

LES CONTRADICTIONS DE L'HISTOIRE : L'EXPÉRIENCE DES PIONNIERS DE LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE ET L'“ENFANCE INADAPTÉE”

NATHALIE BÉLANGER

Cet article traite du secteur de l'enseignement spécialisé destiné aux élèves identifiés comme étant, selon les catégories utilisées au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, “inadaptés” et du rôle des psychologues scolaires au sein de ce secteur. Au début de mes études doctorales, je souhaitais identifier les événements ayant permis à cette forme d'enseignement d'apparaître, afin d'éviter de prendre pour acquis que cet enseignement spécialisé ait été pensé et mis en place suite à la découverte d'enfants “irréguliers” ou “anormaux”, pour reprendre les termes du début du siècle. Mon but, ambitieux au départ, était d'examiner les composantes sociales, professionnelles et structurelles ayant permis l'émergence de cet enseignement spécialisé. La seule analyse de ces filières spécialisées, changeantes au regard des époques et des milieux, ne permettait pas en soi une approche très précise de ce phénomène. En examinant plutôt le développement de la psychologie scolaire, un accès plus précis au secteur de l'enseignement spécialisé et de “l'enfance inadaptée” m'était offert pour comprendre, du moins en partie, les conditions d'émergence de ce secteur. À la fin des années 1950 et au début des années 1960, des psychologues scolaires, ayant été formés à partir de la Seconde Guerre mondiale, ont été associés à ce secteur d'activité très florissant à cette époque qu'était “l'enfance inadaptée”. Le but poursuivi par les psychologues scolaires était alors de

venir en aide aux enfants éprouvés par la guerre et ayant accusé un retard scolaire. Or, la psychologie scolaire avait plutôt pour tâche, du moins à l'origine, tel qu'il est précisé théoriquement dans le plan Langevin-Wallon, de favoriser l'adaptation de l'élève à l'école et de veiller à la meilleure appropriation de l'école par l'enfant et non d'intervenir uniquement auprès des élèves “inadaptés”. Il faut toutefois préciser que la préoccupation de certains psychologues scolaires concernant les enfants “en retard” ou ayant des problèmes n'était pas, à cette époque, tout à fait nouvelle. Le “cadeau de la Direction de l'enfance inadaptée”, comme le rappelle R. Zazzo, un des fondateurs de la psychologie scolaire, qui permit de “mettre officiellement, chaque année, une vingtaine de postes à la disposition de la psychologie scolaire [et qui] devait se révéler par la suite un cadeau empoisonné” (1987, p. 7), marque en fait l'aboutissement d'un processus déjà commencé depuis un bon moment.

La volonté de déterminer les “aptitudes réelles” des enfants afin d'éviter de les exclure sur la base de déterminismes sociaux était déjà, pour A. Binet, ce “psychologue scolaire avant la lettre” (Ducoing, 1990, p. 2), de première importance. Dans cette optique, il se proposait d'inventer une échelle de mesure de l'intelligence destinée à mettre en évidence les “aptitudes réelles” des enfants (Binet, 1973, p. 225). Cette conception était 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" (p. 104). A. Binet a donc inauguré une pratique de détection des aptitudes des enfants, selon une conception qui sera reprise, en partie, par H. Wallon, autre personnalité centrale dans l'histoire de la psychologie scolaire. Ce dernier préconisait une réforme de l'enseignement passant par une démocratisation. L'objectif était que les enfants "ne trouvent d'autre limitation que celle de leurs aptitudes" (plan Langevin-Wallon, 1964, p. 181). Il semble donc que le projet de la psychologie scolaire puisse être compris à travers cet idéal d'"identification des aptitudes réelles des sujets" que chérissaient H. Wallon et, avant lui, A. Binet. Bien entendu, ce "mot d'ordre égalitaire", la sélection par les aptitudes, a montré ses faiblesses puisqu'on "en a dégagé les composantes sociales" (V. Isambert-Jamati, 1985, p. 157). L'héritage théorique de Binet et de ses successeurs a sans doute contribué à induire cette image d'un psychologue scolaire qui ressemble à cet "homme à la valise [de tests] qui continue de nous coller à la peau malgré les tentatives faites pour nous en débarrasser" (Guille-mard, 1995, p. 19). Par ailleurs, il semble que dès la mise en place de la psychologie scolaire en 1945, les psychologues scolaires auraient eu pour tâche d'assurer le recrutement des classes de perfectionnement. En 1948, aux journées de l'UNESCO, les psychologues scolaires ont été officiellement invités à "dépister les arriérés et les mieux doués"¹. Une enquête de J. Piacère (1988) auprès des premiers psychologues scolaires en exercice révèle la représentation qu'avaient ceux-là au sujet de leurs fonctions : sur une trentaine de réponses recueillies en ce qui concerne la motivation au choix de carrière, 12 d'entre elles révèlent une motivation centrée sur les élèves afin d'aboutir à une meilleure connaissance de ces derniers et "assurer un recrutement plus judicieux des classes spéciales" (p. 60). En outre, en 1952, un commentaire de L. Lefèvre dans la revue des psy-

chologues scolaires précisait qu'"isolée, la psychologie scolaire est réduite à piétiner", c'est pourquoi, il faut qu'elle "entre dans le milieu scolaire par ses recherches sur le retard"² (p. 62). En fait, dès que "l'amicale des psychologues scolaires" est créée, une préoccupation ayant trait à la question des retards scolaires et de l'adaptation commence à se former³. Cette préoccupation rejoignait celle du ministère de l'Instruction publique qui se souciait, à la même époque, de mettre en place des structures publiques pour "l'enfance inadaptée". R. Zazzo attribue la confusion entre le secteur de l'"enfance inadaptée" et la psychologie scolaire à une "certaine facilité" qui tient à : 1) "des raisons d'opportunités incitant le psychologue scolaire, pour mieux se faire accepter, à aller au "plus urgent", là où sa justification d'exister est la plus claire" et 2) une "illusion générale", c'est-à-dire cette idée qui "tend à réduire les problèmes pratiques de psychologie à ceux qui sont formulables en termes de pathologie ou de défectologie" (1968, p. 258). Cette confusion a retenu mon attention car elle permet de saisir comment le secteur de l'enseignement spécialisé s'est en partie constitué et institutionnalisé au travers d'une organisation singulière comme la psychologie scolaire. Le thème de mes recherches doctorales s'est donc peu à peu précisé et a donné lieu à la constitution d'une problématique de recherche. Les différents contours que prit ma problématique de recherche, avant de prendre sa forme définitive - mais toujours provisoire - seront abordés. Il faut préciser ici que dans la chronologie de la recherche, la définition de la problématique et la délimitation des contours d'un objet subissent, en cours de route, de nombreux remaniements et des rectifications successives. Ainsi, il est difficile, voire artificiel, de présenter de façon linéaire le processus ayant conduit à l'élaboration définitive d'une problématique. La construction d'un objet sociologique ou historique procède d'un va-et-vient continu et de retours fréquents aux sources documentaires. Les étapes de cette construc-

1 Archives n° 10-43 du collectif "Histoire de la psychologie scolaire".

2 *Bulletin de l'Association des Psychologues Scolaires (BAPS)*, juin 1952, #5.

3 Voir à ce sujet le premier bulletin public publié par l'amicale des psychologues scolaires en 1953-54, #1. D'autres se destineront à des recherches portant sur la fatigue intellectuelle ou les didactiques des matières.

tion et les différents auteurs qui m'ont inspirée seront résumés et les résultats les plus significatifs seront rapportés. Enfin, en guise de conclusion, les difficultés auxquelles j'ai dû faire face au cours de la recherche seront abordées.

LES CONTOURS D'UNE PROBLÉMATIQUE

Les travaux de F. Muel-Dreyfus (1975, 1983) et de P. Pinell et de M. Zafiropoulos (1983) se rapportant à la question de l'émergence de l'enseignement spécialisé ont nourri mes premières réflexions. Ces travaux renvoient aux théories de la reproduction. Ceux-ci permettent de critiquer les approches médicales et psychologiques en vigueur à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. Ces approches prenaient pour acquis que l'individu est "porteur" de ses lacunes, de ses difficultés. À l'opposé, les auteurs cités plus haut proposent une approche sociohistorique et soutiennent que l'émergence de l'enseignement spécialisé correspond aux vœux d'une bourgeoisie qui cherche à "normaliser" ou "moraliser" des classes sociales considérées comme déviantes. Leurs analyses ayant certes contribué à l'approfondissement de problèmes peu questionnés jusqu'aux années 1960, se révèlent néanmoins limitées quand on tente de comprendre certains événements précis ou points de vue d'acteurs qui ne se laissent pas enfermer dans les schémas de la moralisation ou de la normalisation de classes sociales (E. Plaisance, 1988). Les travaux du CRESAS, notamment ceux de M. Stambak et de M. Vial, publiés dès le début des années 1970, et en particulier ceux de M. Vial dont on trouve une synthèse dans une publication datée de 1990, redonnent aux acteurs sociaux la place qui leur revient dans le processus de création des filières de l'enseignement spécialisé. En m'inspirant de ces travaux ainsi que de ceux de la sociologie de la médecine (E. Freidson, 1984 ; P. Adam et C. Herzlich, 1994) et de la sociologie de la construction sociale (P. Berger et T. Luck-

mann, 1989), j'ai tenté de comprendre les fondements et les significations théoriques d'un schéma courant voulant que la psychologie scolaire soit une réponse à une école "en transformation" où l'accès de tous se généralise et où "le nombre d'inadaptés allant en s'accroissant, avec la loi de l'instruction publique, exigerait du psychologue scolaire une détection scientifique" (B. Andrey, J. Le Men, 1968, p. 22).

À l'instar du travail de M. Vial cité précédemment, des contradictions ont retenu mon attention : dans un cas, on présente ce schéma qui veut donc que la psychologie scolaire soit une réponse à une demande provenant en quelque sorte de l'école et, dans l'autre, on trouve parmi des témoignages de psychologues et d'instituteurs, des révélations montrant que l'exercice de la psychologie scolaire n'allait pas de soi et était même, quelques fois, difficilement accepté durant les années 1940 et 1950, du moins dans certains établissements où l'on trouvait des psychologues scolaires en exercice. Il semble donc que la collaboration entre les divers partenaires de l'école, c'est-à-dire les maîtres, les parents et les élèves, ne va pas de soi à la lumière de témoignages de psychologues scolaires (le plus souvent d'anciens instituteurs) qui 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"⁴.

4 Selon un témoignage de Marguerite Bourdier publié dans la revue *Psychologie scolaire*, 1988, "Accueil d'un psychologue scolaire en 1947 dans un établissement parisien", #65, p. 72-73.

En outre, J.L. Ducoing se surprend 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 (1990, p. 2)”.

Cette idée d'une psychologie demandée ou réclamée par l'institution scolaire est quelque peu remise en cause par les extraits précédents. Soulignons par ailleurs que cette idée renvoie à la thèse de M. Vial au sujet de l'obligation scolaire et de la découverte de ces prétendus “nouveaux anormaux de l'école”. Selon cet auteur, les classes de perfectionnement créées en 1909 pour l'enfance “anormale” ne sont pas un aboutissement allant de soi mais bien le produit d'une importation à l'école d'un savoir médico-psychologique dans lequel figurent, entre autres, les recherches en psychométrie d'Alfred Binet. Ce discours savant n'émanerait pas de l'Instruction Publique ; il aurait été tenu en dehors de la Ligue de l'Enseignement (ligue à tendance républicaine qui avait à cœur la cause de “l'école pour tous”) par des aliénistes et des scientifiques.

Par là, cet auteur prend le contre-pied des thèses jusqu'alors admises en ce qui concerne l'émergence et le développement de l'enseignement spécialisé (F. Muel-Dreyfus, 1975 ; P. Pinell et M. Zafiropoulos, 1978, 1983). Avec celles-là, on considère que le système scolaire pris dans son ensemble et vu comme un organe de l'État qui divise, pratique une élimination systématique et délibérée des enfants de la classe défavorisée auxquels on attribue d'emblée la caractéristique d'“arriéré mental” ou d'“anormal d'école”, notion forgée afin de permettre la création des classes spécialisées. La loi de l'instruction obligatoire permettrait ainsi la reconnaissance de nouveaux “anormaux de l'école”. Or, cette idée selon laquelle la loi de l'instruction obligatoire prélude aux premières classes spécialisées destinées aux élèves “anormaux” des classes modestes est sérieusement mise en cause si

l'on rappelle, grâce à V. Isambert-Jamati (1985), que “ce réseau spécialisé n'a jamais coïncidé avec la population scolaire issue des couches populaires” (p. 156).

En se présentant comme une réponse à un “besoin” face au nombre d'“inadaptés” allant en s'accroissant dans l'école, la psychologie scolaire porte le flanc à la critique de la même façon que les thèses décrites au paragraphe précédent. De façon similaire à la thèse de M. Vial qui ébranle ces certitudes voulant que la présence d'un nombre plus important d'enfants à l'école - argument d'ailleurs plus ou moins fondé puisque A. Prost a montré que la loi de 1882 entérine une pratique déjà adoptée en partie - ait suscité une “demande” d'enseignement spécialisé, l'analyse des archives consultées dans le cadre de ce programme de recherche et des entretiens conduits auprès des psychologues en exercice dans les années 40 et 50 nuance le fait que la psychologie scolaire ait répondu à la demande d'instituteurs soucieux d'adapter l'école aux nouveaux “inadaptés” grâce à l'introduction à l'école de la psychologie scolaire. Selon ce schéma qui veut que l'organisation de la psychologie scolaire en France ait correspondu à un besoin face à l'accroissement des “inadaptés” dans les classes des établissements scolaires, on se trouve à définir cette dernière par les termes mêmes qu'elle tend à récuser. R. Zazzo, le maître d'œuvre de l'expérience française de la psychologie scolaire, n'a-t-il pas répété maintes fois l'importance de “connaître l'écolier normal avec ses problèmes normaux” et non pas uniquement l'écolier “inadapté”⁵ (1983) ? Même s'il est vrai que cette référence à l'écolier “normal” pose problème, n'en demeure pas moins le fait que le psychologue scolaire tel que le décrivaient les pionniers de l'après-guerre devait se consacrer à tous les écoliers et non aux seuls “inadaptés”.

Le travail de recherche a permis d'approfondir cette contradiction et d'identifier les composantes sociales et structurelles ayant conduit à ces expériences de psychologie scolaire, à examiner 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 aspects de ce que l'on nomme le secteur de l'enseignement spécialisé. Il va sans dire

5 *op. cit.* lettre inédite de R. Zazzo.

que je n'ai pas cherché à faire l'histoire de la psychologie scolaire pour elle-même mais accéder ainsi à des données pouvant informer l'histoire de l'enseignement spécialisé. J'ai voulu me défaire et délaissier les explications trop séduisantes, trop commodes qui visent à montrer, par exemple, que la mise en place de la psychologie à l'école correspond à un besoin profondément ressenti par l'ensemble des acteurs scolaires. Bref des explications données après coup. Et puisque la sociologie de la connaissance se préoccupe justement de la construction en tant que telle d'une demande sociale, des processus par lesquels des connaissances en viennent à être admises et reçues ou, pour le dire autrement, selon les termes de P. Berger et T. Luckmann (1989), aux relations entre la pensée humaine et le contexte dans lequel elle surgit, il devenait pertinent de questionner la réception de la psychologie scolaire et ses liens plus ou moins explicites, au début des années 1960, avec la sous-direction de l'enfance inadaptée. J'ai voulu, pour mieux rendre compte de ces liens qui unissent la psychologie scolaire à "l'enfance inadaptée", expression qui variera au cours des années, retrouver, petit à petit, les discours des acteurs sociaux, c'est-à-dire des principaux protagonistes ayant souhaité la mise en place des services de psychologie scolaire, 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 mon travail. Elles proviennent des entretiens menés auprès de psychologues scolaires ayant pris part à la mise en place de leur profession après la Seconde Guerre mondiale et d'un fonds d'archives du collectif "*Histoire de la psychologie scolaire*", cité précédemment (voir note 1), qui n'avait jamais été exploité auparavant. L'analyse de ces données permet de rendre compte de ces "réalités", de ces "objets sociaux", pour reprendre la terminologie de P. Berger et T. Luckmann, que sont la psychologie scolaire et "l'enfance inadaptée" en utilisant les mots, les notions propres à l'époque, évitant ainsi toute rétroprojection.

Grâce à ce travail où, continuellement, les documents, les témoignages sont mis en relation, j'ai pu discerner les personnalités ayant considérablement influencé le devenir de la psychologie scolaire. J'ai compris l'importance des pionniers de la psychologie, au premier rang H. Wallon et R. Zazzo, mais

aussi, pour une période plus éloignée, celles de A. Binet et de A. Gessell. Il est intéressant de noter que ces deux auteurs, bien qu'éloignés l'un de l'autre dans l'espace (contextes français et américain), présentent néanmoins des similitudes dans leurs approches de la psychologie appliquée à l'éducation. Sans verser dans une histoire des idées qui demeure artificielle au regard du contexte respectif des auteurs, je retiendrai ici cinq aspects communs aux auteurs cités précédemment :

1. Ils souhaitent introduire des procédés "scientifiques" en pédagogie. Ils sont motivés par une certaine idée de la modernité ;
2. Ils imaginent des interventions, des solutions qui profiteraient aux enfants, qui les protégeraient tout en leur donnant, en leur offrant leur place dans la société ;
3. La société est souvent posée en dualité par rapport aux individus qui la composent, d'où la pertinence de la notion d'adaptation, notion centrale dans la théorie propre à la psychologie scolaire, même pour H. Wallon qui tenait pourtant à ne pas séparer, théoriquement, l'individu de la société dans laquelle il vit ;
4. D'un point de vue politique, la mise en place et l'accroissement des classes et écoles spécialisées sont considérées comme des mesures sociales et démocratiques dont doivent s'acquitter les États modernes et les instances d'éducation publique. Cependant, comme le précisait Binet, ces mesures ne devaient pas être appliquées sans discernement, car elles risquaient alors de desservir l'enfant ;
5. L'idée de connaître l'enfant est récurrente. Il faut connaître "scientifiquement" les enfants dits "normaux" et, éventuellement, les "anormaux" ou, plus tard, les "inadaptés" qui peuvent, selon eux, renseigner, tel l'envers de quelque chose, au sujet de la normalité ou de l'intelligence.

Les différentes mesures d'enseignement spécialisé envisagées, par exemple par A. Binet ou H. Wallon, comme des filières démocratiques nécessaires à une école pour tous, nouvelle et plus ouverte, se sont avérées, suite à la création de catégories toujours plus pointues, des filières ségréguatives et souvent définitives, même si elles avaient initialement pour but, et toujours d'après ces auteurs, de correspondre à des mesures temporaires pour des enfants "inadaptés" à l'école.

Outre une meilleure compréhension du rôle de ces personnages centraux, les enquêtes menées auprès de psychologues scolaires engagés dès la fin de la guerre, la consultation des archives et l'analyse approfondie de la revue des psychologues scolaires, véritable mémoire de leur organisation, m'ont permis d'identifier les acteurs et porte-parole. Retracer leur rôle au sein de cette histoire revient à considérer les incertitudes, les incompréhensions, les aller et retour, les hasards, bref les différentes interactions entre les acteurs sociaux, comme autant d'éléments informant l'histoire de la psychologie scolaire et de l'enseignement spécialisé. La suppression de la psychologie scolaire en 1954 et le redémarrage au début des années 1960 représentent des moments forts de cette histoire mouvementée.

En 1954, le développement du corps des psychologues scolaires, jusqu'alors en progression, se complique. Passé le climat favorable de la Libération et du plan Langevin-Wallon, les "idées perdent de leur force motrice" (Ducoing, 1990, p. 2). La psychologie scolaire française, pourtant florissante à en juger par les colloques organisés⁶, est donc ébranlée. En effet, cette même année, en raison d'une pénurie de maîtres, le nouveau directeur de l'Enseignement de la Seine, M. Piobetta, met un terme à l'expérience parisienne. Les papiers personnels⁷ du directeur entre 1947 et 1953 montrent bien cette demande de réintégration et de reclassement pour les professeurs "détachés". Pour pouvoir exercer la psychologie scolaire, il fallait, à l'époque, en tant qu'enseignant, obtenir un détachement dont la valeur n'était que provisoire. Piobetta dénoncera "l'alourdissement nocif du système éducatif" et la trop "grande dispersion des responsabilités". Dans un même esprit, A. Boul-

loche, ministre de l'Éducation nationale, s'exprime ainsi :

"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 ces "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".

Les anciens instituteurs devenus psychologues scolaires devront, pour la plupart d'entre eux, rejoindre les classes, certains iront vers les centres psychopédagogiques (CPP). Le ministère de l'Éducation nationale supprime la formation de psychologie scolaire. Il semble qu'elle ait été, avec Wallon, trop subversive. Le contexte, à tout le moins la guerre froide et le rejet du communisme, finit d'éclairer cette situation. À ce sujet, J. Simon dira que :

"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 le truchement des institutions et sous le couvert de leurs besoins réels ou prétendus, vise les hommes (1987, p. 776)".

Timidement en 1958 et surtout en 1960 et 1962, la psychologie scolaire refait surface sans la connotation wallonienne grâce à M. Lebette de la direction ministérielle, dont l'épouse est elle-même psychologue scolaire⁹. C'est par l'intermédiaire de M. Lebette qui associe d'emblée la psychologie

6 Deux journées d'études, l'une à Sèvres en 1949 et l'autre à Grenoble en 1950, avaient été pourtant prometteuses pour l'avenir.

7 Voir les papiers personnels de M. Piobetta dans le versement 770526 des archives nationales, en particulier le projet de loi du 6 août 1953, article 16 au sujet des demandes de réintégration et le document au sujet de l'épuration administrative du 2 décembre 1953. Cet administrateur voulait sans conteste revenir à une "ancienne formule plus souple et simple" en ce qui concerne le reclassement des enseignants.

8 Document # 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.

9 Selon une information que nous a transmise une psychologue scolaire lors d'un entretien mené le 14 décembre 1994.

scolaire à la cause de l'enfance inadaptée que cette première refait surface¹⁰. On observe donc avec ce directeur, alors en charge de l'Enseignement primaire, une relance de la psychologie scolaire¹¹.

M. Petit, Inspecteur général de l'enfance inadaptée, et M. Venturini, Directeur de l'enfance inadaptée, associeront, en toute bonne foi, la formation de la psychologie scolaire à leur administration, à la suite de la circulaire interne émise par M. Lebettre (Andrey, 1976). C'était pour eux "une décision de circonstance"¹².

"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".

Il faut noter que le contexte et les leitmotivs de l'époque sont propices à cette relance : 1960, c'est la démocratisation de l'enseignement et l'accès à l'enseignement secondaire, la pression démographique, le souci d'une meilleure "adaptation scolaire" par la prévention des difficultés, et surtout l'aide mieux ajustée à l'enfance "inadaptée"¹³. En pratique, les psychologues sortant de l'Institut vers 1963 seront amenés, malgré eux, à faire de la "défectologie". Considérons ce témoignage écrit de R. Mariel : "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 garçons – 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

- 10 La circulaire du 22 avril 1958 dit ceci : "La commission (en parlant des CMP) peut s'adjoindre, à titre consultatif, toutes personnes qui, par leurs titres, leur pratique ou leur compétence, sont susceptibles de l'éclairer : médecins spécialistes, maîtres titulaires du certificat d'aptitude à l'enseignement special, psychologues scolaires, conseillers d'orientation professionnelle, etc. (p. 1505-1506). J'ajoute que la circulaire du 8-11-60 communément appelée "circulaire Lebettre", plus spécifique à la psychologie scolaire, reitere la formation des psychologues scolaires et leur donne comme mission temporaire le mandat de l'éducation speciale. Bien que ce renvoi aux classes spécialisées ne soit pas exclusif : "l'observation continue" de tous les élèves y est mentionnée. Celles du 15-12-60 et du 6-09-62 respectivement, précisent leurs fonctions : "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 B.U.S. et les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle" (p. 53-54). "Les psychologues scolaires assurent en propre le dépistage, et en certains cas, le traitement de l'enfance déficiente" (p. 54). Ces extraits sont tirés de : *Orientation scolaire et professionnelle, Recueil methodologique des lois et reglements*, 1965, Institut Pédagogique National.
- 11 Des 1957, B. Andrey, psychologue scolaire de l'Isere, tente de provoquer un redémarrage. S'étant assuré l'appui de P. Fraisse, le nouveau directeur de l'Institut de Paris, il adresse dès janvier 1957 une lettre à M. Lebettre, alors directeur-adjoint de l'Enseignement du premier degré au Ministère, dans l'espoir d'une reprise de la formation à Paris. Et, en 1958, une tentative de redémarrage est entreprise à Amiens sous l'insistance de René Zazzo, grâce au soutien de Jean Petit (inspecteur d'académie qui deviendra en 1960 inspecteur général).
- 12 Archive #36 du collectif "*Histoire de la Psychologie Scolaire*" (10#42), discussions autour de R. Zazzo. Groupe de travail sur la psychologie scolaire, réunion du 28 oct. 1968. Commission.
- 13 Selon des informations recueillies lors d'un entretien mené avec un psychologue scolaire le 7 mars 1995.

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 possession¹⁴”.

Ces données montrent que la psychologie scolaire, loin d'apparaître comme un “besoin” qu’auraient ressenti les instituteurs, s’est progressivement introduite, et non sans heurts, dans les écoles suite à de véritables luttes qu’ont dû mener, notamment, les porte-parole de la profession.

CONCLUSION : LIMITES ET ÉCUEILS

Les théories de la sociologie de la médecine et des professions définies, entre autres, par E. Freidson ont permis d’éclairer l’émergence et le développement de la psychologie scolaire face à la question de l’inadaptation. Cependant, et étant donnée que la psychologie scolaire ne représente pas une profession aussi établie que la médecine, les comparaisons étaient limitées. Les psychologues sont d’abord et avant tout des instituteurs et le statut de psychologue à l’école demeure effectivement précaire contrairement, par exemple, à celui du médecin. C’est pourquoi la théorie de E. Freidson sert davantage ici à éclairer la problématique générale qu’à fournir les outils précis conduisant à l’élaboration d’une véritable grille d’analyse. Par ailleurs, la mise en évidence des liens qui unissent la psychologie scolaire et le secteur de l’enseignement spécialisé et de “l’enfance inadaptée”, ne prétend pas, de toute évidence, à l’exhaustivité. Considérant que ce secteur est multidimensionnel, je n’ai privilégié qu’une perspective, qu’une coupe, sachant fort bien qu’il vaudrait mieux regarder cet objet de recherche avec, pour reprendre l’idée de P. Veyne (1978), un kaléidoscope afin de mieux le comprendre. De toute évidence, d’autres aspects devraient aussi être pris en compte, qu’il s’agisse du

rôle des parents et des associations pour les enfants handicapés, les pratiques pédagogiques et les perceptions des professeurs et des enfants, le rôle des instances gouvernementales, etc. Il serait par ailleurs intéressant de mieux comprendre, grâce à des enquêtes de terrain dans différents milieux, comment sont signalés et désignés, par les spécialistes et les professeurs, les enfants “à problème”, éventuellement “intégrés” aux classes ordinaires. Or, cela représente de nouveaux objets de recherche.

Nathalie BÉLANGER¹⁵

Professeur adjoint
Institut d’Études Pédagogiques de l’Ontario
Université de Toronto

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- ANDREY, B. et LE MEN, J. (1968). *La psychologie à l’école*. Paris : PUF.
- ANDREY, B. (1976). La psychologie a trente ans. *Psychologie scolaire*, 15, 13-72.
- BESLAIS, A. (1964). Hommage à Wallon, in *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l’enseignement*, 253-256. Paris : PUF.
- BINET, A. (1973). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion (1re édition : 1911).
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1989). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck. [traduction].
- CAGLAR, H. (1983). *La psychologie scolaire*. Paris : PUF.
- CHAUUVIÈRE, M. (1980). *L’enfance inadaptée, l’héritage de Vichy*. Paris : Éd. Ouvrières.
- 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.
- FREIDSON, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot [traduction].
- GILLY, M. (1970). Le conseiller psychologique dans l’enseignement élémentaire, in Reuchlin, M., *Traité de psychologie appliquée*, 65-142, Paris : PUF.

14 Témoignage écrit de R. Mariel, juin 1996.

15 Professeur adjoint à l’Institut d’Études Pédagogiques de l’Ontario de l’Université de Toronto. Adresse : Institut d’Études Pédagogiques de l’Ontario de l’Université de Toronto, Centre de recherche en éducation franco-ontarienne, 252 rue Bloor Ouest, Toronto, Ontario, Canada, M5S 1V6. Courriel : nbelanger@oise.utoronto.ca.

- GUILLEMARD, J.C. (1995). A propos du cinquantième anniversaire de la psychologie scolaire française : passé, présent et perspectives pour le XXI^e siècle. *Psychologie & Éducation*, 22, 17-35.
- GUILLEMARD, J.C. (1976). Le psychologue scolaire peut-il faire autre chose que des QI ? *Petite Enfance*, 23, avril-mai.
- HERVÉ, J. (1995). Re-naissance de la psychologie scolaire ? *Psychologie & Éducation*, 22, 7-15.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français, in Plaisance, E. ed. "L'échec scolaire" : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, 155-163 Paris : Éditions du CNRS.
- JAVEAU, C. (1986). *Leçons de sociologie*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- MUEL-DREYFUS, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 60-74.
- MUEL-DREYFUS, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- PAICHELER, G. (1992). *L'invention de la psychologie moderne*. Paris : L'Harmattan.
- PIACÈRE, J. (1988). L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires. *Psychologie scolaire*, 65, 53-73.
- PINELL, P. et ZAFIROPOULOS, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- PLAISANCE, E. (1988). Éducation spéciale. *L'Année sociologique*, 38, 449-457.
- PLAISANCE, E. (1993). 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. *Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement (Le)*. (1964). Paris : PUF.
- SIMON, J. (1987). René Zazzo et la première expérience de psychologie-scolaire : intérêts scientifiques, intérêts humains. *Bulletin de Psychologie*, XL, 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.
- VIAL, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Armand Colin.
- VEYNE, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.
- WALLON, H. (1952). Pourquoi des psychologues scolaires ? *Enfance*, 5, 373-376.
- WEBER, M. (1986). *Sociologie du droit*. Paris : PUF. [traduction].
- ZAZZO, R. (1942). *Psychologues et psychologues d'Amérique*. Paris : PUF.
- ZAZZO, R. et REUCHLIN, M. (1966). Dépistage et orientation : deux notions à repenser. *L'Éducation nationale*, 22 (788), 9-11
- ZAZZO, R. (1968). *Conduites et conscience*. tome II. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ZAZZO, R. (1987). Entretien avec René Zazzo. *Psychologie Scolaire*, 61, 5-20.

