

# En visite chez

Jacques et  
Jacqueline CAUX,  
psychologues scolaires

## Doit-on se méfier des psychologues ??



Un reportage  
de Roger UEBERSCHLAG

Ils sont plusieurs milliers, en France, à sortir d'une petite valise leurs batteries de tests, leurs questionnaires, leur chronomètre, face à des enfants apeurés, des ouvriers perplexes et des cadres en chômage anxieux. Aimables mais énigmatiques...

Inutile de dire que Jacques et Jacqueline CAUX, dans leur Morvan aux gens rudes et réalistes, ne se retrouvent pas dans ce portrait robot...

### « Foutus pour le mouvement »

**ROGER.** — *Quand un camarade choisit de ne plus être instituteur, de devenir psychologue ou conseiller pédagogique ou inspecteur, ou de rejoindre le second degré, il est toujours perçu comme s'il quittait le mouvement et reniait ses frères instituteurs. Ainsi vous deux, vous avez eu des classes Freinet et vous avez été en quelque sorte les déserteurs des classes élémentaires. Comment ressentez-vous ce reproche ?*

**JACQUELINE.** — Ceci me rappelle une phrase d'Hourtic (1) qui nous a présentés à ses maîtres de l'école annexe en disant : *Voilà deux bons éducateurs en pédagogie Freinet, deux bons pédagogues, quelque chose de solide, et qui sont foutus ; ils prennent le tournant, c'est terminé.*

**JACQUES.** — Ils sont foutus pour le mouvement. Ce qui fi it que, dès le départ, on a été confronté avec ce problème-là. Oui, ça nous avait fait quelque chose. On se disait : on pourra reprendre une classe, on pourra refaire, mais finalement, on savait bien que c'était irréversible : on ne reprendrait plus de classe. Alors qu'est-ce qu'on allait faire de tout ce passé, à la fois de pédagogie Freinet dans notre classe, et de pédagogie

Freinet dans le mouvement ? Il y avait ces deux plans, et je pense que les deux plans sont toujours à distinguer, parce qu'on peut faire une bonne classe Freinet et ne pas agir tellement dans le mouvement et vice versa. Finalement, il nous a fallu les deux ans de stage pour clarifier la question.

**ROGER.** — *Vous aviez choisi cette voie, non par facilité, mais parce que vous vouliez aller au-delà de ce que vous aviez fait jusqu'à présent. Est-ce qu'il n'y a pas un âge où l'on se dit : tout va très bien dans ma classe, mais je veux aller plus loin parce que je suis arrivé à un point de saturation ?*

**JACQUELINE.** — Oui, pour moi, c'est tout à fait ça. J'avais donc trente ans, ma classe tournait très bien pour moi, je pensais ne plus faire de progrès et je le vérifiais en correspondance scolaire, dans l'expression des enfants ; j'accumulais les dossiers, les recherches amorcées et à chaque fois, j'étais devant de nouvelles impasses. J'appelais des camarades pour m'aider : Beaugrand, je l'embêtais avec les maths, toi, Jacques, je t'embêtais aussi, et je ne débouchais sur rien. Alors s'est offerte pour nous la possibilité de faire ce stage de psychologue scolaire, pour justement aller plus loin. C'est exactement cela.

**JACQUES.** — Tout choix signifie. Moi aussi, j'ai senti ma classe patiner, j'arrivais « AU BOUT », mais cette possibilité de renouvellement, on aurait pu la trouver dans la classe.

**ROGER.** — *Vraiment, tu crois ? Comment l'aurais-tu vu ?*

**JACQUES.** — J'y crois maintenant, à cette époque-là : non. Je crois que si le mouvement avait pu m'offrir quelque chose de plus sur le plan théorique, j'aurais pu avancer.

Je pense que j'appliquais une pédagogie (l'expression libre, le tâtonnement expérimental, les méthodes naturelles en toute sorte de disciplines) mais je n'en dominais pas la théorie, et si j'avais pu trouver dans le mouvement ou en moi-même ces possibilités de théorisation, j'aurais fait un saut, même à l'intérieur de ma classe.

(1) Directeur d'école annexe à Mérignac.

## Un stage : pour prendre du recul

**ROGER.** — *Il y a pourtant des camarades qui lisent, qui consultent des ouvrages, qui font pratiquement des recherches d'autodidactes. Qu'est-ce que le stage vous a apporté de plus que cette lecture, que cette mise au courant ?*

**JACQUELINE.** — Je te disais : le temps s'est arrêté pour nous. Ces deux ans ont été pour nous un temps de réflexion sur la pédagogie qu'on avait fait jusque-là, une réflexion sur notre personnage d'éducateur et puis sur nous en tant que femme, en tant qu'homme, en tant que couple. C'était quelque chose de complet.

**JACQUES.** — C'est ce que tu disais un jour à Marteau (2), tu te rappelles, sans rire et lui a ri parce que c'est un genre d'expérience qui n'est pas dicible. Jacqueline disait : *On a appris beaucoup de CHOSES.*

**JACQUELINE.** — Et je répétais : *Oui, on a appris beaucoup de CHOSES.* Il disait : *Quoi, quoi ?*

**JACQUES.** — Incapable de définir. Ça nous a apporté un autre vécu, oui, du vécu, mais du vécu aussi bien dans le domaine du corps que dans le domaine du savoir. Pas tellement dans le domaine d'un nouveau vocabulaire scientifique.

**JACQUELINE.** — Mais ça a été douloureux. Moi, je me rappelle, on se cherchait pendant ces deux ans et il y avait des gens avec nous, des psychologues qui disaient : *Ah, oui, moi je comprends.* Ils pouvaient mesurer assez vite les étapes qu'ils franchissaient. Par exemple ils disaient : *Oui, je ne verrai plus l'enfant pareil.* Et, nous on se disait : *Non, ça ne nous apporte rien pour voir autrement l'enfant.* La pédagogie Freinet nous avait déjà appris à voir dans l'enfant un enfant particulier et non un concept. Eux disaient : *J'avais un groupe-classe, et je devais l'amener, du 15 septembre au 30 juin, à un certain niveau, je devais faire ça, maintenant je ne vois plus l'enfant pareil, je vois chaque enfant individuellement.* Et nous, on disait : nous, on n'a pas appris ça, donc, on se disait : on n'a rien appris, on piétinait, on patageait, on cherchait, et on a frappé à beaucoup de portes. Ce stage fut un moment où on a connu beaucoup de gens, où on a été en relation avec des gens auxquels on n'aurait jamais osé parler auparavant.

**JACQUES.** — On est resté dans le même axe au niveau de la connaissance de l'enfant parce qu'il y a quand même une chose importante dans le mouvement : c'est cette connaissance de l'enfant. C'est cette école que nous voulons centrer sur l'enfant et qui l'est parce que l'instituteur Freinet connaît en quelque sorte personnellement chaque enfant, il peut en parler, il en parle et il en parle comme on dit en psycho SINGULIÈREMENT. Il sait parler de chaque enfant dans sa singularité. Parce qu'il vit avec les enfants. Finalement qu'est-ce d'autre que la psychologie, sinon une connaissance de l'enfant ? Alors, c'est pour ça qu'on n'a pas eu à faire un virage sur le plan de cette centration sur l'enfant. On était centré.

**ROGER.** — *Ce qui vous a marqués n'est-ce pas le fait aussi que vous ayez été libérés de l'obligation de faire la classe, que vous ayez été en contact avec d'autres personnes ?*

**JACQUELINE.** — Pour faire comprendre que j'ai changé de peau, j'essaie d'expliquer la différence entre un pédagogue et un psychologue. Ainsi aux conférences pédagogiques avec l'inspecteur, on a un moment pour présenter la psychologie scolaire. Alors je dis aux instituteurs : une des différences essentielles qu'il y a entre nous et vous, c'est que vous, vous avez un projet pédagogique, moi je n'ai pas de projet. Moi, face à un enfant, ce qui m'intéresse, c'est de SAVOIR QUI PARLE LA, QUI EST LA, et CE QUI EST IMPORTANT POUR CELUI QUI EST LA : mais je n'ai pas de projet, je n'ai pas envie qu'il soit bon en maths ou qu'il fasse zéro faute en dictée, ça ne m'intéresse pas du tout. Je ne suis pas à sa place, je suis dans un autre lieu, je vois l'enfant sous un autre jour, et j'ai l'impression d'aller beaucoup plus profondément que du temps où j'étais institutrice.

**ROGER.** — *Il s'agit d'une capacité à être différent, de ne pas être engagé dans l'action proprement didactique ?*

**JACQUELINE.** — Une capacité de recul vis-à-vis des autres et de l'enfant en particulier puisque c'est l'enfant que je rencontre.

Enfin, vis-à-vis des parents, des instituteurs, UNE CAPACITÉ D'ÉCOUTE.

**JACQUES.** — Bien sûr ; mais je pense qu'il y a eu autre chose pour moi : pendant ces deux ans, j'ai appris sur l'individu que j'étais, quand j'enseignais. Il y a eu ce double recul. Ce recul par rapport à l'enfant, cette absence de projet et aussi ce recul par rapport à notre personne. Véritablement, nous ne sommes plus des éducateurs, mais nous sommes des gens encore en contact avec l'enfant et par cette double distanciation, nous nous désimpliquons, nous sommes disponibles.

**ROGER.** — *Je reviens au stage. Je voudrais que vous analysiez davantage la situation de disponibilité dans laquelle vous vous trouviez pendant ces deux ans, à savoir : dans un autre cadre social, vous étiez devenus étudiants avec d'autres personnes, dans une autre activité, avec d'autres réflexions. Je n'ai pas encore eu de remarques de vous sur ceux qui vous ont enseignés. Est-ce que le fait d'avoir des professeurs vous a procuré des médiums entre vous et les connaissances ?*

**JACQUELINE.** — On s'est cherché d'abord, il y a eu des cours où on s'est barbé, c'est sûr ! Jacques répétait : moi, j'ai quarante ans ! Et on a quitté ces cours. On a frappé à d'autres portes, parce que la faculté, c'est quand même un milieu très riche, très divers, où on peut apprendre à tous les âges et on a frappé aux portes des sciences de l'éducation ; on y a trouvé des gens qui nous ont fait réfléchir, sur nous-même et sur notre façon d'être instituteurs. Par exemple, ils nous demandaient de faire, ou de présenter à un groupe des travaux où on avait été impliqués, et le groupe et le professeur discutaient de ce qu'on disait. Pendant ces deux ans, on a repris des dossiers, des dessins d'enfants, des textes d'enfants, on allait dans les classes de la Gironde, on travaillait avec Mény (3) sur des enfants qu'on suivait toute l'année, on faisait dans sa classe des socio-graphes, on venait ponctuellement toutes les semaines, on suivait des enfants sans arrêt ; tout le monde ne le faisait pas... Par exemple, à propos d'un dossier, d'une enfant que j'avais eue pendant trois ans dans ma classe, j'ai réfléchi, je l'ai présentée au professeur qui me disait : *Cherche encore, tu dois aboutir à quelque chose d'autre*, mais avec presque rien, seulement le désir d'approfondir, l'envie d'aller plus loin et finalement je me suis aperçue, avec cette gosse, que c'est mon désir à moi qui était passé. Cette fillette, je voulais en faire un petit peu ce que j'aurais voulu être moi, et c'est pour ça d'ailleurs que ça n'avait pas abouti.

**JACQUES.** — C'est ça qui est important, c'est qu'on a pu réfléchir sur notre action d'éducateur et on ne peut pas le faire tant qu'on est éducateur, parce qu'on est impliqué, on a le travail de classe, on a les enfants, on a ce sacré projet toujours ; là, on ne l'avait plus, on avait le document, on avait les productions, on avait notre passé ; nous n'avions plus qu'à analyser et il est certain qu'on l'a fait tous les deux, pas seuls, mais on l'a fait, dans des travaux différents et c'était des travaux présentés à un groupe, avec discussion et il est bien certain que l'on a appris à se voir, mais pour se voir il fallait le recul, on ne peut pas se voir quand on fait, on ne peut se voir que quand on ne fait plus. C'est pour ça aussi que je pense véritablement, qu'il faudrait que dans le métier d'éducateur on puisse avoir ces moments de réflexion, qu'on ait tous les cinq, six ans la possibilité de prendre un an de réflexion.

**ROGER.** — *Cela signifierait que ce soit d'abord une année entière et qu'ensuite elle soit nettement différente de la vie professionnelle elle-même. Est-ce que ce n'est pas condamner la forme actuelle du recyclage des maîtres ?*

**JACQUES.** — C'est certain, la forme actuelle du recyclage des maîtres, ce n'est pas du recyclage, ce n'est rien : d'ailleurs on n'a pas encore rencontré d'instituteur transformé par un stage de recyclage de trois mois.

## Du souci d'enseigner au désir d'aider

**ROGER.** — *Comment vous sentez-vous maintenant dans vos nouvelles fonctions ? Puisque vous êtes un peu frustrés par rapport à une action éducative, est-ce que vous avez dans votre nouveau secteur professionnel des satisfactions au moins équivalentes à celles que vous aviez quand vous étiez instituteurs ?*

(2) Président de la C.E.L.

(3) Instituteur en cinquième de transition.



**JACQUES.** — Quand j'étais éducateur (je le pense maintenant, je ne le pensais pas avant) ça partait d'un désir très profond ; disons, en gros, que c'était le désir d'aider et de soigner. Actuellement encore, en tant que psychologue et si j'ai choisi cette voie après celle d'éducateur, c'est encore parce que mon désir auprès de l'enfant est un désir d'aide et aussi de soin. Maintenant, dire que je suis satisfait de la profession telle que je l'exerce en ce moment ou des possibilités qui me sont offertes, c'est autre chose.

**JACQUELINE.** — Moi, je ne me sens pas du tout frustrée de ne pas faire la classe. Quand je vois un enfant, c'est tellement important, c'est tellement complet ! Les moments que je passe avec lui remplissent tout ce que je peux demander. Non, ça ne me manque pas du tout de ne pas faire la classe.

**ROGER.** — *Vous avez actuellement un mode de fonctionnement et puis un autre, dans l'idéal. Pourrait-on parler d'abord de votre mode de travail actuel avec ses avantages et ses inconvénients et ensuite imaginer quel pourrait être un rôle de psychologue dans d'autres conditions ?*

**JACQUELINE.** — En ce moment on apprend. On apprend à se connaître et à ne pas trop demander, à ne pas aller trop en avant. On commence, on fait ce que fait chaque psychologue, c'est-à-dire, on chasse les « débilés ». C'est vrai. Je suis dans un secteur rural où il n'y a que des villages, très dispersés avec des enfants qui arrivent au C.M., qu'il faut absolument orienter quelque part, mais pour lesquels les jeux sont faits. Je ne peux faire qu'un constat, mais comme je veux aller assez loin, je fais un constat aussi sérieux que possible, c'est-à-dire, non seulement au niveau de l'intelligence mais aussi au niveau de la personnalité. Je cherche aussi s'il y a quelque chose qui peut être raccroché ; des fois c'est possible, quand les parents coopèrent, mais je ne me fais quand même pas d'illusions. Aussi l'enfant dans les meilleures conditions possibles, redoublera le C.M.2. On lui donne encore une chance. Je vois l'instituteur, je lui dis : voilà où il en est. Par exemple, il est très intelligent mais il ne réussit pas parce qu'il y a ça et ça qui ne va pas ; si on pouvait encore l'aider pendant un an là, vous et moi ; car j'essaie de suivre les enfants. Au bout d'un mois, j'envoie à l'instituteur une feuille de liaison ; on fait le point et puis deux mois après, on fait encore le point ou je repasse. Je peux difficilement repasser. Il faut que je fasse des circuits invraisemblables pour voir deux gosses, un gosse.

**ROGER.** — *Quels conseils peux-tu donner dans ces cas-là ?*

**JACQUELINE.** — Souvent le maître est pris pour quelqu'un qu'il ne croit pas être. Par exemple, il est obligé par l'enfant à reproduire un statut de père ; comme le père est, à la maison, très punitif, très autoritaire, l'instituteur ne se rend pas compte de cela et reproduit la même attitude. Ce qui fait que ça ne s'arrange pas puisque, à la maison comme à l'école le gosse retrouve la même situation. Donc je vais faire voir ça à l'instituteur. Et puis je donne beaucoup d'espoir au niveau de la pédagogie, même si je n'y crois pas trop parfois ; je dis toujours : *S'il y a un lieu où l'enfant peut avoir encore une chance quelque part, c'est à l'école.* Alors on en profite, on essaie par exemple, je dis aussi : *On essaie pendant trois mois de faire quelque chose. Au niveau de l'orthographe, par exemple, ne lui en parlez plus, mais voyez un peu plus au niveau de l'affectivité, il y a une grosse demande vis-à-vis de vous ou d'un camarade.* Tu vois je démêle un peu les choses comme ça. C'est du travail ponctuel, qui ne paie pas, que je fais quand même, mais ce n'est pas ça que je voudrais faire.

**JACQUES.** — Moi, je suis en ville, je me suis choisi mon secteur. J'ai pris dix groupes scolaires. Petit à petit, au bout de six mois, je suis connu dans les écoles. Il a quand même fallu que je construise cette perception. Et, il est bien certain que mes conditions sont meilleures parce que je suis sur place. Ça me permet d'avoir une action peut-être plus en profondeur que Jacqueline. Par exemple, en début d'année une maîtresse me signale un enfant ; elle me dit que cet enfant est BETE, qu'il n'apprend rien, que d'abord il vient d'une autre école, qu'il vient de Paris, qu'il a déjà été vu par des psychologues. Enfin, il était vraiment appréhendé comme le métèque de la classe et de l'école. Alors vraiment ça n'allait pas. Je vois l'enfant : je m'aperçois que cet enfant est normal sur le plan de l'intelligence, qu'il a quand même un retard scolaire important, mais qu'il a surtout un problème affectif considérable que je peux situer assez nettement. C'est un enfant qui a triplé le C.P., qui n'a eu que des maîtresses, qui a une mère que l'on peut qualifier d'abusive et dont le père est absent. Cet enfant-là, manifestement ne peut plus supporter l'autorité sous une forme féminine et de plus il n'appréhende l'autorité que sous cette forme féminine et le voilà qui arrive dans une nouvelle école avec l'inévitable maîtresse. Cette maîtresse qui s'oppose à lui, vraiment ça ne va pas. J'essaie d'expliquer à celle-ci, que si l'enfant ne réussit pas c'est parce qu'il a une femme en face de lui. Il est difficile de dire cela à l'institutrice ; surtout qu'elle l'accepte, parce qu'elle peut prendre cette remarque comme une attaque personnelle. Je ne sais pas ce que ça peut remuer en elle, je ne connais pas sa construction affective, mais il faut que

je le lui dise. J'ai essayé de lui expliquer que l'enfant s'opposait à elle en tant que femme et pas en tant qu'elle-même. Sur le coup, je n'ai pas eu l'impression qu'elle ait compris. J'y suis retourné. Cette fois, je ne parlais plus, j'attendais qu'elle me parle et elle me dit une fois : *Vraiment, il n'est pas si bête que ça, ce petit*. Une autre fois, j'y retourne et elle me dit : *Il commence à me parler, il n'ose pas, en entretien, il n'ose pas parler quand il y a les autres, mais il reste à la récréation, je l'accepte comme vous m'aviez dit et il commence à me parler. Je crois vraiment qu'il va commencer à faire des progrès*. Je retourne la voir de temps en temps comme ça, simplement par le fait de mon passage à l'école et je la revois, je vois d'autres enfants, etc. Je vois aussi les parents de cet enfant ; j'ai vu la mère, il a fallu que je lui dise beaucoup de choses et que je mette sur pied un programme de changement tant sur le plan relationnel que sur le plan matériel. L'enfant couchait avec sa sœur. Il a fallu changer. La mère a été secouée, elle a changé des choses et elle est venue voir la maîtresse. Elles se sont parlé ; il y a ainsi tout un ensemble de relations qui s'instituent. Finalement, de par ma présence, parce que si je n'avais pas été là, les choses seraient restées dans le même état, l'enfant serait resté le métèque, il aurait été refusé ; de par ma présence, il y a quand même un certain nombre de changements qui se produisent. Maintenant je vais dire à la maîtresse : *Je sais que cet enfant a un retard scolaire, néanmoins, il faut qu'il passe dans la classe supérieure*.

## Aider le maître ou l'enfant ?

**ROGER.** — *Votre travail ne se situe-t-il pas plus au niveau des maîtres qu'au niveau des enfants ?*

**JACQUELINE.** — Tu sais comme on a beaucoup d'envie, beaucoup de dynamisme, ce métier nous apporte beaucoup. On touche à pas mal de domaines et même avec certains enfants on va loin quand même. Dernièrement, une maîtresse m'appelait pour un certain Albert (4 ans), en maternelle, qui vraiment terrorisait la classe, cassait tout. Elle ne pouvait plus le supporter, il fallait le lui enlever tout de suite. J'arrive dans la classe, elle me dit : *Tenez, regardez-le, il est en train de tout casser*. Elle va le chercher. Aussitôt le gosse s'agrippe après elle ; je reste un moment, j'observe, il la prend par le cou, par le ventre, elle en fait autant. Je m'aperçois vite qu'il y a une symbiose très étroite entre cette institutrice qui a quarante ans, qui n'est pas mariée, qui a une grosse demande vis-à-vis de ce gosse qui est d'un milieu défavorisé, qui n'a pas de mère et qui a une grosse demande vis-à-vis de l'institutrice, et je me rends bien compte (tu vois, c'était très ambivalent parce qu'elle était prête à l'envoyer à l'I.M.P. du coin), QU'ELLE EN A BESOIN

parce qu'elle le baignait, elle le lavait le soir. J'arrive là-dedans, j'emmène le gosse un peu à l'écart. Il me suit, pas très content, parce qu'il quittait la maîtresse avec qui il joue à TU ME DEVORES, JE TE DEVORE, et je reviens. Elle me dit : *Alors, il n'est pas bête, hein, quand même ?* Je dis : *Non, mais je comprends qu'IL A BESOIN DE BEAUCOUP DE CALME, à la maison, il a déjà cinq frères dans deux pièces, ça ne va pas très bien, et à l'école, il me semble qu'il y a aussi beaucoup de bruit, la classe est petite, est-ce que vous sortez de temps en temps ?* Bon, on parle un moment et je m'en vais. Je reviens à l'école d'à côté trois ou quatre jours après, et l'institutrice me dit : *Ah, vous avez vu mademoiselle X ?* Elle nous a dit : *J'ai vu la psychologue qui m'a dit qu'il fallait que JE ME CALME* (ce qui était vrai mais non dit). J'attends un peu, puis j'y vais. J'y vais comme il m'arrive d'aller dans des classes ou des groupes scolaires, comme catalyseur. Ce sont des moments où il se passe quelque chose, je sais que quelque chose est en train de se fomentier, j'y vais pour, moi, recevoir, catalyser vraiment ; recevoir ou de l'agressivité que je suis capable de supporter ce jour-là ou... mais quelque chose qui en tout cas va dénouer. Elle me reçoit un peu froidement et je lui dis : *Vous savez, j'ai parlé de votre classe à l'inspecteur. Comme il vous connaît bien, il m'a dit qu'il était prêt à vous proposer un stage dans une classe maternelle tout près d'Auxerre qui marche très bien* (parce que c'était la première année qu'elle faisait cette classe-là). *Si vous étiez d'accord, il mettrait une remplaçante dans votre classe*. Alors elle, se sentant flattée, contente, parce qu'elle cherchait mais n'y arrivait pas, a accepté et elle est allée passer huit jours dans une classe où vraiment elle a appris. L'institutrice chez qui elle était, est venue après dans sa classe, pour voir comment ça se passait et pour l'aider et il y a eu une coopération là, à notre insu, mais quand même grâce à nous. C'est là, je pense, une action importante auprès de l'institutrice.

**JACQUES.** — Mais je pense aussi que dans le même ordre d'action, on a aussi une importance pédagogique. Tu vois, par exemple, je vais dans une classe dite de réadaptation où il y a une remplaçante qui fait ce qu'elle peut. Il y a un tas de choses qu'elle ne voit pas au niveau des enfants. Je sais qu'elle ne peut pas le voir, c'est flagrant. Alors comme je sais que je ne peux pas agir sur sa relation à l'enfant, j'essaie d'agir sur le plan d'autres médiateurs et alors ces médiateurs pour moi ce sont les outils pédagogiques. Je lui dis : *Vous pourriez faire du théâtre libre, ces enfants-là en ont besoin ; regardez celui-là il a besoin de s'exprimer. S'il bouge, c'est pour ceci, s'il parle c'est pour ceci, introduisez une technique qui justement va institutionnaliser la parole de l'enfant*. Et j'essaie d'en montrer tout le côté constructif. Immanquablement les techniques que je demande à l'instituteur d'introduire dans sa classe sont des techniques de l'école moderne.



## Changer l'inspection

**ROGER.** — *Est-ce qu'il n'y a pas une sorte de rivalité qui se crée entre vous et l'inspecteur ou le conseiller pédagogique ?*

**JACQUES.** — S'il y a un problème au niveau de l'inspecteur c'est au niveau de notre statut, car il faut que nous fassions très attention aux différentes formes de perception que les gens ont du psychologue. Ça peut aller depuis le docteur, ou celui qui s'occupe des fous, ou celui qui voit clair dans la tête des autres... jusqu'au suppôt de l'inspecteur, bien sûr. Alors il faut qu'on y fasse très attention tant au niveau de l'enfant qu'au niveau de l'instituteur. Il y a des enfants qui, manifestement, nous prennent pour des docteurs ; on arrive avec notre petite valise ; il y a des enfants qui disent : *Moi, je ne veux pas y aller, il va faire la piqûre.* C'est le plus difficile pour nous, car il faut que dans le temps le plus court possible nous sachions comment les gens nous voient. Cela va déterminer notre relation avec les autres.

**JACQUELINE.** — J'ai des gosses qui me disent, alors qu'ils sont en rang pour rentrer en classe : *Pas moi, m'dame, je ne suis pas fou.*

**JACQUES.** — Je pense à un enfant dont je m'occupe en ce moment. Je l'ai vu une fois, c'est un enfant bien, intelligent, éveillé, mais difficile et agressif. Pas de problème : on savait qu'il allait passer en sixième, il le savait aussi. Je le vois, puis le lendemain, la mère arrive en pleurant à l'école en disant à l'instituteur : *Vous avez montré mon fils au psychologue. Il n'est pas fou, il n'est pas anormal.* Je revois l'enfant trois jours après, quand j'aborde avec lui les problèmes de son futur : *Qu'est-ce que tu vas faire l'année prochaine ?* — *Moi, je ne sais pas.* — *Tu sais bien ce que tu vas faire, tu es en C.M.2.* — *Oui, je vais aller en sixième.* — *Mais dans quelle sixième tu vas aller ?* — *Moi, je voudrais aller en sixième normale.*

Qu'est-ce que ça signifie pour l'enfant ? La mère lui a dit qu'il avait été vu et que par conséquent il était anormal et qu'il fallait qu'il fasse attention, parce que s'il continuait comme ça, il irait en sixième pour anormaux. On fait ainsi très attention aux moindres mots, aux moindres choses dites.

**JACQUELINE.** — L'I.D.E.N., tu vois, m'aide. Comme je ne connais ni le secteur ni les instituteurs, il me dit : *Faites attention à ce maître-là ; en ce moment il ne faut pas trop le malmener, il a des problèmes ; celui-là où en est-il, d'après vous ?* On a un rapport d'aide réciproque vis-à-vis des instituteurs et puis toujours, le souci de l'enfant. On s'entend très bien et c'est toujours pour que le gosse ait la meilleure chance.

**JACQUES.** — Oui, c'est vraiment un rapport d'aide réciproque au niveau de l'enfant. L'inspecteur, peut, par exemple, me dire : *Allez voir dans cette classe, ça ne va pas, allez voir tel enfant, je n'y vais pas moi, parce que je suis inspecteur, et ce n'est plus possible.* Alors j'y vais, je vois ce qui se passe au niveau de l'enfant, mais aussi au niveau relationnel, j'examine ce qui se passe au niveau de la maîtresse ou du maître. J'en parle à l'inspecteur et après, il peut y retourner, parce que d'autres choses ont été dites et dénouées.

**JACQUELINE.** — J'entre forcément dans la pédagogie, je donne forcément des conseils pédagogiques et il est tout à fait d'accord.

**ROGER.** — *Est-ce que dans ces cas, les instituteurs ne se rendent pas compte progressivement que vous pouvez être une aide pour eux, et, à la limite, n'y en a-t-il pas qui sollicitent votre aide ?*

**JACQUES.** — Oui, mais il y a aussi le fait que je ne voudrais pas me contenter de chasser le débile. Je voudrais aussi faire une action d'ordre psychopédagogique. Dans les groupes scolaires où je suis allé, j'ai testé tous les C.M.2 pour une orientation plus sérieuse (que ce ne soit pas fait comme ça superficiellement, mais qu'on puisse apporter des éléments variés, valables et chiffrés au niveau de l'orientation en sixième). Je leur ai fait passer une batterie de tests assez complète au premier trimestre, ce qui fait qu'aux environs de Noël, j'ai pu dire à chaque maître du C.M.2 comment je voyais sa classe et aussi comment je voyais chaque enfant. Il me disait alors tout le côté scolaire et même le côté relationnel, c'est-à-dire qu'il me disait comment cet enfant réagissait. De plus, je lui disais quelles étaient les possibilités de cet enfant, ce qui fait qu'il y avait là un travail d'approfondissement au niveau de l'enfant. J'avais construit ma batterie de façon qu'on voie les possibilités



qui étaient nettement le produit du milieu et les possibilités qui étaient à la fois le produit du milieu et de l'influence scolaire. Alors comme en général, ce sont les directeurs qui ont le C.M.2, je pouvais aborder le problème pédagogique de toute l'école. Ça m'a coûté du travail, mais ça m'a permis, aussi, d'être perçu autrement au niveau des maîtres, comme quelqu'un qui pouvait les aider. Et maintenant, ils m'appellent.

## Un autre regard sur la pédagogie Freinet

**ROGER.** — *On pourrait passer à un autre volet de notre conversation. Est-ce que votre expérience de psychologue vous permet d'avoir un autre regard sur la pédagogie Freinet ?*

**JACQUES.** — Il faut distinguer plusieurs plans. D'abord, la pédagogie Freinet est quand même en passe d'être récupérée. Ce qui fait qu'on entre dans des classes traditionnelles, où l'instituteur nous dit : *Moi, je fais de l'entretien, moi, je fais du texte libre...* Quand on lui dit : *pourquoi en faites-vous ?* il répond : *on est bien forcé, c'est les instructions.* Déjà on aborde tout de suite la perception d'une nouvelle discipline scolaire et justement c'est par ce biais-là que la pédagogie Freinet risque d'être récupérée et déformée bien sûr. Ceci montre bien que la pédagogie Freinet n'est pas d'abord un problème de techniques, mais un problème relationnel au niveau de l'enfant.

**JACQUELINE.** — C'est d'ailleurs pourquoi, dans les réunions du mouvement, tu ne fais que bondir contre toutes les boîtes à outils, contre toutes les fiches d'orthographe qui se font à jet continu. Les gars du mouvement ne se rendent pas compte de la situation de l'enseignement en général, ne voient que leur propre problème.

**JACQUES.** — Mais je pense aussi que les pédagogues Freinet aujourd'hui, ne se rendent pas compte que, lorsqu'ils disent : *primauté à l'outil*, ils oublient qu'en dessous, il y a le problème de la relation à l'enfant. Elle est, pour eux, implicite, car l'outil n'est nécessaire que comme troisième pôle de la relation triangulaire. D'ailleurs, on ne donne pas un outil ou une technique à un enfant, on le lui laisse prendre.

**ROGER.** — *N'aimeriez-vous pas aider également des maîtres de classes Freinet ?*

**JACQUES.** — Oui, nous voudrions aller dans des classes Freinet, bien sûr. Avec l'accord des maîtres qui nous

demanderaient peut-être notre aide au niveau d'un enfant, pas forcément pour nous dire : *Viens voir comment ça marche dans la classe*. C'est mon désir : rester intégré dans le mouvement, pas en tant qu'éducateur, mais véritablement en tant que psychosociologue ou psychopédagogue.

**ROGER.** — *Vous auriez envie d'y aller mais, eux, ne vous demandent pas ?*

**JACQUELINE.** — Toi, Jacques, tu es intéressé par la psychosociologie ou par la psychopédagogie ; moi, si j'allais dans une classe Freinet, je ne pense pas que mon aide serait au niveau des gosses parce que là je pense vraiment que l'instituteur de pédagogie Freinet avec ses outils, avec ce qu'il sait, n'a pas besoin de moi ; je crois que je pourrais l'aider au niveau de lui-même, en tant qu'éducateur dans cette classe-là. Il y a une chose que je supporte mal maintenant, c'est que l'enseignant ne sache pas où il en est dans sa relation avec l'enfant. On retrouve cette situation aussi dans nos réunions et pour moi, le manque de dialogue, il est là. Il y a de beaux textes libres, de beaux dessins, de belles choses, tout se passe bien, mais il y a le DIT et il y a le NON-DIT.

**JACQUES.** — On peut prendre un exemple : quand nous étions allés dans la classe de transition de Mény, pour observer des enfants, il y avait une fille de douze ou treize ans. Mény nous a montré tous les textes libres d'un an de cette fillette : textes libres qui, pratiquement tous, avaient la même facture, racontaient le même type de situation ; en particulier, c'étaient des textes pas trop mal faits où elle racontait ce qu'elle faisait le dimanche avec ses voisins ; ma foi, une famille heureuse, des occupations intéressantes, des textes libres pas mal, et ce qu'on peut appeler vraiment des textes libres, c'est-à-dire, écrits quand l'enfant en avait envie, lus à la classe quand l'enfant voulait. Je teste cette enfant et il sort immédiatement autre chose, car la relation qu'établit un psychologue avec un enfant est autre. J'ai pu tout de suite percevoir qu'il y avait un problème familial, que l'enfant avait trahi soit directement en entretien, soit par le truchement de l'imaginaire, par un test projectif mais que l'instituteur ne pouvait pas déceler. C'est là, qu'avec les maîtres ECOLE MODERNE, peut s'établir un autre type de relation, de collaboration ; on a souvent tendance à l'école moderne de projeter nos idées théoriques ou pédagogiques ou nos techniques en avant comme des panacées. L'expression libre, oui, mais qu'est-ce que l'expression libre ? Est-ce que vraiment par l'expression libre l'enfant dit tout ? Est-ce que au contraire l'enfant ne dit pas tout ? Simplement parce qu'il est en groupe, parce qu'il a des parents derrière, parce qu'il y a tout un réseau relationnel que l'enfant appréhende intuitivement, alors qu'avec le psychologue ces barrières tombent. Il n'est plus dans le réseau social. Je pense qu'il y aurait là un éclairage complémentaire ; celui du pédagogue par celui du psychologue, et ensuite il pourrait y avoir aussi une correction des idées pédagogiques.

**ROGER.** *Est-ce qu'il est nécessaire qu'un enfant dise tout, en situation pédagogique ?*

**JACQUES.** — Il n'est ni nécessaire ni possible qu'il dise tout, mais si on veut connaître cet enfant-là, il faut bien qu'on sache autre chose que ce qu'il dit en situation pédagogique. Au niveau du mouvement, dans la mesure où le psychologue prend une certaine distance par rapport à la pratique quotidienne, il pourrait, toujours en collaboration avec les maîtres, approfondir les idées. L'expression libre n'est pas une panacée, qu'est-elle donc exactement ? Quel est son périmètre ? Quelles sont ses limites ? Et à partir de là essayer de voir si on ne pourrait pas promouvoir une autre forme d'expression libre, cela à partir d'une même classe, en faisant le bilan ET de l'action pédagogique ET de l'action psychologique.

**ROGER.** — *L'expression libre totale n'est-elle pas un explosif, en classe, sur le plan social ? La plupart des incidents qu'on a connus proviennent d'une expression qu'on a libérée. Est-ce qu'il n'y a pas un statut social qui fait que le maître ne peut pas se permettre d'avoir un rôle thérapeutique ?*

**JACQUES.** — C'est le problème de la régression. Car qu'est-ce qu'une expression libérée ? C'est justement une expression qui plonge au plus profond de l'individu. Or, on ne connaît pas le point de régression que peut atteindre chaque individu pour, ensuite, redémarrer. Or, il y a des individus pour qui le point de régression est si loin qu'ils peuvent, par cette expression libre, être un danger dans la classe. Tous ces paramètres-là il faut que l'instituteur les connaisse, ou tout au moins qu'il sache les

prévoir et surtout, prévoir des structures, des médiateurs qui la neutraliseront pour le groupe.

**ROGER.** — *Ce que tu viens de dire ne signifie-t-il pas que lorsqu'un instituteur Freinet et un psychologue collaborent, l'instituteur est protégé contre l'aspect traumatisant de l'expression libérée, du fait que c'est le psychologue qui la prend en charge au niveau de son contact individuel avec l'enfant ? L'intention de certains instituteurs de libérer l'expression, socialement, dans la classe n'est-elle pas une maladresse avec des conséquences explosives, peut-être même dangereuse pour l'intéressé qui s'est libéré ?*

**JACQUELINE.** — Sans voir les choses d'une manière aussi catastrophique, le danger peut être simplement, pour l'enfant, de dire qu'avec sa mère ça ne va pas. Tu vois ça peut être ça l'explosif. Un aveu semblable pourra être fait au psychologue, mais ne peut pas être confié à toute la classe parfois.

## Place du psychologue dans le mouvement

**ROGER.** — *Dans l'évolution actuelle des sciences sociales et psychologiques le mouvement doit pouvoir intégrer ce que les sciences humaines apportent de plus original, de plus intéressant, en faisant appel aux psychologues issus du mouvement.*

**JACQUES.** — L'école moderne de par son histoire, de par sa structure, reste opposée à la psychologie en général. Je pense vraiment que le mouvement Freinet en est resté à un stade antérieur.

**ROGER.** — *Alors, pour sa propre conservation, doit-il rester à ce stade ou peut-il faire une marche en avant en se mettant à jour et comment se ferait cette mise à jour ?*

**JACQUES.** — S'il veut continuer et pas seulement survivre, le mouvement doit se tourner, non seulement vers la psychologie, mais aussi vers la biologie. Ce n'est pas nous qui pouvons le dire, IL FAUT D'ABORD QU'IL Y AIT UNE DEMANDE AU NIVEAU DU MOUVEMENT. S'il n'y a pas demande nous ne pouvons rien dire ni rien faire.

**ROGER.** — *Oui, mais est-ce que la demande ne vient pas du fait qu'on ne voit pas comment elle peut être satisfaite ?*

**JACQUELINE.** — Il y a peut-être une demande confuse et non explicitée, qui ne se présente pas parce qu'on ne voit pas comment un instituteur dans sa classe peut aller plus loin.

**JACQUES.** — Mais je pense encore là que ça vient de l'image du psychologue qui est véhiculée par les instituteurs de l'E.M. qui n'est guère différente de l'image qui est véhiculée par n'importe quel instituteur. Nous sommes perçus comme des docteurs ou des gens qui regardent dans la tête des autres ; on est perçu sur le plan fantasmique, on n'est pas perçu sur le plan du réel. Lorsque nous serons saisis sur le plan du réel, je pense qu'alors la demande sera formulée.

**JACQUELINE.** — Tu vois, je ne combattrai pas des années pour trouver ma place dans le mouvement, Jacques c'est différent. Moi, je ferai autre chose. Je ne veux pas à tout prix garder ma place dans le mouvement, si vraiment je ne sais pas à qui m'adresser pour écouter.

**ROGER.** — *Ça dépend du degré de responsabilité que tu as ressenti dans le mouvement auparavant. Comme Jacques était perçu comme ayant un certain nombre de responsabilités dans l'évolution du mouvement, il doit essayer de faire face à cette demande qu'on lui présente.*

**JACQUES.** — Oui, mais il y a aussi cela : on ne me perçoit plus pareil, on ne me demande plus la même chose, quand je vais au groupe départemental. On m'a dit tout de suite, tu es psychologue, tu vas nous aider. D'accord, qu'est-ce que vous voulez ? On a des problèmes de liaison entre les maîtres du C.M.2 et les professeurs de sixième. Vraiment on ne peut pas dialoguer, et il faudrait qu'on puisse. Tu vas nous aider, tu vas nous dire qu'est-ce que c'est, un enfant de C.M.2, qu'est-ce que c'est un enfant de sixième. Or, je suis un peu tombé dans le panneau. J'étais prêt à leur répondre, à leur dire : *Oui, il suffit de potasser des bouquins ; j'ai potassé Piaget, je peux vous donner l'image, avec des schémas généraux de ce que c'est*

qu'un enfant de 10 ans. Mais en quoi ça peut vous servir ? Ils demandaient un savoir, alors qu'ils désiraient une relation.

**ROGER.** — *Alors d'après toi, qu'y avait-il derrière cette demande ?*

**JACQUES.** — Ils me demandaient d'établir le contact avec d'autres, parce qu'ils ne pouvaient pas l'établir en tant que maîtres Freinet.

**ROGER.** — *Est-ce que le fait d'être psychologue, c'est-à-dire surtout disponible à l'écoute des autres, ne nous conduira pas nécessairement à ne plus avoir une attitude militante et active dans le mouvement, à prendre des responsabilités ? Est-ce qu'un psychologue est finalement un gars qui peut accepter des responsabilités ?*

**JACQUES.** — C'est un problème que je me pose, bien sûr. C'est certain, mais il y a déjà des camarades en particulier du Comité d'Animation (C.A.) qui m'ont dit : *Après les C.A. que nous avons vécus, finalement, on aurait besoin de gens comme vous ; capables de voir ce qui se passe et de le dire... Et de prendre tous les coups à la place. Moi, je dis : Non, c'est une dérobade.* Car dans le mouvement, actuellement, on a besoin d'animateurs, c'est-à-dire de gars, et ça peut ne pas être des psychologues, simplement des gens capables d'observer un groupe au travail, ensuite de dire : *voilà ce qui s'est passé, au niveau d'une synthèse (pas du tout de juger les gens). Voilà quelle a été votre responsabilité ; à tel moment untel a dit ça et parce qu'un autre avait dit ça et parce qu'il s'est passé quelque chose au niveau relationnel.* D'essayer d'analyser une situation pour que justement nous ne tournions pas en rond et qu'à chaque fois nos réunions ne soient pas des bouillons de culture au niveau affectif.

**ROGER.** — *Est-ce qu'un psychologue pourrait être utile à des réunions de groupe départemental, par exemple dans le mouvement Freinet, ou à l'occasion de stages, et quel serait son rôle dans ces deux situations ?*

**JACQUELINE.** — On recherchait un peu cela : quelle était notre place ? A la réunion où on était allé, un copain avait dit : *La prochaine fois j'apporterai les textes libres (puisqu'il y a un psychologue) d'une enfant qui me pose des problèmes.* Il arrive avec une quantité de textes libres et puis on n'a rien dit. On a réfléchi et on s'est dit : *Non, on ne va pas jouer à faire Madame Soleil, non, ça ne va pas du tout. On ne veut pas répondre en décodant des textes libres et en y voyant le vécu de l'enfant, une connaissance de l'enfant, parce que ça n'est pas comme ça qu'on se situe.*

**JACQUES.** — Moi, je pense qu'il n'est pas facile de définir notre attitude ou notre participation au mouvement. Pourtant je la vois tout simplement dans une présence où psychologue dans la classe à un certain moment, pour ensuite en discuter avec le maître sur un plan de totale égalité. Je peux donc apporter un autre éclairage, mais toujours en liaison avec ce vécu commun dans la classe. Je pense alors qu'il est possible d'aider à voir autre chose, dans les productions de l'enfant, que ce qui est vécu sur le plan pédagogique parce qu'il est bien certain que l'enfant projette sur l'instituteur un certain nombre d'images. Et ces jeux de projections qui sont inconscients — y compris pour l'instituteur — font qu'il y a dans le décodage de l'instituteur, des lacunes. Le psychologue peut montrer autre chose parce qu'il n'est pas impliqué.

**JACQUELINE.** — Justement au niveau de la pédagogie je verrais bien tenter, des expériences dans les classes, à différents niveaux de type longitudinal, par exemple du C.P. au C.M...

**JACQUES.** — Là, il s'agit véritablement d'une recherche.

**JACQUELINE.** — Oui, je pense que la pédagogie Freinet doit organiser sa propre recherche de façon méthodique.

**ROGER.** — *Et au niveau d'un groupe d'éducateurs qui se réunit pour discuter techniques ou simplement de l'organisation, de la marche d'un groupe départemental, est-ce que le psychologue pourrait jouer un rôle ?*

**JACQUES.** — Oui, mais j'ai l'impression maintenant que les groupes départementaux sont quand même des groupes assez structurés, c'est-à-dire où le rapport d'autorité est important. Il y en a un qui a l'autorité, ce n'est pas forcément le délégué départemental, mais il y a quelqu'un qui détient l'autorité. Il y a une espèce de hiérarchie qui s'est faite peut-être au niveau du travail, et que ressentent d'ailleurs les nouveaux qui y entrent. D'autre part, il y a cette appréhension du psychologue, cette perception du psychologue, parce qu'on était des copains du mouvement, maintenant on est au mieux des copains

psychologues, et c'est différent. J'ai essayé d'aller dans les réunions... mais c'était normal que je me mette au plus bas niveau, c'est-à-dire le gars qui revient dans un groupe départemental, puis j'ai attendu. Il y a eu la réaction de nous donner un morceau de gâteau : *bon, vous vous occuperez de la connaissance de l'enfant, mais sans qu'il y ait de demande véritable, présentée par un groupe de travail.*

**JACQUELINE.** — Au niveau de l'animation, je crois qu'il y a là aussi un problème. On a et on nous donne une position de voyeur ce qui entraîne forcément des relations très différentes avec les membres du groupe et on n'est plus dedans de la même façon. Je me refuse à jouer ce rôle de voyeur, même si je perçois des choses. Je sais que si je me mets dans cette position-là, je ne serai plus dans le groupe.

**ROGER.** — *Il y a actuellement dans chaque groupe départemental, un certain nombre de responsables qui ne sont pas forcément des animateurs, qui peuvent être simplement des organisateurs. Comment passer du rôle d'organisateur à celui d'animateur ? Quelle serait l'intervention d'un psychologue pour assurer cette formation ?*

**JACQUES.** — Je pense que ce serait très difficile à réaliser avec un psychologue, membre du groupe. Ce genre de formation, finalement devrait se faire à l'extérieur. Ce que je voudrais vraiment, c'est être à nouveau dans le groupe avec les camarades, à égalité, avec le même statut. Je sais que ce n'est pas possible par le fait que je suis psychologue et par le fait que les camarades me perçoivent comme psychologue. Il faudrait arriver à trouver une nouvelle forme de relation ; je pense que l'élaboration de cette nouvelle relation ne peut pas se faire au sein des réunions départementales parce que ce serait factice. Ce n'est qu'au sein de la classe de tel ou tel camarade, pour telle ou telle technique, ou de travail, d'un problème spécifique à la classe ou à l'enfant, qu'un travail commun entre psychologue et éducateur peut s'instaurer. Là nous aurons alors des relations de travail de deux personnes qui coopèrent à égalité sur le même problème.

**JACQUELINE.** — Oui, j'ai travaillé avec Jacotte (4) sur ses entretiens, depuis le début de l'année. J'en lisais le contenu, j'essayais d'analyser la forme et en lui demandant toujours des éclaircissements. De mon côté, j'essayais de débrouiller les choses et de reconnaître une ligne de conduite, une ligne d'intérêt, de comportement que Jacotte ne soupçonnait pas. On peut présenter, en plus, ce travail-là au groupe. Alors ce sera quelque chose de commun à partager.

**JACQUES.** — C'est par la multiplicité de ces contacts directs à travers la classe que l'on pourra forger une nouvelle relation, que nous pourrions alors être intégrés au groupe. Finalement, l'intégration d'un psychologue dans un groupe départemental ne devrait pas être différente de celle tentée par d'autres intervenants comme des architectes, des médecins, des directeurs de musée... et ne devrait offrir ni plus de difficultés ni plus de réticences. Tu vois, c'est tout aussi simple et tout aussi compliqué que toute relation humaine. C'est aussi une dynamique et nous avons l'impression d'être au début d'une nouvelle forme de communication qu'il nous reste à construire ensemble.

(4) J. Goureau, institutrice.

## DANS LES DOCUMENTS DE L'I.C.E.M.

●  
N° 8 : La communication dans l'expression libre (par J. Lèmery), 10 F.

N° 9 : Essai de mesure de quelques aspects de la pensée divergente (étude de la créativité en pédagogie Freinet, par J. et J. Caux), 13,50 F.

●  
En vente à la C.E.L.