

PSYCHOLOGUES DE L'ÉDUCATION NATIONALE : TRAVAILLER AUX LIMITES

[Yaelle Sibony-Malpertu](#), [Aurélie Maurin Souvignet](#), [Ève Goderniaux](#)

ERES | « [Connexions](#) »

2020/1 n° 113 | pages 133 à 145

ISSN 0337-3126

ISBN 9782749267234

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-connexions-2020-1-page-133.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

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

Ève Goderniaux,
Yaelle Sibony-Malpertu,
Aurélie Maurin Souvignet

Psychologues de l'Éducation nationale : travailler aux limites

Cet article est adossé à une recherche-action ayant pour titre *Penser les liens famille-institutions : enjeux de la parentalité contemporaine*¹, commencée en janvier 2018 et toujours en cours. Dans ce cadre, nous sommes engagés auprès de cinq collègues d'Île-de-France (75, 92, 93), afin de les accompagner à penser ces liens. Nous y avons proposé et soutenu plusieurs dispositifs : entretiens, groupes de réflexion, observations. À ces occasions, la spécificité du travail des psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN) a éveillé suffisamment d'interrogations pour que s'y dédie un volet spécifique de la recherche-action. Si nous en sommes encore aux débuts de cette investigation, notre perspective est de soutenir les PsyEN dans une pratique qui nous semble encore peu reconnue quoique tout à fait indispensable et parfaitement ajustée à leur fonction : prendre soin du lien Famille-Institution scolaire. Le présent texte nous conduit à faire un pas de plus. Étayé par des témoignages de PsyEN, il déploie un questionnement sur leurs postures et leurs missions, dont nous nous efforcerons d'analyser les ambivalences et les paradoxes, en lien avec leur fonction d'interface. Si cette fonction, que l'on peut aussi qualifier de fonction de tiers (Houzel, 2015) ou encore

1. Projet coordonné par Aurélie Maurin Souvignet et porté par une équipe pluridisciplinaire (UTRPP, PCPP, CRPMS, CIRCEFT, LIRTES, EA3188, EA4997).

Ève Goderniaux, psychologue de l'Éducation nationale, spécialité éducation, développement, conseil en orientation scolaire et professionnelle ; eve.goderniaux@gmail.com

Yaelle Sibony-Malpertu, psychologue, psychothérapeute, docteure en psychopathologie et psychanalyse, CRPMS, EA3522 ; yaelle.malpertu@yahoo.fr

Aurélie Maurin Souvignet, psychologue, psychothérapeute, MCF en Psychologie, université Sorbonne Paris Nord, UTRPP ; aurelie.maurin@yahoo.fr

de fonction à contenir (Mellier, 2003, 2005), est commune à tous les psychologues, elle se vectorise dans de multiples directions pour les PsyEN : vers les familles, les élèves, les équipes pédagogiques, les partenaires externes (du soin, du social, de l'orientation).

Nous nous interrogeons ainsi sur l'occasion donnée par la création du corps professionnel des psychologues de l'Éducation nationale (2017) pour repenser cette place et cette fonction tierce. Cette réflexion nous conduit dans un second temps à décliner de plusieurs manières la notion d'exclusion (de l'élève, du parent, mais aussi, nous le verrons, du PsyEN). Enfin, il apparaît que la dimension tierce interroge indirectement aussi la démarche de certains établissements en faveur de l'externalisation du psychologue.

La création d'un corps professionnel : une opportunité pour repenser la place et la fonction des PsyEN ?

Le 1^{er} février 2017 paraissait le décret actant la création d'un corps unique de psychologues de l'Éducation nationale. Sont alors regroupés sous ce nouveau statut les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation-psychologues (COP) et les directeurs de centres d'information et d'orientation (DCIO). La volonté du ministère était de répondre à une attente, exprimée par les élèves et leurs familles, d'une réelle prise en compte de la souffrance psychique à l'intérieur des établissements scolaires. Ce travail était déjà accompli par les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation-psychologues, mais, comme rappelé dans le rapport Moro-Brison (2016), les psychologues étaient « davantage sollicités pour réguler le système lui-même que pour analyser les problèmes psychologiques des élèves² ». La création du corps des psychologues de l'Éducation nationale se voulait une actualisation du rôle des psychologues organisé autour de la bienveillance, et en appui sur le constat que « les jeunes et les familles se tournent davantage vers des professionnels de l'accompagnement psychologique pour exprimer des besoins, parfois des “appels au secours”³ », et que « les difficultés personnelles de diverses natures constituent de réels obstacles à leur épanouissement personnel et donc à leur réussite⁴ ». Force est de constater qu'après le changement de gouvernement, les réformes menées ne nomment jamais directement les PsyEN, et que, dans la plupart des cas, elles ne les envisagent guère comme de possibles ressources. Dans la loi de l'École de la confiance, il n'est pas fait mention de leur spécificité (hormis une proposition visant à les inclure dans un service dédié à la santé sous tutelle hiérarchique des médecins). Une professionnelle rencontrée lors de nos

2. J.-L. Brison, M.-R. Moro, *Rapport. Mission Bien-Être et Santé des jeunes*, 2006, p. 85.

3. <https://www.education.gouv.fr/modernisation-des-metiers-de-l-education-questions-reponses-sur-la-creation-du-corps-unique-des-2057>.

4. *Ibid.*

entretiens disait d'ailleurs se « chercher » dans les bulletins officiels, mais ne jamais se trouver.

Il est bien précisé, dans les textes relatifs à la pratique du PsyEN, qu'il « apporte aux familles ainsi qu'aux équipes pédagogiques et éducatives un éclairage spécifique sur les élèves », « informe les élèves et leurs familles ainsi que les étudiants », « apporte son aide à l'analyse de la situation particulière des élèves en liaison étroite avec les familles et les enseignants⁵ ». Pourtant, il n'en est nullement fait mention dans le rapport Bergé-Descamps⁶, qui précise, cependant, de nombreuses préconisations pour faciliter les relations École-parents dans l'objectif annoncé d'œuvrer pour une coéducation. Dans un contexte où les pouvoirs publics accentuent le souhait de mieux réguler les relations Famille-École, nous nous trouvons, là encore, dans une situation paradoxale. L'un des partenaires dévoués à cette tâche, le PsyEN, se perçoit tantôt comme empêché de le faire dans de bonnes conditions, contraint par une éthique professionnelle mal accordée à celle de l'Institution scolaire, tantôt comme n'étant pas sollicité à sa juste compétence dans ce cadre d'exercice, mais de ce fait, jouissant d'une certaine indépendance. Paradoxalement en effet, cela peut s'avérer être une bonne nouvelle pour les PsyEN qui, en dehors de telles exigences, peuvent espérer jouir encore d'un peu de liberté dans leur pratique quotidienne. Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et les centres d'information et d'orientation (CIO) ont bénéficié, jusqu'alors, d'une relative autonomie vis-à-vis des établissements scolaires qui favorise sans doute la mission d'interface entre l'extérieur (la famille, les partenaires locaux tels que les missions locales, les programmes de réussite éducative, les lieux de soins, les associations, les lieux de formation, etc.) et l'intérieur (les équipes pédagogiques et de direction, ainsi que le pôle médico-social des établissements scolaires). Cependant, la menace de la fermeture des CIO, leitmotiv depuis plusieurs années, se concrétise, et plonge les équipes des CIO dans une inquiétude qui s'exprime au travers de nombreuses mobilisations. Ces fermetures entrent en résonance avec l'effondrement des espaces, des fonctions et des formations intermédiaires dans un contexte de bouleversements du métacadre social et culturel (Kaës, 2015). De même, la fonction des PsyEN, garante de la reconnaissance de la subjectivité de l'élève et de sa vie psychique, semble dorénavant écartée au profit d'une logique adéquationniste dont la force coercitive viendrait s'immiscer dans les projets d'orientation des élèves.

C'est dans ce contexte que nous avons décidé d'ouvrir, aux PsyEN, un volet spécifique de notre recherche et que nous sommes allés à leur rencontre, d'abord dans les établissements déjà impliqués dans la recherche-action, puis vers des PsyEN sollicités à titre individuel dans le cadre d'entretiens de recherche, et enfin auprès de l'équipe d'un CIO

5. <https://www.education.gouv.fr/etre-psychologue-de-l-education-nationale-psyen-11831>.

6. A. Bergé, B. Descamps, *Rapport de la commission des affaires culturelles et de l'éducation, Assemblée Nationale. Mission flash sur les relations école-parents*, 2018.

à l'occasion d'observations participantes. Insistons ici sur la dimension exploratoire de ces rencontres, car cet aspect ne nous aura pas permis, par exemple, de mettre finement au travail les différences, pourtant très importantes, entre PsyEN membres des RASED et PsyEN rattachés aux CIO. Les pratiques sont assez différentes pour ces deux catégories de psychologues. Les tutelles ne sont pas les mêmes (inspecteur de l'Éducation nationale ou directeur de CIO), et en matière de construction du lien avec les familles, c'est fondamental. La place, le rôle, la fonction du psychologue sont, pour partie, déterminés par des orientations politiques, faisant varier considérablement le degré d'autonomie de ces derniers. De cela dépend, en grande partie, la nature de l'accompagnement et du soutien qui pourra être envisagé et mis en œuvre : entre prévention, soin et orientation. Par exemple, et selon les dires des personnes interrogées, les PsyEN du premier degré ne rencontrent pas, a priori, les enfants sans avoir pris contact avec leurs parents, tandis que les PsyEN du second degré peuvent rencontrer un élève suite à la prise de rendez-vous d'un enseignant, d'un conseiller principal d'éducation ou de l'élève lui-même, sans en avoir informé les parents. Cela interroge l'éthique professionnelle si souvent convoquée dans nos échanges, mais aussi l'organisation de la pratique quotidienne et les dispositifs pour la mener à bien. Enfin, cela questionne la place accordée à l'adolescent-collégien considéré comme suffisamment autonome pour se rendre seul en rendez-vous, mais encore les liens et les transmissions d'informations entre professionnels.

Un sentiment ambivalent semble organiser la relation PsyEN/parents. Le PsyEN travaille, entre autres, auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, ciblés, voire circonscrits. L'entrée dans la relation aux parents se fait par la difficulté scolaire ou bien par sa prévention, sans toutefois que les parents ne soient à l'origine d'une quelconque demande. Sollicité par les équipes éducatives, le pôle médico-social, c'est le psychologue qui formule et porte, en quelque sorte, une demande autour de la problématique de l'élève, sans qu'elle ne soit nécessairement partagée avec les parents. Le problème de la demande est récurrent dans tous les métiers de la psychologie (psychothérapie, formation, intervention, etc.), et dans le cas présent, si elle est soutenue par l'institution scolaire, *via* les PsyEN, elle peut tendre vers l'expression d'une demande sociale. Dès lors, elle risque de se rapporter à une forme de contrôle social et de normalisation (un débat historique entre les psychologues du champ de l'enfance les a ainsi conduits à naviguer entre adaptation et accompagnement).

L'ensemble des professionnels rencontrés place l'élève (sujet en situation d'apprentissage) *au centre* de leurs discours, plutôt que l'enfant ou l'adolescent (sujet complexe évoluant dans un contexte familial). Ainsi, une PsyEN nous dira ne *jamais* rencontrer de parents au sein du collège, en dehors de la présence de l'élève, « puisque c'est le temps consacré à cet élève ». Elle ajoute qu'elle peut rencontrer les parents seuls au CIO,

considéré comme un lieu plus neutre, mais uniquement avec l'accord de l'élève. C'est donc sur l'adolescent que viendrait reposer la responsabilité d'associer ou non ses parents dans son accompagnement. À moins que cette centralité sur l'élève ne soit un leurre, autrement dit le signe manifeste d'une centration qui vient recouvrir l'absence d'un autre centre, le lien toujours en tension entre deux institutions dédiées à l'éducation : la Famille et l'École. Nous faisons, en outre, l'hypothèse que cela décentre le PsyEN de cette fonction fondamentale de tiers, ou mieux, d'intervenant, c'est-à-dire de celui qui peut venir entre, pour séparer autant que pour réunir.

En retour, nous pouvons nous demander comment les élèves, les familles, mais aussi les autres professionnels, perçoivent aujourd'hui cet acteur, pour lequel l'accent était davantage mis sur son rôle d'accompagnement à l'orientation (ignorant la part psychologique pourtant indissociable de cette question) que sur ses compétences en psychologie. Une des personnes rencontrées formulait un ensemble de questions très pertinentes : « Les PsyEN communiquent largement sur leur nouveau nom et leur nouveau statut, mais ce changement de dénomination ne bouscule-t-il pas les représentations antérieures de la profession ? ».

Recevoir l'élève, l'évaluer afin de définir ses aptitudes à une période donnée de son développement et de voir si l'école est en capacité de l'inclure, contribuer à la conception d'adaptations pédagogiques, constitue toujours une demande explicite de l'Éducation nationale envers ses psychologues. L'inclusion est au cœur de leurs attributions, mais elle ne saurait être pensée comme un « tout inclusif ». Ainsi, la question de l'inclusion convoque celle de l'exclusion, qui elle-même permet de mieux repérer l'action de tiercéiser et sa portée générale dans la pratique de ces psychologues.

La notion d'exclusion dans l'activité des PsyEN

Lors d'un des groupes de travail de la recherche-action, une PsyEN soutenait que « le collège est un même décor pour trois lieux où se construisent plusieurs types de liens : un lieu de socialisation des élèves ; un lieu de constitution et de transmission de savoirs ; un lieu social fonctionnant selon les règles communes de la société ». Partant de là, il semble inenvisageable de penser le collège en dehors de la multiplicité des liens qui s'y construisent : entre adolescents, entre adultes ET adolescents, mais aussi entre professionnels ET parents. Or, nous avons constaté qu'il n'y a pas véritablement de lieu de dialogue – ouvert à l'ensemble des pôles qui structurent les établissements dans lesquels nous sommes intervenus – sur les questions relatives aux familles et à ce qu'elles suscitent de représentations variées, et parfois divergentes, chez les acteurs. Nous avons observé que si plusieurs instances existaient bel et bien pour aborder, et parfois traiter des difficultés qui touchent enfants et familles,

elles étaient souvent fondées sur l'exclusion d'un ou plusieurs acteurs. À titre d'exemples, les groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS) et les cellules de veille n'accueillent que rarement parents et enseignants ; les conseils d'école dans le premier degré et les conseils de classe dans le second degré sont, de leur propre aveu, désertés par des PsyEN interrogées ; les cafés des parents leur sont, la plupart du temps, exclusifs ; les conseils de discipline ne semblent que rarement consulter les membres du pôle médico-social et les PsyEN de l'établissement... Ce point est un bon indicateur, selon nous, pour envisager ce qui organise les liens *entre* adultes *autour* des enfants et des adolescents. Nous pourrions légitimement penser que l'organisateur central soit la coopération, et la visée principale la transmission, mais il s'avère plus juste de dire que nous espérons que cela soit ainsi.

Une instance a particulièrement retenu notre attention, celle du conseil de discipline. Des PsyEN du second degré, lors d'une discussion sur l'exclusion dans un CIO, ont dit ne pas y être invitées, mais ont ajouté ne pas demander non plus à y assister. D'autres PsyEN présentes ont expliqué qu'elles refusaient de participer au conseil de discipline, considérant que ce n'était pas leur place, qu'elles ne souhaitaient pas être associées par les élèves et les familles à ce moment disciplinaire. Deux d'entre elles transmettent des comptes rendus d'accompagnement aux parents, aux professeurs et aux chefs d'établissement, en espérant que cela « adoucisse » le jugement final. D'autres enfin, moins nombreuses, ont affirmé, à l'inverse, l'importance de leur présence. Une PsyEN illustre ce positionnement en évoquant une scène vécue lors d'un conseil de discipline. Dans ce souvenir, l'élève convoqué se met à pleurer. La psychologue réagit face au désarroi du jeune : elle décide d'aller s'asseoir à côté de lui. Elle justifie son geste en rappelant que sa place, à ce moment-là, était d'être aux côtés du jeune et de son parent afin de leur apporter son soutien. L'élève, son parent et la psychologue font alors face à l'Institution qui apparaît, au travers de cette instance, dans toute sa rectitude. Les faits sont au centre lors du conseil de discipline, l'objectif n'est pas d'évaluer la culpabilité de l'élève, mais bien de convenir d'une réponse face à l'acte commis. La subjectivité des personnes amenées à voter à l'issue des interventions n'est pas déniée, mais la présence d'un psychologue peut contribuer à rappeler celle de l'élève, sa qualité d'adolescent en développement, son appartenance à une histoire, à un univers social et culturel qui lui est propre, avec lequel il interagit, *qui l'influence* et *qu'il influence*, en retour.

Enfin, une PsyEN évoque son unique expérience en conseil de discipline, datant de son premier poste dans l'Éducation nationale. Lors de ce conseil, l'élève reste silencieux, ne s'explique pas, il tente de ramener au calme sa mère qui semble vivre ce moment avec de plus en plus de violence. Le conseil de discipline tourne court, la mère de l'élève s'emporte, crie, et fait basculer les tables sur son passage, reprenant ainsi le geste de son fils pour lequel il avait été convoqué ce jour-là. La PsyEN

raconte avoir raccompagné la mère toujours en colère jusqu'au portail, avec pour espoir de la ramener au sein de l'établissement. Cette expérience a amené cette PsyEN à ne plus prendre part aux conseils de discipline, ne comprenant pas, depuis ce moment-là, quelle pouvait être sa place dans une instance qui, pour elle, déniait avec autant de force l'effet qu'elle pouvait produire sur les familles.

L'auto-exclusion (Furtos, 2005) du conseil de discipline, par abstention en ne demandant pas à y assister, ou par opposition quand une invitation est formulée, ne devrait pas rester impensée. La posture de retrait face à cette instance peut être défensive, dans un mouvement de préservation de son image auprès des familles, ou pour éviter de s'associer à ce moment qui peut faire violence à certaines familles. Toutefois, même sans intervenir, le PsyEN ne pourrait-il pas se positionner en tant qu'observateur et reprendre, dans l'après-coup, avec le ou la jeune et sa famille, ce qui s'est joué à ce moment-là pour eux ? Par cette position d'observateur, ne peut-il pas avoir un effet de modérateur pouvant intervenir, non pas pour, d'emblée, se mettre au côté de l'enfant face à l'institution, mais pour souligner un propos émis afin d'en suggérer, de manière didactique, les effets, aider chacun à nuancer de manière adéquate ses propos, faciliter la parole aux uns, et sensibiliser les autres à l'effet du pouvoir qui s'exerce ? À des fins comparatives, empruntons les expressions de Paul Fustier (1987) de *container radioactif* et de *système de recyclage*. Il décrivait, à travers l'image de « container radioactif », une instance, un lieu maintenu à l'écart, mis en place par l'institution et pouvant contenir les « éléments bruts faits de folie, de violence et de sexualité, et qui restent incompréhensibles ». Ces éléments seraient des « particules radioactives susceptibles de contaminer l'institution et qu'il faudrait donc enfermer dans un récipient aseptisé, suffisamment bien clos pour [qu'ils] perdent leur caractère de dangerosité⁷ ». Filant la métaphore écologique, Fustier nommait *système de recyclage* un « appareillage visant à contenir les éléments toxiques psychiques », comme le container radioactif, mais permettant également « leur métabolisation⁸ ». Au regard de ces expressions, quelles pourraient être les finalités et les ambitions du conseil de discipline ? Cette instance ne vise-t-elle qu'à isoler des « éléments » mettant en danger l'institution ? Ou alors peut-elle davantage s'apparenter à un « système de recyclage », dans lequel le PsyEN participerait, en quelque sorte, à détoxifier les situations et les éprouvés qui leur sont associés, et chercherait à réhabiliter les subjectivités effractées ? Ce positionnement professionnel de retrait fait écho à celui d'une PsyEN du second degré qui jugeait inconvenant, au motif du secret professionnel et de la différence des places dans l'institution, d'évoquer les familles au

7. P. Fustier, « L'infrastructure imaginaire des institutions. À propos de l'enfance inadaptée » (1987), dans R. Kaës et coll., *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod, 2012, p. 146-147.

8. *Ibid.*, p. 147.

sein d'un groupe d'enseignants. Elle préférerait « aller au contact », selon ses propres termes, au gré des rencontres d'intercours, misant sur l'affinité plutôt que sur un projet professionnel commun, pour établir le dialogue. Une autre racontait sa stupéfaction face à la proposition d'une nouvelle cheffe d'établissement d'organiser des rendez-vous communs avec certaines familles. Elle y percevait un risque de voir sa parole désavouée ou contrôlée, prise au piège de l'autorité de la parole d'un autre. L'utilisation des notions de secret professionnel et de secret partagé ne sert-elle pas de modalité défensive des PsyEN qui pourraient pourtant soutenir une place et une parole préservant à la fois la confidentialité et la circulation des informations ? Le grand nombre d'intervenants accentue-t-il la crainte d'une divulgation de l'intime ? Ou bien cela relève-t-il d'une sorte d'érotisation de la parole des PsyEN, détenteurs de secrets, de vérités ? Ces pôles de fantasmatisation autour de la place des PsyEN dans les instances de discussion ouvertes aux autres professionnels (en particulier les enseignants) révèlent les pactes dénégatifs (Kaës, 2014) de l'exclusion. Ces mouvements, et les fantasmes qui les organisent, doivent pouvoir faire place à l'élaboration de ce qui est tenu à l'écart : la vie psychique, l'intime, la souffrance... De par sa formation et sa fonction, l'aisance d'un PsyEN à soustraire sa parole au risque de fétichisation et donc de déformation, au sein d'une équipe éducative, dépend en partie de sa personnalité. Cette aisance relève surtout de sa conscience de travailler à ôter des échanges, dans lesquels il s'inscrit, tout rapport sentencieux aux mots, et à avoir le souci de préserver la dynamique vivante des réflexions des uns et des autres. S'autoriser à aborder une dimension psychologique n'implique pas que les propos tenus soient consignés par le corps enseignant ; ils constituent davantage une invitation à s'en saisir pour alimenter une réflexion ouverte.

Les PsyEN en viennent donc parfois à s'exclure de certains échanges pour garder leur indépendance. Cette indépendance est un enjeu souvent évoqué lorsque l'hypothèse d'une affiliation des PsyEN aux établissements scolaires – et non plus aux CIO, ainsi que les négociations entre instances ministérielles et syndicales le laissent parfois penser – émerge dans les conversations. La possibilité d'œuvrer ensemble pour l'éducation semble en partie barrée par ce principe d'exclusion que nous n'avons pas encore suffisamment exploré pour mesurer pleinement tout ce qu'il recouvre. Nous pouvons néanmoins proposer l'hypothèse que ce principe pourrait être un révélateur de ce qu'Eugène Enriquez (1999) nomme « l'obsession de la plénitude ». Il définit ce mécanisme psychique inconscient et groupal comme « le processus d'idéalisation, disons même de maladie de l'idéalité à l'œuvre, et qui vise à masquer tout ce qui dans la réalité peut signifier l'imperfection et l'impureté. Le groupe parfaitement replié sur lui-même se transforme alors en société secrète, demandant à ses membres de se sacrifier pour l'idéal commun et de maintenir le secret des délibérations sous peine d'être

convaincu de trahison⁹ ». Travailler en équipe pluridisciplinaire apparaît donc comme une gageure dans ce contexte institutionnel où la liberté que pourrait offrir une solitude bien tempérée n'est pas non plus de mise, sur le mode « ni avec toi, ni sans toi ». Cela conduit alors à définir le travail en équipe en le dégageant d'une vision d'élaboration commune d'un discours unique, portant en elle le risque de perdre la singularité d'une place.

Le rôle du PsyEN, de par sa position interne/externe à l'établissement, apparaît indispensable. Comme le soulignait une PsyEN, lors d'un entretien, il crée du lien entre enfants, adolescents et adultes, entre familles et institution, entre équipes pédagogiques et partenaires externes, afin de maintenir un équilibre, une juste compréhension des attentes des uns envers les autres. Il lui revient donc d'être présent, autant que possible, lors des temps de rencontre existants.

Le choix de l'externalisation ?

Des psychologues aux formations et aux orientations épistémologiques différentes sont amenés à travailler ensemble au sein des CIO, et à former des équipes qui se révèlent plutôt unies et solidaires, tant que les liens sont préservés et animés par la créativité, selon les dires des personnes interrogées. Le croisement de leurs approches variées présente sans doute un avantage pour les psychologues, qui peuvent se soutenir dans leur complémentarité pour penser ensemble la complexité des situations. Ce corps, à la manière d'un alliage, c'est-à-dire d'un composant renforcé par sa mixité, semble ainsi mieux armé que d'autres pour résister à l'idéologie gestionnaire dominante, et permet encore de maintenir une vivante conflictualité au sein des équipes devant la primauté accordée aujourd'hui aux neurosciences. Certains PsyEN ont pu évoquer combien ils s'arriment psychologiquement à ce collectif positivement investi lorsqu'ils se rendent dans les établissements. Cependant, la solitude reste leur lot quotidien et elle signe leur vulnérabilité, en même temps que l'exigence de polyvalence qui leur est faite. Professionnel ressource en matière de procédures d'orientation et d'affectation, le PsyEN doit également apporter « une expertise approfondie des processus psychiques impliqués dans le développement personnel et les apprentissages des jeunes, dans leur accès à l'autonomie, à la culture et à la qualification¹⁰ ». Il est, par ailleurs, perpétuellement soumis aux changements de procédures, de noms de sigles ou d'autres réformes, et fait pourtant toujours face aux situations problématiques d'élèves qui se suivent et ne se ressemblent pas, et qui, par conséquent, ne permettent

9. D. Anzieu, E. Enriquez, « La rencontre du groupe », *Revue française de psychanalyse*, n° 63, 1999, p. 742.

10. Arrêté du 26 avril 2017 relatif au référentiel de connaissances et de compétences des psychologues de l'Éducation nationale.

jamais de ressentir ce confort de la maîtrise d'une connaissance et d'une réponse technicistes qu'on tente pourtant de lui associer.

Nous pouvons également nous interroger sur les incidences, chez les anciens conseillers d'orientation-psychologues, du changement d'intitulé de leur profession, et notamment du passage en première position du terme de psychologue (de COP à PsyEN). Ce changement de position introduit, avec lui, la représentation de l'expert de sa discipline, du scientifique possédant un savoir. D'expert en questions d'orientation, il devient expert de la psychologie, et doit pouvoir répondre à la pluralité des demandes. Être expert de l'orientation, des procédures, des circulaires, des formations, n'est pas chose aisée, mais ouvre la possibilité de parfaitement connaître son sujet et d'être reconnu par l'ensemble de la communauté éducative. Être expert des questions psychiques, du développement de l'enfant et de l'adolescent, des dynamiques intersubjectives, institutionnelles, des théories de l'orientation, de la motivation et des apprentissages..., recouvre des champs de connaissances et de compétences bien plus larges. De ce fait, les PsyEN peuvent parfois ressentir le besoin de solliciter des professionnels extérieurs, pensés probablement comme plus légitimes, mais surtout mis en place de tiers, afin d'évoquer certains sujets avec les familles ou les élèves.

Une des personnes rencontrées nous a, par exemple, expliqué avoir pris l'habitude de solliciter une intervenante extérieure pour aborder certaines questions avec les familles (l'interculturalité, en l'occurrence). Elle précise, d'abord, qu'elle n'est guère spécialiste de ces questions et cherche un étayage sur cette intervenante, avant de se ressaisir et de dénoncer, dans son propre discours, une rationalisation : « Je sais que c'est faux, parce qu'on est formé pour le faire..., mais le fait que ce soit une intervenante qui vienne de l'extérieur, cela lui permettait de poser des questions que moi, je ne m'autorisais pas à poser. » Cette professionnelle soulève la délicate question de l'articulation de la place de l'héritage culturel transmis par des parents qui peuvent avoir connu un modèle éducatif radicalement différent du système scolaire dans lequel évolue leur enfant, et se sentir étrangers aux valeurs que la communauté enseignante cherche à transmettre et à rendre communes à tous les élèves. Cette PsyEN considère ainsi qu'un intervenant externe est mieux placé pour, ponctuellement, énoncer cette question, à charge pour elle de trouver comment s'en saisir, par la suite, pour la porter à l'équipe enseignante. Nous pouvons supposer que le poids d'une position égalitariste au sein de l'Éducation nationale fait peut-être de cette question un non-dit plutôt qu'une source de réflexion et d'enrichissement de l'approche d'une problématique.

Une autre PsyEN rapporte une situation qui fait violence à une de ses collègues exerçant dans un collège : une psychologue en libéral devait être recrutée afin de recevoir les élèves au sein du collège. Cette psychologue, qui se présente comme systémicienne, est par ailleurs déjà embauchée dans des établissements scolaires de la région. Elle reçoit les

élèves seuls, quatre fois maximum, avant de les orienter vers l'extérieur. En cela, sa pratique ne diffère pas de celle de la PsyEN de l'établissement qui se sent mise au ban. Nous proposons l'hypothèse que, dans cette situation, la place interne à l'institution se trouve contournée. En tant que membre à part entière de l'établissement, la PsyEN a droit de cité, tandis que la psychologue libérale peut être congédiée à tout moment. La désinstitutionnalisation semble s'amorcer de cette manière. Le PsyEN n'aurait ainsi d'autre choix que celui d'être complètement interne (et voué plutôt aux questions d'orientation et de problèmes d'apprentissage... que de souffrance psychique) ou complètement externe (en libéral) à l'institution scolaire. Comme souvent, sa position critique ne peut être pleine et entière que dans une relative extériorité, qui n'est pas l'externalisation. Cela est souvent perçu comme un risque, dont il s'agit régulièrement de convaincre qu'il est à prendre. Finalement, une question reste en suspens : que souhaite-t-on maintenir en dehors ? La vie psychique ? L'intime ? La souffrance ? Le conflit ?

Pour conclure

Notre objet était l'exploration des paradoxes inhérents aux missions des PsyEN, relativement, entre autres, à leur place de tiers. Le fil de notre réflexion a suivi le fil des propos recueillis auprès des PsyEN rencontrés dans le cadre de la recherche-action. Ce faisant, un paradoxe s'est particulièrement illustré, et nous pourrions à présent le formuler ainsi : le PsyEN semble parfois contraint de s'exclure pour mieux se trouver aux limites et remplir sa mission d'interface (entre la famille et l'école, entre l'intérieur et l'extérieur, entre les problématiques psychiques et les questions d'orientation et d'apprentissage...). Nous avons retenu les termes d'exclusion et d'externalisation, dont le préfixe « ex » est significatif, pour pointer combien il est complexe de se maintenir à l'intérieur, de *faire avec*. La situation, d'emblée inconfortable, des professionnels de l'écoute et du lien intersubjectif est à la fois difficile à vivre et nécessaire à maintenir, afin que chaque acteur du milieu scolaire s'autorise et cherche à recourir à cette figure emblématique de la tiercéité. Nous avons vu, par ailleurs, que si l'avènement du corps des psychologues de l'Éducation nationale ouvre à une reconnaissance de la vie psychique dans l'établissement scolaire, cette reconnaissance nous oblige à une continuelle vigilance. Nous avons soulevé combien les différents professionnels de l'institution gagneraient à accepter cette nécessaire distance au sein de la proximité que crée le statut de *collègue*. Parallèlement, c'est en s'adossant à ce même statut que le PsyEN, lui-même, serait amené à penser sous un jour nouveau ses missions. Winnicott (1971) nous a enseigné que, pour pouvoir sortir avec créativité du paradoxe, il faut supporter de se trouver aux limites, et il semble que la question de la limite soit au cœur de l'activité des PsyEN. Entre dedans et dehors, entre entretien unique et suivi psychothérapeutique,

entre psychologie cognitive, interculturelle, sociale, clinique, de l'éducation, de l'orientation ou du développement..., intégrer cette question de la limite dans leur réflexion de praticien semble alors incontournable.

L'action des PsyEN se situe dans l'entre-deux, dans l'intermédiaire. Afin de créer des espaces pour penser la subjectivité, pour la développer, pour la défendre, ces acteurs ont besoin de trouver un *lieu*, c'est-à-dire d'être inclus. Il n'est toutefois pas anodin, dans un contexte dans lequel les formations et espaces intermédiaires se voient affaiblis, que les CIO et les RASED, lieux tangibles de l'exercice des PsyEN, se trouvent, depuis plusieurs années, fragilisés. Ces structures présentent l'avantage d'être une interface du dedans et du dehors de l'institution scolaire, à la fois externe et interne, et permettent un adossement mutuel de tous les acteurs (parents, élèves, professionnels de ou hors Éducation nationale...). Or, les CIO ferment petit à petit, on les dit condamnés, voués à disparaître. Les décisions en ce sens se font attendre et maintiennent dans l'incertitude professionnels et familles.

Les missions des PsyEN, qui évoluent au fil du temps et des politiques, semblent bien reconnaître et inclure désormais le soin à accorder au mouvement psychique de tous les acteurs, les uns par rapport aux autres. En cela, elles ne se limitent pas à l'expertise de celui qui résume une situation, mais entretient une dynamique entre les processus relatifs aux apprentissages, ceux inhérents à une clinique psychosociale, et ceux de la vie psychique du sujet, des groupes et des institutions.

Bibliographie

- ANZIEU, D. ; ENRIQUEZ, E. 1999. « La rencontre du groupe », *Revue française de psychanalyse*, n° 63, p. 737-750.
- BERGÉ, A. ; DESCAMPS, B. 2018. *Rapport de la commission des affaires culturelles et de l'éducation, Assemblée nationale. Mission flash sur les relations école-parents.*
- BRISON, J.-L. ; MORO, M.-R. 2006. *Rapport. Mission Bien-Être et Santé des jeunes*, rapport pour le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- CORRE, V. 2014. *Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents fait au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale.*
- FURTOS, J. 2005. « Introduction : Souffrir sans disparaître (pour définir la santé mentale au-delà de la psychiatrie) », dans J. Furtos, C. Laval (sous la direction de), *La santé mentale en actes*, Toulouse, érès, p. 9-38.
- FUSTIER, P. 1987. « L'infrastructure imaginaire des institutions. À propos de l'enfance inadaptée », dans R. Kaës et coll., *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod, p. 131-156.
- KAËS, R. 2014. *Les alliances inconscientes*, Paris, Dunod.
- MELLIER, D. 2003. « Le groupe d'analyse de la pratique (GAP), la fonction "à contenir" et la méthodologie du groupe Balint, » *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 39, p. 85-102.

- MELLIER, D. 2005. « La fonction à contenir. Objet, processus, dispositif et cadre institutionnel », *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, vol. 48, n° 2, p. 425-499.
- WINNICOTT, D. W. 1971. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.