

LA PLACE DE L'IMAGE DE SOI EN PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

Jacques Lévine

Martin Média | *Le Journal des psychologues*

2006/10 - n° 243
pages 45 à 50

ISSN 0752-501X

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2006-10-page-45.htm>

Pour citer cet article :

Lévine Jacques , « La place de l'image de soi en psychologie scolaire » ,
Le Journal des psychologues, 2006/10 n° 243, p. 45-50. DOI : 10.3917/jdp.243.0045

Distribution électronique Cairn.info pour Martin Média.

© Martin Média. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La place de l'image de soi en psychologie scolaire

Jacques Lévine



Docteur en psychologie
Psychanalyste

Le psychologue scolaire rencontre essentiellement dans sa pratique des enfants au vécu d'inacceptation et de défaite du narcissisme. Ces défaites peuvent concerner directement l'école, mais aussi et surtout la place et la valeur de l'enfant dans sa famille. De sa position singulière au cœur d'une institution dont l'objet premier est l'apprentissage, de quels moyens le psychologue dispose-t-il pour restituer une image de soi positive à l'enfant ?

Je précise que le point de vue que je vais développer est issu de ma pratique personnelle de la psychologie scolaire que j'ai exercée autrefois dans le cadre scolaire, puis pendant trente ans dans le cadre de ma consultation et que je continue d'exercer avec de nombreux groupes de psychologues scolaires, dans le cadre du Soutien au Soutien, dit également « Balint Enseignant ». Il s'agit donc d'un point de vue personnel qui émane d'une confrontation avec la réalité des divers aspects de la psychologie scolaire. Mon exposé comprendra cinq parties.

L'évolution de la psychologie scolaire

Tout examen, et pas seulement de psychologie scolaire, est une réflexion sur ce qui favorise et défavorise les individus dans telle ou telle pratique. En psychologie scolaire, la notion essentielle est celle d'*obstacles*. Mais cette notion a changé d'objet et de sens au cours de ces cinquante dernières années.

Dans un premier temps, la psychologie scolaire a été considérée comme devant être prioritairement au service des structures scolaires, pour leur bon fonctionne-

ment, dans le cadre de l'idéologie du « c'est comme ça ». Le « c'est comme ça » signifie que les enfants de même que les adultes se sont toujours divisés en trois catégories :

- Les codirigeants auxquels se joignent quelques indépendants actifs...
- Les « pourraient mieux faire », qui se distribuent en « pourraient mieux faire » efficacement mobilisables et en « pourraient mieux faire », de type suiviste ou passif, qui ne semblent pas pouvoir mieux faire...
- Les marginalisés qui semblent vivre sur une autre planète.

Cette nomenclature a longtemps été sous-tendue par une idéologie de type fataliste. Elle est de l'ordre du constat froid et conservateur et ne croit que très médiocrement en des modifications possibles. Il y a toujours eu des bons, des moyens, des mauvais.

Dans ce cadre, le psychologue scolaire utilise les résultats de son examen pour étiqueter et catégoriser l'enfant et voir à quelle structure il convient de l'affecter. Nous retrouvons là la discussion qui a commencé au début du vingtième siècle avec Binet sur l'utilisation des tests, et avec Terman sur le rapport entre le QI et les professions.

Cette idéologie va de pair avec une conception de la responsabilité. S'il y a une difficulté, elle est due à l'enfant, à ses parents et, quelquefois, à l'insuffisance de l'enseignant. Si l'enfant échoue, c'est qu'il est paresseux, qu'il ne travaille pas assez, qu'il est dissipé. S'il est trop agité, c'est qu'il a le tort de ne pas savoir se contrôler. Ce raisonnement est encore le fait d'un grand nombre d'enseignants et de parents pour qui la soumission aux exigences institutionnelles ne doit souffrir, dans l'intérêt même du développement de l'enfant, aucune contestation.

Cela ne facilite pas la tâche du psychologue scolaire lorsqu'il est convaincu que derrière la paresse ou l'agitation existent d'autres obstacles. D'où des heurts avec des interlocuteurs qui adoptent l'idéologie de la fermeté et du dressage, lorsque l'on veut les amener progressivement à un point de vue moins radical. Nous rencontrons là un aspect majeur de l'identité professionnelle et émotionnelle du psychologue scolaire qui, lorsqu'il se donne un rôle de défenseur de l'enfant, donc de parent symboliquement substitutif, doit pouvoir supporter de se vivre au fond de lui-même en désaccord avec les parents ou d'autres enseignants, doit pouvoir

contrôler sa propre colère face à des systèmes éducatifs qu'il n'approuve pas et doit pouvoir trouver la tonalité relationnelle qui n'entraîne pas un climat de rupture.

Dans un deuxième temps, sous l'influence de la psychologie génétique et d'une attitude plus antiélitiste, la psychologie scolaire s'est mise plus résolument au service de la croissance de l'enfant. Le psychologue scolaire devient alors, en même temps, le représentant du développement de l'enfant dans son cadre de vie et le représentant d'aménagements de ce même cadre de vie. Il voudrait influencer sur les attitudes dont l'enfant est imprégné ou qu'il subit, attitudes qui concernent la gestion des émotions, la gestion des relations, la gestion du savoir, la gestion des problèmes et valeurs de la vie, bref, la façon dont il est élevé.

Plus précisément, les obstacles sont de plus en plus attribués, sans que cela soit systématisé et théorisé, à la façon dont l'enfant, au cours de son développement, a franchi les phases successives qui ont caractérisé son histoire familiale, scolaire, extrascolaire, sociale. Le psychologue scolaire s'interroge sur les confrontations de l'enfant avec sa famille, avec les premières expériences groupales, avec l'entrée dans l'écrit, dans la prépuberté et la puberté.

Il est alors conduit à mettre en question les attitudes éducatives de la famille et de l'institution. Le problème du sort des enfants non élitistes est alors posé de façon plus nette, et l'on demande au psychologue de s'occuper, plus particulièrement, des enfants pour qui se produisent toutes sortes de maladroises et de gâchis éducatifs dans les familles, dès la naissance, dans les premiers rapports avec la crèche et surtout la maternelle, dans les premiers apprentissages du langage écrit et dans les conflits qui surgissent au collège...

Mais, là également, il lui faut être aussi diplomate que possible, ne pas heurter de front, sauf nécessité absolue. Il représente un tiers qui a une autre conception de la vie qu'il ne peut transmettre qu'avec discrétion, dans la relation tant avec l'enfant qu'avec les parents.

Dans un troisième temps est apparu un nouveau type de psychologue scolaire qui, sous l'influence de ce qu'il observait du travail des psychothérapeutes et des psychanalystes, s'est mis à situer les obstacles, de plus en plus souvent, au niveau de l'image de soi. Dans cette optique,

le psychologue scolaire considère que l'enfant est marqué à la fois par des problèmes extérieurs et par la façon dont ces problèmes s'inscrivent dans son intériorité.

Voici trois exemples qui indiquent ces nouvelles directions de réflexion sur ce qui préoccupe les enfants, à un niveau qui n'est plus seulement celui du conscient et de l'explicite.

Problème de la séparation

Philippe, quatre ans, n'est pas seulement un enfant qui proteste, par sa non-adhésion à l'école, à ce qu'il vit comme une rupture avec sa mère. Les entretiens du psychologue scolaire montrent que la mère continue de vivre cet enfant comme lui étant indispensable. Il est toujours installé dans son ventre et l'enfant vit la même symbiose.

Problème de filiation

Thierry, dès le premier jour du CP, a des attitudes grossières à l'égard de l'institutrice et des petites filles de la classe. La psychologue scolaire porte sa recherche sur les avatars de l'histoire de l'enfant et se demande en même temps comment cette histoire vit en lui et explique son comportement. Le problème du père, resté inconnu de l'enfant, apparaît alors comme facteur explicatif central. L'enfant se vit non conforme et a besoin de montrer sa non-présentabilité, sa honte, en exagérant sa différence. Il refuse d'apprendre à lire.

Problème de participation douloureuse aux problèmes familiaux

Mathieu, depuis un an, est devenu un révolté permanent. On a beau lui rappeler la loi, il est tout le temps dans le défi. Le psychologue scolaire commence à dénouer la situation lorsque la mère, au cours d'un entretien, lui signale qu'elle-même n'est pas bien, depuis qu'elle a perdu un bébé et que le couple se déchire. L'enfant va mieux à partir du moment où les parents lui expliquent ces épisodes et reprennent avec lui son histoire de vie depuis qu'il était bébé. Le parler vrai et ce travail de réindividuation l'apaisent. L'image qu'il a de lui-même et de sa famille devient assumable.

On pourrait multiplier les cas où l'intrusion des problèmes familiaux et la formation d'images négatives de soi sont au centre des préoccupations de l'enfant et constituent l'essentiel des obstacles à la scolarité. Nous verrons qu'il existe d'autres approches de ces difficultés familiales que sur le mode de l'approche frontale. Mais,

dans l'esprit de nombreux psychologues scolaires, ce que l'enfant vit au plan intime de sa relation avec le monde extérieur est un matériel explicatif dont il ne peut faire l'économie même si, à la différence de la pratique psychothérapeutique, ce vécu est abordé de façon plus périphérique.

Il serait intéressant de comparer l'examen de psychologie scolaire à l'examen de laboratoire en médecine. Tous deux ont comme point commun d'être à l'interface du diagnostic et de propositions de modifications avec, toutefois, cette différence que le laborantin ne se permet pas d'entrer dans le processus de modification. Il ne fait qu'ouvrir des portes aux directions que pourrait emprunter cette modification.

La différence vient, notamment, de ce que l'examen médical s'effectue dans des conditions très codifiées alors que l'examen de psychologie scolaire prend des formes très diverses. Nous en avons vu trois aspects qui montrent qu'il s'agit d'une pratique en recherche d'identité, qui est loin d'avoir trouvé sa stabilisation. Les psychologues scolaires se divisent actuellement en trois camps : ceux qui en restent au constat, ceux qui visent à un aménagement des espaces de vie familiale et scolaire de l'enfant, ceux qui visent à un travail au niveau de l'image de soi pour la rendre plus habitable.

Néanmoins la psychologie scolaire continue d'hésiter entre des priorités :

- Diagnostic ou intervention, intervention avec diagnostic *a minima*, diagnostic suivi d'intervention.
- Priorité du développement cognitif sur la régulation des problèmes identitaires, ou l'inverse.
- Priorité du travail de la parole persuasive pour obtenir des modifications, sur le travail de la relation et du regard.
- Priorité du travail de modification portant sur les attitudes familiales ou priorité donnée au travail de réindividuation et de revalorisation de l'enfant, ou travail conjoint famille-enfant.

Toutes ces interrogations posent des problèmes de formation des psychologues scolaires eux-mêmes et de leurs formateurs.

Ces interrogations sur l'identité professionnelle des psychologues scolaires et sur l'état d'évolution de la profession sont, en tout cas de mon point de vue, des facteurs de progression, à condition qu'on ne les occulte pas et qu'on les fasse passer dans le champ de la réflexion, avec toute la lucidité voulue. Il ne faut pas oublier

qu'il s'agit d'une profession neuve. Un demi-siècle, c'est peu pour une évolution de cet ordre. L'espoir d'une structuration plus fine de la profession est d'autant plus permis que nous voyons autour de nous de nombreux psychologues scolaires porteurs d'un désir réel de contribuer à l'avènement d'une profession qui permettrait une pratique plus complète de la psychologie au sens fort du mot.

Qui sont les enfants présentés en psychologie scolaire ?

Apparemment, le motif de la consultation est d'ordre scolaire (problèmes d'insertion dans le groupe et problèmes d'apprentissage). Mais, au-delà, on s'aperçoit de la fréquence et de l'importance des problèmes liés au Moi. Un examen minutieux d'une centaine de situations montre qu'il y a peu de problèmes qui puissent se définir seulement en termes d'obstacles liés au cognitif.

S'il faut résumer de façon lapidaire la nature de la population que reçoivent les psychologues scolaires actuellement, elle est faite d'enfants en vécu d'inacceptation et de défaite du narcissisme. On est obligé de convenir de l'importance des intrusions de la vie familiale dans le corps et la vie de l'enfant et, simultanément, de l'intrusion de la vie sociale dans la vie des parents, si bien que, souvent, l'enfant est le lieu où se rassemblent les défaites des parents et celles de l'enfant, ce qui nous oblige à faire intervenir la notion d'« *inacceptation de cassures qui affectent des liens fondamentaux* ». D'une certaine manière, ils concernent le vécu de l'affiliation. Il s'agit de défaites qui concernent la place et la valeur de l'enfant dans la famille, à l'école et dans l'image de soi. Presque toujours, ces trois sortes de défaites s'additionnent et s'intriquent, mais ce sont les défaites de la filiation familiale qui prédominent et induisent les autres. Ces défaites se traduisent par des comportements divers : peurs, attitudes de protestation, méfiance, sentiment de différence, de non-conformité, de non-présentabilité, recherche de pouvoir pour compenser le sentiment d'infériorité, exacerbation des besoins symbiotiques, des besoins de type mégalomane, des provocations œdipiennes par rapport aux interdits, refus de pactisation ou attitudes masochistes, etc.

Si l'on analyse plus finement, nous sommes amenés à l'idée d'un début de ce vécu d'inacceptation que l'on peut appeler



L'intrusion des problèmes familiaux et la formation d'images négatives constituent l'essentiel des obstacles à la scolarité.

le drame fondateur. Il passe souvent inaperçu ou bien on ne lui attribue pas l'importance qu'il a : l'éthylisme du père de Sylvie, la dépression de la mère de Mathieu. Chez Anicet, il s'agit du père en prison et de secrets familiaux vécus comme honteux... À côté des drames fondateurs, il existe des maladroites fondatrices, par exemple scolaires (Alia) qui peuvent provoquer beaucoup de ravages.

Quels vécus s'y associent ? D'abord, un vécu non seulement d'effondrement de la valeur et de l'intégrité du Moi, mais de peur de sa répétition. Apparaît l'idée d'un monde dangereux dont il faut se méfier. C'est en pareil cas que s'installe dans le Moi ce que Bion appelle un élément bêta qui fonctionne comme un élément étrange et étranger.

L'enfant n'est plus le bon enfant transparent d'avant. Les parents changent également de visage. L'histoire de l'enfant se coupe en deux : une histoire acceptable et

une histoire inacceptable. Une zone d'incommunicabilité s'installe. Interprétant le regard des autres comme une menace de dévalorisation et de rejet, il anticipe l'exclusion par l'exclusion qu'il inflige aux autres. D'où des attitudes de défi par le silence ou la grossièreté. Il fantasme des projets de vengeance en même temps qu'il est envahi par la crainte de châtiments. Il fuit dans le fictionnel, l'imaginaire de la toute-puissance magique ou son corollaire, l'imaginaire du pire et l'installation dans le personnage de la victime.

Nous ne savons pas encore prendre suffisamment au sérieux ce vécu de l'enfant non accepté qui peut commencer dès l'âge du bébé. Car tout traumatisme qui touche à des liens fondamentaux comporte une phase qu'on peut appeler « la fidélité au traumatisme ». On veut rejouer, de façon compulsive, la bataille perdue, pour tenter, quand même, de gagner. L'enfant procède à une sorte d'érotisation

de l'identité négative qu'il a commencée à structurer. Au lieu d'être perte de valeur, cette identité négative devient une valeur de son identité.

On peut ramener les effets de la formation de cette dimension accidentée et de l'organisation réactionnelle qu'elle induit à une hypertrophie du lien endogamique, c'est-à-dire au lien premier avec le milieu familial et avec le corps premier, de type symbiotique ou anal. À chaque fois que le lien endogamique est atteint, on assiste soit à un renforcement des besoins endogamiques soit à une hypertrophie des tendances à l'exogamie magique. Dans ce dernier cas, l'enfant s'installe dans une sorte d'autoparentalisation, en petit adulte avant l'âge.

Nous verrons que, heureusement, d'autres issues au vécu d'inacceptation existent, notamment une accentuation du désir d'insertion sociale destinée à compenser le dommage subi.

Cela signifie qu'il se forme, chez l'enfant, deux personnages qui fonctionnent simultanément ou successivement. À côté du Jérôme qui a tendance à s'enliser dans son vécu de victime, il y a un Jérôme en qui jouent des forces de vie qui le poussent vers l'avenir.

En quoi consiste le travail de psychologue scolaire dans le cadre de la reconnaissance de l'importance de l'image de soi ?

Ce qu'il faut bien voir, c'est que l'enfant qui se vit en inacceptation est tiraillé par un double besoin :

- cacher son inacceptation pour pouvoir continuer à la cultiver ;
- la montrer pour se sentir reconnu dans le dommage subi et s'engager dans un processus de réhabilitation qui correspond également au passage à un autre système d'appartenance.

Quels sont les outils dont dispose le psychologue scolaire pour répondre aux attentes éventuellement contradictoires de l'enfant ?

- Il dispose au moins de trois outils :
- le sens symbolique de son personnage ;
 - sa capacité de permettre à l'enfant de se réapproprier son vécu négatif ;
 - sa capacité de réinstaller l'enfant dans un processus de croissance, identitaire et cognitif.

Le psychologue scolaire est un personnage de « recours » qui crée un espace hors menace, qui propose un autre système de relation et d'accompagnement que celui qui correspond au climat de défaite narcissique. Tout dépend du sens que l'enfant donne à sa rencontre avec le psychologue scolaire. Quelque chose s'est mal passé dans l'histoire de l'enfant, il y a eu accident de parcours, formation d'une dimension accidentée. L'enfant peut avoir peur de la continuation de ce qu'il connaît, mais l'expérience montre qu'il vit l'espace qui lui est proposé comme, au contraire, un droit d'exister inconditionnellement, sans avoir à se sentir porteur de la partie négative de son histoire. Il comprend rapidement que l'on s'adresse à d'autres dimensions de sa personne. Il est accepté sans dévalorisation et sans survalorisation, avec l'idée que quelque chose peut être réparé, qu'il y a une issue à ce que l'on pensait être une impasse. Ainsi se trouve créé un espace de confiance qui signifie implicitement « *malgré ça, la vie peut quand même continuer* ».

Beaucoup d'écueils sont cependant à éviter.

- Le testing peut être vécu comme une mise en doute et une menace de dévalorisation. Il peut être vécu, au contraire d'une investigation suspicieuse ou d'une approbation acquise d'avance, comme une relation d'alliance, un « faire connaissance » destiné à être constructif. La notion d'espace hors menace est importante dans la mesure où elle correspond au climat d'entente que Winnicott appelle « *l'entente d'avant l'angoisse impensable* ». C'est donc comme si l'on reprenait la croissance à son point initial.
- L'entretien peut être vécu comme une intrusion dans la vie familiale, et mettre l'enfant mal à l'aise, dans la mesure où le procès aux parents, ou des parents à l'enfant, risque d'évoquer des secrets ou des aspects qui font partie de la non-présentabilité. Le problème de la confidentialité doit faire l'objet d'un parler clair.

La réappropriation de la partie négative de l'image de soi et de l'histoire de l'enfant implique que le psychologue regarde et écoute l'enfant sur la base de ce que nous appelons « l'écoute tripolaire ». Le psychologue suppose que l'enfant est porteur d'une dimension accidentée, d'une organisation réactionnelle à cette dimension accidentée, mais aussi d'une dimension intacte. Ces trois aspects doivent être « simultanément » pris en compte. Si l'accent est exclusivement mis sur la dimension accidentée (mort d'un parent,

éthylisme, conflit des parents avec la loi, maltraitance...), on entre dans le registre de la compassion ou de l'énumération des malheurs, donc de l'immobilisme. Si l'on met trop l'accent sur l'organisation réactionnelle à la défaite, on risque de s'appesantir, lorsque l'enfant est devenu trop dérangent, sur les côtés répréhensibles de sa conduite, ce qui est nécessaire, mais doit être inséré dans le premier et le troisième temps de l'écoute tripolaire. Cela signifie que, pour le psychologue, cette organisation dérangement à des raisons d'être, même s'il ne l'approuve pas et trouve normal qu'elle soit sanctionnée, mais qu'il la considère comme un moment dans l'évolution de l'enfant. Cela signifie que Jérôme n'est pas que le Jérôme négatif et qu'il existe un autre Jérôme dont plusieurs aspects positifs donnent la preuve.

Il est important que tout cela soit dit autrement que par la médiation du langage direct, mais passe par la qualité de la relation et du regard.

La réinstallation de l'enfant dans un processus de croissance s'effectue déjà dans l'écoute tripolaire, mais elle est plus explicite si trois autres conditions sont prises en compte.

- L'enfant a besoin d'un travail de désencombrement. Selon les cas, le psychologue scolaire, s'il s'en sent la compétence, s'en charge lui-même. Sinon, il dirige l'enfant vers un autre membre du réseau ou vers un CMPP. Il s'agit de permettre à l'enfant d'exprimer, par la parole ou par le dessin, ou par des jeux, « ce à quoi ressemble ce qui lui fait problème », ce problème étant double : il concerne un vécu plus ou moins archaïque et relativement incompréhensible des dangers et culpabilités dont l'enfant se sent porteur ; mais il concerne également, en général, le mouvement qui commence à s'effectuer à l'intérieur de l'enfant pour se dégager de ce vécu négatif. Sur ce point, le psychologue scolaire est souvent amené à demander l'aide d'un spécialiste. Il est alors très souvent étonné de voir que ce spécialiste lui dit que rien d'autre n'est à faire que d'accueillir les productions de l'enfant et qu'elles font, le plus souvent, partie d'un processus d'autoguerison. Freinet comparait l'expression libre chez des enfants porteurs de blessures affectives à ce que fait un animal qui soigne sa blessure en la léchant. Naturellement, le problème des limites dans lesquelles le psychologue scolaire travaille est l'un de ceux qui doit être soulevé de façon claire et réintroduit au cœur des considérations sur la formation et sur l'accompagnement dont cette profession a besoin en

attendant que le psychologue scolaire devienne un psychologue à part entière, c'est-à-dire formé à l'ensemble des outils existants.

● L'enfant a besoin d'un travail de « futurisation ». Le psychologue scolaire représente, tel un bon parent qui refuse d'enfermer l'enfant dans le *hic et nunc* de tel ou tel moment de la vie, celui qui vit l'enfant en trajectoire A→B→C. Il est appelé à faire cohabiter sa vie d'enfant à la maison ou hors de l'école (A), avec sa vie scolaire (B), vers le devenir social, génital, professionnel (C). Naturellement, il faut éviter de présenter cette trajectoire comme trop dangereuse ou comme trop facile. L'essentiel est qu'elle soit considérée comme faisant partie de l'aventure humaine, avec ses aléas. Souvent, au cours des entretiens avec le psychologue scolaire, lorsqu'ils font l'objet d'un « suivi », on observe des échanges sur la vie, qui ressemblent à ceux qui peuvent se produire dans un atelier de philosophie.

Faut-il supprimer la psychologie scolaire ?

Je ne pense pas que quelqu'un envisage cette éventualité. Henri Wallon tenait absolument à ce que la réforme qu'il préconisait avec Paul Langevin fût éclairée par les approfondissements, à la fois sur l'adéquation des programmes avec le développement de l'enfant et sur la nature des difficultés rencontrées par les enfants socio-culturellement défavorisés.

La psychologie scolaire apparaît actuellement plus nécessaire que jamais, à tous les niveaux de la scolarité. Certes, elle n'a encore ni les effectifs, ni la formation, ni les soutiens institutionnels qui lui permettraient d'être fidèle à sa double vocation de prévention et de réparation.

Pour ce qui est de la prévention, son intervention est nécessaire à tous les niveaux de la scolarité.

● Contrairement à tous les projets de réforme qui donnent la priorité au collège et à ce qui suit, l'expérience du terrain nous montre que ce qui est le plus urgent se situe au niveau des familles et des premières entrées dans le groupe, notamment en petite section de maternelle. L'AGSAS crée actuellement une structure que nous appelons « La Maison des petits dans l'école ». Il ne s'agit pas d'une structure de ségrégation. L'objectif essentiel, indépendamment de l'aide que l'on peut apporter aux enfants et, plus encore, aux parents et aux enseignants, est de situer dans l'école ou sa proximité un terrain



d'observation qui, par un travail conjoint des enseignants et des « spécialistes », puisse déboucher sur une analyse, aussi fine que possible, des facteurs précoces de déliaison qui affectent les enfants les plus fragiles.

Lors de ces rencontres, toutes sortes de questions nous sont posées qui concernent au plus haut point la psychologie scolaire : pourquoi Deborah (trois ans et neuf mois) mord-elle quand elle n'obtient pas ce qu'elle désire ? Pourquoi Nicolas (trois ans et huit mois) se roule-t-il par terre ou se jette-t-il sur les autres brusquement ? Pourquoi Ludovic (quatre ans et un mois) se donne-t-il des coups quand il refuse d'aller en classe ? Pourquoi Gaël (quatre ans) est-il furieux quand il ne peut s'envelopper de ses trois doudous ? etc.

Comment expliquer les énormes inégalités qu'on observe entre enfants, dit l'institutrice « Philippe (quatre ans et un mois) décrit ainsi l'image que je lui tends : "je vois un garçon qui a froid en allant à

l'école parce qu'il n'a pas de manteau". Or, Bernard, même âge dit : "L'a froid - Qui ? - Le garçon. - Pourquoi ? - Chais pas. - Il a un manteau ? - Non. - Il est dans la maison ? - Non. - Où est-il ? - Là..." Ne risque-t-il pas d'avoir un handicap lorsqu'il faudra aborder la langue écrite... Je me sens responsable... J'ai l'impression de ne pas faire ce qu'il faut... »

Toujours dans la même optique de prévention, nous pratiquons, avec deux directrices, une formule d'accueil qui, au moment des inscriptions, réunit parents et enfants. Il serait important que des psychologues scolaires expriment leur point de vue sur le fait que la petite Ani déménage tout sur le bureau de la directrice dès qu'elle entre, et cela fait rire le papa. Aram devient très agité dès que la mère raconte que, quand elle est arrivée en France, le père n'était pas là. L'enfant lui met la main sur la bouche pour qu'elle cesse de parler de cela... Une autre mère explique que c'est à contrecoeur qu'elle met l'enfant à l'école et qu'elle n'est pas sûre que cela se

Le psychologue scolaire accueille les productions de l'enfant, lesquelles font partie d'un processus d'autogénération.

passera bien : « *Ma fille ne veut pas d'une autre mère que moi !* » La mère de Bachir, très volubile dit, assez fort, devant lui : « *Il a été adopté, mais ne le sait pas.* » Et quand elle décrit les bêtises de Bachir, celui-ci lui donne des coups... La mère de Julien explique : « *Je n'arrive pas à lui dire "non"... J'ai eu peur qu'il meure à sept mois...* » Diana s'interpose entre ses parents dès qu'elle s'aperçoit qu'ils sont en désaccord.

Ces deux directrices précisent : « *Si nous voulons faire un vrai travail de prévention, nous avons besoin d'un lieu de soutien et de formation.* »

Des problèmes du même genre se posent constamment, notamment à l'entrée du CP. Là aussi, des enseignants remarquables qui pressentent les difficultés que pose l'écrit pour des enfants insuffisamment structurés ou perturbés demandent de l'aide, autant sur le plan de l'intelligibilité de ce qui se joue que sur le plan des mesures à prendre.

Donc, le moment n'est pas à une réduction des effectifs mais, au contraire, à mieux former des psychologues scolaires et à mieux les utiliser.

On peut comprendre que, compte tenu des problèmes de gestion financière et du souci de ne pas porter atteinte à la compétence des enseignants pour régler ces problèmes de prévention, on préfère laisser les choses en l'état, c'est-à-dire ne pas intervenir avec un plan structuré pour éviter les dégâts ultérieurs qu'on peut facilement imaginer. On préfère s'en tenir à des discours sur la nécessité de faire quelque chose, alors que l'on commence à entrevoir dans quelle direction il faudrait s'engager. En tout cas, la psychologie scolaire a son mot à dire.

La psychologie scolaire en tant que contribution à l'avenir de la pédagogie

De ce qui a été évoqué précédemment ressort l'idée que les enfants, avec lesquels le psychologue scolaire travaille en priorité et de façon spécifique, sont des enfants en « inacceptation ». Inacceptation tantôt d'eux-mêmes en tant que mauvais objet, tantôt de leur famille en raison des complications qu'elles font subir à leur vie, même s'ils en sont solidaires, tantôt de l'école en tant que lieu qui les juge ou dont ils s'imaginent être jugés.

En quoi consiste la spécificité de l'approche des psychologues scolaires ? Ils portent sur l'enfant, nous l'avons vu, un

regard qui, à la fois, les dégage de leur personnage négatif et les installe dans un espace de corecherche d'une autre façon d'être qui se veut apaisante et constructive.

Il faut mesurer l'importance de cette attitude. Car elle prend l'exact contre-pied de l'attitude scolaire. Celle-ci s'inscrit dans une obligation institutionnelle qui condamne l'enseignant, même s'il ne veut pas en être solidaire, à une attitude quasi permanente d'impatience. L'enseignant est, en effet, voué à être le représentant de la marche en avant exogamique.

Le psychologue scolaire représente une autre temporalité. Il est soucieux, par sa prise en compte, au-delà du scolaire, de tous les aspects de la vie de l'enfant et, en tout cas, de ne pas le couper de ses racines, quelles qu'elles soient. Il est à la fois endogamique et exogamique. Il répond au problème que pose la position d'inacceptation – qu'elle soit passive ou agressive – par quelque chose qui est de l'ordre « *j'accepte l'inacceptation de l'enfant, non pas pour en être complice ou la renforcer, mais pour que l'enfant puisse trouver son propre chemin pour dépasser cette inacceptation* ». Il ne s'agit pas d'utiliser des procédés de séduction, mais de proposer un travail « *d'identification projective* » où le psychologue scolaire fait fonction de ce que les analystes kleinien appellent le « *sein-poubelle* ». L'enfant déverse dans l'espace de la relation, sans avoir d'ailleurs à les énoncer explicitement, les mauvais objets internes dont il est porteur, ce qui lui permet de s'en désencombrer quelque peu et, en tout cas, de mettre dans un espace extérieur ce qui était trop à l'intérieur.

Ce que le psychologue scolaire transmet alors comme message à l'institution, ce n'est pas seulement qu'un autre accueil de l'inacceptation est nécessaire, si l'on veut être efficace et surtout ne pas accentuer le vécu difficile de l'enfant, c'est la nécessité d'envisager d'autres moyens de transmission du savoir et d'apprentissage de la sociabilité. Le maître mot est alors la « *transitionnalité* », la nécessité d'inventer d'autres moyens de socialiser, d'apprendre à lire et à s'initier au langage écrit abstrait, de former un autre rapport aux réalités humaines et à l'avenir. La coopération entre institution, enseignants, parents et enfants, pour créer ce nouveau monde scolaire où l'opposition et l'inacceptation ne seraient plus, pour les enfants, des moyens défensifs aussi nécessaires devient, dans ce contexte, une condition urgente de la pédagogie de demain. ■

Bibliographie

- Lévine J., 2006, « La maison des petits dans l'école », Actes du xxxi^e Colloque du Syndicat national des médecins de protection maternelle et infantile.
- Lévine J. et Develay M., 2003, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, De la désappartenance à la réappartenance*, Paris, Éditions Esf.
- Lévine J. et Moll J., 2001, *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, Éditions Esf.
- Lévine J., 1996, « Actualité de Bion », *Je est un autre*, 2 : 37-41.
- Lévine J., 1994, « Soutien de Winnicott », *Je est un autre*, 2 : 18-21.