HAL
open science

L'éducation

Jean-Claude Quentel

To cite this version:

Jean-Claude Quentel. L'éducation. B. de Fallois. La psychologie et ses applications pratiques, Livre de Poche, pp.77 - 117, 1995, Références, 2-253-90522-4. halshs-00959803

HAL Id: halshs-00959803

https://shs.hal.science/halshs-00959803

Submitted on 17 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ÉDUCATION

par

Jean-Claude QUENTEL (*)

INTRODUCTION :

On entend par éducation, au sens général du terme, ce type d'intervention qui vise à assurer la formation et le développement d'un être humain, et l'on comprend que la réflexion qu'il suscite vienne tout naturellement rencontrer la question de l'enfant. L'état d'inachèvement, de prématuration spécifique dans lequel le petit de l'homme naît au monde, et le développement, la progression qu'il fonde naturellement, appellent en effet une éducation que l'on s'accorde dès lors à distinguer d'un pur dressage, réservé aux espèces animales. Il s'agit avant tout de permettre ici une insertion, la meilleure possible, de ce nouvel être dans le social — et par conséquent dans la société à laquelle il s'introduit —, et il importe, à travers lui, d'instituer la perpétuation d'un savoir en même temps que d'une tradition.

Le domaine particulier de la psychologie qui a pris l'enfant pour objet s'attachera d'emblée à approfondir cette réflexion. Il s'attelle d'autant plus à cette tâche qu'il participe d'un mouvement général qui, à l'époque où la psychologie de l'enfant émerge comme discipline, ne peut saisir un phénomène quel qu'il soit qu'en remontant à ses origines. On tend du coup à saisir dans l'enfant la cause même de l'homme. Il est, dit-on, le père de l'homme puisqu'il en représente le

---

* Professeur à l'Université de Rennes 2 (Département des Sciences du Langage, U.F.R. Sciences Humaines). Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches Linguistiques (L.I.R.L).

fondement même. C'est donc sur lui qu'il faut faire porter tous les efforts, non seulement pour comprendre ce qu'est l'homme, mais pour le transformer véritablement par le biais de l'éducation. Or, dès lors que l'enfant constitue l'avenir de l'homme, la porte se trouve ouverte aux idéaux comme aux utopies de toutes sortes. En fait, l'étude de l'enfant ne peut pas ne pas comporter des incidences normatives qui marqueront le type d'éducation qui lui sera prodiguée.

Pourtant l'éducation n'est pas réservée à l'enfant. L'importance de l'école et l'aspect qu'elle a pris depuis le XVIè siècle nous induit ici en erreur. La ségrégation par l'âge que l'école instaure n'a en effet pas toujours eu lieu (1). Elle n'existait pas au Moyen Âge, pas plus, du reste, qu'il n'existait de gradation dans les études. Il faut donc attendre le XVIè, et surtout le XVIIè siècle, pour voir naître les classes scolaires. De nouvelles exigences, liées essentiellement à la révolution industrielle, se feront jour par la suite et conduiront à poser en des termes originaux la question de l'éducation chez l'adulte. Encore est-on rapidement amené à souligner ici la contre-dépendance de cette éducation des adultes vis-à-vis d'une école dont ces mêmes adultes n'ont pu, pour des raisons diverses, tirer suffisamment profit. Mais au-delà de cet aspect, le souci très moderne d'une éducation permanente s'articule à la prise en compte chez l'homme d'un constant processus d'acquisition jusque là réservé à l'enfant.

Ainsi donc, on ne saurait travailler la question de l'intervention du psychologue dans le champ de l'éducation sans mettre d'abord et avant tout l'accent sur l'enfant. Nous rencontrerons nécessairement dans ce domaine des concepts, tels ceux de pédagogie, d'enseignement, d'apprentissage, de scolarisation ou d'instruction, qui soulèvent incontestablement des problèmes de définition par rapport à celui d'éducation. Et il convient alors de se demander si tous les processus mis en œuvre par l'enfant lorsqu'il est en situation d'éducation se révèlent de même nature que ceux dont l'adulte fait preuve de son côté.

I) APPROCHES THÉORIQUES DE L'ENFANT ET ACTION ÉDUCATIVE.

Si, depuis l'Antiquité, bon nombre de philosophes ont proposé une réflexion plus ou moins élaborée sur l'enfant, il faut attendre le XIXè siècle pour qu'une approche véritablement scientifique le concernant se fasse jour. Une nouvelle discipline, la psychologie de l'enfant, s'empare alors de ce nouvel objet et s'en

réserve l'étude. Elle connaîtra un développement qui ira croissant au XXè siècle, les théories se multipliant, quoique s'inspirant toutes de la méthode mise en place par les découvreurs du siècle dernier. Un modèle différent de l'enfant va cependant découler de l'avènement, à l'orée du siècle, de la psychanalyse ; dès lors, méthode génétique et modèle psychanalytique vont constituer les deux grandes références théoriques sur lesquelles l'action éducative va devoir reposer.

1) Repères historiques.

L'appréhension scientifique de l'enfant s'articule à la problématique évolutionniste qui est au cœur même de tout le XIXè siècle (17). Dans tous les domaines du savoir, la préoccupation centrale devient à cette époque celle de l'origine, et l'on remonte dans le temps, à travers des couches, des stades, des étapes, pour expliquer la situation à laquelle on se trouve concrètement confronté. Dans ce contexte général, l'étude de l'enfant vient tout à coup prendre une place essentielle, véritablement déterminante. On s'aperçoit, en effet, non seulement qu'il est aussi un être en évolution, mais encore qu'il représente lui-même l'origine : à travers lui, on a l'impression de voir naître effectivement l'homme. Il n'est, croit-on, qu'à l'observer dans son développement pour comprendre comment l'homme est advenu et se réalise, biologiquement sans nul doute, mais également psychologiquement ou culturellement.

Le XIX° siècle peut se définir comme le siècle de l'historicisme* ; le modèle y est par excellence celui de la genèse. La psychologie de l'enfant ne peut se constituer d'emblée, par conséquent, qu'à l'exemple d'une psychologie génétique. L'une ne va d'ailleurs pas sans l'autre ; la première n'existe qu'en fonction de la seconde. Tout le projet de la psychologie génétique, telle qu'elle se développera au XX° siècle chez des auteurs comme Henri WALLON et Jean PIAGET, se trouve résumé dans cette perspective évolutionniste. Celle-ci se traduit par une approche en termes de stades, d'étapes de développement, qui viennent ponctuer la croissance de l'enfant. Pourtant ces systèmes de stades se révèlent aussi diversifiés que leurs auteurs, ce qui n'est pas sans interroger le pédagogue qui risque fort de ne plus s'y retrouver. PIAGET lui-même s'en désole. Des tentatives d'homologation des stades auront dès lors lieu vers les années 1950-1960 : elles aboutiront à des échecs notoires (21).

Au-delà de cette impulsion donnée par le XIXè siècle, l'autre grand moment de la réflexion moderne sur l'enfant débute avec l'instauration de l'école obligatoire. En France, ce sont les fameuses lois Jules Ferry qui instituent en 1882 l'école laïque, gratuite et obligatoire pour tous les enfants. Or, très rapidement, il se révèle qu'un certain nombre d'entre eux ne peuvent pas suivre l'enseignement, ce qui ne laisse pas de surprendre tous ceux dont les idées généreuses ont contribué à la création de cette école obligatoire. « L'école pour tous n'est pas l'école de tous », conclut la sociologue F. Muel (12). Les « instables » font leur apparition, de même que les fameux « débiles », ceux dont les possibilités mêmes d'apprentissage semblent mises en cause. Le « débile d'école » se trouve créé d'une certaine manière par le système scolaire puisque, jusque-là, ces enfants ne se distinguaient pas véritablement de leurs pairs.

Les travaux, aujourd'hui bien connus, d'Alfred BINET et de Théodore SIMON constitueront en quelque sorte la réponse à la question que ces enfants-là posent à l'école. Ces auteurs élaborent la première « échelle métrique de l'intelligence », c'est-à-dire le premier test* psychométrique dont s'inspireront tous les suivants. Ils dégagent la notion d' « âge mental » que, quelques années plus tard, William STERN rapportera à l'âge réel de l'enfant pour obtenir un quotient qui, repris à son tour en 1916 par TERMAN, fondera le fameux Q.I.*, ou quotient intellectuel. Les recherches de BINET et SIMON contribuent également à définir des orientations souhaitables pour ces enfants en difficultés. C'est ainsi qu'en 1907 se trouve fondée à Paris la première classe de perfectionnement. Ces classes vont se multiplier en France dans les décennies suivantes et elles survivront jusqu'à quasiment la fin du siècle, les C.L.I.S. (classes d'intégration scolaire) prenant alors leur succession.

Toujours en France, on crée par décret en 1909 un certificat à l'enseignement des enfants arriérés (C.A.E.A.) et l'on forme des instituteurs spécialisés pour intervenir dans les classes de perfectionnement. Ils y pratiquent ce que BINET appelle une « pédagogie pathologique », à laquelle, par ailleurs, la pédagogie des enfants normaux devrait, selon lui, se référer. Aussi l'éducation spéciale, qui avait trouvé son impulsion au siècle précédent, avec notamment ITARD et qui se limitait aux enfants qu'on dirait aujourd'hui « handicapés », connaît-elle à ce moment un nouvel essor : l'éducation de l'enfant normal, de fait, s'en inspirera fortement. Bien plus largement, le champ du « médico-scolaire » trouvera son origine dans ce même contexte et se développera d'une manière

impressionnante tout au long du XXè siècle, à travers par exemple la multiplication des consultations et des centres médico-pédagogiques.

L'enseignement qu'il faut surtout retirer de cette période importante liée à l'instauration de l'école obligatoire est le suivant : l'école vient proposer au psychologue de l'enfant un renouvellement de son thème d'étude ; plus encore, elle lui désigne véritablement l'objet dont il doit à présent s'occuper, à savoir l'« enfant de l'école ». Autrement dit, psychologie de l'enfant et pédagogie vont avoir dès lors partie liée. Les repères que le psychologue va se donner pour situer les différents degrés de débilité des enfants seront ainsi directement fondés sur des critères scolaires que le pédagogue aura par ailleurs dégagés. Ce sont donc les âges scolaires qui déterminent les âges mentaux et non l'inverse, comme on pourrait éventuellement le croire aujourd'hui. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de constater avec René ZAZZO « une sorte de concordance des études psychologiques avec les étapes que l'école marque » (20), du moins dans nos pays occidentaux (2-3 ans, 6 ans, 12 ans…).

Les stades que reconnaissent les psychologues de l'enfant, bien que très divers, reflètent par conséquent d'abord les stades de l'école. Remarquons que cette seconde source de la psychologie de l'enfant, à l'origine d'une nouvelle période du développement de la discipline et surtout de l'émergence de la corporation des psychologues, ne se trouve aucunement en contradiction avec la première. L'école ne fait en effet que reprendre le même schéma évolutionniste de compréhension de l'enfant en traduisant les étapes d'évolution de l'enfant par les changements de classes. Et ce n'est qu'ultérieurement que le psychologue parviendra à inverser le rapport de dépendance qu'il entretient avec le pédagogue. Visant à conférer à ses travaux un caractère scientifique, il lui offrira des normes de développement et des repères multiples auxquels celui-ci viendra rapidement se référer, méconnaissant du coup l'importance de sa propre contribution à cette entreprise.

2) Méthode génétique et modèle psychanalytique.

Se situant dans une optique développementale, le psychologue de l'enfant va proposer un schéma d'« éducation génétique ». L'éducation devra à ses yeux se modeler le plus possible sur les étapes psychologiques du développement qu'il dévoile par ailleurs. Il s'agira donc d'esquisser un tableau d'ensemble des étapes

de l'éducation « telles qu'on peut les envisager à la lumière des résultats de la psychologie contemporaine » (4). Se succéderont alors des âges arbitrairement découpés et variant selon les auteurs, consacrés chacun à une activité principale, saisie comme déterminante au moment de l'étape en question (on aura par exemple l'âge du jeu, celui de la mémoire, celui des habitudes, etc.). La notion de moment propice, de période critique ou « sensible », sera du coup mise en avant. En fin de compte, l'éducation doit reposer sur une psychopédagogie, la psychologie s'offrant comme « l'instrument d'adaptation pédagogique par excellence » (4).

On oppose dès lors à l'empirisme, auquel recourent la plupart du temps l'éducation et la pédagogie, l'approche scientifique et expérimentale de la psychologie. PIAGET souligne ainsi régulièrement l'insuffisance des connaissances pédagogiques et leur manque de liaison avec le progrès des études psychologiques. L'enseignement et la scolarisation doivent, insiste-t-il, se fonder sur une telle approche, même s'il est vrai que la psychopédagogie ne saurait se réduire à une simple psychologie appliquée. Il devient nécessaire notamment de s'appuyer sur les lois du développement pour trouver les méthodes les plus adéquates au type de formation éducative désirée. Et l'on doit veiller de plus à fournir aux éducateurs une formation psychologique appropriée (15). Or, ce même schéma génétique, développementaliste, appliqué au domaine de l'éducation, aboutira également à la mise en place d'épreuves standardisées appelées « tests ».

Les tests* sont l'œuvre des psychologues, dans la suite de BINET et SIMON. Ils regroupent des items diversifiés dont le choix est supposé représentatif des domaines de la vie psychique de l'enfant et surtout de ses capacités requises dans le cadre scolaire. Il s'agira d'épreuves de description de gravures, de vocabulaire, de copie de figures géométriques, de répétition de chiffres, d'enfilage de perles, d'assemblage d'objets, etc. Le test* constitue en somme un examen ; en d'autres termes plus actuels, il figure le type même de l'évaluation. Une fois l'enfant soumis à telle batterie d'épreuves standardisées, on référera les résultats obtenus à une norme statistique qui indique immédiatement son classement par rapport à son rang d'âge. Le test* peut, du reste, fournir un âge mental qu'on rapportera à l'âge réel, ou n'aboutir qu'à un score global qu'on reliera ensuite à l'âge de l'enfant : dans les deux cas, on obtiendra un quotient intellectuel.

Le psychologue est de cette façon en mesure d'évaluer l'efficience d'un enfant, c'est-à-dire son rendement, par rapport à la moyenne de ses pairs. Il peut

alors dépister des troubles et envisager une forme de prévention. Ainsi, lorsque l'enfant fait l'objet d'un « signalement » dans le cadre scolaire, du fait de difficultés constatées par l'instituteur, le psychologue sera sollicité et pourra, à partir du matériel dont il dispose, relier éventuellement les problèmes observés à une déficience globale de l'enfant. Autre possibilité, il fera ressortir une dispersion plus ou moins grande des résultats en fonction des domaines de la vie psychique sollicités et devra en tirer des indications susceptibles d'être reprises par le pédagogue. Si aucun déficit n'apparaît par rapport à la moyenne, il lui faudra alors trouver ce qui peut rendre compte d'un apprentissage insuffisant malgré des capacités de l'enfant intrinsèquement normales.

Le langage et la logique seront incontestablement les champs d'étude les plus travaillés par les psychologues dans la mesure où, privilégiés par l'école, ces domaines représentent traditionnellement le registre spécifique de l'humain. L'homme irait en effet « de l'acte à la pensée », pour reprendre le titre d'un ouvrage célèbre de WALLON ; il doit atteindre, selon PIAGET, les « opérations formelles »* constitutives de la logique propositionnelle. Mais certains travaux aborderont d'autres terrains d'investigation, encore liés à l'école, tels le graphisme, le dessin, ou « l'intelligence pratique ». Plus encore, le cognitif, autrement dit le champ des opérations de la pensée, ne constitue plus alors le seul domaine auquel le psychologue de l'éducation se trouve confronté.

Les problèmes de socialisation, notamment, vont dorénavant retenir le psychologue pour autant que les diverses difficultés rencontrées par l'enfant sont plus souvent à rapporter à des modes inadaptés d'interaction sociale qu'à un déficit proprement dit des capacités cognitives. Connaître, en effet, les particularités de l'enfant à ce niveau peut sans nul doute permettre de reconsidérer les attitudes éducatives tenues à son égard. Et l'affectivité est, elle aussi, apparue d'emblée comme un élément essentiel au bon développement et à la formation harmonieuse de l'enfant. Les perturbations auxquelles elle peut donner lieu vont également avoir des incidences sur l'ensemble des réalisations de l'enfant.

Ainsi, éduquer ne revient pas seulement à procurer à l'enfant des connaissances. Une dimension morale se trouve engagée dans tout processus éducatif, tant au niveau de l'éducateur que de celui qu'il éduque. Au sens restreint, l'éducation rapporte même à cette seule dimension. Elle vise à apprendre à

l'enfant à ne pas demeurer prisonnier de ses pulsions ou, si l'on préfère, des tendances et affects qui l'entraîneraient à réagir sans recul aucun. Jamais pour lui, comme pour tout homme, l'expérience de la satisfaction ne pourra rester à cet égard immédiate. Aussi bien l'éducation pose-t-elle des limites, des interdits, qui n'auront pour seule finalité que de permettre à l'enfant de jouer de sa propre capacité à se priver pour parvenir néanmoins à une satisfaction d'une qualité autre, éventuellement « sublimée »* comme le dit FREUD. C'est de ce point de vue que l'éducation à la fois inhibe et conforte chez l'enfant un désir dont on pourrait alors soutenir paradoxalement qu'il est libre, dès lors qu'il traduit une relative maîtrise des pulsions.

Ce faisant, l'éducateur agit toujours au nom d'un idéal qu'il se donne et prétend transmettre à l'enfant dont il a la charge. L'orientation, la finalité que son action implique, se fonde sur des valeurs qui relèvent également de la morale en leur principe. D'une manière plus générale, il lui faut vouloir, désirer constamment pour l'enfant, c'est-à-dire soutenir face à lui des positions auxquelles il croit et qui concernent de son point de vue à la question de la vérité. L'autorité dont il sera investi par l'enfant n'aura en fait d'autre source que celle-ci. Elle ne s'édifiera aucunement sur une contrainte ou sur le seul pouvoir dont sociologiquement il peut se prévaloir, mais sur la légitimité* que l'enfant lui reconnaît. Ainsi donc, la dimension morale ou éthique se révèle essentielle dans le processus éducatif.

En fait, ce registre de la pulsion et de la satisfaction sur lequel insistent tous ceux qui ont réfléchi sur l'éducation, a été plus particulièrement travaillé par les psychologues cliniciens et les psychanalystes. Leurs travaux vont pénétrer l'école et le champ de l'éducation et s'y imposer de plus en plus, en concernant d'abord le problème des inadaptations scolaires. À partir des années 1960, le développement considérable de ces approches rejoint également une forte demande sociale de systèmes explicatifs concernant l'éducation familiale. Il ne sera dès lors plus possible de réfléchir sur ces questions sans tenir compte de l'apport de ces spécialistes, même si notre époque, très marquée par les neurosciences et un biologisme souvent excessif, tend à en restreindre la force et à en gommer l'originalité.

Or la psychologie clinique et la psychanalyse, confrontées à la question de l'enfant, ont pour particularité de ne pas se référer, comme c'est le cas de la psychologie génétique, au seul développement. Elles rompent même avec ce

modèle, en montrant que l'enfant ne se distingue aucunement de l'adulte en ce qui concerne les processus que recouvre sa vie pulsionnelle et fantasmatique. L'enfant apparaît comme un être désirant, au même titre que n'importe quel être humain (6). Il ne doit donc plus être considéré de ce point de vue comme le représentant d'une espèce à part, toujours définie par ses incapacités au regard du seul adulte. De nombreux éducateurs s'inspireront directement de ces découvertes, en les interprétant parfois à l'opposé comme un appel à une sorte de libération vis-à-vis de tout interdit émanant de l'adulte. Quoi qu'il en soit, il est certain que ces études ont conduit à un total renouvellement de l'approche éducative de l'enfant.

3) Le dépassement de l'adultocentrisme.

La psychanalyse a eu incontestablement un double mérite qu'il faut ici souligner. D'une part, elle a montré que la raison humaine n'est pas identifiable au seul registre de la logique et de la pensée, puisque le moindre de nos comportements se trouve régi, sans que nous en ayons aucunement conscience, par des lois, proprement humaines. Le désir constitue donc un déterminisme autre, mais tout aussi réel chez l'homme que celui qui rend compte de sa cognition. D'autre part et surtout, la psychanalyse nous permet de ne plus identifier cette raison humaine à la raison de l'adulte, puisqu'elle met en évidence des processus identiques en leur principe chez l'enfant comme chez l'adulte. Or, cette démarche peut et doit être aujourd'hui étendue aux domaines que la psychologie génétique prétendait s'arroger et elle vient alors ouvrir de nouvelles perspectives dans le champ de l'éducation.

Le psychogénéticien étudie toujours du point de vue du développement les performances de l'enfant : le terme de ce développement étant l'adulte, il tend constamment à ne considérer l'enfant que dans le seul rapport à l'adulte dont l'idéal se trouve en l'occurrence incarné par l'observateur. Aussi une approche génétique encourt-elle sans cesse le reproche d'un comparatisme réducteur. On parlera ici d'« adultocentrisme » : il ne s'agit aucunement de récuser une démarche qui consiste à étudier l'enfant dans son rapport à l'adulte, mais de souligner les limites d'une réflexion qui ne peut s'en extraire et qui, comparant sans cesse les réalisations de l'enfant au standard de l'adulte, occulte nécessairement le fonctionnement propre de cet enfant. C'est là une réelle erreur méthodologique dont la psychologie de l'enfant ne parvient aucunement, quoi qu'elle dise, à se défaire.

Si l'on rompt avec cette forme d'égocentrisme* spontané dont fait preuve tout observateur, on est au contraire en mesure de faire ressortir la parfaite cohérence des productions de l'enfant, à quelque niveau qu'elles se situent. Ainsi pourra-t-on mettre en évidence le caractère systématique et totalement logique de ces énoncés de langage de l'enfant qui nous apparaissent pourtant sur le coup comme des « fautes ». La « faute » a sa raison, au-delà ou en deçà du rapport à l'usage qu'elle implique : « il a prendu » se déduit de la sorte du modèle vendre/ vendu, comme « glandier », donné à la place de « chêne », s'infère du rapport pomme/ pommier. L'écart par rapport au standard attendu manifeste une régularité, qui est précisément révélatrice de la systématisation de l'enfant (19). On ne parviendra cependant à reconnaître cette rationalité inhérente à la production de l'enfant qu'à la condition de ne pas s'en tenir à une seule visée de conformisation au langage adulte.

Autrement dit, l'enfant met en œuvre ici des règles logiques que nous ne saisirons jamais si nous nous en tenons à une sorte de comptage de la déviance de ses réalisations. Par ses « fautes », l'enfant exerce sa capacité d'analyse et joue de sa faculté de langage : il se montre créatif et ne fait donc pas qu'imiter servilement le modèle adulte qui lui est proposé. Il devra, certes, par ailleurs, se l'agréger, mais il importe de ne pas confondre les processus en jeu dans ces deux registres. Dès lors, cette nouvelle approche des productions de l'enfant n'est pas sans conséquences éducatives et notamment pédagogiques. Plutôt que de chercher à lui faire simplement reproduire un modèle standard auquel il est censé devoir adhérer, plutôt que de viser une conformisation brute, on pourra s'efforcer de repérer son propre fonctionnement, d'en saisir la cohérence logique, et de s'appuyer sur les processus mis en œuvre pour parvenir au but recherché.

Concrètement, il s'agit en quelque sorte de promouvoir cette fameuse « pédagogie de la faute », intuitivement saisie par certains enseignants et remarquablement théorisée déjà par un philosophe comme Gaston BACHELARD. Elle vaudra pour le langage oral, certes, pour l'écrit également (et la fameuse « faute d'orthographe »), mais encore dans toutes les matières reconnues par l'école, notamment les mathématiques. Ce n'est qu'en confrontant l'enfant, à partir donc de son propre fonctionnement, aux contradictions logiques auxquelles il parvient, qu'on le conduira à modifier de lui-même son raisonnement, par une sorte de nécessité interne. On ne cherchera plus dès lors à lui imposer notre

manière de faire, sans qu'il ait, si l'on peut dire, le mode d'emploi adéquat, et encore moins à lui faire franchir coûte que coûte de supposées étapes que rien en définitive ne vient fonder en dehors d'une visée adultocentriste.

Or, le phénomène de la « faute » peut figurer un paradigme dans l'étude de l'enfant et de ses réalisations. Autrement dit, cette manière d'opérer pourra s'étendre à tous les domaines et pas seulement à celui du langage et de la logique (17). Elle concernera pareillement le champ de la fabrication ou de la production et donc l'ensemble des apprentissages d'ordre technique au sens large. Ici également, l'enfant met en œuvre de bonne heure une « raison » qu'il s'agit d'abord de pénétrer, si l'on veut pouvoir s'y appuyer pour introduire une quelconque modification. Ceci requiert à chaque fois de la part de l'éducateur de dépasser l'évidence de son propre savoir, dans la mesure où celui-ci pourrait faire obstacle à la compréhension de celui de l'enfant. Pour faire reconnaître à l'enfant son « erreur », encore faut-il en effet repérer d'abord ce qu'elle représente exactement pour lui.

C'est toute l'action éducative qui se trouve dès lors radicalement modifiée, au-delà du seul enseignement (qui est étymologiquement de l'ordre de la « mise en signes ») et de la pédagogie, comprise comme méthode d'enseignement. Le procédé s'étend en effet au comportement de l'enfant ; il ne s'agit plus seulement de le faire obéir puisque son comportement se trouve régi par des règles qui contiennent leur raison ; on cherchera donc à les reconnaître pour mieux le conduire progressivement à se conformer aux usages sociaux. Dans cette approche, les fameuses « méthodes actives », dont PIAGET nous dit qu'elles n'ont pas fait, tout bien considéré, grand progrès, trouveront finalement une nouvelle légitimité.

« Imposer la raison nous paraît une violence insigne puisque la raison s'impose d'elle-même » : il s'agit en fin de compte de faire de cet admirable aphorisme de Gaston BACHELARD un réel impératif éducatif. En toute occasion, la créativité de l'enfant se trouvera de la sorte respectée ; on joue de sa raison, on met à contribution les processus rationnels dont il est capable. Et l'action de l'éducateur se révèle dans le même temps confortée dès lors que son rôle consiste à apprendre à l'enfant les usages qui sont ceux de la société dans laquelle il doit s'insérer. Ce qui n'était bien souvent chez lui qu'intuition éducative prend un sens nouveau ou, plus exactement, s'éclaire de la mise en évidence de ces processus

chez l'enfant. Le psychologue aura dès lors pour objectif de l'aider à repérer ces processus, en les inférant des réalisations de l'enfant, c'est-à-dire en faisant émerger leur cohérence implicite.

II) LES FONDEMENTS DE LA RELATION ÉDUCATIVE.

La première tâche du psychologue œuvrant dans le champ de l'éducation consiste sans nul doute à dégager le fonctionnement propre de l'enfant, et le seul moyen d'y parvenir véritablement consiste à rompre avec l'adultocentrisme pour mettre en évidence la pleine rationalité des productions de l'enfant. La raison n'est dès lors plus identifiée à la figure de l'adulte. Il reste que, *d'un autre point de vue*, l'enfant présente bien une particularité par rapport à l'adulte : il n'est pas un être responsable au sens plein du terme et demeure à cet égard dépendant de celui qui pour lui assume précisément la responsabilité.

1) Le statut particulier de l'enfant.

Dans aucune société l'enfant n'est considéré comme un réel partenaire dans les relations ni n'est saisi comme pouvant contribuer véritablement au jeu des négociations. Il ne participe jamais pleinement du lien social ; il occupe une place à part. Acteur de l'échange, il l'est toujours à travers autrui, aucunement donc de manière directe. Or, ce que l'histoire et l'ethnologie, voire la sociologie, mettent ici en évidence doit trouver son fondement dans le statut de l'enfant dont le psychologue peut rendre compte. Et l'éclairage que ce dernier est susceptible d'apporter ne sera pas de son côté sans incidences sur le rapport éducatif que l'adulte entretient avec l'enfant.

Les grands psychogénéticiens ont longuement débattu de la question du processus de socialisation chez l'enfant et de la signification qu'il faut lui accorder. Pour Jean PIAGET, l'enfant souffrirait d'une sorte d'insuffisance de sociabilité et devrait donc progressivement en acquérir. Henri WALLON en viendra à soutenir rigoureusement l'inverse : l'enfant se situerait d'emblée dans une sociabilité trop étroite avec son entourage, de telle sorte qu'il faudrait comprendre son évolution comme un détachement graduel de sociabilité. Cette controverse représente indéniablement l'une des plus illustres parmi celles qui ont agité l'histoire de la

psychologie de l'enfant et, en fait, les deux auteurs témoignent ici d'un remarquable malentendu réciproque.

PIAGET et WALLON s'accordent en réalité sur l'importance du processus de socialisation chez l'enfant. Ils brossent tous deux un tableau semblable du rapport de l'enfant à son entourage et mettent l'accent sur les mêmes difficultés que rencontre celui-là. PIAGET insiste sur ce qu'il appelle, dès le début de son œuvre, « l'égocentrisme »* de l'enfant. Il vise à désigner par ce terme l'impuissance de l'enfant à se dégager de son propre point de vue et à tenir compte du même coup de celui d'autrui. Le concept subira par la suite de très fortes critiques ; PIAGET le retirera sous leur pression et lui substituera celui de « décentration »* : ce n'est que progressivement que l'enfant parvient à se décentrer de son point de vue.

Cette avancée de PIAGET a déjà été notée avant lui par d'autres chercheurs, notamment par l'américain James Mark BALDWIN qui évoquait des formes diverses d'« adualisme » originaire, c'est-à-dire en fait d'indistinction chez l'enfant de ce qui est en quelque sorte « moi » et « non-moi », au niveau le plus immédiat. Après lui, bien d'autres le rejoindront dans son observation, même si leur théorisation se révèle différente. René ZAZZO, entre autres auteurs, insiste ainsi sur le fait suivant : « Pour l'enfant il n'y a pas un point de vue des autres, ses mots et ses pensées elles-mêmes sont transparents ; il nage en pleine évidence, la question ne se pose même pas qu'on puisse ne pas le comprendre » (25). Incontestablement, PIAGET rend compte à sa manière d'un phénomène que tout un chacun peut observer, sinon expliquer. Même les romanciers pour enfants par exemple y ont depuis longtemps insisté (13).

À cette constatation, WALLON oppose le fait que l'enfant se trouve d'emblée dans un état de dépendance très important, qu'il épouse fréquemment, sinon constamment, le point de vue de l'adulte et se révèle en fin de compte d'une grande suggestibilité ; d'où la conclusion de WALLON : « Ce qui lui est nécessaire ce n'est pas un progrès, c'est un retrait de sociabilité. Il doit pouvoir se ressaisir vis-à-vis d'autrui » (22). En fait, la position de WALLON ne s'oppose qu'en apparence à celle de PIAGET. Tous deux mettent l'accent sur une particularité identique de l'enfant, mais ils insistent chacun sur un des aspects de ce qui constitue un seul et même processus. Autrement dit, ils n'abordent pas cette particularité de façon similaire. Qu'est-ce alors que cette spécificité de l'enfant à ce niveau de la socialisation ?

En définitive, il revient au même d'affirmer que l'enfant fait preuve d'une incapacité à sortir de son point de vue subjectif et de soutenir qu'il ne peut accéder à un point de vue qui lui soit propre, autrement dit véritablement assumé. Il ne fait que *s'imprégner* des usages de son entourage et ne peut aucunement prendre sur ce point de la distance, c'est-à-dire relativiser ces usages (en les opposant à d'autres façons de faire à partir desquelles il se frayerait sa propre voie) et encore moins les contester. Il participe totalement de l'opinion de l'adulte qui a pour charge de l'éduquer et reste est d'emblée, pourrait-on dire, sous son influence. Or, c'est cette même influençabilité qui le rend paradoxalement imperméable au point de vue de l'autre : il ne peut en effet poser cet autre véritablement comme tel et se situer en même temps comme foncièrement différent de lui.

Les phénomènes décrits par PIAGET et WALLON constituent donc les deux faces d'un seul et même problème. Nous dirons finalement que l'enfant ne peut *s'absenter* de la relation dans laquelle il se trouve pris. S'absenter revient ici à ne pas être totalement réductible à cette relation au point de ne pouvoir en sortir, de n'être pas capable de prendre cette distance nécessaire à l'élaboration d'un point de vue qui soit réellement propre. L'enfant n'a finalement jamais les moyens de s'abstraire de la relation qu'il vit à un moment particulier. Or ce que nous appellerons la *personne* se fonde précisément sur une telle abstraction, celle-là même qui fait énoncer aux psychanalystes que l'être même, et par conséquent toute relation, se constitue d'une « présence/absence » : nous sommes là et en même temps virtuellement ailleurs, puisque toujours susceptible d'entrer dans d'autres relations et de nous y situer différemment.

Une telle particularité de l'enfant dégagée par le psychologue aura bien évidemment d'importantes incidences éducatives. Elle engagera d'abord à diversifier progressivement les modes de socialisation de l'enfant afin que sa suggestibilité ne tourne pas à un complet assujettissement. L'entrée à l'école a d'abord cette fonction essentielle de dégager l'enfant d'une dépendance étroite et exclusive du milieu familial. Et d'une manière plus générale, on doit permettre à l'enfant de s'imprégner d'usages différents en le confrontant à des intervenants divers. En même temps, l'enfant dont l'un des désirs les plus forts se traduit par la volonté de grandir, ainsi que le soulignait FREUD, aura besoin de trouver en l'adulte des repères précis qui lui permettront d'étayer sa personnalité présente et

à venir. De tels repères qu'on qualifie d'identificatoires constitueront pour l'enfant les traits structurants de sa personnalité.

Bien des difficultés de l'enfant, notamment dans le cadre scolaire, trouvent leur origine dans des dysfonctionnements de ce processus complexe en œuvre dans la socialisation. Elles sont donc à rapporter au type particulier de relation que lequel l'enfant mène avec son entourage immédiat, familial et scolaire, et elles influent nécessairement sur son comportement comme sur ses apprentissages. Les services de l'Éducation Nationale qui ont pour mission, en France, de traiter ces difficultés (dans les R.A.S.E.D. ou réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficultés) et les consultations extérieures à l'école (du type C.M.P.P. - Centre médico-psycho-pédagogique) s'emploient également à traiter des problèmes de cette nature.

Aussi bien le psychologue qui travaille dans ces organismes devra-t-il ne pas s'en tenir à des pratiques de tests* et à des bilans qui ne font que traduire l'efficience de l'enfant. Il lui faudra mettre en œuvre des procédures qui lui permettront de comprendre la nature des problèmes que rencontre l'enfant. L'entretien reste sans nul doute la première d'entre elles, mais il devra s'accompagner la plupart du temps de moyens cliniques d'investigation permettant de mettre au jour, de révéler ces problèmes. Le psychologue utilisera dans ce but un matériel très divers à l'aide duquel l'enfant pourra exprimer symboliquement ses difficultés. Le dessin, par exemple, constitue pour l'enfant un moyen d'expression très prisé parmi d'autres supports comme par exemple la pâte à modeler, les marionnettes ou tel type de jeu apte à favoriser une projection de ses processus psychiques.

Mais l'action du psychologue ne se limite pas au dévoilement de la nature des problèmes qui entravent la mise en œuvre des possibilités de l'enfant. En dehors du travail de type institutionnel*, il lui est encore possible d'entreprendre avec l'enfant un travail particulier. Celui-ci pourra demeurer de l'ordre d'un simple soutien psychologique lorsque les difficultés rencontrées par l'enfant ne trouvent pas leur origine dans des conflits psychiques profonds ; si les problèmes s'avéraient plus graves, ils nécessiteraient alors un travail psychothérapeutique — éventuellement en groupe (le psychodrame, par exemple) — qui rendra compte toujours chez l'enfant de motivations impossibles à exprimer autrement, ce que les psychanalystes désignent comme la dimension essentielle du désir.

2) L'enfant dans l'adulte.

FREUD, le premier, s'est posé la question de la raison de la raison de l'intérêt particulier que l'adulte, et d'abord le parent, porte à l'enfant, au point de se trouver parfois véritablement subjugué par lui. Comment comprendre, nous dit-il, que devant l'enfant nous subissions un véritable charme et que nous ayons spontanément cette attitude d'extrême tendresse ? Sa réponse n'est pas de prime abord sans surprendre : « L'amour des parents, si touchant et, au fond, si enfantin, n'est rien d'autre que leur narcissisme qui vient de renaître et qui, malgré sa métamorphose en amour d'objet, manifeste à ne pas s'y tromper son ancienne nature » (7). Si donc l'adulte vit un tel attrait pour l'enfant, c'est parce qu'il s'y retrouverait au sens plein du terme ou, plus exactement, parce qu'il l'identifierait à une part perdue de lui-même, celle de « la perfection narcissique de son enfance » qu'il n'a pu maintenir. L'enfant paraît en effet se suffire à lui-même, du moins aux yeux de l'adulte.

Une telle appréhension de la relation parent - enfant ne vaut que si l'on accepte de considérer qu'on n'a pas affaire, aussi simplement qu'on l'imagine, à l'adulte d'un côté et à l'enfant de l'autre. D'une part, l'adulte est dans l'enfant — à titre de « surmoi »* — dans la mesure où l'enfant ne paraît pas capable de s'assumer seul et requiert une constante garantie qu'il ne peut par lui-même se donner. Nous dirons que l'enfant se trouve inscrit d'emblée dans l'histoire du parent, qu'il participe *par lui* du social. D'autre part, l'enfant est également dans l'adulte et il s'agit de saisir cette fois, au-delà d'une apparente contradiction, que l'adulte n'a jamais fini de régler ses comptes avec l'enfant qui demeure en lui. Telle s'énonce l'une des grandes découvertes de FREUD qui donne un véritable statut à l'intuition des romanciers et des philosophes et renouvelle en même temps totalement la réflexion sur l'enfant : nous portons toujours l'enfant en nous.

Cet enfant que met au jour FREUD apparaît finalement comme une part inconsciente de l'adulte ; celui-ci la méconnaît donc foncièrement et croit révolu le moment auquel elle renvoie. Ainsi compris, l'enfant se fait, selon la formule de Jean GAGNEPAIN, « dimension de la personne », toujours vivante, bien que constamment supplantée afin d'entrer dans des relations sociales normales qui supposent le principe d'une réciprocité (9). Or, c'est en rapportant l'enfant à cette part de lui-même, constamment niée mais toujours présente, que l'adulte peut en

réalité l'éduquer. Il s'adresse à celui dont il a la responsabilité à travers cette sorte de filtre qu'il porte en lui. Autrement dit, éduquant l'enfant dont il a la charge, l'adulte ne fait d'une certaine manière que dialoguer avec lui-même. Et l'enfant bénéficie de cette « projection », dans la mesure où c'est à partir d'elle que le parent vient à le « porter » psychologiquement.

Nous tenons là le ressort même du processus éducatif, saisi du point de vue du parent. Mais ce qui vaut pour le parent, vaut également pour le professionnel dès lors que celui-ci ne fait qu'endosser par délégation la responsabilité de l'éducation de l'enfant. L'éducateur, quel qu'il soit, parent ou spécialiste, agit auprès de l'enfant à partir de cette dimension qu'il contient en lui. Et cette situation a conduit certains à soutenir qu'il travaille, non pas simplement en donnant de sa personne, mais littéralement *avec* sa personne, c'est-à-dire en impliquant dans l'aventure son être même. Ainsi par exemple, dans les « équipes éducatives » de l'Éducation Nationale ou dans les « réunions de synthèse » des établissements spécialisés, au-delà du strict bilan que l'on tente de dresser des apprentissages de l'enfant, il apparaît vite qu'on y confronte essentiellement les diverses façons dont les adultes « vivent » l'enfant, autrement dit les résonances que ce dernier provoque en eux.

Pourtant, si le parent construit véritablement l'enfant dans la mesure où il le ramène immédiatement à une dimension de lui-même, où il le saisit à travers ce prisme interne, *l'enfant fait aussi le parent* et d'une manière plus générale l'éducateur. Le petit d'homme auquel celui-ci s'adresse ne cesse en effet d'exister et de lui montrer, par ses réactions, qu'il ne saurait se réduire à ce que l'adulte place ainsi en lui. Il va continuellement mettre en question ce travail d'élaboration du parent. Nous avons par conséquent affaire à une forme de contradiction, sans cesse reconduite, qui nous autorise à parler de processus *dialectique* : l'enfant doit s'opposer par l'ensemble de ses réactions à ce que le parent projette ainsi sur lui ; il lui faut résister à l'assignation qui lui est faite d'incarner son idéal du moi*. Certes, ce que les psychanalystes appellent « l'enfant merveilleux » dans l'adulte (10) doit simultanément continuer de se manifester, mais il lui faut se mettre constamment à l'épreuve de l'enfant réel à éduquer.

L'éducation soulève la question de cette rencontre à chaque fois singulière et lorsque certains blocages se feront jour chez l'enfant, le psychologue aura pour tâche d'analyser les éventuels dysfonctionnements de ce processus de constant

ajustement. Ainsi son travail dans les services d'éducation précoce spécialisés (tels les S.E.S.S.A.D. — services d'éducation spéciale et de soins à domicile — ou les C.A.M.P.S. — centres d'action médico-sociale précoce) se fonde pour l'essentiel à ce niveau (18).

3) L'adolescent et l'adulte.

Autant donc on doit accorder à l'enfant un fonctionnement équivalent en son principe à celui de l'adulte aux niveaux logique, technique et éthique, autant il faut lui reconnaître une particularité dans le domaine de la socialisation et de ce qu'elle suppose : il demeure dépendant de l'adulte et a besoin que celui-ci lui garantisse constamment le monde dans lequel il s'insère en lui fournissant des repères sur lesquels il pourra se fonder. Dans nos sociétés, ce n'est qu'à l'entrée dans la période de l'adolescence que celui qui était encore jusque là un enfant parvient à relativiser ces repères et *s'approprier* véritablement ce dont il n'avait fait que s'imprégner. L'adolescence entraîne en effet une crise identitaire déterminante : l'enfant disparaît sans pouvoir encore laisser tout à fait la place à l'adulte qui existe dorénavant là, virtuellement, mais que la société tarde légalement à reconnaître.

La période de l'adolescence répond en fait à une réalité sociale qui n'est pas universelle. On sait par les travaux des ethnologues qu'elle n'existe pas dans certaines sociétés qui pratiquent alors l'initiation*, à l'issue de laquelle le groupe reconnaîtra pleinement le nouvel adhérent, mort à l'enfance, comme l'un des siens. L'adolescence correspond dans nos sociétés à ce temps durant lequel celui qui pourrait pleinement participer au social et y contribuer, parce qu'il en possède à présent la capacité, s'en trouve précisément empêché et doit de ce fait en différer l'exercice. Il est donc essentiel de bien faire la différence entre, d'une part, le principe même de la personne qui fait participer tout être humain de la socialité, quel que soit le type de société dans lequel il s'inscrit, et, d'autre part, la manière dont telle société, à partir de ses usages propres, particuliers, reconnaît l'exercice effectif de cette capacité : le phénomène de l'adolescence n'existe que dans ce décalage.

On sait à travers les études menées depuis le début du siècle par les psychologues que l'adolescent vit une transformation radicale qui n'est pas sans le tourmenter. Il éprouve une sorte de malaise déterminant : « Il se sent devenir

autre », vient résumer WALLON (23). L'adolescent ne se reconnaît plus lui-même, sinon comme contradictoire, et s'en inquiète fortement. Il ne sait plus si c'est lui ou son entourage qui change. À vrai dire, c'est l'ensemble du rapport qui se modifie : l'adolescent mute en même temps qu'il transforme son entourage et l'oblige par conséquent à changer. Il se pose en s'opposant, en se singularisant, et s'affirme au contact d'autrui, d'où cette fameuse « crise d'originalité juvénile » qu'on évoque depuis Maurice DEBESSE. En bref, « la tutelle (de l'enfant) fait place à une condition où l'être devient responsable de ses actes ». Telle est l'essence même de ce mouvement par lequel « il faut se détacher, larguer l'amarre » (3).

Aussi doit-on faire ressortir que l'acte éducatif chez l'adolescent n'aura pas la même portée que chez l'enfant. L'adolescent, parce qu'il prend dans la relation cette distance dont l'enfant ne paraît pas encore capable, fait réellement sien ce qu'on lui apporte. Il ne fait pas que s'imprégner des usages qu'on lui propose, mais devient capable de les contester, d'introduire cette relativisation qui fait défaut à l'enfant. Il s'approprie ce à quoi il se trouve confronté, c'est-à-dire qu'il s'en empare et y introduit son propre arrangement, sa propre grille d'analyse. Pour l'exprimer plus simplement, on dira qu'il dispose d'un mode d'emploi personnel, auquel il va donc soumettre ce qu'il doit acquérir ; du moins se le donne-t-il dans le moment même où il réalise ce nouvel acquis. Il y met en quelque sorte sa griffe, sa signature : il ne saurait demeurer dans une simple imitation et accomplit là, au contraire, une authentique opération de transformation.

Il résulte de cette rapide revue des questions que soulève cette période, et de la particularité du statut de l'adolescent au regard de tel type de société, que l'éducation apportée d'abord dans le cadre familial, puis dans les divers établissements qui lui succèdent, ne se fonde plus sur les mêmes ressorts que chez l'enfant. L'adulte doit tenir compte du fait qu'il trouve à présent devant lui un véritable partenaire, manquant sans nul doute d'expérience, mais pour une bonne part socialement empêché d'en faire. Et si l'adolescent s'affirme en s'opposant, il devient nécessaire que l'éducateur tienne face à lui des positions qui seront à l'occasion contestées, mais qui permettront précisément au futur adulte de construire sa personnalité.

Le psychologue les lira les habituelles provocations de l'adolescent comme des appels lancés à l'éducateur afin qu'il soutienne des positions qui constitueront autant de repères dont l'adolescent aura besoin, même si une fois encore, c'est

pour les relativiser et parfois en prendre le contre-pied. L'inquiétude ressentie par l'adolescent ne doit jamais être prise à la légère. Elle témoigne du fait qu'il éprouve sa propre singularité, ce qui tout à la fois constitue une conquête grisante et une perte angoissante des privilèges dont en tant qu'enfant il était assuré. Aussi la recherche d'absolu que l'adolescent manifeste n'est-elle jamais que l'envers d'une contingence vécue qui peut parfois le conduire jusqu'au suicide.

L'adolescent, à la différence de l'enfant, est intrinsèquement acteur dans l'échange qu'il mène avec l'enseignant. Il ne subit pas passivement les cours dispensés, même s'il est peut-être loin à certains moments d'y adhérer, au sens, cette fois, où ils ne parviennent pas à soulever chez lui un réel désir d'apprendre. Il lui faut en effet légitimer* le professeur, c'est-à-dire lui reconnaître une autorité qui confère du crédit à ses propos. Il est alors demandé au collégien, et plus encore au lycéen, un travail *personnel* qui suppose une gestion, une organisation des connaissances et une planification du temps. Autrement dit, on cherche à ce que l'adolescent prenne en charge l'enseignement qui lui est prodigué dès lors qu'il est capable de se l'approprier. Le psychologue est par conséquent amené à insister sur la rupture entre le primaire et le secondaire et, du même coup, sur la différence de métier entre l'instituteur et le professeur.

Plus encore, la différence de type de prise en charge que suppose l'éducation dans le cas de l'enfant et dans le cas de l'adolescent, et même a fortiori de l'adulte, se manifeste dans le vocabulaire employé. Ainsi par exemple, la pédagogie s'adresse à l'enfant qui n'est pas socialement l'acteur du processus auquel il se trouve simplement soumis. Suivant l'exemple de Jean GAGNEPAIN (9), on pourrait alors attribuer le terme de « didactique » — réservé la plupart du temps à l'aspect méthodologique de l'enseignement — au type d'échange que suppose l'enseignement et plus largement l'éducation, réservés à un public d'adolescents ou d'adultes qui s'approprient la matière proposée et s'en font à leur tour les auteurs.

Que l'éducation des adultes nécessite un autre type d'intervention que celui de l'instituteur auprès de l'enfant, tous ceux qui travaillent à ce niveau s'accordent à le dire. Cependant, c'est dans une forme de dépendance vis-à-vis de l'école que sont nées les premières initiatives en ce sens et il demeure fréquemment dans les esprits une référence prégnante à ce modèle, plus parfois du côté de l'éduqué que du côté de l'éducateur. Qu'il y ait, en effet, souvent à revenir sur des acquis qui

n'ont pas été réalisés en leur temps dans le cadre scolaire ne saurait être sérieusement mis en doute. Les diplômes qui ouvrent les portes de postes de travail s'articulent par ailleurs directement à l'itinéraire scolaire et contribuent par là-même à donner à cette éducation un aspect « correctif ».

Il s'agira donc de savoir quel type d'éducation serait à promouvoir auprès de l'adulte ou, plus exactement, quels objectifs seraient à poursuivre. Cherchera-t-on à inscrire l'intervention proposée dans le cadre professionnel ou non ? Les actions de formation permanente des entreprises peuvent elles-mêmes viser des objectifs qui ne sont pas directement liés à l'exercice de la profession ou à la recherche d'une nouvelle qualification. Cependant, les contraintes économiques restent souvent sur ce point déterminantes et les impératifs qu'elles impliquent incitent à mettre l'accent sur l'aspect professionnel. Et c'est, dès lors, en termes de recyclage, de perfectionnement, de reconversion qu'on s'exprimera prioritairement.

III) LA DIMENSION INSTITUTIONNELLE.

Éduquer, c'est, conformément à l'étymologie, conduire son prochain au-delà de ce qu'il est présentement, en lui permettant de mettre en œuvre les capacités dont il dispose, tout ceci dans un cadre social donné. Éduquer revient donc à introduire au sein des échanges socialisés celui auquel cette action s'adresse et à lui donner les moyens de participer et de contribuer pleinement à la société dans laquelle il lui faut s'insérer. Il s'agit là, par conséquent, d'un processus qui dépasse très largement l'individualité de chacun des protagonistes associés dans l'expérience ; et il doit produire des effets bien au-delà de la relation particulière qu'ils entretiennent. Le moindre acte éducatif engage en fait le registre du social dans son ensemble et concourt à faire de celui sur lequel il s'exerce un acteur à part entière de la société dans laquelle il s'inscrit. L'éducation soulève une dimension que l'on dira dès lors « institutionnelle ». Et sur ce point, on soulignera de nouveau la différence entre l'enfant et l'adulte.

En psychologie, on évoque la dimension institutionnelle* lorsque l'on réfléchit et travaille sur le cadre même dans lequel l'action, quelle qu'elle soit, se trouve entreprise. Ce cadre est social en son principe ; mais la question de l'ouverture au social, de l'insertion de l'individu dans le corps social, ressortit,

quant à elle, à la tâche du psychologue. En d'autres termes, il s'agit encore de ce registre désigné, notamment par les psychologues cliniciens, sous le terme général de Loi, avec un L majuscule. Cette Loi ne se réduit aucunement à un énoncé précis de règles de vie de groupe. Elle renvoie au fondement même de toute vie en société, quelle que soit la configuration de cette dernière. Néanmoins, c'est dans telle situation socialement fondée que ce principe viendra s'exercer.

1) Une délégation de responsabilité.

Dans toute société, l'éducation se délègue. Autrement dit, on transmet le flambeau à quelqu'un d'autre que la mère, soit au père, soit à l'oncle, soit à l'instituteur, sachant que l'option variera selon le système social en vigueur et pourra prendre d'autres formes encore. Le type de solution proposé se révèle par ailleurs directement fonction de la division sociale du travail mise en œuvre dans la société en question. Mais le fait même de la délégation demeure, par-delà les différences de dispositifs engagés. Et le psychologue devra s'attacher, relativement à chaque enfant, à l'application du système adopté et aux éventuels infléchissements ou déviations auxquels celle-ci aura pu donner lieu.

Le parent exerce en effet un pouvoir important sur l'enfant dont il a la charge du fait de l'absence de réelle réciprocité dans le rapport qui les lie et les dérives dans l'exercice d'un tel pouvoir restent toujours possibles. Les encyclopédistes du XVIII° siècle, indignés des excès de pouvoir communément recensés, avaient judicieusement remarqué que ce pouvoir du père devait bien plus se comprendre comme un devoir. De fait, ce pouvoir du parent s'articule à une forme d'assujettissement à l'enfant auquel il doit se consacrer. Toutefois, au plan psychologique, on continue d'observer des entraves au processus normal que le psychologue aura dès lors fonction d'élucider.

Éduquer constitue somme toute une tâche fort ingrate et FREUD plaçait du reste, à la fin de sa vie, l'éducation au rang des métiers impossibles, avec le gouvernement et la psychanalyse (8). Il s'agit de former un nouvel adulte, de lui enseigner tout ce qui lui sera nécessaire afin qu'un jour, précisément, il n'ait plus besoin de son tuteur et vole en quelque sorte de ses propres ailes. Un tel aboutissement n'est pas toujours facilement accepté par le parent, d'autant qu'il signe sa propre mise à l'écart et lui signifie en dernière analyse sa mort prochaine. Mais il en va parfois de même pour l'éducateur professionnel. Il peut encore

vouloir perpétuer le pouvoir que naguère encore il exerçait sur l'enfant en continuant à se proposer pour lui comme un modèle idéal. Autrement dit, tout éducateur doit renoncer à se reproduire à travers celui dont il a la charge.

Aussi bien, le psychologue est-il régulièrement amené à intervenir, soit auprès de l'enfant lui-même, soit auprès de l'éducateur, afin de remédier aux effets néfastes d'une telle prétention de l'adulte, cachés parfois derrière les motifs avoués les plus généreux. Il s'efforcera de parer à ces excès afin de permettre à l'enfant d'accéder à son autonomie, et ceci dans le cadre des consultations auxquelles l'enfant ou l'adolescent se trouve conduit en raison de difficultés qu'il faut dès lors comprendre comme autant de signaux d'alarme lancés aux proches. Mais ce travail se réalise également au sein d'établissements chargés d'éduquer l'enfant, à commencer bien sûr par l'école. Dès lors, le travail du psychologue va de plus en plus devoir se déplacer du bureau de consultation à l'ensemble du dispositif d'accueil de l'enfant à l'intérieur même de l'établissement.

Le parent mettra donc, à partir d'un certain âge, son enfant à l'école, ou dans tel établissement spécialisé si cela se révèle nécessaire. Il reconnaîtra implicitement, du moins en principe, la compétence de celui auquel il le confie, lequel fait pour lui, à sa place, un travail dont il n'est pas sans importance de noter qu'il en serait éventuellement lui-même capable, à s'en tenir en tout cas au seul contenu sur lequel il porte. Cette démarche suppose jusqu'à un certain point pour le parent une désappropriation de son enfant, pour un temps et dans un lieu donné. Du même coup, le psychologue saisira la trop grande présence du parent dans l'école, sous des modalités diverses, parfois légalement fondées, comme une atteinte possible faite à la compétence de l'éducateur et, corrélativement, comme un risque pour l'enfant qui ne se voit plus bénéficier d'un lieu qui doit précisément demeurer distinct du milieu familial. Ce n'est, en effet, qu'à cette dernière condition que le travail engagé aura une portée socialisante.

Mais, de son côté, l'instituteur, ou plus généralement l'éducateur doit prendre acte de la délégation de responsabilité dont il est pour un temps le bénéficiaire, ce qui revient à dire qu'il ne pourra en arriver à se substituer d'une manière ou d'une autre au parent. Cette tentation inconsciente, même si elle peut surprendre, guette toujours l'éducateur, surtout lorsque la famille paraît, à ses yeux, déficiente et semble menacer de ce fait le travail réalisé avec l'enfant. Or le parent demeure, quoi qu'il en soit et sauf déchéance juridiquement prononcée, le

responsable de l'enfant ; la désappropriation ne peut donc jamais être totale. Pourtant le psychologue mesure fréquemment l'effet désastreux d'une véritable distorsion dans le rapport entre le milieu scolaire et le milieu familial, cette distorsion étant toujours vécue par l'enfant avec un sentiment de quasi-déchirement. Son intervention ne saurait dès lors se cantonner à l'enfant, ni même au seul milieu familial.

Le psychologue praticien est alors amené, dans ses divers champs d'intervention, à mettre l'accent sur la notion de « contrat », qui lie les acteurs d'un même processus occupant des positions différentes dans le jeu de l'offre et de la demande. En effet, les protagonistes doivent s'accorder sur les droits et les devoirs qu'ils « contractent » l'un envers l'autre. Il revient au parent d'admettre implicitement le savoir-faire de l'éducateur, mais il est en droit également, comme pour toute prestation de services, de lui demander des comptes sur le travail fourni. Réciproquement, il revient à l'éducateur de reconnaître ce droit de regard du parent sur l'action menée auprès de l'enfant, comme n'importe quel professionnel le fait par ailleurs vis-à-vis de celui qui l'a mandaté ; mais il est également essentiel à ses yeux que lui soit laissée la responsabilité de la manière d'assumer cette fonction, dans le cadre de sa compétence.

La dimension institutionnelle* du travail du psychologue commence souvent là, dans le questionnement de la mise en œuvre de ce contrat (traduit fréquemment par l'assentiment donné par écrit à un règlement intérieur qui engage en fait les deux parties), et surtout dans son application ultérieure. Dans le champ de l'éducation spécialisée, les difficultés à ce niveau surgiront plus fréquemment du fait que l'enfant, par ses problèmes, remet plus facilement en cause la compétence du professionnel et aiguise du même coup la revendication du parent. Au demeurant, ces phénomènes se donnent à voir comme un grossissement et un passage à l'extrême de ce qui peut se jouer dans toute situation de délégation éducative. On en arrive parfois à des situations de blocage où chacun se rejette la responsabilité de l'échec constaté. Or, l'enfant vit toujours très mal ce conflit, écartelé entre deux positions parfaitement inconciliables.

2) Le cadre d'intervention du psychologue.

Si l'enfant s'inscrit dans l'histoire de l'autre, s'il ne fait que s'imprégner de ses usages, sans pouvoir les relativiser en se les appropriant véritablement, il est

dès lors illusoire de penser, en le soumettant par exemple à des procédures de tests*, qu'on jauge *ses* capacités. Outre le fait, déjà signalé, qu'on n'obtient jamais ici que l'expression d'un certain rendement apprécié par rapport à des normes statistiques et reposant essentiellement sur des acquis scolaires, ce n'est finalement jamais l'enfant lui-même qu'on évalue, mais, à travers lui, son milieu. Plus généralement, c'est à ce milieu que l'éducateur professionnel s'adresse dans l'enfant. ; d'où par exemple les limites, sinon le leurre, des pédagogies libérales qui pensent se fonder sur la spontanéité de l'enfant. Celui-ci apporte avec lui ses parents, leurs façons de faire et leur « capital symbolique », pour parler comme les sociologues. L'école propose en fait à l'enfant un nouveau cadre qui vient s'ajouter à celui que l'enfant connaît par ailleurs chez lui.

Et si pour l'enfant le cadre qui est porteur, en d'autres termes si le milieu dont il s'imprègne participe à la structuration de sa personnalité, alors revient à l'école, et plus largement à tous les établissements qui accueillent des enfants (crèches, haltes, garderies, instituts spécialisés…) de s'interroger sur le dispositif qu'ils proposent. L'ensemble du cadre de vie proposé à l'enfant doit faire l'objet d'une analyse critique qui comprend les rapports entre les différents intervenants de l'établissement de même que ceux qu'entretiennent ces derniers avec leurs organismes de tutelle. La notion d'équipe éducative se soutient avant tout d'une telle interrogation.

Dans cette visée, la réflexion institutionnelle* a surtout été développée dans le secteur particulier de l'éducation spéciale qui prévoit, en France, par la loi d'orientation du 30 juin 1975, le droit à l'éducation pour les enfants handicapés, quelle que soit la nature de ce handicap. Cette réflexion est devenue un des éléments prépondérants d'une prise en charge qui a d'emblée un caractère global du fait de difficultés de l'enfant qui trouvent leur origine à des niveaux très divers. Il s'agit non seulement d'envisager du point de vue pédagogique des apprentissages précis, mais de prendre également en considération l'ensemble des facteurs qui contribueront à l'épanouissement de l'enfant et à sa formation. On tiendra donc le plus grand compte, dans une telle prise en charge globale, du type de rapport qu'entretient l'enfant avec les adultes et par conséquent du cadre général dans lequel il évolue.

La réforme des annexes XXIV qui régissent, en France, les conditions d'autorisation et de fonctionnement des établissements et services d'éducation

spéciale prend acte de la nécessité d'une telle réflexion. Elle pose clairement que « le cadre institutionnel lui-même peut revêtir une dimension thérapeutique » (circulaire du 30 octobre 1989) susceptible par conséquent de mobiliser pleinement les potentialités de l'enfant et de conforter la relation éducative ou pédagogique. Insistant sur la cohérence d'ensemble de la prise en charge, ce texte souligne « l'éclairage spécifique » apporté à ce niveau par le psychologue (et par le psychiatre) ; il affirme également qu'il « représente une contribution essentielle » dans le travail de l'équipe. Il lui appartient notamment de travailler les « aspects transférentiels et contre-transférentiels »* des relations qui cernent l'enfant « afin d'ajuster les objectifs et les méthodes proposées aux capacités intellectuelles et affectives de l'enfant ».

On demandera donc au psychologue d'intervenir à ce niveau institutionnel*, spécialement lors des réunions qui scandent la vie de l'établissement : d'abord les réunions dites de « synthèse », lors desquelles les intervenants mettent en commun les informations sur l'enfant et sur les relations qu'ils entretiennent avec lui pour faire le point sur son évolution ; ensuite les réunions de travail, souvent organisées sur un thème qui cristallise les interrogations les plus fortes de l'équipe ; enfin, les réunions ponctuelles organisées avec telle partie de l'équipe qui donnent l'occasion d'aborder les difficultés rencontrées avec un enfant ou dans le cadre d'une activité proposée en groupe. Dans chacune de ces réunions, le psychologue se trouve fortement sollicité et il devra s'efforcer de se départir de toute position hiérarchique, comme des préoccupations de direction et de gestion du personnel, afin de bien marquer sa position spécifique de neutralité.

Il questionnera la cohérence des repères proposés à l'enfant dans le cadre de l'établissement et veillera à ce qu'il ne se trouve pas face à des situations contradictoires qui le perturberaient. Il s'attachera également à ce que l'enfant ne se trouve pas prisonnier d'une relation « duelle » de pure fascination dont il ne lui serait plus possible de s'extraire ; et une telle situation sera d'autant plus susceptible de se produire que la nature des difficultés de l'enfant sollicite chez l'éducateur un fort investissement personnel.

Cette organisation des établissements spécialisés tend peu à peu à valoir pour l'école. Celle-ci a d'abord ses propres classes d'éducation spécialisée dont les buts et les méthodes se rapprochent fortement de ceux des établissements spécialisés, jusqu'à parfois se confondre. L'intégration scolaire suppose ainsi une

réflexion d'ensemble sur l'enfant et ses conditions de prise en charge, une coopération existant par ailleurs fréquemment avec les services ou établissements spécialisés. Le psychologue[1] aura dès lors un rôle d'autant plus prépondérant qu'il devra travailler avec les différents partenaires engagés auprès de l'enfant : non seulement avec l'instituteur concerné, mais encore avec le directeur de l'école, avec l'inspecteur de l'Éducation Nationale, avec la commission de circonscription qui a pour fonction de proposer des orientations et enfin avec les divers rééducateurs appelés à intervenir.

Mais le rôle du psychologue ne se limite pas à une action auprès des seuls enfants en difficulté. Il entreprendra encore un travail de prévention en rencontrant les instituteurs et, si possible, l'ensemble des enseignants d'une école. La notion d'équipe éducative se voit donc de plus en plus utilisée dans le cadre scolaire, en même temps que celle de *projet pédagogique* qui oblige les membres d'une même école à réfléchir à la cohérence de l'action menée par l'établissement scolaire. Comme dans le secteur de l'éducation spécialisée, le psychologue se trouve ici de plus en plus sollicité, mais ce type de réflexion reste cependant encore nouveau et bouscule des habitudes de travail bien établies. La multiplication des actions de « décloisonnement » qui font sortir l'enfant du cadre de la classe, comme la notion de cycle scolaire mise en avant aujourd'hui, conduisent néanmoins à une modification des pratiques et des mentalités. C'est dire que le champ va vraisemblablement s'ouvrir davantage encore au psychologue…

3) La formation permanente.

Les considérations d'ordre institutionnel* ne peuvent pas recouvrir le même sens chez l'adulte que chez l'enfant. L'adulte s'approprie ce qui lui est proposé et ne fait pas que s'en imprégner. Il s'en empare et le soumet à une

---

[1]. Relevons qu'il existe, en France, une différence de statut et de formation entre le psychologue scolaire (lequel travaille dans l'Éducation Nationale - il en va différemment dans l'enseignement privé) et les autres psychologues. Alors que ces derniers ont une formation universitaire, sanctionnée par un diplôme de 3è cycle (à l'issue d'un minimum de 5 années d'études), les premiers sont recrutés parmi des instituteurs ayant déjà une certaine expérience dans l'enseignement. Le décret du 18 septembre 1989 précise en fait qu'ils doivent justifier, d'une part de l'obtention d'une licence de psychologie, d'autre part de trois années de services effectifs d'enseignement dans une classe. Ils reçoivent alors une formation spécifique qui dure une année et délivre un diplôme d'État de psychologie scolaire qui permettra d'exercer à l'école maternelle et élémentaire. Ajoutons que cette différence de statut et de formation fait aujourd'hui l'objet de débats importants.

opération de réelle transformation. Nous dirons qu'il le digère, suivant en cela MONTAIGNE, qui assignait ce but à « l'institution » des enfants : « C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée, écrit-il dans *Les Essais*. L'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a pas fait changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire » (livre I, ch. XXVI). Au demeurant, chez FREUD, l'identification*, processus d'appropriation en son essence, conserve de même les rapports les plus étroits avec l'incorporation qui en constitue du reste le prototype corporel. « Ainsi, conclut MONTAIGNE, les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement ».

L'adulte restructure constamment son savoir. Ses acquis se font par capitalisation, chaque nouvel apport amenant ici une modification, non par simple accumulation, mais par une totale réorganisation. On peut soutenir, à cet égard, que chez l'adulte, l'éducation se révèle en fin de compte permanente, répondant à la continuelle récapitulation, à la constante transformation du savoir en fonction des nouveaux acquis réalisés. Et ce processus vaut dans tous les domaines de la vie psychique ; il n'est aucune raison de le réserver au registre du cognitif, toujours privilégié du fait du rôle prépondérant accordé au langage et à la pensée. L'adulte continue toute sa vie d'acquérir, tant du point de vue des connaissances que de celui des techniques, des manières d'être et de désirer. Il a cependant fallu du temps pour s'en convaincre, les schémas évolutionnistes fondés sur le seul développement assignant à un âge controversé, autour de 16 ans, la limite de la progression de l'homme.

L'adulte est pleinement acteur du rapport qui le lie à l'éducateur ; il ne saurait aucunement subir ce que celui-ci lui propose. L'éducation suppose ici une réelle confrontation de points de vue. Elle se fonde sur le principe d'une négociation, d'un échange, ou si l'on préfère d'une communication véritable. Plus encore, l'éduqué se fait en quelque sorte le co-auteur de ce qui lui est transmis, dès lors qu'à son tour il s'en empare et lui confère son propre sens. Tous les formateurs d'adultes s'accordent aujourd'hui sur ces points en insistant par exemple sur la notion de « sujet actif » et en soulignant le fait qu'on ne peut prétendre en demeurer à une seule visée informative qui n'engagerait ni l'éduqué ni l'éducateur. Il apparaît clairement en tout cas que le modèle scolaire applicable à l'enfant ne peut plus être opérant dans un tel contexte. Il se révélera même à l'occasion tout à fait contre-indiqué, les objectifs visés ne se fondant plus,

précisément, sur un rattrapage ou sur un amendement des effets du système scolaire.

Le psychologue sera d'autant plus sollicité au niveau de l'éducation des adultes qu'on aura compris — et telle est aujourd'hui la tendance en ce domaine — que la formation dispensée apparaît en définitive plus générale que proprement technique, qu'elle se donne pour objectif une aptitude au changement et sollicite finalement la personnalité dans son ensemble. Il sera susceptible d'intervenir dans toutes les formes d'action entreprises, qu'il s'agisse de recyclage, de perfectionnement, de reconversion ou encore de promotion professionnelle. Il rencontrera éventuellement les postulants avant leur entrée effective dans le cycle de formation et analysera avec eux leur demande. Une fois la formation commencée, des difficultés pourront surgir chez les intéressés et prendre la forme de blocages ou de résistances qui feront également recourir à ses services.

Les organismes dans lesquels le psychologue intervient se révèlent multiples et d'une très grande diversité, placés directement sous la tutelle de l'état ou gérés par des services du secteur privé, souvent soumis à un conventionnement. Ces organismes ont d'autant proliféré qu'ils ont tenté de répondre aux fortes demandes créées par la législation en vigueur sur la formation permanente. En France, la loi du 16 juillet 1971, qui concerne tous les établissements de plus de dix salariés, stipule ainsi les objectifs et les obligations qui régissent la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Un comité interministériel définit l'orientation de la politique à ce niveau et le code du travail en dresse de son côté le cadre juridique. Aussi une très forte demande de formation des formateurs d'adultes existe-t-elle aujourd'hui, liée à une grande diversification des actions de formation et l'on demande de plus en plus au psychologue d'y contribuer.

Le psychologue tient encore une place essentielle dans la formation professionnelle et l'insertion sociale des travailleurs handicapés. En France, la loi d'orientation de 1975 a créé dans tous les départements une C.O.T.O.R.E.P. (Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel) qui emploie des psychologues devant contribuer, à partir de leurs techniques propres, à toutes les actions qui relèvent de la compétence de ces commissions : bilan des personnes concernées, orientation et mise en place des mesures propres à assurer leur reclassement, appréciation du taux d'invalidité, etc. Dans le même domaine,

on fait appel encore aux services du psychologue dans les ateliers protégés, les Centres d'aide par le travail (C.A.T.) et autres structures spécialisées dont le rôle consiste à proposer un cadre protégé aux personnes handicapés adultes qui ne peuvent avoir leur place dans un milieu normal de travail.

Un aspect non négligeable de l'intervention du psychologue dans ce domaine, et d'une manière plus générale dans l'éducation et la formation des adultes, réside dans la mise en œuvre et parfois même la création de procédures d'évaluation qui se présentent souvent sous la forme de tests*. L'adulte se trouvera donc ici soumis, comme l'enfant, à des procédures psychotechniques*. Celles-ci répondent à une psychologie de l'efficience commandée non plus par des critères d'adaptation scolaire, mais par des objectifs d'intégration au monde du travail et d'adaptation aux exigences de la vie économique. Cette psychologie de l'efficience se distingue incontestablement de l'approche précédemment décrite qui tient surtout compte de la personnalité et des motivations de celui auquel on s'adresse. Et lorsque la visée de l'intervenant rejoint celle de l'orientation et de la sélection, on aborde alors une autre démarche qui s'inscrit plutôt dans le cadre de la psychologie du travail.

CONCLUSION

L'éducation ne se ramène aucunement à une simple adaptation de l'individu à la société dans laquelle il s'inscrit. Le psychologue, par ses recherches, en apporte une confirmation en montrant la nécessité d'un recul, d'une prise de distance par rapport à une visée de cet ordre. Il met en effet en évidence les divers processus sur lesquels se fonde la créativité dont celui qui se trouve en situation d'éducation fait preuve. Aussi l'éducation ne peut-elle se donner pour seule fin, brute, de « faire des adultes » (14). Sans nul doute l'éducateur doit-il garder l'objectif d'une initiation progressive de l'enfant aux usages de la société dans laquelle il s'inscrit ; mais il devra, pour y parvenir, s'appuyer sur la structuration du monde que cet enfant opère déjà à sa façon et l'amener par un jeu de confrontations à la remanier de lui-même sans chercher à lui faire imiter par soumission le modèle proposé.

En fait, le psychologue se trouve aujourd'hui sollicité à tous les niveaux dans le champ de l'éducation, tant pour l'enfant que pour l'adulte. Il intervient,

certes, dans l'école, dans des réseaux d'aide (enseignement public) ou dans des services de psychologie (enseignement privé) qui ont à traiter des difficultés de l'enfant scolarisé en maternelle ou en primaire, ou encore dans les classes du circuit spécialisé (classes d'adaptation, de perfectionnement ou d'intégration scolaire - C.L.I.S.). Il travaille également dans les diverses consultations (C.M.P.P., consultation du secteur psychiatrique, centre d'action sociale…) qui traitent des problèmes de l'enfant ou de l'adolescent liés à son cursus scolaire. Mais sa compétence s'étend encore en amont, au domaine très vaste de la petite enfance qui a connu ces deux dernières décennies, dans sa forme de prise en charge, des transformations importantes auxquelles la diffusion de la psychologie a très fortement contribué.

Au niveau de la petite enfance, les tâches du psychologue se révèlent multiples. Il intervient notamment dans le cadre de la P.M.I. (Protection maternelle infantile) qui gère des consultations de protection infantile et contrôle crèches et garderies. Il travaille également avec les assistantes maternelles (c'est-à-dire les anciennes nourrices ou gardiennes d'enfants) et participe notamment à leur agrément et à leurs actions de formation, aujourd'hui obligatoires en France. Il est encore très présent dans les divers services de placements familiaux, mais aussi dans les pouponnières et foyers de l'enfance gérés par l'Aide sociale à l'enfance ; son action reste par ailleurs déterminante dans les procédures d'adoption. Enfin le psychologue sera encore requis lorsque, un handicap ayant été précocement décelé, l'éducation du jeune enfant demande une prise en charge spécialisée (dans un C.A.M.P.S. ou un S.E.S.S.A.D.).

En dehors de l'école, tous les établissements recevant des enfants et des adolescents, soit pour un temps limité, soit pour un placement à long terme, vont recourir aux services d'un psychologue. L'obligation éducative (qui n'est pas l'obligation scolaire) à laquelle se trouvent soumis depuis 1975, en France, tous les enfants et adolescents handicapés a pour conséquence leur placement dans des établissements adaptés où leur est dispensée une éducation ordinaire, ou, à défaut, une éducation spéciale à laquelle le psychologue contribuera quasiment dans tous les cas. Il intervient dans les établissements ou services de rééducation fonctionnelle qui traitent des diverses séquelles motrices ou neuro-motrices et d'une manière plus générale de tous les handicaps moteurs. Il travaille également dans les établissements pour handicapés sensoriels (déficients auditifs ou visuels) et déficients mentaux (en France, dans les instituts médico-éducatifs ou I.M.E.).

Par ailleurs, les centres du secteur de pédo-psychiatrie et les hôpitaux de jour, qui ont pour mission de s'occuper des enfants et adolescents présentant des problèmes d'ordre psychiatrique, font appel à la compétence du psychologue. Ces établissements, tout comme les instituts de rééducation (I.R.), constituent avant tout des structures de soins ; ils comportent néanmoins une fonction éducative qui s'est trouvée parfois reléguée au second plan, en raison même des difficultés spécifiques de ceux auxquels ils s'adressent. La justice figure encore un autre domaine dans lequel le psychologue tient un rôle important à des niveaux très divers qui concernent également l'éducation. Il intervient ainsi dans les établissements d'éducation surveillée et même dans les prisons où, par exemple, les mères peuvent garder leur enfant en bas âge. Il travaille également dans les divers services chargés de mettre en œuvre les différentes formes de mesure de sauvegarde décidées par le juge.

Chez l'adulte, il apparaît que les problèmes d'éducation se posent d'une manière différente, d'abord et avant tout parce que son rapport à la socialisation n'est pas le même que celui de l'enfant. Pour des raisons économiques et plus généralement sociologiques, on se préoccupe davantage de ces questions depuis quelques années. Elles soulèvent en fait plus de controverses qu'en ce qui concerne l'enfant et l'adolescent, dans la mesure où elles paraissent fréquemment liées à des objectifs dont on peut faire ressortir la visée idéologique. On parle toujours plus facilement dans ce domaine de formation que d'éducation même si, dans le même temps, on saisit les actions proposées à ce niveau comme une forme d'éducation permanente. Quoi qu'il en soit, le psychologue se trouve de plus en plus amené à se préoccuper de formation continue ou permanente et il semble bien que s'ouvre ici pour lui un champ d'intervention dont les intérêts sont très nombreux.

Soulignons pour conclure que tous les domaines que la psychologie, discipline hétérogène, se reconnaît aujourd'hui contribuent à la réflexion sur l'éducation. La psychologie de l'enfant n'apparaît pas la seule concernée, loin s'en faut ; la psychologie clinique, la psychologie sociale, la psychologie différentielle, la psychologie expérimentale ont à s'exprimer sur cette question, ce qui permet de comprendre les différences d'orientation que l'on peut rencontrer dans la très riche littérature psychologique qui lui est consacrée. Par ailleurs, la psychologie ne constitue elle-même qu'un aspect de la réflexion menée sur l'éducation et d'autres

disciplines y concourent aussi. On peut néanmoins affirmer sans grand risque que dans le concert des disciplines qui aujourd'hui tendent à rendre compte des processus en jeu dans l'acte éducatif, la psychologie constitue un apport essentiel et tout à fait incontournable.

BIBLIOGRAPHIE

(1) ARIES (P.) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960, rééd. Seuil, 1973.

(2) CHEMOUNI (J.), Psychanalyse et éducation, in KAUFMANN (P.) (ss. la dir. de), *L'apport freudien. Éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse*, Paris, Bordas, 1993, p. 504-510.

(3) DEBESSE (M.), *L'adolescence*, Paris, P.U.F., 1943, 10 éd. 1964, coll. « Que sais-je ? ».

(4) DEBESSE (M.), *Les étapes de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1961.

(5) DOLTO (F.), *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation*, s. l., Ergo Press, 1989.

(6) FREUD (S.), Trois essais sur la théorie de la sexualité (1905), Paris, Gallimard,

(7) FREUD (S.), Pour introduire le narcissisme (1914), in *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1969, p. 81-105.

(8) FREUD (S.), L'analyse avec fin et l'analyse sans fin (1937), in *Résultats, idées, problèmes*, tome II, Paris, PUF, 1985, p. 231-268.

(9) GAGNEPAIN (J.), *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation, Anthropologiques,* 1994, 5, BCILL, Peeters, (distribué en France par Vrin).

(10) LECLAIRE (S.), *On tue un enfant. Un essai sur le narcissisme primaire et sur la pulsion de mort*, Paris, Seuil, 1975.

(11) MARC (P.), *Les psychologues dans l'institution scolaire. Activités et problèmes actuels*, Paris, Centurion, 1979.

(12) MUEL (F.) L'école obligatoire et l'invention de l'école anormale, *actes de la rech. en sc. soc.*, janvier 1975, I, p. 61-74.

(13) NIÈRES (I.), Raconter, inventer. L'incompétence enfantine dans quelques romans pour enfants, in ESCARPIT (D.), POULOU (B.) (ss. la dir. de) *Le récit d'enfant*, Paris, Ed. du Sorbier, 1993, p. 89-102.

(14) OSTERRIETH (P.), *Faire des adultes*, Bruxelles, Mardaga, 1964, rééd. 1988.

(15) PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
(16) PINELL (P.), ZAFIROPOULOS (M.), La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile, *actes rech. sc. soc.*, 1978, 24, p. 23-49.
(17) QUENTEL (J.C.), *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck, 1993[a], coll. Raisonnances.
(18) QUENTEL (J.C.), « Enfant-symptôme » et parents empêchés, *Cahiers de Regards Cliniques*,1993[b], 19, 85-104 (C.H.S., 229 bd Paul Lintier, 53100 Mayenne).
(19) QUENTEL (J.C.), La « faute » et sa logique dans le langage de l'enfant, *Glossa*,1994, 39, 4-13.
(20) TANNER (J.M.), INHELDER (B.) *Entretiens sur le développement psycho-biologique de l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1960.
(21) TRAN-THONG *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*, Paris, Vrin, 1967.
(22) WALLON (H.), *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*, Paris, Flammarion, 1942, rééd. 1970.
(23) WALLON (H.), Psychologie et éducation de l'enfance (recueil d'articles), *Enfance*, 3-4, mai-oct. 1959.
(24) ZAFIROPOULOS (M.), *Les arriérés : de l'asile à l'usine*, Paris, Payot, 1981.
(25) ZAZZO (R.) *Le devenir de l'intelligence*, Paris, P.U.F., 1945, 2° éd. 1946.

INDEX DES NOMS CITÉS

Aries P.	2
Bachelard G.	20, 22
Baldwin J.M.	25
Binet A.	8, 9, 12
Debesse M.	11, 36-37
Ferry J.	7
Freud S.	15, 28, 31-32, 45, 55
Gagnepain J.	32, 40
Inhelder B.	10
Itard J.M.	9
Leclaire S.	34
Montaigne M. de	55
Muel F.	8
Nières I.	26
Osterrieth P.	60
Piaget J.	7, 11-13, 22, 24-27
Quentel J.C.	6, 19, 21, 35
Simon T.	8, 12
Stern W.	8
Tanner J.	10
Terman	8
Tran-Thong	7
Wallon H.	7, 13, 24-27, 36
Zazzo R.	10, 26

GLOSSAIRE

DÉCENTRATION

Dans la théorie piagétienne, processus par lequel l'enfant vient petit à petit quitter l'état de « centration » initial qui est le sien (voir « égocentrisme ») et tenir compte de plusieurs points de vue en les coordonnant. La décentration correspond par conséquent à la relativisation progressive du point de vue de l'enfant, relativisation fondée sur une prise de conscience de la « réversibilité » des actions et de la réciprocité des interactions avec autrui.

Pour Piaget, l'explication en est en définitive logique, alors qu'on peut faire apparaître que le phénomène vient interroger le statut même de l'enfant, c'est-à-dire la façon dont il se situe en son être, dans son rapport à autrui. Autrement dit, c'est bien le procès de socialisation qui est ici en jeu (retentissant entre autres sur la logique), comme Piaget en avait du reste lui-même fait l'hypothèse dans le premier temps de son élaboration théorique (il abandonna par la suite cette solution).

ÉGOCENTRISME

Concept forgé par Piaget dans le premier moment de sa construction théorique. Il vient désigner ce mode d'être, propre à l'enfant, qui le voit ramener tout à lui et ne pouvoir dans le même temps se dégager de son point de vue pour envisager celui de son interlocuteur. Le terme sera fortement critiqué par bon nombre d'auteurs pour des raisons liées à l'étymologie : les phénomènes dont Piaget vient rendre compte témoignent en effet de l'absence d'un « ego » chez l'enfant, et non de sa prégnance. Aussi Piaget, sous la pression de ces critiques, le retirera-t-il - non sans regret. Il lui substituera celui de décentration*.

Au-delà de Piaget et de l'enfant, le terme vient connoter (proprement, cette fois) la tendance spontanée de tout un chacun à ramener le monde, dans le moindre échange, à l'*ego*, principe même de la singularité de la personne, et à faire valoir par conséquent ce qui n'est qu'un point de vue parmi d'autres comme une sorte d'universel qui s'imposerait naturellement à tous.

HISTORICISME

Mouvement de pensée, prenant son plein essor au XIX° siècle, qui vise à rendre compte des faits humains, quels qu'ils soient, en les rapportant au seul registre de l'histoire. Néanmoins, l'historicisme — qui a les plus étroits rapports avec l'évolutionnisme et l'approche génétique — est à distinguer de l'histoire, laquelle a son registre explicatif propre, non réductible à la logique. L'historicisme se ramène en fait à une logique que le descripteur développe et vient projeter sur le phénomène étudié pour se le rendre explicable. Ce descripteur réduit plus exactement le phénomène historique au récit qu'il en fait, confondant le temps de l'histoire avec celui de la connaissance qu'il en prend.

IDÉAL DU MOI

L'expression apparaît chez Freud dès 1914, mais son sens se précise surtout avec l'élaboration de la notion de surmoi*, liée à la deuxième grande théorie de l'appareil psychique, dite « seconde topique ». Elle désigne une instance particulière par laquelle le sujet se constitue un modèle posé comme idéal, auquel il va dès lors chercher à se conformer.

IDENTIFICATION

Processus psychique par lequel un sujet fait sienne une caractéristique de celui avec lequel il se trouve en rapport à un certain moment de sa vie et qui est par ailleurs installé par lui, plus ou moins transitoirement, comme modèle. L'identification suppose, plus qu'une pure assimilation ou une simple imitation, une réelle *appropriation*, c'est-à-dire une transformation de l'être même du sujet. Ce dernier est du reste constitué pour Freud d'une série d'identifications qui se montreront par exemple désassemblées, disjointes, dans une pathologie comme la paranoïa. L'identification a entre autres pour prototype corporel l'opération d'incorporation.

INITIATION

Procédure mise en place par certaines sociétés, à partir de laquelle celui qui n'était jusque là qu'un enfant sera promu membre participant et contributeur de la société dans laquelle il s'insère. L'initiation se marque par des rites qui diffèrent d'une société à une autre. Il s'agit toujours, néanmoins, de souligner une coupure et un passage sanctionnant une nouvelle naissance : le jeune initié meurt, dit-on, à l'enfance pour naître à la vie adulte et à la responsabilité sociale.

INSTITUTION

Dans le champ de la psychologie, et plus particulièrement de la psychologie clinique et pathologique, la notion d'institution se trouve intimement liée à celle de Loi, processus qui est au fondement même de la socialité, ou, si l'on préfère, principe rendant compte de la participation et de la contribution au social au-delà de l'insertion effective dans telle société.

Le mouvement dit de « psychothérapie institutionnelle » est pour beaucoup dans la diffusion et la définition de ce terme, à partir du travail mené auprès de sujets psychotiques dont la difficulté se situe précisément au niveau du fonctionnement de ce principe du social. Ce mouvement opère notamment une distinction entre *l'institution*, qui renvoie à un tel processus saisi comme implicite, inconscient, et *l'établissement* qui se ramène à la manière dont le cadre se trouve matériellement agencé.

La notion d'institution impose alors de travailler de manières diverses sur l'ensemble du dispositif proposé aux sujets (par la mise en place de réunions au niveau de l'équipe soignante, mais aussi entre soignants et soignés ; par la création de « clubs », c'est-à-dire de petites associations, voire de microsociétés, que vont devoir gérer les soignés, etc…). Il s'agit de solliciter activement la capacité de ces sujets à entrer dans des échanges réels et dans des relations sociales véritables.

LÉGITIMITÉ

Principe qui découle de la structuration que l'homme opère de son désir. Il lui permet d'habiliter son comportement ainsi que celui d'autrui, c'est-à-dire de les reconnaître comme conformes ou non aux exigences qu'à lui-même il se donne, indépendamment des standards sociaux dans lesquels il baigne. La légitimité se fonde par conséquent sur une sorte d'Impératif catégorique qui ne doit rien aux contraintes sociales. Elle s'impose « intérieurement » à l'homme et constitue *l'éthique* dont il peut se prévaloir. Au demeurant, elle est dans un rapport étroit avec la culpabilité qui apparaît précisément au moment où il a, de façon indue à ses propres yeux, « cédé sur son désir ». La légitimité doit être ainsi distinguée de la légalité, au même titre que la culpabilité doit l'être de la responsabilité.

OPÉRATIONS FORMELLES

« L'intelligence opératoire formelle » correspond au dernier des stades de la théorie de Piaget. Cette période, qui débute vers 11-12 ans pour se terminer à 16 ans, signe l'achèvement de ce qu'il appelle les « structures opératoires ».

Piaget définit l'opération comme « une action intériorisée réversible et coordonnée à d'autres en un système d'ensemble ». Les opérations formelles sont liées pour lui au raisonnement hypothético-déductif et à la logique des propositions. Selon cet auteur, ce n'est qu'à ce moment que l'enfant parvient véritablement à se libérer du concret, à penser le possible et à raisonner abstraitement.

PSYCHOTECHNIQUE

On parle aujourd'hui de psychotechnique essentiellement pour désigner le domaine particulier de la psychologie qui traite de l'application des procédures de tests d'efficience.

Q.I.

Quotient intellectuel. Concept créé par l'américain Terman, s'inscrivant dans la suite des travaux de Binet et Simon, lesquels, à partir de leur « échelle de mesure de l'intelligence », définissaient un *âge mental* de l'enfant. L'allemand Stern avait déjà rapporté, à leur suite, cet âge mental à l'âge réel ; il parvenait, en 1912, à un « quotient mental ».

Le calcul à partir duquel on obtient un Q.I. est le suivant :

$$\frac{A.M.}{A.R.} \times 100 = Q.I.$$

A.M. = âge mental
A.R. = âge réel

Depuis Wechsler, on peut calculer, dans certains tests, le Q.I. (notamment chez l'adulte) en référant directement les résultats obtenus par le sujet à la moyenne statistiquement mise en évidence dans la procédure d'étalonnage de l'épreuve.

SUBLIMATION

Processus conceptuellement posé par Freud, correspondant à l'un des destins de la pulsion. Par la sublimation, malgré l'opération de refoulement et par-delà l'interdit paradoxalement fondateur du désir de l'homme, le sujet parvient à se donner la satisfaction par des voies dérivées qui aboutissent à des activités

socialement acceptables et valorisées. Le processus de sublimation rend compte de la production artistique comme de toute élaboration culturelle.

SURMOI

Instance élaborée par Freud dans le cadre de sa seconde topique et placée aux côtés du *moi* et du *ça*. Le surmoi est l'héritier du complexe d'Œdipe qui joue dans la théorie freudienne un rôle fondamental dans la structuration de la personnalité. Se fondant en effet sur une *intériorisation* des interdits parentaux, il prolonge la sévérité de l'autorité extérieure. Il n'est pas sans importance de noter que la problématique est sur ce dernier point la même que celle développée, à peu près à la même époque, dans le champ de la sociologie par Émile Durkheim.

Le surmoi regroupe d'une part une fonction d'interdiction qui le lie à la constitution même de la conscience morale et, d'autre part, une fonction d'idéal du moi* dont l'expression est d'ailleurs synonyme à certains endroits de l'œuvre de Freud.

TEST

En psychologie, et plus particulièrement en psychotechnique, épreuve ou ensemble d'épreuves standardisées auxquelles on soumet le sujet à partir d'une procédure codifiée, en principe identique pour tous.

La passation permet d'obtenir un résultat global qui, rapporté à des normes statistiques, renseigne sur l'efficience du sujet en fonction d'une population et d'une classe d'âge données.

TRANSFERT

Processus psychique inconscient, théorisé par Freud, à partir duquel le sujet répète certaines relations qu'il a antérieurement vécues et substitue la personne à laquelle il se trouve présentement confronté - notamment l'analyste dans la cure - à une autre personne qui a fortement compté pour lui dans son enfance. Il lui fait jouer le rôle d'une figure parentale qui lui apportait alors la jouissance d'un certain nombre de privilèges ou que, à l'inverse, il craignait vivement.

Plus largement, le transfert recouvre le processus qui opère entre deux ou plusieurs personnes dès lors qu'elles se trouvent en présence et qu'un échange véritable est visé. Pris dans ce sens général, le phénomène est par conséquent constitutif de la moindre relation.

On parle de *contre-transfert* pour désigner l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à l'analysant et, plus largement, du professionnel, œuvrant dans le champ des relations humaines, à la personne à laquelle il se trouve confronté et au transfert que celle-ci développe à son endroit.

Table analytique

PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Introduction 1

I) Approches théoriques de l'enfant et action éducative. 4

1) Repères historiques. 6
2) Méthode génétique et modèle psychanalytique. 10
3) Le dépassement de l'adultocentrisme. 17

II) Les fondements de la relation éducative. 22

1) Le statut particulier de l'enfant. 23
2) L'enfant dans l'adulte. 30
3) L'adolescent et l'adulte. 35

III) La dimension institutionnelle. 42

1) Une délégation de responsabilité. 44
2) Le cadre d'intervention. 49
3) La formation permanente. 54

Conclusion. 59

Bibliographie 65