

# L'inconscient à l'épreuve du « scolaire »

# L'inconscient à l'épreuve du « scolaire »

Collection « Psychanalyse et clinique »  
dirigée par Jean Bergès

Que peut-il être transmis dans la clinique de la psychanalyse ?  
Ce qui peut en être théorisé.  
Cette collection se propose de mettre le désir de l'analyste  
à l'épreuve de ce transfert.

Voir les titres déjà parus en fin d'ouvrage.

Collection « Psychanalyse et clinique »  
dirigée par Jean Bergès

Que peut-il être transmis dans la clinique de la psychanalyse ?  
Ce qui peut en être théorisé.  
Cette collection se propose de mettre le désir de l'analyste  
à l'épreuve de ce transfert.

Voir les titres déjà parus en fin d'ouvrage.

Daniel Charlemaine

# L'inconscient à l'épreuve du « scolaire »

Psychanalyse et clinique  
érès

Daniel Charlemaine

# L'inconscient à l'épreuve du « scolaire »

Psychanalyse et clinique  
érès

Conception de la couverture :  
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012  
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2080-2  
Première édition © Éditions érès 2002  
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :  
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012  
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2080-2  
Première édition © Éditions érès 2002  
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.



## *Table des matières*

|  |     |
|--|-----|
| 1. L'inconscient « scolaire » .....  | 9   |
| 2. <i>Psy</i> , écarts et différences .....  | 15  |
| 3. À quoi sert une classe spécialisée<br>dans une école ordinaire ? .....                    | 21  |
| 4. Le psychologue scolaire est-il un symptôme ?.....   | 37  |
| 5. Entendre parler des soins à l'école, quel intérêt ?.....                                  | 49  |
| 6. Hyperkinésie ou absentéisme .....   | 57  |
| 7. Un élève est en difficulté<br>Que peuvent le regard et le discours sur cet enfant ? ..... | 69  |
| 8. Le moment d'adolescence .....   | 87  |
| 9. D'une lecture possible de la structure dans l'école.....                                  | 105 |
| 10. Une manière de conclure .....  | 125 |
| Bibliographie .....  | 129 |

## *Table des matières*

|  |     |
|--|-----|
| 1. L'inconscient « scolaire » .....  | 9   |
| 2. <i>Psy</i> , écarts et différences .....  | 15  |
| 3. À quoi sert une classe spécialisée<br>dans une école ordinaire ? .....                    | 21  |
| 4. Le psychologue scolaire est-il un symptôme ?.....   | 37  |
| 5. Entendre parler des soins à l'école, quel intérêt ?.....                                  | 49  |
| 6. Hyperkinésie ou absentéisme .....   | 57  |
| 7. Un élève est en difficulté<br>Que peuvent le regard et le discours sur cet enfant ? ..... | 69  |
| 8. Le moment d'adolescence .....   | 87  |
| 9. D'une lecture possible de la structure dans l'école.....                                  | 105 |
| 10. Une manière de conclure .....  | 125 |
| Bibliographie .....  | 129 |

*À mes deux filles, Clémentine et Juliette.  
À Élise, à qui je dois l'idée de ce livre...*

*« L'homme a affaire à des morceaux choisis de réalité. »*  
Jacques Lacan

*À mes deux filles, Clémentine et Juliette.  
À Élise, à qui je dois l'idée de ce livre...*

*« L'homme a affaire à des morceaux choisis de réalité. »  
Jacques Lacan*

# 1

## *L'inconscient « scolaire »*

Ce titre est bien entendu une tromperie. Il aguiche l'œil, mais ne signifie nullement que l'inconscient pourrait bénéficier du qualificatif de « scolaire ». Par cet intitulé éminemment provocateur et, bien entendu, sans portée théorique réelle, nous n'avons pas l'intention manifeste ou latente de psychologiser ou de psychanalyser l'école, par contre, nous ne nous priverons pas d'évaluer quelques effets de l'inconscient, de la théorie de l'inconscient en ces lieux.

Que de la parole puisse être mise en circulation avec les enseignants peut permettre non pas une régulation – auquel cas il s'agirait simplement de tenter une domestication de l'inconscient, c'est-à-dire de lui ôter toute portée subversive –, mais plutôt de pouvoir offrir la possibilité de faire un pas de côté face à ce qui s'annonce comme douloureux, voire comme irréductible. On en prendra alors acte, avec les éventuels effets soulageants que l'on peut en escompter, pour envisager quels traitements en sont possibles à l'école et hors l'école.

Ce que nous entendons proposer au lecteur, c'est une série de réflexions sur ce que la découverte de l'inconscient et la prise en compte de ses conséquences produisent au sein d'une institution comme l'école. Nous entendons interroger la clinique de l'institution scolaire à partir de la théorie de l'inconscient, « ce *Schibboleth*<sup>1</sup> », comme le qualifiait Freud en 1923<sup>2</sup>.

---

1. Freud, « Le moi et le ça », dans *Essais de psychanalyse* (nouvelle traduction), Petite Bibliothèque, Paris, Payot n° 44, 1986, p. 179.

2. D. Charlemaïne, « Schibboleth, qui le dit ? », dans *L'Observatoire de la Télévision*, n° 14, octobre 1999.

# 1

## *L'inconscient « scolaire »*

Ce titre est bien entendu une tromperie. Il aguiche l'œil, mais ne signifie nullement que l'inconscient pourrait bénéficier du qualificatif de « scolaire ». Par cet intitulé éminemment provocateur et, bien entendu, sans portée théorique réelle, nous n'avons pas l'intention manifeste ou latente de psychologiser ou de psychanalyser l'école, par contre, nous ne nous priverons pas d'évaluer quelques effets de l'inconscient, de la théorie de l'inconscient en ces lieux.

Que de la parole puisse être mise en circulation avec les enseignants peut permettre non pas une régulation – auquel cas il s'agirait simplement de tenter une domestication de l'inconscient, c'est-à-dire de lui ôter toute portée subversive –, mais plutôt de pouvoir offrir la possibilité de faire un pas de côté face à ce qui s'annonce comme douloureux, voire comme irréductible. On en prendra alors acte, avec les éventuels effets soulageants que l'on peut en escompter, pour envisager quels traitements en sont possibles à l'école et hors l'école.

Ce que nous entendons proposer au lecteur, c'est une série de réflexions sur ce que la découverte de l'inconscient et la prise en compte de ses conséquences produisent au sein d'une institution comme l'école. Nous entendons interroger la clinique de l'institution scolaire à partir de la théorie de l'inconscient, « ce *Schibboleth*<sup>1</sup> », comme le qualifiait Freud en 1923<sup>2</sup>.

---

1. Freud, « Le moi et le ça », dans *Essais de psychanalyse* (nouvelle traduction), Petite Bibliothèque, Paris, Payot n° 44, 1986, p. 179.

2. D. Charlemaïne, « Schibboleth, qui le dit ? », dans *L'Observatoire de la Télévision*, n° 14, octobre 1999.

Nous avançons le postulat que les difficultés scolaires des élèves, les modalités résolutoires envisagées par le législateur, constituent des révélateurs de paradoxes, auxquels sont soumis les usagers de l'école, qu'ils soient élèves, enseignants ou parents d'élèves. Dans la *Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle*<sup>3</sup>, nous pouvons lire : « Plus fondamentalement, l'exigence d'une véritable égalité des chances à l'école doit conduire l'Éducation nationale à être son propre recours, en particulier pour les enfants en difficulté moyenne ou grave ou pour ceux dont l'origine sociale fait que l'aide à la maison est faible ou inexistante<sup>4</sup>. » Qu'il soit renvoyé à l'école qu'elle est responsable de ce qu'elle produit nous paraît une posture tout à fait engageante, à condition de ne pas rater sa cible.

Oui, un enseignant doit être responsable de ce qu'il adresse à ses élèves, de même que l'élève doit être responsabilisé dans son accès au savoir. Le rapport enseignant/enseigné n'est pas gouverné par un système de vases communicants : il n'y a pas un émetteur et un récepteur. Il y a certes une initiative émettrice de l'enseignant, sa place est offensive, mais celle de son élève (on pourrait dire « de ses élèves », mais si le pluriel n'est pas mis en avant, c'est pour insister sur le fait que le groupe classe est artificiel et qu'il se constitue du conglomérat de personnalités singulières. Notre propos laisse donc délibérément dans l'ombre les phénomènes de dynamique de groupe) ne l'est pas moins : le savoir ne se reçoit pas seulement, il se prend. Il y a un mouvement actif dans la prise de connaissance(s). Ça ne veut pas dire qu'il faille attendre que l'élève soit prêt à recevoir pour l'alimenter intellectuellement, mais que le forçage à apprendre ne se suffit pas à lui-même.

Lorsque sous l'égide de Jules Ferry, la République a institué un coup de force en rendant l'école obligatoire, elle ne réalisait pas qu'une frange de la population n'y aurait pas accès. Binet et Simon furent alors sollicités pour expliquer ce pour quoi certains élèves échouaient face à l'instruction qui leur était dispensée. Ainsi naquit le fameux test dit de Binet-Simon, auquel il convient d'associer le non moins célèbre slogan de Binet : « L'intelligence, c'est ce que mesure mon test. » La zone d'ombre, c'est que le test était fortement saturé en épreuves scolaires, et qu'ainsi, ce dont il rendait

---

3. « Bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle », dans *Bulletin officiel de L'Éducation nationale*, numéro hors-série, n° 13, 26 novembre 1998, p. 1-20.

4. *Ibid.*, p. 6.

Nous avançons le postulat que les difficultés scolaires des élèves, les modalités résolutoires envisagées par le législateur, constituent des révélateurs de paradoxes, auxquels sont soumis les usagers de l'école, qu'ils soient élèves, enseignants ou parents d'élèves. Dans la *Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle*<sup>3</sup>, nous pouvons lire : « Plus fondamentalement, l'exigence d'une véritable égalité des chances à l'école doit conduire l'Éducation nationale à être son propre recours, en particulier pour les enfants en difficulté moyenne ou grave ou pour ceux dont l'origine sociale fait que l'aide à la maison est faible ou inexistante<sup>4</sup>. » Qu'il soit renvoyé à l'école qu'elle est responsable de ce qu'elle produit nous paraît une posture tout à fait engageante, à condition de ne pas rater sa cible.

Oui, un enseignant doit être responsable de ce qu'il adresse à ses élèves, de même que l'élève doit être responsabilisé dans son accès au savoir. Le rapport enseignant/enseigné n'est pas gouverné par un système de vases communicants : il n'y a pas un émetteur et un récepteur. Il y a certes une initiative émettrice de l'enseignant, sa place est offensive, mais celle de son élève (on pourrait dire « de ses élèves », mais si le pluriel n'est pas mis en avant, c'est pour insister sur le fait que le groupe classe est artificiel et qu'il se constitue du conglomérat de personnalités singulières. Notre propos laisse donc délibérément dans l'ombre les phénomènes de dynamique de groupe) ne l'est pas moins : le savoir ne se reçoit pas seulement, il se prend. Il y a un mouvement actif dans la prise de connaissance(s). Ça ne veut pas dire qu'il faille attendre que l'élève soit prêt à recevoir pour l'alimenter intellectuellement, mais que le forçage à apprendre ne se suffit pas à lui-même.

Lorsque sous l'égide de Jules Ferry, la République a institué un coup de force en rendant l'école obligatoire, elle ne réalisait pas qu'une frange de la population n'y aurait pas accès. Binet et Simon furent alors sollicités pour expliquer ce pour quoi certains élèves échouaient face à l'instruction qui leur était dispensée. Ainsi naquit le fameux test dit de Binet-Simon, auquel il convient d'associer le non moins célèbre slogan de Binet : « L'intelligence, c'est ce que mesure mon test. » La zone d'ombre, c'est que le test était fortement saturé en épreuves scolaires, et qu'ainsi, ce dont il rendait

---

3. « Bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle », dans *Bulletin officiel de L'Éducation nationale*, numéro hors-série, n° 13, 26 novembre 1998, p. 1-20.

4. *Ibid.*, p. 6.



surtout compte, c'était de l'aptitude à être élève, c'est-à-dire capable de répondre tant bien que mal aux attentes du ministère de l'Instruction publique. En second lieu, le postulat implicite était qu'intelligence et connaissances, qu'intelligence et réussite scolaire avaient partie liée. Les occasions ne manquent pas de constater l'écart, parfois considérable, existant entre niveau d'études et intelligence du raisonnement par exemple – où l'on voit bien que l'un ne se confond pas toujours avec l'autre.

Notre ambition dans ce livre est d'interroger les conséquences de ce forçage institué par l'école obligatoire, car il faut bien constater que si l'on ne saurait déroger à cette obligation, se pose de fait le problème de ceux qui échappent, refusent ou contestent la validité de ce cadre légal : on peut fréquenter l'école sans y réussir, l'obligation ne saurait porter sur la réussite, pour autant l'échec de l'élève affecte l'école, qui le considère peu ou prou comme son propre échec.

Comment lutter contre les désastres de l'égalitarisme ? Oui, tout le monde a les mêmes droits d'accès au savoir, mais comment assume-t-on le fait que chacun ne soit pas outillé à l'identique pour s'en emparer ? Mentionnons que l'usage de ce « on » impersonnel mis entre guillemets indique combien l'implication de cette question concerne le politique en tant qu'instance anonyme, mais que l'anonymat peut aussi s'incarner dans le particulier. Autrement dit, ce qu'il y a à assumer ne relève pas d'une responsabilité diffuse, mais d'une responsabilité qui diffuse largement. Le passage de l'adjectif au verbe dit le travers possible de l'usage de termes comme responsabilité, assumer... Qu'ils soient galvaudés, malmenés dans leur emploi ne saurait nous contraindre à renoncer à leur usage.

Prendre acte des obstacles qui entravent les apprentissages, les mettre au travail, ça ne consiste pas nécessairement à s'engager dans une démarche réparatoire. Être embarrassé pour apprendre, ça ne se résume pas à être en panne. Au cours d'une émission de radio (le caractère éphémère de la diffusion radiophonique, c'est qu'à ne pas noter sur-le-champ qui dit quoi, on perd la possibilité de pouvoir citer ses sources), un sociologue déclarait que l'on était passé d'une civilisation de la peine à une civilisation de la panne. Nous pensons qu'effectivement le traitement des dysfonctionnements perceptibles dans le milieu scolaire gagnerait à être examiné sous l'angle de la civilisation de la peine. Si l'on fait l'impasse sur la portée de l'économie psychique, on rate, au sens où l'on passe à côté d'une

surtout compte, c'était de l'aptitude à être élève, c'est-à-dire capable de répondre tant bien que mal aux attentes du ministère de l'Instruction publique. En second lieu, le postulat implicite était qu'intelligence et connaissances, qu'intelligence et réussite scolaire avaient partie liée. Les occasions ne manquent pas de constater l'écart, parfois considérable, existant entre niveau d'études et intelligence du raisonnement par exemple – où l'on voit bien que l'un ne se confond pas toujours avec l'autre.

Notre ambition dans ce livre est d'interroger les conséquences de ce forçage institué par l'école obligatoire, car il faut bien constater que si l'on ne saurait déroger à cette obligation, se pose de fait le problème de ceux qui échappent, refusent ou contestent la validité de ce cadre légal : on peut fréquenter l'école sans y réussir, l'obligation ne saurait porter sur la réussite, pour autant l'échec de l'élève affecte l'école, qui le considère peu ou prou comme son propre échec.

Comment lutter contre les désastres de l'égalitarisme ? Oui, tout le monde a les mêmes droits d'accès au savoir, mais comment assume-t-on le fait que chacun ne soit pas outillé à l'identique pour s'en emparer ? Mentionnons que l'usage de ce « on » impersonnel mis entre guillemets indique combien l'implication de cette question concerne le politique en tant qu'instance anonyme, mais que l'anonymat peut aussi s'incarner dans le particulier. Autrement dit, ce qu'il y a à assumer ne relève pas d'une responsabilité diffuse, mais d'une responsabilité qui diffuse largement. Le passage de l'adjectif au verbe dit le travers possible de l'usage de termes comme responsabilité, assumer... Qu'ils soient galvaudés, malmenés dans leur emploi ne saurait nous contraindre à renoncer à leur usage.

Prendre acte des obstacles qui entravent les apprentissages, les mettre au travail, ça ne consiste pas nécessairement à s'engager dans une démarche réparatoire. Être embarrassé pour apprendre, ça ne se résume pas à être en panne. Au cours d'une émission de radio (le caractère éphémère de la diffusion radiophonique, c'est qu'à ne pas noter sur-le-champ qui dit quoi, on perd la possibilité de pouvoir citer ses sources), un sociologue déclarait que l'on était passé d'une civilisation de la peine à une civilisation de la panne. Nous pensons qu'effectivement le traitement des dysfonctionnements perceptibles dans le milieu scolaire gagnerait à être examiné sous l'angle de la civilisation de la peine. Si l'on fait l'impasse sur la portée de l'économie psychique, on rate, au sens où l'on passe à côté d'une

donnée pourtant incontournable. Emprunter les outils de la civilisation de la peine, c'est reconnaître et accepter la part de bricolage dans la prise en charge des dysfonctionnements. L'artisan qui réparait la pièce défectueuse au lieu de remplacer l'ensemble du mécanisme était-il moins efficace que le technicien actuel ? Il y a un professionnalisme artisanal, qui consiste à intégrer la part de bricolage nécessaire. Cette posture ne saurait être qualifiée d'amateurisme. Le leurre du professionnalisme qui maîtriserait tous les paramètres gouverne trop souvent une vision technocratique et/ou médicalisante du traitement des difficultés rencontrées dans le milieu scolaire.

L'usage de la parole, la pratique de discours aux origines et aux visées différenciées peuvent constituer un outil viable au sein de l'institution scolaire. Cet outil n'aura d'efficace qu'à condition de n'être pas appliqué de manière totalitaire (c'est-à-dire sourde et aveugle aux autres angles d'attaque éventuellement divergents) et de ne pas se substituer à ce qui fonde l'existence de l'école, à savoir l'accès à la culture.

Seule une approche multiréférentielle (on se référera aux travaux de Jacques Ardoino pour approfondir cette notion d'approche multiréférentielle) des difficultés rencontrées en milieu scolaire peut espérer atteindre quelques résultats probants. Une approche multiréférencée implique la collaboration de partenaires occupant des places qui ne sauraient être interchangeables, ni non plus superposables. Si, par certains aspects, la lecture de la Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle nous évoquait certaines propositions audacieuses formulées par Françoise Dolto, dans *La Cause des enfants*<sup>5</sup>, l'omniscience de l'Éducation nationale avancée dans une phrase comme celle déjà évoquée plus avant (pour mémoire : que l'Éducation nationale soit son propre recours) court le risque d'invalider par avance ses intentions louables. Aménager le temps et l'espace scolaires, pourquoi pas, mais aborder les difficultés des élèves en négligeant la prise en compte des personnels d'aide aux élèves en difficulté, c'est pour le moins troublant. Notre propos n'a pas ici de visée revendicative, il n'est pas destiné à défendre une catégorie de personnels, que nous entendrions ici soutenir. Nous souhaitons seulement marquer le fait que si l'Éducation nationale

---

5. F. Dolto, *La Cause des enfants*, Paris, Robert Laffont, « Le livre de poche », 1985.

donnée pourtant incontournable. Emprunter les outils de la civilisation de la peine, c'est reconnaître et accepter la part de bricolage dans la prise en charge des dysfonctionnements. L'artisan qui réparait la pièce défectueuse au lieu de remplacer l'ensemble du mécanisme était-il moins efficace que le technicien actuel ? Il y a un professionnalisme artisanal, qui consiste à intégrer la part de bricolage nécessaire. Cette posture ne saurait être qualifiée d'amateurisme. Le leurre du professionnalisme qui maîtriserait tous les paramètres gouverne trop souvent une vision technocratique et/ou médicalisante du traitement des difficultés rencontrées dans le milieu scolaire.

L'usage de la parole, la pratique de discours aux origines et aux visées différenciées peuvent constituer un outil viable au sein de l'institution scolaire. Cet outil n'aura d'efficace qu'à condition de n'être pas appliqué de manière totalitaire (c'est-à-dire sourde et aveugle aux autres angles d'attaque éventuellement divergents) et de ne pas se substituer à ce qui fonde l'existence de l'école, à savoir l'accès à la culture.

Seule une approche multiréférentielle (on se référera aux travaux de Jacques Ardoino pour approfondir cette notion d'approche multiréférentielle) des difficultés rencontrées en milieu scolaire peut espérer atteindre quelques résultats probants. Une approche multiréférencée implique la collaboration de partenaires occupant des places qui ne sauraient être interchangeables, ni non plus superposables. Si, par certains aspects, la lecture de la Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle nous évoquait certaines propositions audacieuses formulées par Françoise Dolto, dans *La Cause des enfants*<sup>5</sup>, l'omniscience de l'Éducation nationale avancée dans une phrase comme celle déjà évoquée plus avant (pour mémoire : que l'Éducation nationale soit son propre recours) court le risque d'invalider par avance ses intentions louables. Aménager le temps et l'espace scolaires, pourquoi pas, mais aborder les difficultés des élèves en négligeant la prise en compte des personnels d'aide aux élèves en difficulté, c'est pour le moins troublant. Notre propos n'a pas ici de visée revendicative, il n'est pas destiné à défendre une catégorie de personnels, que nous entendrions ici soutenir. Nous souhaitons seulement marquer le fait que si l'Éducation nationale

---

5. F. Dolto, *La Cause des enfants*, Paris, Robert Laffont, « Le livre de poche », 1985.

s'est dotée de structures internes d'aide, elle en est responsable et ne saurait renvoyer à ces personnels la responsabilité de leur existence – ce qui constitue quand même un travers facile d'accès vis-à-vis des personnels des RASED<sup>6</sup>, qui endossent trop souvent la justification de la pertinence de leur présence.

Une autre lecture possible de cette non-figuration des structures d'aides déjà existantes dans la Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle serait, dans une logique pessimiste, qu'elles sont appelées à disparaître, qu'elles sont périmées, etc. ; ou bien dans une logique cette fois optimiste, que les rédacteurs de la Charte signifieraient ainsi la position excentrée des RASED, ou bien encore, dans une logique alors suspicieuse (ou impertinente), qu'ils méconnaîtraient l'existence de ces structures ! Ce catalogue de lectures diverses, relatives à ce dont il n'a pas été fait mention dans la Charte, inventorie quelques-unes des postures adoptables par les praticiens de l'école face à la survenue d'un nouveau texte d'orientation proposé par les politiques. Si les réformes proposées au sein de l'Éducation nationale déclenchent de tels mouvements de masses, ça n'est peut-être pas sans raisons. On ne peut résumer cela à un supposé conservatisme ou immobilisme des enseignants. Pourquoi les politiques suscitent-ils une telle méfiance ?

Il y a à l'Éducation nationale une sorte d'incapacité à penser la différence autrement que hiérarchiquement, comme si la différence ne pouvait se concevoir que selon un modèle pyramidal. Nous souhaitons apporter une contribution à l'appréhension de l'altérité, de l'altération envisagée dans une connotation positive. L'autre n'est pas l'ennemi, l'autre n'est pas le rival, dès lors que le point de vue n'est pas purement spéculaire<sup>7</sup>. La présence d'un tiers terme

---

6. Le sigle RASED signifie « Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. La création remonte à 1990 et est venue se substituer aux anciens GAPP – autre sigle qui désignait les Groupes d'aide psycho-pédagogique, créés eux en 1970. Les textes régissant leurs fonctionnements sont cités en référence dans la bibliographie.

7. On pourra consulter le livre d'Emile Jalley Freud, Wallon, Lacan, *L'Enfant au miroir*, EPEL, Paris, 1998, qui permet une remarquable mise en perspective épistémologique de la théorisation lacanienne du « stade du miroir ». Les pulsions scopique et invoquante et leurs objets pulsionnels adjacents, le regard et la voix, proposés par Jacques Lacan, trouvent une voie d'accès dans la logique spéculaire. L'école constitue un lieu, par excellence, de déploiement de ces données et nous ne nous priverons pas d'y revenir.

s'est dotée de structures internes d'aide, elle en est responsable et ne saurait renvoyer à ces personnels la responsabilité de leur existence – ce qui constitue quand même un travers facile d'accès vis-à-vis des personnels des RASED<sup>6</sup>, qui endossent trop souvent la justification de la pertinence de leur présence.

Une autre lecture possible de cette non-figuration des structures d'aides déjà existantes dans la Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle serait, dans une logique pessimiste, qu'elles sont appelées à disparaître, qu'elles sont périmées, etc. ; ou bien dans une logique cette fois optimiste, que les rédacteurs de la Charte signifieraient ainsi la position excentrée des RASED, ou bien encore, dans une logique alors suspicieuse (ou impertinente), qu'ils méconnaîtraient l'existence de ces structures ! Ce catalogue de lectures diverses, relatives à ce dont il n'a pas été fait mention dans la Charte, inventorie quelques-unes des postures adoptables par les praticiens de l'école face à la survenue d'un nouveau texte d'orientation proposé par les politiques. Si les réformes proposées au sein de l'Éducation nationale déclenchent de tels mouvements de masses, ça n'est peut-être pas sans raisons. On ne peut résumer cela à un supposé conservatisme ou immobilisme des enseignants. Pourquoi les politiques suscitent-ils une telle méfiance ?

Il y a à l'Éducation nationale une sorte d'incapacité à penser la différence autrement que hiérarchiquement, comme si la différence ne pouvait se concevoir que selon un modèle pyramidal. Nous souhaitons apporter une contribution à l'appréhension de l'altérité, de l'altération envisagée dans une connotation positive. L'autre n'est pas l'ennemi, l'autre n'est pas le rival, dès lors que le point de vue n'est pas purement spéculaire<sup>7</sup>. La présence d'un tiers terme

---

6. Le sigle RASED signifie « Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. La création remonte à 1990 et est venue se substituer aux anciens GAPP – autre sigle qui désignait les Groupes d'aide psycho-pédagogique, créés eux en 1970. Les textes régissant leurs fonctionnements sont cités en référence dans la bibliographie.

7. On pourra consulter le livre d'Emile Jalley Freud, Wallon, Lacan, *L'Enfant au miroir*, EPEL, Paris, 1998, qui permet une remarquable mise en perspective épistémologique de la théorisation lacanienne du « stade du miroir ». Les pulsions scopique et invoquante et leurs objets pulsionnels adjacents, le regard et la voix, proposés par Jacques Lacan, trouvent une voie d'accès dans la logique spéculaire. L'école constitue un lieu, par excellence, de déploiement de ces données et nous ne nous priverons pas d'y revenir.

réduit le risque d'affrontement entre deux adversaires, entre deux camps. À deux, l'imaginaire extrémiste est roi, à trois, le symbole prend forme. L'usage assez systématique du tutoiement entre collègues à l'école nous laisse penser qu'il peut parfois être considéré comme symptôme : le tu (du tutoiement) n'étant alors que le tu (participe passé du verbe taire) d'une possible altérité, ce à quoi ouvre le vouvoiement, de par le pluriel qu'il installe d'emblée.

réduit le risque d'affrontement entre deux adversaires, entre deux camps. À deux, l'imaginaire extrémiste est roi, à trois, le symbole prend forme. L'usage assez systématique du tutoiement entre collègues à l'école nous laisse penser qu'il peut parfois être considéré comme symptôme : le tu (du tutoiement) n'étant alors que le tu (participe passé du verbe taire) d'une possible altérité, ce à quoi ouvre le vouvoiement, de par le pluriel qu'il installe d'emblée.



réduit le risque d'affrontement entre deux adversaires, entre deux camps. À deux, l'imaginaire extrémiste est roi, à trois, le symbole prend forme. L'usage assez systématique du tutoiement entre collègues à l'école nous laisse penser qu'il peut parfois être considéré comme symptôme : le tu (du tutoiement) n'étant alors que le tu (participe passé du verbe taire) d'une possible altérité, ce à quoi ouvre le vouvoiement, de par le pluriel qu'il installe d'emblée.

## Psys, écarts et différences

Il y aurait à conduire une recherche, dont l'objet d'étude serait d'examiner l'influence sur les résultats obtenus à des tests psychométriques selon qu'ils sont administrés par un psychologue de sexe masculin ou par une psychologue. Nous supposons que les incidences subjectives auprès de l'enfant pourraient éventuellement être chiffrables. Cette hypothèse, pour fragile qu'elle puisse sembler de prime abord, ne nous semble pas à dédaigner. En effet, supposons qu'un élève, garçon de surcroît, se trouve en difficulté avec sa maîtresse, tout occupé qu'il est à s'évertuer à ne pas tromper sa mère, et qu'il soit amené à effectuer un examen psychologique à l'école. Qu'est-ce qui nous garantit que ledit jeune homme ne va pas se trouver aux prises avec des enjeux similaires à ceux qui l'ont conduit à se fabriquer une obtusion intellectuelle, si les questions évaluant son efficience et son fonctionnement intellectuels lui sont posées par une dame (par ailleurs psychologue) ?

Voici plusieurs années, au cours de son enseignement à l'Université Paris VII, Jacqueline Barrus-Michel alertait ses étudiants sur le risque de féminisation excessive de la profession de psychologue, à l'image de la surreprésentation des femmes parmi le personnel enseignant. De quelle nature était ce risque qu'elle exprimait dans le champ de la psychologie sociale ? Quel était l'enjeu de cette mise en garde ? Y a-t-il des territoires professionnels spécifiques à l'un des sexes plutôt qu'à l'autre, et lorsque tel est le cas, quelles en sont les incidences ? Peut-on penser le sexe d'un individu

## Psys, écarts et différences

Il y aurait à conduire une recherche, dont l'objet d'étude serait d'examiner l'influence sur les résultats obtenus à des tests psychométriques selon qu'ils sont administrés par un psychologue de sexe masculin ou par une psychologue. Nous supposons que les incidences subjectives auprès de l'enfant pourraient éventuellement être chiffrables. Cette hypothèse, pour fragile qu'elle puisse sembler de prime abord, ne nous semble pas à dédaigner. En effet, supposons qu'un élève, garçon de surcroît, se trouve en difficulté avec sa maîtresse, tout occupé qu'il est à s'évertuer à ne pas tromper sa mère, et qu'il soit amené à effectuer un examen psychologique à l'école. Qu'est-ce qui nous garantit que ledit jeune homme ne va pas se trouver aux prises avec des enjeux similaires à ceux qui l'ont conduit à se fabriquer une obtusion intellectuelle, si les questions évaluant son efficience et son fonctionnement intellectuels lui sont posées par une dame (par ailleurs psychologue) ?

Voici plusieurs années, au cours de son enseignement à l'Université Paris VII, Jacqueline Barrus-Michel alertait ses étudiants sur le risque de féminisation excessive de la profession de psychologue, à l'image de la surreprésentation des femmes parmi le personnel enseignant. De quelle nature était ce risque qu'elle exprimait dans le champ de la psychologie sociale ? Quel était l'enjeu de cette mise en garde ? Y a-t-il des territoires professionnels spécifiques à l'un des sexes plutôt qu'à l'autre, et lorsque tel est le cas, quelles en sont les incidences ? Peut-on penser le sexe d'un individu

## Psys, écarts et différences

Il y aurait à conduire une recherche, dont l'objet d'étude serait d'examiner l'influence sur les résultats obtenus à des tests psychométriques selon qu'ils sont administrés par un psychologue de sexe masculin ou par une psychologue. Nous supposons que les incidences subjectives auprès de l'enfant pourraient éventuellement être chiffrables. Cette hypothèse, pour fragile qu'elle puisse sembler de prime abord, ne nous semble pas à dédaigner. En effet, supposons qu'un élève, garçon de surcroît, se trouve en difficulté avec sa maîtresse, tout occupé qu'il est à s'évertuer à ne pas tromper sa mère, et qu'il soit amené à effectuer un examen psychologique à l'école. Qu'est-ce qui nous garantit que ledit jeune homme ne va pas se trouver aux prises avec des enjeux similaires à ceux qui l'ont conduit à se fabriquer une obtusion intellectuelle, si les questions évaluant son efficience et son fonctionnement intellectuels lui sont posées par une dame (par ailleurs psychologue) ?

Voici plusieurs années, au cours de son enseignement à l'Université Paris VII, Jacqueline Barrus-Michel alertait ses étudiants sur le risque de féminisation excessive de la profession de psychologue, à l'image de la surreprésentation des femmes parmi le personnel enseignant. De quelle nature était ce risque qu'elle exprimait dans le champ de la psychologie sociale ? Quel était l'enjeu de cette mise en garde ? Y a-t-il des territoires professionnels spécifiques à l'un des sexes plutôt qu'à l'autre, et lorsque tel est le cas, quelles en sont les incidences ? Peut-on penser le sexe d'un individu

sans porter ombrage aux revendications féministes (trop facilement décriées), sans non plus défendre une virilité qui, d'être défendue, en deviendrait suspecte. Le compliqué dans ce type d'affaire, c'est que parler de sexe engendre une confusion entre sexualité et sexuation. Il nous semble que, de nos jours, il devient difficile de penser la sexuation sans verser dans des clichés stéréotypés. C'est ce qu'un film comme *Ma Vie en rose*<sup>1</sup> mettait admirablement en lumière.

À l'aide des formules lacaniennes de la sexuation<sup>2</sup>, on peut saisir – c'est en tout cas la lecture que nous en proposons – que si l'anatomie conditionne pour une part le destin, au-delà s'organise un positionnement sexué ordonné par la mobilité (ou la rigidité) psychique. Autrement dit, s'il y a du déterminisme, il y a aussi de l'ouverture, de l'aventure, de l'imprévu possibles : tout n'est pas codifié... Selon le discours que je tiens ou celui dans lequel je suis pris, je vais m'inscrire tantôt sur le versant masculin, tantôt sur celui de la féminité, parfois dans le registre maternel, parfois dans le registre paternel. L'intérêt de distinguer ces places, c'est d'affirmer que si l'on peut se trouver convoqué à l'une ou l'autre d'entre elles, on ne peut, en tout cas, les tenir simultanément. Dans le débat social, l'incomplétude n'a généralement pas bonne presse. La revendication d'égalité (des droits, des sexes, des chances...) peut produire un appel au même : on est tous pareils. L'excès inverse est l'affirmation identitaire exacerbée – ce qu'en termes freudiens, on désigne comme « narcissisme des petites différences ». Une difficulté supplémentaire à penser la sexuation est de rabattre les questions qui s'offrent à nous dans le registre des pratiques ou des comportements sexuels (les « homos », les « hétéros »...).

Travaillant dans les écoles en tant que psychologue, le fait d'être un homme suscite parfois l'étonnement de nos interlocuteurs, comme si une sorte de mouvement réflexe incitait à supposer qu'à cette fonction, il ne pouvait s'agir que d'une psychologue scolaire. C'est ce dont témoigne par exemple Anny Cordié dans son livre récent<sup>3</sup>, où elle décline à plusieurs reprises la fonction de

1. *Ma Vie en rose*, comédie dramatique d'Alain Berliner, avec Michèle Laroque et Jean-Philippe Ecoffey, 1997.

2. On pourra consulter le séminaire de J. Lacan, Livre XX, *Encore*, Paris, Le Seuil, 1975, p. 73.

3. A. Cordié, « Malaise chez l'enseignant », *L'Éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris, Le Seuil, 1998.

sans porter ombrage aux revendications féministes (trop facilement décriées), sans non plus défendre une virilité qui, d'être défendue, en deviendrait suspecte. Le compliqué dans ce type d'affaire, c'est que parler de sexe engendre une confusion entre sexualité et sexuation. Il nous semble que, de nos jours, il devient difficile de penser la sexuation sans verser dans des clichés stéréotypés. C'est ce qu'un film comme *Ma Vie en rose*<sup>1</sup> mettait admirablement en lumière.

À l'aide des formules lacaniennes de la sexuation<sup>2</sup>, on peut saisir – c'est en tout cas la lecture que nous en proposons – que si l'anatomie conditionne pour une part le destin, au-delà s'organise un positionnement sexué ordonné par la mobilité (ou la rigidité) psychique. Autrement dit, s'il y a du déterminisme, il y a aussi de l'ouverture, de l'aventure, de l'imprévu possibles : tout n'est pas codifié... Selon le discours que je tiens ou celui dans lequel je suis pris, je vais m'inscrire tantôt sur le versant masculin, tantôt sur celui de la féminité, parfois dans le registre maternel, parfois dans le registre paternel. L'intérêt de distinguer ces places, c'est d'affirmer que si l'on peut se trouver convoqué à l'une ou l'autre d'entre elles, on ne peut, en tout cas, les tenir simultanément. Dans le débat social, l'incomplétude n'a généralement pas bonne presse. La revendication d'égalité (des droits, des sexes, des chances...) peut produire un appel au même : on est tous pareils. L'excès inverse est l'affirmation identitaire exacerbée – ce qu'en termes freudiens, on désigne comme « narcissisme des petites différences ». Une difficulté supplémentaire à penser la sexuation est de rabattre les questions qui s'offrent à nous dans le registre des pratiques ou des comportements sexuels (les « homos », les « hétéros »...).

Travaillant dans les écoles en tant que psychologue, le fait d'être un homme suscite parfois l'étonnement de nos interlocuteurs, comme si une sorte de mouvement réflexe incitait à supposer qu'à cette fonction, il ne pouvait s'agir que d'une psychologue scolaire. C'est ce dont témoigne par exemple Anny Cordié dans son livre récent<sup>3</sup>, où elle décline à plusieurs reprises la fonction de

1. *Ma Vie en rose*, comédie dramatique d'Alain Berliner, avec Michèle Laroque et Jean-Philippe Ecoffey, 1997.

2. On pourra consulter le séminaire de J. Lacan, Livre XX, *Encore*, Paris, Le Seuil, 1975, p. 73.

3. A. Cordié, « Malaise chez l'enseignant », *L'Éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris, Le Seuil, 1998.

sans porter ombrage aux revendications féministes (trop facilement décriées), sans non plus défendre une virilité qui, d'être défendue, en deviendrait suspecte. Le compliqué dans ce type d'affaire, c'est que parler de sexe engendre une confusion entre sexualité et sexuation. Il nous semble que, de nos jours, il devient difficile de penser la sexuation sans verser dans des clichés stéréotypés. C'est ce qu'un film comme *Ma Vie en rose*<sup>1</sup> mettait admirablement en lumière.

À l'aide des formules lacaniennes de la sexuation<sup>2</sup>, on peut saisir – c'est en tout cas la lecture que nous en proposons – que si l'anatomie conditionne pour une part le destin, au-delà s'organise un positionnement sexué ordonné par la mobilité (ou la rigidité) psychique. Autrement dit, s'il y a du déterminisme, il y a aussi de l'ouverture, de l'aventure, de l'imprévu possibles : tout n'est pas codifié... Selon le discours que je tiens ou celui dans lequel je suis pris, je vais m'inscrire tantôt sur le versant masculin, tantôt sur celui de la féminité, parfois dans le registre maternel, parfois dans le registre paternel. L'intérêt de distinguer ces places, c'est d'affirmer que si l'on peut se trouver convoqué à l'une ou l'autre d'entre elles, on ne peut, en tout cas, les tenir simultanément. Dans le débat social, l'incomplétude n'a généralement pas bonne presse. La revendication d'égalité (des droits, des sexes, des chances...) peut produire un appel au même : on est tous pareils. L'excès inverse est l'affirmation identitaire exacerbée – ce qu'en termes freudiens, on désigne comme « narcissisme des petites différences ». Une difficulté supplémentaire à penser la sexuation est de rabattre les questions qui s'offrent à nous dans le registre des pratiques ou des comportements sexuels (les « homos », les « hétéros »...).

Travaillant dans les écoles en tant que psychologue, le fait d'être un homme suscite parfois l'étonnement de nos interlocuteurs, comme si une sorte de mouvement réflexe incitait à supposer qu'à cette fonction, il ne pouvait s'agir que d'une psychologue scolaire. C'est ce dont témoigne par exemple Anny Cordié dans son livre récent<sup>3</sup>, où elle décline à plusieurs reprises la fonction de

1. *Ma Vie en rose*, comédie dramatique d'Alain Berliner, avec Michèle Laroque et Jean-Philippe Ecoffey, 1997.

2. On pourra consulter le séminaire de J. Lacan, Livre XX, *Encore*, Paris, Le Seuil, 1975, p. 73.

3. A. Cordié, « Malaise chez l'enseignant », *L'Éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris, Le Seuil, 1998.

sans porter ombrage aux revendications féministes (trop facilement décriées), sans non plus défendre une virilité qui, d'être défendue, en deviendrait suspecte. Le compliqué dans ce type d'affaire, c'est que parler de sexe engendre une confusion entre sexualité et sexuation. Il nous semble que, de nos jours, il devient difficile de penser la sexuation sans verser dans des clichés stéréotypés. C'est ce qu'un film comme *Ma Vie en rose*<sup>1</sup> mettait admirablement en lumière.

À l'aide des formules lacaniennes de la sexuation<sup>2</sup>, on peut saisir – c'est en tout cas la lecture que nous en proposons – que si l'anatomie conditionne pour une part le destin, au-delà s'organise un positionnement sexué ordonné par la mobilité (ou la rigidité) psychique. Autrement dit, s'il y a du déterminisme, il y a aussi de l'ouverture, de l'aventure, de l'imprévu possibles : tout n'est pas codifié... Selon le discours que je tiens ou celui dans lequel je suis pris, je vais m'inscrire tantôt sur le versant masculin, tantôt sur celui de la féminité, parfois dans le registre maternel, parfois dans le registre paternel. L'intérêt de distinguer ces places, c'est d'affirmer que si l'on peut se trouver convoqué à l'une ou l'autre d'entre elles, on ne peut, en tout cas, les tenir simultanément. Dans le débat social, l'incomplétude n'a généralement pas bonne presse. La revendication d'égalité (des droits, des sexes, des chances...) peut produire un appel au même : on est tous pareils. L'excès inverse est l'affirmation identitaire exacerbée – ce qu'en termes freudiens, on désigne comme « narcissisme des petites différences ». Une difficulté supplémentaire à penser la sexuation est de rabattre les questions qui s'offrent à nous dans le registre des pratiques ou des comportements sexuels (les « homos », les « hétéros »...).

Travaillant dans les écoles en tant que psychologue, le fait d'être un homme suscite parfois l'étonnement de nos interlocuteurs, comme si une sorte de mouvement réflexe incitait à supposer qu'à cette fonction, il ne pouvait s'agir que d'une psychologue scolaire. C'est ce dont témoigne par exemple Anny Cordié dans son livre récent<sup>3</sup>, où elle décline à plusieurs reprises la fonction de

1. *Ma Vie en rose*, comédie dramatique d'Alain Berliner, avec Michèle Laroque et Jean-Philippe Ecoffey, 1997.

2. On pourra consulter le séminaire de J. Lacan, Livre XX, *Encore*, Paris, Le Seuil, 1975, p. 73.

3. A. Cordié, « Malaise chez l'enseignant », *L'Éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris, Le Seuil, 1998.



psychologue scolaire au féminin. Quelle imaginarisation est à l'œuvre lorsqu'elle déclare : « L'enseignant qui connaît son élève pourra lui conseiller de rencontrer la psychologue scolaire, la conseillère pédagogique ou parfois l'assistante sociale<sup>4</sup>. » Il y a un effet de redondance, qui incite à supposer là des « métiers de femmes ». L'emploi d'une telle dénomination ne se veut nullement péjorative, elle pointe simplement un raccourci de pensée, comme tel réducteur. De la même manière, nous sommes parfois surpris de lire dans des comptes rendus : « avis du psychologue », là où devrait figurer « avis de la psychologue ». Ces mouvements d'asexuation langagière ne nous semblent ni anodins, ni négligeables. Nous pensons que l'une des tâches des psys, c'est bien de soutenir l'importance de la différence des sexes, de la différenciation des individus. Considérer l'autre dans sa singularité, c'est prendre en compte ses particularités qui l'originalisent, sans pour autant le résumer. Il y a un leurre de l'affirmation identitaire, lorsqu'elle prétend dire tout l'individu, selon une particularité qu'il revendique, ou qu'on lui attribue – particularité qui peut être culturelle (c'est l'objet de l'ethnopsychiatrie<sup>5</sup>), symptomatologique (par exemple sous la forme d'un énoncé du type « je suis un toxicomane »), religieuse... La liste ne saurait être exhaustive. Pour autant, il n'y a pas à passer à la trappe les manœuvres insues d'uniformisation, d'indifférenciation ou d'asexuation, lorsqu'elles se produisent.

À l'heure actuelle, est envisagé, pour ce qui concerne l'intitulé de diverses fonctions – et non des moindres, puisque les ministres sont concerné(es) –, un remaniement de la règle grammaticale qui veut que le masculin l'emporte sur le féminin. Qu'en somme, une fonction donnée puisse être incarnée soit par une femme, soit par un homme, et que cela se remarque... Ce souci d'en faire mention dans la langue nous paraît louable, nous y reviendrons plus loin.

Le 7 janvier 2000, au lendemain des tempêtes qui s'étaient abattues sur la France, le quotidien *Le Monde*<sup>6</sup> publiait un repor-

---

4. *Ibid.*, p. 292.

5. On pourra consulter l'un de nos articles : D. Charlemaine « Ethnopsychiatrie, histoire d'un mot », dans *Psychologie et Éducation*, n° 34, septembre 1998, La Pensée sauvage, p. 77-88.

6. « Le sentiment d'abandon de la Seine-et-Marne », par Christophe de Chenay, dans *Le Monde*, vendredi 7 janvier 2000, p. 11.

psychologue scolaire au féminin. Quelle imaginarisation est à l'œuvre lorsqu'elle déclare : « L'enseignant qui connaît son élève pourra lui conseiller de rencontrer la psychologue scolaire, la conseillère pédagogique ou parfois l'assistante sociale<sup>4</sup>. » Il y a un effet de redondance, qui incite à supposer là des « métiers de femmes ». L'emploi d'une telle dénomination ne se veut nullement péjorative, elle pointe simplement un raccourci de pensée, comme tel réducteur. De la même manière, nous sommes parfois surpris de lire dans des comptes rendus : « avis du psychologue », là où devrait figurer « avis de la psychologue ». Ces mouvements d'asexualisation langagière ne nous semblent ni anodins, ni négligeables. Nous pensons que l'une des tâches des psys, c'est bien de soutenir l'importance de la différence des sexes, de la différenciation des individus. Considérer l'autre dans sa singularité, c'est prendre en compte ses particularités qui l'originalisent, sans pour autant le résumer. Il y a un leurre de l'affirmation identitaire, lorsqu'elle prétend dire tout l'individu, selon une particularité qu'il revendique, ou qu'on lui attribue – particularité qui peut être culturelle (c'est l'objet de l'ethnopsychiatrie<sup>5</sup>), symptomatologique (par exemple sous la forme d'un énoncé du type « je suis un toxicomane »), religieuse... La liste ne saurait être exhaustive. Pour autant, il n'y a pas à passer à la trappe les manœuvres insues d'uniformisation, d'indifférenciation ou d'asexualisation, lorsqu'elles se produisent.

À l'heure actuelle, est envisagé, pour ce qui concerne l'intitulé de diverses fonctions – et non des moindres, puisque les ministres sont concerné(es) –, un remaniement de la règle grammaticale qui veut que le masculin l'emporte sur le féminin. Qu'en somme, une fonction donnée puisse être incarnée soit par une femme, soit par un homme, et que cela se remarque... Ce souci d'en faire mention dans la langue nous paraît louable, nous y reviendrons plus loin.

Le 7 janvier 2000, au lendemain des tempêtes qui s'étaient abattues sur la France, le quotidien *Le Monde*<sup>6</sup> publiait un repor-

---

4. *Ibid.*, p. 292.

5. On pourra consulter l'un de nos articles : D. Charlemaine « Ethnopsychiatrie, histoire d'un mot », dans *Psychologie et Éducation*, n° 34, septembre 1998, La Pensée sauvage, p. 77-88.

6. « Le sentiment d'abandon de la Seine-et-Marne », par Christophe de Chenay, dans *Le Monde*, vendredi 7 janvier 2000, p. 11.

psychologue scolaire au féminin. Quelle imaginarisation est à l'œuvre lorsqu'elle déclare : « L'enseignant qui connaît son élève pourra lui conseiller de rencontrer la psychologue scolaire, la conseillère pédagogique ou parfois l'assistante sociale<sup>4</sup>. » Il y a un effet de redondance, qui incite à supposer là des « métiers de femmes ». L'emploi d'une telle dénomination ne se veut nullement péjorative, elle pointe simplement un raccourci de pensée, comme tel réducteur. De la même manière, nous sommes parfois surpris de lire dans des comptes rendus : « avis du psychologue », là où devrait figurer « avis de la psychologue ». Ces mouvements d'asexualisation langagière ne nous semblent ni anodins, ni négligeables. Nous pensons que l'une des tâches des psys, c'est bien de soutenir l'importance de la différence des sexes, de la différenciation des individus. Considérer l'autre dans sa singularité, c'est prendre en compte ses particularités qui l'originalisent, sans pour autant le résumer. Il y a un leurre de l'affirmation identitaire, lorsqu'elle prétend dire tout l'individu, selon une particularité qu'il revendique, ou qu'on lui attribue – particularité qui peut être culturelle (c'est l'objet de l'ethnopsychiatrie<sup>5</sup>), symptomatologique (par exemple sous la forme d'un énoncé du type « je suis un toxicomane »), religieuse... La liste ne saurait être exhaustive. Pour autant, il n'y a pas à passer à la trappe les manœuvres insues d'uniformisation, d'indifférenciation ou d'asexualisation, lorsqu'elles se produisent.

À l'heure actuelle, est envisagé, pour ce qui concerne l'intitulé de diverses fonctions – et non des moindres, puisque les ministres sont concerné(es) –, un remaniement de la règle grammaticale qui veut que le masculin l'emporte sur le féminin. Qu'en somme, une fonction donnée puisse être incarnée soit par une femme, soit par un homme, et que cela se remarque... Ce souci d'en faire mention dans la langue nous paraît louable, nous y reviendrons plus loin.

Le 7 janvier 2000, au lendemain des tempêtes qui s'étaient abattues sur la France, le quotidien *Le Monde*<sup>6</sup> publiait un repor-

---

4. *Ibid.*, p. 292.

5. On pourra consulter l'un de nos articles : D. Charlemaine « Ethnopsychiatrie, histoire d'un mot », dans *Psychologie et Éducation*, n° 34, septembre 1998, La Pensée sauvage, p. 77-88.

6. « Le sentiment d'abandon de la Seine-et-Marne », par Christophe de Chenay, dans *Le Monde*, vendredi 7 janvier 2000, p. 11.

psychologue scolaire au féminin. Quelle imaginarisation est à l'œuvre lorsqu'elle déclare : « L'enseignant qui connaît son élève pourra lui conseiller de rencontrer la psychologue scolaire, la conseillère pédagogique ou parfois l'assistante sociale<sup>4</sup>. » Il y a un effet de redondance, qui incite à supposer là des « métiers de femmes ». L'emploi d'une telle dénomination ne se veut nullement péjorative, elle pointe simplement un raccourci de pensée, comme tel réducteur. De la même manière, nous sommes parfois surpris de lire dans des comptes rendus : « avis du psychologue », là où devrait figurer « avis de la psychologue ». Ces mouvements d'asexuation langagière ne nous semblent ni anodins, ni négligeables. Nous pensons que l'une des tâches des psys, c'est bien de soutenir l'importance de la différence des sexes, de la différenciation des individus. Considérer l'autre dans sa singularité, c'est prendre en compte ses particularités qui l'originalisent, sans pour autant le résumer. Il y a un leurre de l'affirmation identitaire, lorsqu'elle prétend dire tout l'individu, selon une particularité qu'il revendique, ou qu'on lui attribue – particularité qui peut être culturelle (c'est l'objet de l'ethnopsychiatrie<sup>5</sup>), symptomatologique (par exemple sous la forme d'un énoncé du type « je suis un toxicomane »), religieuse... La liste ne saurait être exhaustive. Pour autant, il n'y a pas à passer à la trappe les manœuvres insues d'uniformisation, d'indifférenciation ou d'asexuation, lorsqu'elles se produisent.

À l'heure actuelle, est envisagé, pour ce qui concerne l'intitulé de diverses fonctions – et non des moindres, puisque les ministres sont concerné(es) –, un remaniement de la règle grammaticale qui veut que le masculin l'emporte sur le féminin. Qu'en somme, une fonction donnée puisse être incarnée soit par une femme, soit par un homme, et que cela se remarque... Ce souci d'en faire mention dans la langue nous paraît louable, nous y reviendrons plus loin.

Le 7 janvier 2000, au lendemain des tempêtes qui s'étaient abattues sur la France, le quotidien *Le Monde*<sup>6</sup> publiait un repor-

---

4. *Ibid.*, p. 292.

5. On pourra consulter l'un de nos articles : D. Charlemaine « Ethnopsychiatrie, histoire d'un mot », dans *Psychologie et Éducation*, n° 34, septembre 1998, La Pensée sauvage, p. 77-88.

6. « Le sentiment d'abandon de la Seine-et-Marne », par Christophe de Chenay, dans *Le Monde*, vendredi 7 janvier 2000, p. 11.

tage sur les suites de ces intempéries spectaculaires. L'article s'engage en ces termes : « Dans ce département d'Île-de-France, des équipes de soutien psychologique rendent visite à ceux qui, comme dans le village de Courpalay, vivent le plus mal les conséquences de la tempête. En Gironde aussi, passé l'urgence, le choc émotionnel est profond. » Quelle ne fut pas notre surprise de découvrir que le qualificatif « psychologique » n'impliquait aucune qualification professionnelle spécifique, qu'il était à prendre dans le sens commun (comme dans les locutions usuelles « manquer de psychologie » ou « être fin psychologue »). En effet, depuis 1985, le titre de psychologue sanctionne un cursus universitaire de cinq ans. Il est troublant que la reconnaissance des compétences spécifiques de ce métier soit si incertaine (qu'on pense par exemple à l'Éducation nationale, qui, au mépris de la loi de 1985 créant le titre de psychologue, n'est toujours pas parvenue à reconnaître un statut aux psychologues qu'elle emploie), mais de là à ce qu'un quotidien comme *Le Monde* entérine que finalement « chacun est un peu psychologue », il y a là une ligne rouge qui est franchie un peu lestement !

« [...] la préfecture de Seine-et-Marne a mis en place, dès le mardi 4 janvier, des “équipes de soutien psychologique et matériel”, habilitées à décider d'envoyer des médecins ou une aide alimentaire aux personnes les plus affectées par la situation. Composé [c'est le moment de l'article qui nous a fait bondir] du maire, d'un gendarme, d'un agent d'EDF et d'un représentant de la Croix-Rouge, un petit groupe a commencé à visiter les habitants de Courpalay les plus isolés [...]. » Malgré tout le respect que nous portons à ces différents professionnels, il ne nous semble pas que leur regroupement pluridisciplinaire puisse s'intituler « équipe de soutien psychologique ». Les psys prêtent attention aux discours et aux mots qu'ils contiennent. N'en déplaisent à certains, c'est un métier et non une improvisation circonstancielle. D'ailleurs, lorsqu'au cours de réunions, il nous arrive d'entendre, un peu sur le mode du film *Oui, mais...*<sup>7</sup>, quelqu'un dire : « moi, je ne suis pas psychologue, mais je pense quand même que... » en quêtant notre approbation face à un énoncé à la tonalité un tant soit peu

---

7. *Oui, mais...*, une comédie de Yves Lavandier, dans laquelle Gérard Jugnot incarne le rôle d'un psy. Ce film est sorti sur les écrans en 2001.

tage sur les suites de ces intempéries spectaculaires. L'article s'engage en ces termes : « Dans ce département d'Île-de-France, des équipes de soutien psychologique rendent visite à ceux qui, comme dans le village de Courpalay, vivent le plus mal les conséquences de la tempête. En Gironde aussi, passé l'urgence, le choc émotionnel est profond. » Quelle ne fut pas notre surprise de découvrir que le qualificatif « psychologique » n'impliquait aucune qualification professionnelle spécifique, qu'il était à prendre dans le sens commun (comme dans les locutions usuelles « manquer de psychologie » ou « être fin psychologue »). En effet, depuis 1985, le titre de psychologue sanctionne un cursus universitaire de cinq ans. Il est troublant que la reconnaissance des compétences spécifiques de ce métier soit si incertaine (qu'on pense par exemple à l'Éducation nationale, qui, au mépris de la loi de 1985 créant le titre de psychologue, n'est toujours pas parvenue à reconnaître un statut aux psychologues qu'elle emploie), mais de là à ce qu'un quotidien comme *Le Monde* entérine que finalement « chacun est un peu psychologue », il y a là une ligne rouge qui est franchie un peu lestement !

« [...] la préfecture de Seine-et-Marne a mis en place, dès le mardi 4 janvier, des “équipes de soutien psychologique et matériel”, habilitées à décider d'envoyer des médecins ou une aide alimentaire aux personnes les plus affectées par la situation. Composé [c'est le moment de l'article qui nous a fait bondir] du maire, d'un gendarme, d'un agent d'EDF et d'un représentant de la Croix-Rouge, un petit groupe a commencé à visiter les habitants de Courpalay les plus isolés [...]. » Malgré tout le respect que nous portons à ces différents professionnels, il ne nous semble pas que leur regroupement pluridisciplinaire puisse s'intituler « équipe de soutien psychologique ». Les psys prêtent attention aux discours et aux mots qu'ils contiennent. N'en déplaisent à certains, c'est un métier et non une improvisation circonstancielle. D'ailleurs, lorsqu'au cours de réunions, il nous arrive d'entendre, un peu sur le mode du film *Oui, mais...*<sup>7</sup>, quelqu'un dire : « moi, je ne suis pas psychologue, mais je pense quand même que... » en quêtant notre approbation face à un énoncé à la tonalité un tant soit peu

---

7. *Oui, mais...*, une comédie de Yves Lavandier, dans laquelle Gérard Jugnot incarne le rôle d'un psy. Ce film est sorti sur les écrans en 2001.

tage sur les suites de ces intempéries spectaculaires. L'article s'engage en ces termes : « Dans ce département d'Île-de-France, des équipes de soutien psychologique rendent visite à ceux qui, comme dans le village de Courpalay, vivent le plus mal les conséquences de la tempête. En Gironde aussi, passé l'urgence, le choc émotionnel est profond. » Quelle ne fut pas notre surprise de découvrir que le qualificatif « psychologique » n'impliquait aucune qualification professionnelle spécifique, qu'il était à prendre dans le sens commun (comme dans les locutions usuelles « manquer de psychologie » ou « être fin psychologue »). En effet, depuis 1985, le titre de psychologue sanctionne un cursus universitaire de cinq ans. Il est troublant que la reconnaissance des compétences spécifiques de ce métier soit si incertaine (qu'on pense par exemple à l'Éducation nationale, qui, au mépris de la loi de 1985 créant le titre de psychologue, n'est toujours pas parvenue à reconnaître un statut aux psychologues qu'elle emploie), mais de là à ce qu'un quotidien comme *Le Monde* entérine que finalement « chacun est un peu psychologue », il y a là une ligne rouge qui est franchie un peu lestement !

« [...] la préfecture de Seine-et-Marne a mis en place, dès le mardi 4 janvier, des “équipes de soutien psychologique et matériel”, habilitées à décider d'envoyer des médecins ou une aide alimentaire aux personnes les plus affectées par la situation. Composé [c'est le moment de l'article qui nous a fait bondir] du maire, d'un gendarme, d'un agent d'EDF et d'un représentant de la Croix-Rouge, un petit groupe a commencé à visiter les habitants de Courpalay les plus isolés [...]. » Malgré tout le respect que nous portons à ces différents professionnels, il ne nous semble pas que leur regroupement pluridisciplinaire puisse s'intituler « équipe de soutien psychologique ». Les psys prêtent attention aux discours et aux mots qu'ils contiennent. N'en déplaisent à certains, c'est un métier et non une improvisation circonstancielle. D'ailleurs, lorsqu'au cours de réunions, il nous arrive d'entendre, un peu sur le mode du film *Oui, mais...*<sup>7</sup>, quelqu'un dire : « moi, je ne suis pas psychologue, mais je pense quand même que... » en quêtant notre approbation face à un énoncé à la tonalité un tant soit peu

---

7. *Oui, mais...*, une comédie de Yves Lavandier, dans laquelle Gérard Jugnot incarne le rôle d'un psy. Ce film est sorti sur les écrans en 2001.

tage sur les suites de ces intempéries spectaculaires. L'article s'engage en ces termes : « Dans ce département d'Île-de-France, des équipes de soutien psychologique rendent visite à ceux qui, comme dans le village de Courpalay, vivent le plus mal les conséquences de la tempête. En Gironde aussi, passé l'urgence, le choc émotionnel est profond. » Quelle ne fut pas notre surprise de découvrir que le qualificatif « psychologique » n'impliquait aucune qualification professionnelle spécifique, qu'il était à prendre dans le sens commun (comme dans les locutions usuelles « manquer de psychologie » ou « être fin psychologue »). En effet, depuis 1985, le titre de psychologue sanctionne un cursus universitaire de cinq ans. Il est troublant que la reconnaissance des compétences spécifiques de ce métier soit si incertaine (qu'on pense par exemple à l'Éducation nationale, qui, au mépris de la loi de 1985 créant le titre de psychologue, n'est toujours pas parvenue à reconnaître un statut aux psychologues qu'elle emploie), mais de là à ce qu'un quotidien comme *Le Monde* entérine que finalement « chacun est un peu psychologue », il y a là une ligne rouge qui est franchie un peu lestement !

« [...] la préfecture de Seine-et-Marne a mis en place, dès le mardi 4 janvier, des “équipes de soutien psychologique et matériel”, habilitées à décider d'envoyer des médecins ou une aide alimentaire aux personnes les plus affectées par la situation. Composé [c'est le moment de l'article qui nous a fait bondir] du maire, d'un gendarme, d'un agent d'EDF et d'un représentant de la Croix-Rouge, un petit groupe a commencé à visiter les habitants de Courpalay les plus isolés [...]. » Malgré tout le respect que nous portons à ces différents professionnels, il ne nous semble pas que leur regroupement pluridisciplinaire puisse s'intituler « équipe de soutien psychologique ». Les psys prêtent attention aux discours et aux mots qu'ils contiennent. N'en déplaisent à certains, c'est un métier et non une improvisation circonstancielle. D'ailleurs, lorsqu'au cours de réunions, il nous arrive d'entendre, un peu sur le mode du film *Oui, mais...*<sup>7</sup>, quelqu'un dire : « moi, je ne suis pas psychologue, mais je pense quand même que... » en quêtant notre approbation face à un énoncé à la tonalité un tant soit peu

---

7. *Oui, mais...*, une comédie de Yves Lavandier, dans laquelle Gérard Jugnot incarne le rôle d'un psy. Ce film est sorti sur les écrans en 2001.



normative, nous nous trouvons parfois bien en peine de soutenir ce qui est convoqué au nom de notre fonction.

Quelques mois plus tard, dans *Valeurs mutualistes*<sup>8</sup>, la revue des adhérents de la MGEN (Mutuelle générale de l'Éducation nationale), paraissait dans une rubrique Éducation un article ayant pour titre « Classe polar ». Le reportage concerne une association, L'Ours Polar, qui se propose d'initier le public scolaire à la littérature policière. Au sein de cet article, on trouve un encadré intitulé Entretien, avec pour sous-titre : Ce qu'en pensent les psychologues. L'entretien commence ainsi : « Faire entrer la littérature noire en classe, y compris auprès de jeunes enfants, est-ce vraiment une bonne idée ? *Valeurs mutualistes* a sollicité l'avis de psychologues et de pédopsychiatres<sup>9</sup>. »

Deux spécialistes sont donc sollicités : il s'agit du D<sup>r</sup> P., dont on nous précise qu'il est pédopsychiatre et psychanalyste, et du D<sup>r</sup> B., qui, elle, est pédopsychiatre. Comment peut-on entretenir de telles confusions ! Soit l'on parle des psys, au sens large, c'est-à-dire de manière indifférenciée et alors tout est possible ; mais s'agissant de la revue d'une mutuelle, qui fonctionne comme caisse de Sécurité sociale pour ses adhérents, on est en droit d'attendre autre chose que de la méconnaissance, pour ce qui différencie le métier de pédopsychiatre de celui de psychologue. Une consultation de pédopsychiatre est un acte médical, qui, comme tel, peut donner lieu à remboursement, ce n'est pas le cas d'une consultation auprès d'un psychologue. Des séances d'orthophonie ou de psychomotricité peuvent être prescrites par un médecin et être alors remboursées, il n'en est pas de même pour la rencontre d'un psychologue. Comment ces données de base peuvent-elles être ignorées d'une institution comme la MGEN ? Si l'inconscient ne connaît pas la négation, il ne saurait en être de même pour le social ou le conscient. Il est peu de métiers comme celui de « psy », où l'article défini et le suffixe revêtent une telle importance. Au fond si l'on respectait les « allants de soi », on devrait dire « la psychologue » et « le pédopsychiatre ». De fait, à l'inverse des ministres, pour un psychologue de sexe masculin, on dirait « monsieur la psychologue » et pour un pédopsychiatre de sexe féminin : « madame le

---

8. *Valeurs mutualistes*, MGEN, n° 204, mai 2000, p. 27-29.

9. *Ibid.*, p. 28.

normative, nous nous trouvons parfois bien en peine de soutenir ce qui est convoqué au nom de notre fonction.

Quelques mois plus tard, dans *Valeurs mutualistes*<sup>8</sup>, la revue des adhérents de la MGEN (Mutuelle générale de l'Éducation nationale), paraissait dans une rubrique Éducation un article ayant pour titre « Classe polar ». Le reportage concerne une association, L'Ours Polar, qui se propose d'initier le public scolaire à la littérature policière. Au sein de cet article, on trouve un encadré intitulé Entretien, avec pour sous-titre : Ce qu'en pensent les psychologues. L'entretien commence ainsi : « Faire entrer la littérature noire en classe, y compris auprès de jeunes enfants, est-ce vraiment une bonne idée ? *Valeurs mutualistes* a sollicité l'avis de psychologues et de pédopsychiatres<sup>9</sup>. »

Deux spécialistes sont donc sollicités : il s'agit du D<sup>r</sup> P., dont on nous précise qu'il est pédopsychiatre et psychanalyste, et du D<sup>r</sup> B., qui, elle, est pédopsychiatre. Comment peut-on entretenir de telles confusions ! Soit l'on parle des psys, au sens large, c'est-à-dire de manière indifférenciée et alors tout est possible ; mais s'agissant de la revue d'une mutuelle, qui fonctionne comme caisse de Sécurité sociale pour ses adhérents, on est en droit d'attendre autre chose que de la méconnaissance, pour ce qui différencie le métier de pédopsychiatre de celui de psychologue. Une consultation de pédopsychiatre est un acte médical, qui, comme tel, peut donner lieu à remboursement, ce n'est pas le cas d'une consultation auprès d'un psychologue. Des séances d'orthophonie ou de psychomotricité peuvent être prescrites par un médecin et être alors remboursées, il n'en est pas de même pour la rencontre d'un psychologue. Comment ces données de base peuvent-elles être ignorées d'une institution comme la MGEN ? Si l'inconscient ne connaît pas la négation, il ne saurait en être de même pour le social ou le conscient. Il est peu de métiers comme celui de « psy », où l'article défini et le suffixe revêtent une telle importance. Au fond si l'on respectait les « allants de soi », on devrait dire « la psychologue » et « le pédopsychiatre ». De fait, à l'inverse des ministres, pour un psychologue de sexe masculin, on dirait « monsieur la psychologue » et pour un pédopsychiatre de sexe féminin : « madame le

---

8. *Valeurs mutualistes*, MGEN, n° 204, mai 2000, p. 27-29.

9. *Ibid.*, p. 28.

normative, nous nous trouvons parfois bien en peine de soutenir ce qui est convoqué au nom de notre fonction.

Quelques mois plus tard, dans *Valeurs mutualistes*<sup>8</sup>, la revue des adhérents de la MGEN (Mutuelle générale de l'Éducation nationale), paraissait dans une rubrique Éducation un article ayant pour titre « Classe polar ». Le reportage concerne une association, L'Ours Polar, qui se propose d'initier le public scolaire à la littérature policière. Au sein de cet article, on trouve un encadré intitulé Entretien, avec pour sous-titre : Ce qu'en pensent les psychologues. L'entretien commence ainsi : « Faire entrer la littérature noire en classe, y compris auprès de jeunes enfants, est-ce vraiment une bonne idée ? *Valeurs mutualistes* a sollicité l'avis de psychologues et de pédopsychiatres<sup>9</sup>. »

Deux spécialistes sont donc sollicités : il s'agit du D<sup>r</sup> P., dont on nous précise qu'il est pédopsychiatre et psychanalyste, et du D<sup>r</sup> B., qui, elle, est pédopsychiatre. Comment peut-on entretenir de telles confusions ! Soit l'on parle des psys, au sens large, c'est-à-dire de manière indifférenciée et alors tout est possible ; mais s'agissant de la revue d'une mutuelle, qui fonctionne comme caisse de Sécurité sociale pour ses adhérents, on est en droit d'attendre autre chose que de la méconnaissance, pour ce qui différencie le métier de pédopsychiatre de celui de psychologue. Une consultation de pédopsychiatre est un acte médical, qui, comme tel, peut donner lieu à remboursement, ce n'est pas le cas d'une consultation auprès d'un psychologue. Des séances d'orthophonie ou de psychomotricité peuvent être prescrites par un médecin et être alors remboursées, il n'en est pas de même pour la rencontre d'un psychologue. Comment ces données de base peuvent-elles être ignorées d'une institution comme la MGEN ? Si l'inconscient ne connaît pas la négation, il ne saurait en être de même pour le social ou le conscient. Il est peu de métiers comme celui de « psy », où l'article défini et le suffixe revêtent une telle importance. Au fond si l'on respectait les « allants de soi », on devrait dire « la psychologue » et « le pédopsychiatre ». De fait, à l'inverse des ministres, pour un psychologue de sexe masculin, on dirait « monsieur la psychologue » et pour un pédopsychiatre de sexe féminin : « madame le

---

8. *Valeurs mutualistes*, MGEN, n° 204, mai 2000, p. 27-29.

9. *Ibid.*, p. 28.

normative, nous nous trouvons parfois bien en peine de soutenir ce qui est convoqué au nom de notre fonction.

Quelques mois plus tard, dans *Valeurs mutualistes*<sup>8</sup>, la revue des adhérents de la MGEN (Mutuelle générale de l'Éducation nationale), paraissait dans une rubrique Éducation un article ayant pour titre « Classe polar ». Le reportage concerne une association, L'Ours Polar, qui se propose d'initier le public scolaire à la littérature policière. Au sein de cet article, on trouve un encadré intitulé Entretien, avec pour sous-titre : Ce qu'en pensent les psychologues. L'entretien commence ainsi : « Faire entrer la littérature noire en classe, y compris auprès de jeunes enfants, est-ce vraiment une bonne idée ? *Valeurs mutualistes* a sollicité l'avis de psychologues et de pédopsychiatres<sup>9</sup>. »

Deux spécialistes sont donc sollicités : il s'agit du D<sup>r</sup> P., dont on nous précise qu'il est pédopsychiatre et psychanalyste, et du D<sup>r</sup> B., qui, elle, est pédopsychiatre. Comment peut-on entretenir de telles confusions ! Soit l'on parle des psys, au sens large, c'est-à-dire de manière indifférenciée et alors tout est possible ; mais s'agissant de la revue d'une mutuelle, qui fonctionne comme caisse de Sécurité sociale pour ses adhérents, on est en droit d'attendre autre chose que de la méconnaissance, pour ce qui différencie le métier de pédopsychiatre de celui de psychologue. Une consultation de pédopsychiatre est un acte médical, qui, comme tel, peut donner lieu à remboursement, ce n'est pas le cas d'une consultation auprès d'un psychologue. Des séances d'orthophonie ou de psychomotricité peuvent être prescrites par un médecin et être alors remboursées, il n'en est pas de même pour la rencontre d'un psychologue. Comment ces données de base peuvent-elles être ignorées d'une institution comme la MGEN ? Si l'inconscient ne connaît pas la négation, il ne saurait en être de même pour le social ou le conscient. Il est peu de métiers comme celui de « psy », où l'article défini et le suffixe revêtent une telle importance. Au fond si l'on respectait les « allants de soi », on devrait dire « la psychologue » et « le pédopsychiatre ». De fait, à l'inverse des ministres, pour un psychologue de sexe masculin, on dirait « monsieur la psychologue » et pour un pédopsychiatre de sexe féminin : « madame le

---

8. *Valeurs mutualistes*, MGEN, n° 204, mai 2000, p. 27-29.

9. *Ibid.*, p. 28.

pédopsychiatre ». Remarquons que la grammaire française recourt plus volontiers à la seconde formulation. Il y a bien sûr quelques hommes qui ont choisi d'exercer la profession de sage-femme, mais cela reste l'exception. Chez les « psys », la question se pose à tous les coups. S'agit-il d'un homme ou d'une femme ? Est-ce ou non un médecin ? Sans compter tous les autres suffixes possibles. Qui aller consulter ? Un psy...chiatre, ...chologue, ...chanalyste, ...chothérapeute, ...chomotricien, ...chopédagogue, ...chosomaticien ? Sans compter les préfixes qui viennent parfois compléter le tableau : on peut aussi consulter un neuropsychologue ou un neuropsychiatre ou encore un pédopsychiatre...

Ces distinctions sont loin d'être claires pour celui qui souffre, mais si nous insistons autant, c'est parce que, référées à l'enfant, cela prend une importance beaucoup plus radicalisée. Tous ces psys..., psys..., psys... se résument à quelques personnages clés : soit ça se passe avec la mère, soit ça se passe avec le père, soit éventuellement avec la sœur ou le frère (de l'enfant ou de l'un de ses ascendants), autrement dit le transfert est pour une part préorienté, prédéterminé, d'autant qu'on ne saurait attendre de l'enfant qu'il soit progressiste : les enfants sont souvent les anti-féministes les plus motivés, il n'est que d'observer et d'écouter ce qui se déroule dans les cours de récréation des écoles, pour constater que la mixité ne rime pas avec la parité<sup>10</sup>.

---

10. On pourra lire la description faite par la sociologue C. Zaidman sur ce lieu de socialisation enfantine que constitue la cour de récréation : C. Zaidman, « Jeux de filles, jeux de garçons », dans *Enfance et Psy*, n° 3, èrès, 1998, p. 66-72.

pédopsychiatre ». Remarquons que la grammaire française recourt plus volontiers à la seconde formulation. Il y a bien sûr quelques hommes qui ont choisi d'exercer la profession de sage-femme, mais cela reste l'exception. Chez les « psys », la question se pose à tous les coups. S'agit-il d'un homme ou d'une femme ? Est-ce ou non un médecin ? Sans compter tous les autres suffixes possibles. Qui aller consulter ? Un psy...chiatre, ...chologue, ...chanalyste, ...chothérapeute, ...chomotricien, ...chopédagogue, ...chosomaticien ? Sans compter les préfixes qui viennent parfois compléter le tableau : on peut aussi consulter un neuropsychologue ou un neuropsychiatre ou encore un pédopsychiatre...

Ces distinctions sont loin d'être claires pour celui qui souffre, mais si nous insistons autant, c'est parce que, référées à l'enfant, cela prend une importance beaucoup plus radicalisée. Tous ces psys..., psys..., psys... se résument à quelques personnages clés : soit ça se passe avec la mère, soit ça se passe avec le père, soit éventuellement avec la sœur ou le frère (de l'enfant ou de l'un de ses ascendants), autrement dit le transfert est pour une part préorienté, prédéterminé, d'autant qu'on ne saurait attendre de l'enfant qu'il soit progressiste : les enfants sont souvent les anti-féministes les plus motivés, il n'est que d'observer et d'écouter ce qui se déroule dans les cours de récréation des écoles, pour constater que la mixité ne rime pas avec la parité<sup>10</sup>.

---

10. On pourra lire la description faite par la sociologue C. Zaidman sur ce lieu de socialisation enfantine que constitue la cour de récréation : C. Zaidman, « Jeux de filles, jeux de garçons », dans *Enfance et Psy*, n° 3, èrès, 1998, p. 66-72.

pédopsychiatre ». Remarquons que la grammaire française recourt plus volontiers à la seconde formulation. Il y a bien sûr quelques hommes qui ont choisi d'exercer la profession de sage-femme, mais cela reste l'exception. Chez les « psys », la question se pose à tous les coups. S'agit-il d'un homme ou d'une femme ? Est-ce ou non un médecin ? Sans compter tous les autres suffixes possibles. Qui aller consulter ? Un psy...chiatre, ...chologue, ...chanalyste, ...chothérapeute, ...chomotricien, ...chopédagogue, ...chosomaticien ? Sans compter les préfixes qui viennent parfois compléter le tableau : on peut aussi consulter un neuropsychologue ou un neuropsychiatre ou encore un pédopsychiatre...

Ces distinctions sont loin d'être claires pour celui qui souffre, mais si nous insistons autant, c'est parce que, référées à l'enfant, cela prend une importance beaucoup plus radicalisée. Tous ces psys..., psys..., psys... se résument à quelques personnages clés : soit ça se passe avec la mère, soit ça se passe avec le père, soit éventuellement avec la sœur ou le frère (de l'enfant ou de l'un de ses ascendants), autrement dit le transfert est pour une part préorienté, prédéterminé, d'autant qu'on ne saurait attendre de l'enfant qu'il soit progressiste : les enfants sont souvent les anti-féministes les plus motivés, il n'est que d'observer et d'écouter ce qui se déroule dans les cours de récréation des écoles, pour constater que la mixité ne rime pas avec la parité<sup>10</sup>.

---

10. On pourra lire la description faite par la sociologue C. Zaidman sur ce lieu de socialisation enfantine que constitue la cour de récréation : C. Zaidman, « Jeux de filles, jeux de garçons », dans *Enfance et Psy*, n° 3, èrès, 1998, p. 66-72.

pédopsychiatre ». Remarquons que la grammaire française recourt plus volontiers à la seconde formulation. Il y a bien sûr quelques hommes qui ont choisi d'exercer la profession de sage-femme, mais cela reste l'exception. Chez les « psys », la question se pose à tous les coups. S'agit-il d'un homme ou d'une femme ? Est-ce ou non un médecin ? Sans compter tous les autres suffixes possibles. Qui aller consulter ? Un psy...chiatre, ...chologue, ...chanalyste, ...chothérapeute, ...chomotricien, ...chopédagogue, ...chosomaticien ? Sans compter les préfixes qui viennent parfois compléter le tableau : on peut aussi consulter un neuropsychologue ou un neuropsychiatre ou encore un pédopsychiatre...

Ces distinctions sont loin d'être claires pour celui qui souffre, mais si nous insistons autant, c'est parce que, référées à l'enfant, cela prend une importance beaucoup plus radicalisée. Tous ces psys..., psys..., psys... se résument à quelques personnages clés : soit ça se passe avec la mère, soit ça se passe avec le père, soit éventuellement avec la sœur ou le frère (de l'enfant ou de l'un de ses ascendants), autrement dit le transfert est pour une part préorienté, prédéterminé, d'autant qu'on ne saurait attendre de l'enfant qu'il soit progressiste : les enfants sont souvent les anti-féministes les plus motivés, il n'est que d'observer et d'écouter ce qui se déroule dans les cours de récréation des écoles, pour constater que la mixité ne rime pas avec la parité<sup>10</sup>.

---

10. On pourra lire la description faite par la sociologue C. Zaidman sur ce lieu de socialisation enfantine que constitue la cour de récréation : C. Zaidman, « Jeux de filles, jeux de garçons », dans *Enfance et Psy*, n° 3, èrès, 1998, p. 66-72.



*À quoi sert une classe spécialisée  
dans une école ordinaire ?*

En engageant ainsi la discussion, nous postulons d'emblée que l'existence d'une classe dite spécialisée, au sein d'une école banale, aurait une fonction – ce qui en soi pourrait déjà être contesté, du moins contestable. C'est volontairement que cette fonction n'est ni positivée, ni non plus négativée. Le parti pris sera ici d'interroger une structure d'aide particulière, au sein de l'école élémentaire, en considérant que puisqu'elle existe, autant essayer de s'en servir « correctement », c'est-à-dire au profit des enfants qui y sont accueillis. En somme, nous ne porterons pas notre attention vers un registre idéologique en examinant, par exemple, ce qui conduit une institution à se doter d'une structure protectrice pour elle-même, avant que de songer à l'intérêt et aux conséquences pour les usagers (consommateurs) de cette structure. On pourrait tout à fait construire un questionnement qui envisagerait la dimension de sélection, voire d'éviction, que constitue une procédure d'orientation spécialisée. Notre propos sera autre, nous l'avons annoncé, mais nous ne négligeons pas la pertinence qu'il y aurait à engager la réflexion dans cette voie.

La première définition que nous avançons concernant la classe spécialisée souligne le lien de l'enfant à l'échec (on pourrait tout aussi bien parler du lien de l'échec à l'enfant) : échec scolaire, échec personnel, échec le plus souvent coriace et insistant, revêche à toute amélioration durable. C'est un constat qui semble apparemment pessimiste, mais qui se veut tout au plus réaliste.

*À quoi sert une classe spécialisée  
dans une école ordinaire ?*

En engageant ainsi la discussion, nous postulons d'emblée que l'existence d'une classe dite spécialisée, au sein d'une école banale, aurait une fonction – ce qui en soi pourrait déjà être contesté, du moins contestable. C'est volontairement que cette fonction n'est ni positivée, ni non plus négativée. Le parti pris sera ici d'interroger une structure d'aide particulière, au sein de l'école élémentaire, en considérant que puisqu'elle existe, autant essayer de s'en servir « correctement », c'est-à-dire au profit des enfants qui y sont accueillis. En somme, nous ne porterons pas notre attention vers un registre idéologique en examinant, par exemple, ce qui conduit une institution à se doter d'une structure protectrice pour elle-même, avant que de songer à l'intérêt et aux conséquences pour les usagers (consommateurs) de cette structure. On pourrait tout à fait construire un questionnement qui envisagerait la dimension de sélection, voire d'éviction, que constitue une procédure d'orientation spécialisée. Notre propos sera autre, nous l'avons annoncé, mais nous ne négligeons pas la pertinence qu'il y aurait à engager la réflexion dans cette voie.

La première définition que nous avançons concernant la classe spécialisée souligne le lien de l'enfant à l'échec (on pourrait tout aussi bien parler du lien de l'échec à l'enfant) : échec scolaire, échec personnel, échec le plus souvent coriace et insistant, revêche à toute amélioration durable. C'est un constat qui semble apparemment pessimiste, mais qui se veut tout au plus réaliste.

*À quoi sert une classe spécialisée  
dans une école ordinaire ?*

En engageant ainsi la discussion, nous postulons d'emblée que l'existence d'une classe dite spécialisée, au sein d'une école banale, aurait une fonction – ce qui en soi pourrait déjà être contesté, du moins contestable. C'est volontairement que cette fonction n'est ni positivée, ni non plus négativée. Le parti pris sera ici d'interroger une structure d'aide particulière, au sein de l'école élémentaire, en considérant que puisqu'elle existe, autant essayer de s'en servir « correctement », c'est-à-dire au profit des enfants qui y sont accueillis. En somme, nous ne porterons pas notre attention vers un registre idéologique en examinant, par exemple, ce qui conduit une institution à se doter d'une structure protectrice pour elle-même, avant que de songer à l'intérêt et aux conséquences pour les usagers (consommateurs) de cette structure. On pourrait tout à fait construire un questionnement qui envisagerait la dimension de sélection, voire d'éviction, que constitue une procédure d'orientation spécialisée. Notre propos sera autre, nous l'avons annoncé, mais nous ne négligeons pas la pertinence qu'il y aurait à engager la réflexion dans cette voie.

La première définition que nous avançons concernant la classe spécialisée souligne le lien de l'enfant à l'échec (on pourrait tout aussi bien parler du lien de l'échec à l'enfant) : échec scolaire, échec personnel, échec le plus souvent coriace et insistant, revêche à toute amélioration durable. C'est un constat qui semble apparemment pessimiste, mais qui se veut tout au plus réaliste.

*À quoi sert une classe spécialisée  
dans une école ordinaire ?*

En engageant ainsi la discussion, nous postulons d'emblée que l'existence d'une classe dite spécialisée, au sein d'une école banale, aurait une fonction – ce qui en soi pourrait déjà être contesté, du moins contestable. C'est volontairement que cette fonction n'est ni positivée, ni non plus négativée. Le parti pris sera ici d'interroger une structure d'aide particulière, au sein de l'école élémentaire, en considérant que puisqu'elle existe, autant essayer de s'en servir « correctement », c'est-à-dire au profit des enfants qui y sont accueillis. En somme, nous ne porterons pas notre attention vers un registre idéologique en examinant, par exemple, ce qui conduit une institution à se doter d'une structure protectrice pour elle-même, avant que de songer à l'intérêt et aux conséquences pour les usagers (consommateurs) de cette structure. On pourrait tout à fait construire un questionnement qui envisagerait la dimension de sélection, voire d'éviction, que constitue une procédure d'orientation spécialisée. Notre propos sera autre, nous l'avons annoncé, mais nous ne négligeons pas la pertinence qu'il y aurait à engager la réflexion dans cette voie.

La première définition que nous avançons concernant la classe spécialisée souligne le lien de l'enfant à l'échec (on pourrait tout aussi bien parler du lien de l'échec à l'enfant) : échec scolaire, échec personnel, échec le plus souvent coriace et insistant, revêche à toute amélioration durable. C'est un constat qui semble apparemment pessimiste, mais qui se veut tout au plus réaliste.

La seconde définition découle de la précédente : si l'élève a un tel profil, quelles pourraient être les particularités de l'enseignant qui a en charge une telle classe ? Sans doute le rapport à l'échec est-il là aussi à l'œuvre. En effet, comment supporter durablement des élèves qui n'apprennent pas, qui n'y arrivent pas, qui échouent au long cours ? Comment un pédagogue peut-il enseigner à des enfants qui n'apprennent pas ? Comment des élèves peuvent-ils supporter aussi assidûment d'être en échec ?

Notre seconde définition de la classe spécialisée concernera donc l'enseignant : il est à même de supporter que ça piétine, que ça n'avance pas. Son désir a affaire avec la consistance du rien. Un des messages qu'il peut implicitement adresser à chacun de ses élèves pourrait se décliner ainsi : « Tu ne veux rien faire, tu ne peux rien faire, ça n'est pas grave. » Il y a bien entendu une suite à ce message, car la tolérance qui s'y énonce n'a rien à voir avec un quelconque laxisme. « Tu ne peux pas y arriver maintenant, ça n'est pas grave, car ça ne me détruit pas, ça ne m'empêchera pas de continuer à avoir le désir d'enseigner, à avoir envie que tu apprennes... »

On voit dès lors que la non-gravité annoncée face au rien produit par l'enfant n'est pas une position de renoncement ou d'abandonnisme ; elle situe seulement un écart identitaire. L'enseignant dit spécialisé peut continuer à être enseignant quand bien même son élève ne jouerait pas son rôle d'élève. Si la norme scolaire reste un repère structurant, c'est néanmoins sa mise en jeu, l'écart possible par rapport à un « programme », que supporte l'enseignant spécialisé.

Ce qui est compliqué dans cette affaire, c'est qu'elle prête à confusion. L'argumentaire ici produit pourrait laisser entendre un appel au laisser-aller, au laisser-faire, mais il n'en est rien. Ce qui spécifie l'enseignant de la classe spécialisée, c'est son décentrement défensif quasi permanent. Il n'a pas à se défendre des attaques de ses élèves, car il se donne pour mission de les protéger à l'aide d'un cadre pédagogique adapté.

Ce n'est pas la pédagogie qui va être spéciale, mais l'abord du savoir qui sera nécessairement compréhensif. Puisque la transmission des connaissances est problématique, c'est le rapport au savoir qui va se travailler en première ligne. Tout un chacun commerce plus ou moins sereinement avec ce couple que constituent le savoir et les connaissances. Pour en préciser la spécificité, disons que les connaissances sont a priori objectivement disponibles, tandis que

La seconde définition découle de la précédente : si l'élève a un tel profil, quelles pourraient être les particularités de l'enseignant qui a en charge une telle classe ? Sans doute le rapport à l'échec est-il là aussi à l'œuvre. En effet, comment supporter durablement des élèves qui n'apprennent pas, qui n'y arrivent pas, qui échouent au long cours ? Comment un pédagogue peut-il enseigner à des enfants qui n'apprennent pas ? Comment des élèves peuvent-ils supporter aussi assidûment d'être en échec ?

Notre seconde définition de la classe spécialisée concernera donc l'enseignant : il est à même de supporter que ça piétine, que ça n'avance pas. Son désir a affaire avec la consistance du rien. Un des messages qu'il peut implicitement adresser à chacun de ses élèves pourrait se décliner ainsi : « Tu ne veux rien faire, tu ne peux rien faire, ça n'est pas grave. » Il y a bien entendu une suite à ce message, car la tolérance qui s'y énonce n'a rien à voir avec un quelconque laxisme. « Tu ne peux pas y arriver maintenant, ça n'est pas grave, car ça ne me détruit pas, ça ne m'empêchera pas de continuer à avoir le désir d'enseigner, à avoir envie que tu apprennes... »

On voit dès lors que la non-gravité annoncée face au rien produit par l'enfant n'est pas une position de renoncement ou d'abandonnisme ; elle situe seulement un écart identitaire. L'enseignant dit spécialisé peut continuer à être enseignant quand bien même son élève ne jouerait pas son rôle d'élève. Si la norme scolaire reste un repère structurant, c'est néanmoins sa mise en jeu, l'écart possible par rapport à un « programme », que supporte l'enseignant spécialisé.

Ce qui est compliqué dans cette affaire, c'est qu'elle prête à confusion. L'argumentaire ici produit pourrait laisser entendre un appel au laisser-aller, au laisser-faire, mais il n'en est rien. Ce qui spécifie l'enseignant de la classe spécialisée, c'est son décentrement défensif quasi permanent. Il n'a pas à se défendre des attaques de ses élèves, car il se donne pour mission de les protéger à l'aide d'un cadre pédagogique adapté.

Ce n'est pas la pédagogie qui va être spéciale, mais l'abord du savoir qui sera nécessairement compréhensif. Puisque la transmission des connaissances est problématique, c'est le rapport au savoir qui va se travailler en première ligne. Tout un chacun commerce plus ou moins sereinement avec ce couple que constituent le savoir et les connaissances. Pour en préciser la spécificité, disons que les connaissances sont a priori objectivement disponibles, tandis que

La seconde définition découle de la précédente : si l'élève a un tel profil, quelles pourraient être les particularités de l'enseignant qui a en charge une telle classe ? Sans doute le rapport à l'échec est-il là aussi à l'œuvre. En effet, comment supporter durablement des élèves qui n'apprennent pas, qui n'y arrivent pas, qui échouent au long cours ? Comment un pédagogue peut-il enseigner à des enfants qui n'apprennent pas ? Comment des élèves peuvent-ils supporter aussi assidûment d'être en échec ?

Notre seconde définition de la classe spécialisée concernera donc l'enseignant : il est à même de supporter que ça piétine, que ça n'avance pas. Son désir a affaire avec la consistance du rien. Un des messages qu'il peut implicitement adresser à chacun de ses élèves pourrait se décliner ainsi : « Tu ne veux rien faire, tu ne peux rien faire, ça n'est pas grave. » Il y a bien entendu une suite à ce message, car la tolérance qui s'y énonce n'a rien à voir avec un quelconque laxisme. « Tu ne peux pas y arriver maintenant, ça n'est pas grave, car ça ne me détruit pas, ça ne m'empêchera pas de continuer à avoir le désir d'enseigner, à avoir envie que tu apprennes... »

On voit dès lors que la non-gravité annoncée face au rien produit par l'enfant n'est pas une position de renoncement ou d'abandonnisme ; elle situe seulement un écart identitaire. L'enseignant dit spécialisé peut continuer à être enseignant quand bien même son élève ne jouerait pas son rôle d'élève. Si la norme scolaire reste un repère structurant, c'est néanmoins sa mise en jeu, l'écart possible par rapport à un « programme », que supporte l'enseignant spécialisé.

Ce qui est compliqué dans cette affaire, c'est qu'elle prête à confusion. L'argumentaire ici produit pourrait laisser entendre un appel au laisser-aller, au laisser-faire, mais il n'en est rien. Ce qui spécifie l'enseignant de la classe spécialisée, c'est son décentrement défensif quasi permanent. Il n'a pas à se défendre des attaques de ses élèves, car il se donne pour mission de les protéger à l'aide d'un cadre pédagogique adapté.

Ce n'est pas la pédagogie qui va être spéciale, mais l'abord du savoir qui sera nécessairement compréhensif. Puisque la transmission des connaissances est problématique, c'est le rapport au savoir qui va se travailler en première ligne. Tout un chacun commerce plus ou moins sereinement avec ce couple que constituent le savoir et les connaissances. Pour en préciser la spécificité, disons que les connaissances sont a priori objectivement disponibles, tandis que

La seconde définition découle de la précédente : si l'élève a un tel profil, quelles pourraient être les particularités de l'enseignant qui a en charge une telle classe ? Sans doute le rapport à l'échec est-il là aussi à l'œuvre. En effet, comment supporter durablement des élèves qui n'apprennent pas, qui n'y arrivent pas, qui échouent au long cours ? Comment un pédagogue peut-il enseigner à des enfants qui n'apprennent pas ? Comment des élèves peuvent-ils supporter aussi assidûment d'être en échec ?

Notre seconde définition de la classe spécialisée concernera donc l'enseignant : il est à même de supporter que ça piétine, que ça n'avance pas. Son désir a affaire avec la consistance du rien. Un des messages qu'il peut implicitement adresser à chacun de ses élèves pourrait se décliner ainsi : « Tu ne veux rien faire, tu ne peux rien faire, ça n'est pas grave. » Il y a bien entendu une suite à ce message, car la tolérance qui s'y énonce n'a rien à voir avec un quelconque laxisme. « Tu ne peux pas y arriver maintenant, ça n'est pas grave, car ça ne me détruit pas, ça ne m'empêchera pas de continuer à avoir le désir d'enseigner, à avoir envie que tu apprennes... »

On voit dès lors que la non-gravité annoncée face au rien produit par l'enfant n'est pas une position de renoncement ou d'abandonnisme ; elle situe seulement un écart identitaire. L'enseignant dit spécialisé peut continuer à être enseignant quand bien même son élève ne jouerait pas son rôle d'élève. Si la norme scolaire reste un repère structurant, c'est néanmoins sa mise en jeu, l'écart possible par rapport à un « programme », que supporte l'enseignant spécialisé.

Ce qui est compliqué dans cette affaire, c'est qu'elle prête à confusion. L'argumentaire ici produit pourrait laisser entendre un appel au laisser-aller, au laisser-faire, mais il n'en est rien. Ce qui spécifie l'enseignant de la classe spécialisée, c'est son décentrement défensif quasi permanent. Il n'a pas à se défendre des attaques de ses élèves, car il se donne pour mission de les protéger à l'aide d'un cadre pédagogique adapté.

Ce n'est pas la pédagogie qui va être spéciale, mais l'abord du savoir qui sera nécessairement compréhensif. Puisque la transmission des connaissances est problématique, c'est le rapport au savoir qui va se travailler en première ligne. Tout un chacun commerce plus ou moins sereinement avec ce couple que constituent le savoir et les connaissances. Pour en préciser la spécificité, disons que les connaissances sont a priori objectivement disponibles, tandis que