaisance (eds), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, Paris, PUF.
- Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement (*Le*) (1968), Paris, PUF.
- Porter G. L. (1997), Critical elements for inclusive schools, in J. W. Meijer, S. J. Pijl, S. Hegarty (eds), *Inclusive Education*, London, Routledge, 68-81.
- Porter G. L. et Richler D. (ed.) (1991), *Changing Canadian Schools : Perspectives on Disability and Inclusion*, Toronto, Allan Roeher Institute Press.
- Prairat E. (1994), *Eduquer et punir. Généalogie du discours psychologique*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- 1^{er} Congrès international d'éducation et de protection de l'enfance dans la famille (1905), Compte rendu des réunions générales, Bruxelles, A. Lesigne.
- Pritchard D. (1963), *Education and the Handicapped*, Henley, Routledge & Paul Kegan.
- Prochner L. (1992), Themes in late 20th century child care and early education : A cross-national analysis, in G. Woodill et al. (eds), *International Handbook of Early Childhood Education* (p. 11-19), New York, Garland.
- Prost A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.
- Prost A. (1990), Préface, in M. Vial, *Les enfants anormaux à l'école* (p. 5-9), Paris, Armand Colin.
- Prudhommeau M. (1949), *L'enfance anormale*, Paris, PUF.
- Prudhommeau M. (1951), *Le dessin de l'enfant*, Paris, PUF.
- Raynaud P. (1982), L'éducation spécialisée en France, 1882-1982, *Esprit*, 65, 79-99, et 67-68, 104-126.
- Richardson John G. (1992), Historical expansion of special education, in Fuller, Bruce et Rubinson, Richard (eds), *The Political Construction of Education : The State, School Expansion and Economic Change* (p. 207-221), New York, Praeger Publishers.
- Robert A. (1991), Syndicalisme enseignant et lutte contre l'échec scolaire : mode d'intégration d'une dimension sociologique à la problématique pédagogique, *Revue française de pédagogie*, 95, 5-19.
- Robert A. (1997), Le Plan Langevin-Wallon et la question des aptitudes. Communication prononcée aux Rencontres du cinquantenaire du Plan Langevin-Wallon des 6 et 7 juin 1997 au Sénat, Paris.
- Rogovas-Chauveau E. et Chauveau G. (1984), Sens et effets des pratiques psychologiques à l'école (GAPP), in CRESAS (eds), *Intégration ou marginalisation, aspects de l'éducation spécialisée* (p. 169-201), Paris, L'Harmattan-INRP.
- Sarason S. B. et Doris J. (1979), *Educational Handicap, Public Policy and Social History*, New York, Macmillan Press.
- Sceaux C. (1994), *Histoire des classes de perfectionnement de la Deuxième Guerre mondiale à nos jours*, mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'études approfondies (DEA), Université Paris V, Paris.
- Seclet-Riou F. (1964), Henri Wallon, un pédagogue de progrès, in *Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement* (p. 257-269), Paris, PUF.
- Shina C. (1981), The role of psychological research in special education, in W. Swann (ed.), *The Practice of Special Education* (p. 400-416), London, The Open University Press.
- Shiose Y. (1995), *Les loups sont-ils québécois ? Les mutations sociales à l'école primaire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

- Sigmon S. (1987), *Radical Analysis Special Education, Focus on Historical Development and Learning Disabilities*, London, New York and Philadelphia, The Falmer Press.
- Simon J. (1987), René Zazzo et la première expérience de psychologie scolaire : intérêts scientifiques, intérêts humains, *Bulletin de psychologie*, 381, 775-783.
- Stambak M. et Vial M. (1974), Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle, *La Psychiatrie de l'enfant*, XVII (1), 241-336.
- Stiker H. J. (1982), *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Aubier-Montaigne.
- Stiker H. J. (1991), De la métaphore au modèle : l'anthropologie du handicap, *Cahiers ethnologiques*, 13, 13-37.
- Stiker H. J., Vial M. et Barral C. (éds) (1996), *Handicap et inadaptation. Fragments pour une histoire : notions et acteurs*, Paris, Fondation de France et Société internationale pour l'histoire des infirmités, déficiences, inadaptations, handicaps, etc. (ALTER).
- Syndicat des psychologues de l'Éducation nationale (SPEN) (1994), Enquête nationale 1993, *Le Journal du SPEN*, 3, 18-21.
- Tomlinson S. (1982), *A Sociology of Special Education*, Londres, Routledge & Paul Kegan.
- Topliss E. (1979), *Provision for the Disabled*, Oxford, Blackwell & Martin Robertson.
- Topliss E. (1982), *Social Responses to Handicap*, Harlow, Longman.
- Tort M. (1974), *Le quotient intellectuel*, Paris, Maspero.
- Tricart J.-P. (1981), Initiative privée et étatisation parallèle. Le secteur dit de l'enfance inadaptée, *Revue française de sociologie*, XXII, 575-607.
- Triomphe A. et Boumendil J. (1996), La place des associations dans la gestion des établissements et services sociaux, *Revue internationale de l'économie sociale*, 259 (57), 16-23.
- Uditsky B. (1993), From integration to inclusion : The Canadian experience, in R. Slee (ed.), *Is There a Desk with my Name on it ? The Politics of Integration* (p. 79-92), London, Falmer Press.
- Van Haecht A. (1990), *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Veyne P. (1978), *Comment on écrit l'histoire suivi de Foucault révolutionne l'histoire*, Paris, Le Seuil.
- Vercors (1952), *Les animaux dénaturés*, Paris, Albin Michel.
- Vial M., Plaisance E. et Beauvais J. (1970), *Les mauvais élèves*, Paris, PUF.
- Vial M., Burguière E. et Stambak M. (1974), Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires, *Recherches pédagogiques*, 68, 7-47.
- Vial M. (1990 a), *Les origines de l'enseignement spécialisé en France*, thèse de doctorat, Paris V.
- Vial M. (1990 b), *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, Paris, Armand Colin.
- Vial M. (1984), La création du perfectionnement en 1909 et les débilés des psychologues : ou comment s'écrit l'Histoire, in CRESAS (éds), *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spéciale*, Paris, L'Harmattan et INRP.
- Vial M. (1970), L'inadaptation scolaire comme problème politique, *Psychologie scolaire*, 7, 19-25.
- Wall W. D. (1958), *La psychologie au service de l'école*, Paris, Bourrelier.
- Wallon H. (1952), Pourquoi des psychologues scolaires, *Enfance*, 5, 373-376.
- Wallon H. (1967), Les principes de l'orientation à l'école et dans la profession, *Bulletin de l'Association française des psychologues scolaires*, 5, 9-16.

- Wallon H. (1979), Leçon d'ouverture au collège de France (prononcée en 1937), *Psychologie scolaire*, 29-30, 91-101.
- Warnock Report (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children and Young People*, London, HMSO.
- Weber M. (1986), *Sociologie du droit*, Paris, PUF.
- Weber M. (1978), *Economy and Society*, in G. Roth et C. Wittich (eds), Berkeley, The Regents of the University of California.
- Woodill G. (1992), International early childhood care and education : Historical perspectives, in G. Woodill et al. (eds), *International Handbook of Early Childhood Education* (p. 3-10), New York, Garland.
- Woodill G. (1988), Bibliographic sources for the history of disabilities, in ALTER (eds), *Infirmitté : histoires et sociétés* (p. 78-84), Vanves, ALTER, Actes du colloque tenu les 10 et 11 juin 1988.
- Woodill G. et Davidson I. (1989), Le langage des professionnels de l'éducation spéciale : un cadre conceptuel, *Les Cahiers du CTNERHI, handicaps et inadaptations*, n° 47-48, 195-207.
- Woods P. (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Wolf T. H. (1971), *Alfred Binet*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Zazzo R. (1935), L'œuvre du Dr Wallon à la lumière du marxisme, *Bulletin des groupes d'études philosophiques de la Sorbonne*, 5, 99-104.
- Zazzo R. (1942), *Psychologues et psychologies d'Amérique*, Paris, PUF.
- Zazzo R. (1951 a), Formation du psychologue scolaire, *Bulletin de l'INOP*, 5, 137-143.
- Zazzo R. (1951 b), Un travail d'équipe. Réflexions à propos du symposium sur les dyslexies, *Enfance*, 5 (4), 385-388.
- Zazzo R. (1952), La psychologie scolaire en 1952, *Enfance*, 5, 387-398.
- Zazzo R. (1960), Une recherche d'équipe sur la débilité mentale, bilan 1960, *Enfance*, 4-5, 335-364.
- Zazzo R. (1962), Introduction à la psychologie scolaire, *Bulletin de psychologie*, 14, 281-287 ; 323-326 ; 473-476 ; 683-692 ; 841-844.
- Zazzo R. (1964), Wallon, psychologue de l'enfance, in *Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, (p. 242-252), Paris, PUF.
- Zazzo R. (1965), Les débiles mentaux, *Esprit*, numéro spécial, novembre, 642-659.
- Zazzo R. (1966), La psychologie scolaire, *Revue de l'enseignement supérieur*, 2 (3), 33-43.
- Zazzo R. et Reuchlin M. (1966), Dépistage et orientation : deux notions à repenser, *L'Éducation nationale*, 22 (788), 28 avril, 9-11.
- Zazzo R. (1968), *Conduites et conscience*, t. II, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Zazzo R. (éd.) (1979), *Les déficiences mentales*, Paris, Armand Colin.
- Zazzo R. (1982), L'enfance de la psychologie de l'enfant et son développement, in P. Fraisse (éd.), *Psychologie de demain* (p. 167-189), Paris, PUF.
- Zazzo R. (1983), La psychologie scolaire a pour objet non les enfants à problèmes mais les problèmes de l'école... *Le Monde de l'éducation*, 94, 28-30.
- Zazzo R. (1987), Entretien avec R. Zazzo, *Psychologie scolaire*, 61, 5-20.
- Zazzo R. (1992), Autobiographie de René Zazzo, in F. Parot et M. Richelle (éds), *Psychologues de langue française, autobiographies* (p. 51-78), Paris, PUF.
- Zazzo R. (1995), Psychologie et marxisme [l'édition originale date de 1976], *Bulletin de psychologie*, XLVIII (421), 592-611.
- Zazzo R. (1996), Le psychologue à l'école : pour quoi faire?, in G. Tiberghien, A. Lieury et coll. (éds), *Mémoire et devenir. Regards croisés sur la psychologie de l'éducation* (p. 21-28), Les Éditions Les Pluriels de Psyché.

Index des noms propres

- Andrey B., 25, 57, 60, 62, 70-71, 73, 77,
89-90, 116.
Argelès, 130.
Avanzini G., 35, 39, 52-53, 122.
- Barnes C., 23.
Barnley P., 130.
Barrée, 49.
Barrucand, 113.
Batencour de, 36.
Beauvais J., 63, 87, 99.
Bélangier N., 23, 28, 61, 128.
Berger P., 25-26, 131.
Bernard C., 57, 72, 122.
Berthoin, 74, 91.
Beslais A., 21, 49, 51, 74-75.
Bigot P., 130.
Binet A., 16, 23, 35-37, 39-46, 49, 113,
123-124.
Blanchet A., 129.
Bloch-Lainé F., 31, 102.
Blondel M., 30.
Blot S., 130.
Bonin M.-L., 62, 69, 130.
- Bougault, 91.
Bouloche A., 69.
Bourdier M., 112.
Bourdieu P., 22.
Bourneville, 23, 25.
Bru C., 130.
Brunold M., 69, 71.
Buisson F., 41, 110.
Burt C., 37, 40.
- Caglar H., 25, 117.
Canguilhem G., 31.
Capelle J., 81, 87-89.
Carré I., 37.
Cattell J.-M., 41.
Cazenave P., 90.
Cerezuelle D., 44.
Chamballon R., 118-119, 130.
Chateau J., 81-84, 86-89, 94-97, 101-102,
123-124, 130.
Chauvière M., 25, 29.
Chevenement, 129.
Chiland C., 73.
Claparède E., 37, 40.

- Coménius, 36, 38.
 Condorcet, 50.
 Corcuff P., 17.
 Cousinet, 58.
- Dague P., 115.
 Darwin, 37, 51.
 David L., 57, 67.
 Decroly O., 37.
 Dhombres P., 69.
 Diatkine, 73.
 Dousset M., 90, 100.
 Dubet F., 16, 50, 116.
 Ducoing J.-L., 36, 50, 59, 113.
 Durkheim E., 17, 26.
 Duru-Bellat M., 78.
 Duvernet M., 110.
- Elias N., 18, 30.
 Éon J., 36.
- Ferry J., 41.
 Foucault M., 22.
 Fouchet C., 91, 93.
 Fraisse P., 62, 77, 98-99.
 Freinet C., 72.
 Freud S., 70.
 Freund J., 26.
 Friedson E., 28, 119, 124.
 Froebel, 36.
 Fronsacq M., 89.
 Fulcher G., 28.
- Gagey J., 29.
 Galton F., 37, 39.
 Garant N., 23, 28.
 Gateaux-Mennecier J., 24-25.
 Gaulle de C., 50, 58, 108.
 Gauthier M., 96.
 Genty M., 98.
 Gesell A., 49, 57, 118, 123.
 Giami A., 29.
 Gicquel J.-B., 99.
 Giddens A., 27, 127.
 Gilly M., 25, 37, 58-59, 61, 79, 116-117.
 Goddard H., 40.
 Goffman E., 28, 30.
 Gotman A., 129.
- Green A., 32.
 Guenin de, 89.
 Guillain A., 38.
 Guillemard J.-C., 55, 100.
 Guillois J.-C., 130.
- Halbwachs M., 130.
 Hall S., 37-38.
 Haridon L. J., 130.
 Hassler J., 44.
 Hegarty S., 16.
 Henri V., 41.
 Henriot-Van Zanten A., 78.
 Herbart, 37-38.
 Herzlich C., 29, 119.
 Heuyer, 29.
 Hill, 23.
 Hocquard D., 41.
 Hontarède A., 130.
- Inizan A., 130.
 Ion J., 27.
 Itard, 36.
- Kennedy J., 74.
- Labregère A., 99, 121.
 Lagache, 29, 103.
 Langevin, 50, 52-54.
 Launay C., 113.
 Laurent P., 93-97.
 Le Gal, 58, 62.
 Le Gall M., 62.
 Le Men J., 25, 62, 91, 116, 130.
 Léandri, 73.
 Lebette M., 58, 75-79, 85-87, 89, 91, 93, 97, 107-109, 111-112, 114-116, 118, 123, 125.
 Lefavrais, 130.
 Leif, 80.
 Lelièvre C., 52-53.
 Lenoir J.-P., 80, 85-92, 99, 101, 130.
 Lepez R., 25, 62, 69, 78, 84-85, 90-91, 110, 117.
 Lévine J., 30.
 Lhéritier M., 68.
 Liquier R., 37.

- Locke J., 36-37.
 Lordon J., 100-101.
 Luckmann T., 25-26, 131.
- Maillot E., 37.
 Marc P., 78, 100, 116.
 Mariel R., 84, 110-111, 128.
 Martuccelli D., 16, 50, 116.
 Marx K., 51.
 Mauco G., 58, 72, 122.
 Maury L., 35.
 Meijer P., 16.
 Mercer G., 23.
 Meyze F., 101.
 Misès R., 31.
 Molière, 56.
 Monod P., 49.
 Montaigne, 31, 36-37.
 Moreau J.-F., 29-30, 130.
 Morfaux M., 87.
 Morvan J.-S., 31.
 Muel-Dreyfus F., 24.
- Naegelen, 52.
 Nique C., 52-53.
 Not, 51.
- Oliver M., 23.
 Ortega y Gasset J., 30.
 Ott Y., 99.
- Paicheler G., 29, 41.
 Paillet P., 84, 88, 90, 92.
 Parot F., 35.
 Passeron J.-C., 22.
 Pavlov, 70.
 Paye L., 78-80.
 Perret G., 70.
 Perron R., 31.
 Pestalozzi, 36.
 Pétaïn, 50.
 Petit J., 17, 57, 75, 77-78, 108, 125, 129.
 Peyrefitte A., 95.
 Piacère J., 59-60, 84, 102-103, 128.
 Piaget J., 40, 58, 117.
 Piéron H., 30, 52, 58, 78.
 Piéron M., 71.
 Pijl J., 16.
- Pinell P., 24.
 Piobetta J.-B., 67-68, 71, 122.
 Pirot J., 130.
 Plaisance E., 23, 29.
 Platon, 36.
 Pompidou G., 84, 102.
 Porter G.-L., 22.
 Prairat E., 36.
 Prost A., 78.
- Rabelais, 36-38.
 Reuchlin M., 71, 78, 96-97.
 Richand, 57.
 Richelle M., 35.
 Richler D., 22.
 Romian M., 98.
 Rostand, 30.
 Rougier G., 87-88.
 Rousseau J.-J., 36.
 Roussel N., 84.
- Sarason, 28.
 Seclet-Riou F., 51.
 Shakespeare T., 23.
 Shina C., 15.
 Simon T., 30, 35, 39-40, 42-45, 51, 61-62, 70, 113, 130.
 Solal-Céligny J., 92-94.
 Staël de, 30.
 Stiker H.-J., 31.
- Terman L., 40.
 Tomlinson S., 24.
 Toraille M., 121.
 Tort M., 22.
 Tric M., 80.
 Tricart J.-P., 27, 29.
 Tubiana C., 130.
- Uditsky B., 22.
- Valéry P., 30.
 Valet M., 114-115.
 Vaney P., 41.
 Vaschide P., 113.
 Venturini M., 99-100.
 Vermeil., 30.
 Veyne P., 26, 127.

Vial M., 18, 24-25, 29, 41-42, 44, 46.
Vincent A., 73.
Vygotsky, 70.

Wall W.-D., 36.

Wallon H., 15-16, 25, 29, 35, 39, 46, 49-
52, 54-59, 68, 70-72, 76, 78, 83, 108-
109, 116, 118, 121-124, 126, 128-129.

Weber M., 17, 26.

Wolf T.-H., 35, 40, 45.

Wundt W., 39, 42.

Zafiropoulos M., 24.

Zay J., 50, 78.

Zazzo R., 15-16, 35, 39, 42, 46, 49, 51,
56-59, 61, 70, 72, 74, 77, 82-84, 95-99,
108-109, 111, 115-119, 121, 123-124,
128.

Le Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations (CTNERHI), association Loi 1901, remercie vivement tous les organismes qui, par leur participation financière, lui permettent d'accomplir ses missions de documentation, d'études, de recherches et d'édition, notamment :

- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité
 - Direction générale de l'action sociale (DGAS)
 - Direction générale de la santé (DGS)
- Caisse centrale de la Mutualité sociale agricole (CCMSA)

Imprimé et édité par le CTNERHI
Dépôt légal : Juillet 2002

ISBN : 287710-158-4
ISSN : 1290-6832

Le Directeur : Marc Maudinet

