

<http://www.afpen.fr/Lettre-internationale-oct-nov-2005,100.html>



Lettre internationale oct nov 2005

- Vie internationale - Relations internationales - Archives -

Date de mise en ligne : mardi 27 juin 2006

Copyright © AFPEN - Association Française des Psychologues de
l'Éducation Nationale - Tous droits réservés

De l'AFPS.

N°18 Octobre-novembre 2005

Supplément international au journal Echanges n° 71 .

Version intégrale sur le site Internet www.afps.info

Sommaire :

 Editorial

 Echos d'Athènes

 Table ronde Européenne au congrès de Lille .

 La psychologie en Thaïlande

 Education pour tous : une école réellement inclusive .

 Classification des troubles et des handicaps aux USA : un contexte en évolution .

 Une psychologie scolaire pour changer l'école

 Changement de rôle des psychologues en Afrique du Sud.

 Analec y la dislexia.

 Le 28° Colloque International de L'ISPA à Hangzhou en Chine

Editorial :

La première Lettre Internationale paraît en juin 1996, à l'instigation de Jean Claude Guillemard , fondateur et alors responsable de la Commission Internationale.

Celle ci n'avait qu'une diffusion interne auprès des responsables nationaux et délégués départementaux de l'AFPS. Actuellement une fois sur deux, Echanges nous permet de communiquer avec l'ensemble des adhérents, et ainsi informer chaque adhérent de nos activités en cours ,de nos projets ,des manifestations internationales et européennes .

Le chemin parcouru est indéniable.

Lors de notre participation au colloque d'Athènes, il a été souhaité à la session du « Leadership Workshop » qu'une meilleure publicité se fasse autour de l'ISPA.

Nous y avons répondu par la tenue d'un stand au congrès AFPS de Lille. Ceci afin de donner une idée plus précise des activités et engagements de l'ISPA. Association internationale qui oeuvre pour la promotion de la psychologie et les droits de l'enfant quel que soit le système éducatif dont il relève.

Le projet d'une table ronde européen porté par l'AFPS a été réalisé par la Commission Internationale. Les congressistes ont réservé à ce projet un accueil favorable.

Ceci souligne l'intérêt porté aux échanges sur ce qui se passe « ailleurs », en ce qui concerne la psychologie en milieu scolaire. Chacun ayant à faire face, aux exigences de l'administration, malgré un déficit de moyens, mais avec un enthousiasme réel quant à l'importance de notre place au sein du système éducatif.

L'intérêt pour les échanges sur la question des politiques éducatives et sur la place de la psychologie en milieu scolaire hors de l'hexagone est un premier pas. Il peut aussi se manifester par une ré-appropriation de notre connaissance de la langue de Shakespeare. L'aide de chacun à la traduction d'articles du monde entier en langue anglaise, à la lecture de revues étrangères et à la rédaction de notes sur ces lectures serait la bienvenue !

Rosène de Saint Hilaire

Responsable de la Commission Internationale

Echos d'Athènes.

Commission Internationale 25.09.2005.

Le 27e colloque de l'ISPA qui s'est déroulé cet été à Athènes (13-17 juillet 2005) a donné l'occasion aux 2 représentants de l'AFPS,

1. de participer à toutes les réunions de travail,

2. de contribuer au programme scientifique chaque représentant ayant fait une intervention .

3. de conforter et d'étendre le réseau de relations internationales de l'AFPS et notamment avec les collègues grecs ,participation au projet « Olympic Spirit » pour lequel nous avons reçu un prix , échange de revue avec une université, nombreux échanges avec le président de l'Association Grecque des Psychologues Scolaires ...sans

compter évidemment les rencontres de travail avec les membres du Comité Exécutif de l'ISPA.

Outre les deux sessions de l'Assemblée Générale où les rapports d'activités, d'orientation et financier ont été adoptés, la réunion la plus importante était le Séminaire des responsables ISPA (ISPA Leadership Workshop). Cette année, l'ordre du jour comportait 3 questions qui ont été traitées en sous commissions. Rosène de Saint Hilaire a participé à la commission sur les organisations nationales associées (ISPA National Affiliates) et JC Guillemard à la commission sur l'organisation des comités, groupes de travail groupes d'intérêts (committees, task forces, interest groups).

A l'ISPA comme ailleurs, la question centrale est celle de la recherche de moyens permettant d'appliquer la politique associative. Promouvoir la psychologie scolaire dans le monde implique de faire connaître et reconnaître l'ISPA et de trouver les ressources nécessaires pour soutenir cette promotion notamment en augmentant le nombre d'adhérents et d'associations nationales affiliées.

Au plan institutionnel, la reconnaissance de l'ISPA à l'UNESCO et plus récemment au Conseil Economique et Social des Nations Unies (ECOSOC) est un levier puissant.

Le soutien des associations nationales en est un autre et de gros efforts restent à faire dans ce domaine. Si l'AFPS s'est dotée depuis 1984 d'une commission internationale et publie régulièrement la Lettre Internationale (en supplément à Echanges depuis le n° 7-1996) peu de pays en ont l'équivalent. Cette initiative française devrait d'ailleurs être mieux retransmise à l'ISPA pour servir d'exemple.

En dépit de cette information régulière sur la vie professionnelle internationale et les activités de l'ISPA, l'implication des adhérents de l'AFPS reste modérée en dehors des événements comme le colloque de Dinan ou les tables rondes européennes organisées dans nos congrès nationaux. La commission internationale aurait besoin de renfort pour pouvoir mettre en oeuvre une véritable politique étrangère de l'AFPS et rendre plus efficace le partenariat avec l'ISPA. Une fois de plus un appel aux membres du CA (capable de lire- à minima- l'anglais) est lancé.

En dépit de l'influence des membres américains (le plus gros effectif d'adhérents), l'Europe est bien représentée à l'ISPA. Après Peter Farrell (UK) c'est Nora Katona (Hongrie) qui assure la présidence et la présidente désignée (President Elect) est Helen Bakker (NL). Helen est responsable de la commission européenne de l'ISPA et elle est également active à la FEAPP (Fédération Européenne des Associations de Psychologues Professionnels).

L'absence de l'AFPS à la FEAPP en raison de l'accaparement de la représentation française par l'ANOP depuis 1990 puis par la FFPP pourrait être contournée en développant l'orientation européenne à l'intérieur de l'ISPA et l'information sur nos tables rondes européennes est un moyen de rendre compte de notre activité. La représentation de l'ISPA à l'UNESCO par un membre de l'AFPS est aussi un facteur d'influence qui ne devrait pas être négligé. Bien que les ONG soient représentées à qualité dans les instances de l'UNESCO les relations interpersonnelles y jouent évidemment un grand rôle et il faut souhaiter que nous trouverons toujours des membres de l'AFPS pour s'impliquer dans ces tâches parfois un peu lourdes mais toujours très intéressantes.

JC Guillemard (commission internationale de l'AFPS).

Table Ronde Européenne Congrès AFPS de Lille Septembre 2005

Pour la seconde fois L'AFPS invite nos collègues européens à participer à son congrès National.

Après Marseille, une table ronde européenne est proposée aux congressistes de Lille.

La Commission Internationale a été chargée de sa réalisation.

Cinq intervenants de cinq pays européens différents, ont animé cette activité scientifique sur le thème de :

Figures de la Psychologie et l'Ecole en Europe :

Quelles perspectives ? L'Ecole un lieu de Bien Traitance ?

Etaient représentés :

L'Allemagne : Section des Psychologues Scolaires de la BDP.

La Grande Bretagne : Section de la Psychologie de l'Enfant et de l'Education

La Belgique : Fédération des Centres Psycho-Medico Sociaux Libres

Le Luxembourg : Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires

La France : l'AFPS.

Afin de créer ou maintenir un lien entre l'AFPS et les associations représentées, chaque intervenant fait à son retour, un compte rendu du travail commun, des apports réciproques et des échanges.

Lors de la cérémonie d'ouverture le président de l'AFPS a officiellement annoncé la présence et la participation de nos collègues. Cette initiative a été appréciée.

De même pour la possibilité d'assister aux activités scientifiques du congrès. Ce qui s'est traduit par un enrichissement réciproque et une connaissance de l'état des recherches et pratiques de la psychologie de l'enfant dans le système éducatif.

La qualité du contenu des interventions, la disponibilité des uns, le désir de connaître des autres, a abouti à une discussion riche, animée et porteuse d'un fil conducteur pour le futur.

La fin des débats est arrivée trop tôt aux dires de certains participants.

Il est à envisager de continuer ce travail avec nos collègues européens.

Sans doute faudrait-il en modifier le format de façon à ce qu'un nombre plus important d'entre nous, puissent bénéficier de la richesse des confrontations de nos savoirs et pratiques...

R. de Saint Hilaire.

NB :La table ronde organisée au congrès de Marseille est disponible dans le Cahier Pratique de Psychologie en milieu éducatif n°6.On peut le commander à l'AFPS.

LA PSYCHOLOGIE EN THAÏLANDE :

Traduction R. de Saint Hilaire

Voici un article traduit à partir du travail du Professeur Sombal Taaapanaya, du département de psychiatrie à la faculté de médecine de l'université de Chang Mai en Thaïlande.

Cet article est paru dans "World Go Round" 12/2003/(journal interne de L'ISPA).

Il m'a semblé intéressant de proposer un aperçu de l'histoire de la psychologie en Thaïlande. Le pays a été dévasté par le tsunami, et l'intervention des psychologues de tous pays a été nécessaire afin de soutenir la population traumatisée..

Malgré un éloignement géographique important les psychologues thaïlandais semblent rencontrer des problèmes identiques aux nôtres en ce qui concerne la reconnaissance de leur identité et de la spécificité de leur fonction.

La psychologie en Thaïlande est une profession encore jeune, quoiqu'elle y existe depuis plus de 50 ans. Le pays compte environ 400 psychologues pour 60 millions d'habitants. La plupart exercent dans l'enseignement plutôt que dans la pratique clinique ; seul un petit nombre d'entre eux travaille en milieu médical

On constate d'énormes différences de niveau en ce qui concerne le cursus de formation des psychologues. Plus de 80% d'entre eux sont sous diplômés. Près de 15% ont obtenu le "Master" et 5% le Doctorat. Gênés par des études et une formation professionnelle incomplète, les psychologues ne sont pas optimistes en ce qui concerne leur avenir

Dans les années cinquante les candidats étaient recrutés au niveau du baccalauréat, et comme la psychologie n'était pas enseignée à l'université de Bangkok, c'était les psychiatres qui se chargeaient de leur formation. La tâche essentielle des psychologues était la passation de QI et de projectifs, leurs résultats permettant aux psychiatres d'affiner leurs diagnostics.

La première génération de psychologues fonctionnait comme des psychotechniciens, leurs patients étant les enfants. Des tentatives ont été faites dans le but de mettre au point d'une version Thaï des tests d'intelligence et des projectifs. Mais elles n'ont pas abouti, et les Thaïs utilisent donc versions usuelles des test tels que:Wisc Wais ;Bender ;TAT .

Quelques items ont cependant été modifiés et adaptés à la culture thaïlandaise.

C'est en 1964,à l'université de CHIANG MAI que l'on a mis en place, le premier programme de Licence de psychologie, avec des contenus de psychologie clinique clairement identifiés. Depuis les choses ont peu avancé.

En 1979 il existait toujours qu'un seul diplôme de maîtrise de Psychologie Clinique à l'université de Mahidol (Bangkok)

Trois décennies plus tard, d'autres universités ont introduit les enseignements de la Clinique Psychologique dans le cursus de la licence.

Le corps médical, et en particulier les psychiatres classent les psychologues comme appartenant aux professions paramédicales.

Au cours des vingt dernières années un nombre de plus en plus important d'entre eux ont eu les possibilités

suivantes : suivre des formations en Europe et USA, ou les enseignements de collègues formés à l'étranger.

Le fait qu'il n'y ait en Thaïlande que 300 psychiatres, dont 80% sont installés en zone urbaine, a conduit les psychologues à diversifier leur prestations. Ils s'investissent donc dans d'autres fonctions telles que :

Thérapie de groupe ou individuelle ; Promotion de l'association des praticiens de la santé mentale, Recherche, Soutien psychologique dans les cas d'addiction à la drogue ; et Conseil auprès des personnes atteintes du sida. Les psychologues cliniciens de Thaïlande qui travaillent dans des structures médicales, en particulier dans les hôpitaux psychiatriques, ont peu d'espoir de voir leur avenir professionnel s'améliorer.

La plupart de ceux qui avaient une formation universitaire ont quitté le système hospitalier pour des carrières plus gratifiantes : travail à l'université ou dans les écoles de médecine.

Nombre de ceux qui continuent à exercer dans les hôpitaux psychiatriques, le font par un véritable engagement auprès de leurs patients ou, parce que leurs qualifications sont insuffisantes pour pratiquer ailleurs.

Toutefois ces dernières années on voit se dégager une tendance au changement positif.

Un nombre restreint mais croissant de psychologues, assument des postes de responsabilité administrative, et participent aux décisions touchant à la politique de la Santé au niveau national.

Ils travaillent au Ministère de Santé publique. Ils participent à la conception et à la réalisation programme de conseil et de formation, ainsi qu'à des protocoles de consultation pour les malades du sida., et à S.O.S. urgence téléphonique pour la prévention des tentatives de suicide.

Quelques tentatives novatrices ont été faites durant plusieurs années. Elles visaient à intégrer et à habilitier les moines Bouddhistes, et certains membres de la communauté en tant que personnels- ressources de la santé mentale. Ils ont été considérés comme référents potentiels.

Bien qu'il n'y ait eu jusqu'à présent, aucune réelle systématisation et coordination dans le projet, des efforts intermittents ont été faits, sur tout le pays et pendant des années, afin de former des moines pour qu'ils aient des compétences de conseil. Des tentatives semblables ont été réalisées avec les enseignants et les leaders communautaires, sans que les objectifs espérés soient atteints.

Cependant, bien qu'en Thaïlande il existe dans les provinces des maisons communales, les guérisseurs indigènes ont été en grande partie ignorés. Seuls quelques hôpitaux ont essayé de les intégrer dans les services de soin. L'intérêt actuel croissant pour les approches en médecine alternative a entraîné le développement de nombreux secteurs de médecine thaïes traditionnelles au sein même des hôpitaux ruraux.

En termes de statut professionnel et de promotion, les psychologues sont toujours quelque peu sous-évalués par rapport à d'autres professions des services de Santé, telles qu'infirmières et kinésithérapeutes.

Cela résulte en partie, du fait que les contenus des enseignements de la formation de ces derniers, sont plus rigoureux et plus diversifiés que ceux des psychologues. Cependant, il y a eu des propositions récentes afin d'établir des normes standards pour former et aménager une licence spécifique pour des psychologues en Thaïlande. Il faudra encore plusieurs années pour que ce projet soit entièrement réalisé.

Les trois associations regroupant divers courants de la psychologie : Clinique, Enseignement, Orientation-conseil, ont tenté il y a plusieurs années, de fusionner.

La plupart des psychologues cliniciens se sont opposés à cette proposition, car selon eux les universitaires n'ayant aucune pratique de la psychologie clinique auraient été majoritaires dans cette association.

Au cours des discussions, certains psychologues ont proposé la création d'une sorte de fédération regroupant les diverses associations sur le modèle de L'Association Américaine de Psychologie.

Le système hospitalier offrant peu d'occasion d'avancement de carrière, certains psychologues ont commencé à étendre leurs compétences et se sont affiliés à des associations non traditionnelles. Ils en ont tiré des bénéfices, et les psychologues impliqués ont connu une certaine notoriété parmi des organismes gouvernementaux, et privés.

Ces psychologues ont mis en place des ateliers d'information sur la prévention de troubles mentaux, ou des troubles du comportement.

D'autres ont organisé des groupes de travail qui ont abouti à des ouvrages pratiques sur la prévention d'abus sexuel sur l'enfant.

Des groupes de formation et d'intervention pour les personnels de la Santé en charge des malades du Sida ou séropositifs se sont développés, avec l'aide d'organisations internationales telles l'UNICEF et WHO,

Ainsi quelques psychologues thaïis ont commencé à assurer des services de soutien psychologique aux malades du sida, et à mettre en place des groupes d'intervention en situation de crise dans les pays limitrophes tels : Le Laos, le Cambodge et la Chine.

"Les pères fondateurs" de la psychologie en Thaïlande atteignant l'âge de la retraite, il incombe à la jeune génération de se mobiliser pour améliorer le statut de notre profession.

Avec l'intérêt croissant des sciences du comportement dans le domaine de la santé publique, le moment semble opportun pour que les psychologues oeuvrant dans le cadre du médical saisissent l'occasion de prouver leur valeur et leur compétence au sein de l'équipe.

Dans cette éventualité, il est cependant essentiel pour eux, d'améliorer l'enseignement dispensé dans les centres de formation ainsi que les contenus de cet enseignement.

Il y a un besoin énorme de standardiser les enseignements obligatoires et les exigences de la profession, et que cela deviennent la norme plutôt que l'exception

Le pouvoir et l'influence de la profession sont limités par le nombre restreint des psychologues en Thaïlande, et par le fondement originare de la profession la situant dans l'axe de la psychiatrie..

Actuellement les psychologues thaïis travaillent donc à élargir leur champ d'action et à varier leurs compétences bien au-delà des modèles traditionnels d'évaluation, de traitement et de recherche.

Education pour tous : une école réellement inclusive :

Peter Farrell (UK). SPI-25-1-2004.

Traduction et adaptation : JC Guillemard.

Présentation : Peter Farrell Past-President de l'ISPA et enseignant en psychologie de l'éducation à l'université de Manchester défend le principe d'une école inclusive et accueillante pour tous . Il a présenté ses arguments dans plusieurs éditoriaux du Journal World Go Round et dans un article de la revue School Psychology International sous le titre générique : « La psychologie scolaire doit faire de l'inclusion une réalité pour tous » .C'est ce texte additionné de quelques réactions du traducteur (en italique) qui est présenté ci dessous .

Le concept d'inclusion reste souvent imprécis dans sa définition . Les écoles qu'on somme d'élever leur niveau répugnent à accueillir et à conserver des élèves dont les résultats pourraient avoir des effets négatifs sur le profil de l'établissement .

La culture de la sélection qui prend au Royaume uni la forme néo-libérale « à chacun selon ses résultats » existe en France au travers de la hiérarchie implicite (mais souvent explicite) des établissements et des diplômes , ces derniers étant censés représenter les capacités scolaires et intellectuelles des élèves. Les PS et les COPsy installés au coeur du dispositif d'orientation pourraient jouer un rôle important dans les processus d'inclusion. Or c'est loin d'être le cas. On a même soutenu que les psychologues étaient les agents objectifs d'une exclusion réussie (NDT).

Selon les textes officiels, l'inclusion peut se concevoir à plusieurs niveaux : classe ordinaire, classe spéciale dans une école ordinaire, école ou établissement spécialisé, accueil à temps partiel d'un élève d'école spécialisée dans une classe ordinaire...

Le problème est que définir l'inclusion d'un élève en termes de lieu géographique où l'enfant est accueilli ne dit rien de la qualité de l'éducation qu'il reçoit. L'enfant inclus dans une classe ordinaire reçoit-il une éducation de meilleure qualité et dont les effets sont plus bénéfiques eu égard à ses besoins particuliers que s'il est dans une classe ou un établissement spécialisé ? En d'autres termes, l'inclusion est elle davantage que le droit à une place assise dans l'école de son quartier ?

Le sens attaché au terme inclusion-par rapport à celui d'intégration- implique que l'enfant inclus,

1. appartienne effectivement au groupe
2. soit bien accueilli dans ce groupe,
3. participe aux activités de ce groupe,
4. soit perçu comme un membre du groupe qui apporte quelque chose par sa différence .

Plus largement encore, une école inclusive accueille non seulement les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, mais encore ceux appartenant à des minorités désavantagées (culturellement, économiquement). Dans cette perspective, une école inclusive est une école efficace, c'est à dire que l'enseignement, l'apprentissage, les attitudes et le bien être de tous les enfants comptent.

Quels sont les critères permettant d'identifier une école inclusive ?

1. la présence : combien « d'enfants différents » suivent les cours des classes ordinaires ouvertes à tous (mainstreaming) ?
2. la tolérance : comment les personnels et les élèves accueillent tous ces enfants comme des membres actifs et à part entière de la communauté ?
3. la participation : comment tous les élèves participent activement à toutes les activités scolaires ?
4. la réussite : comment les élèves apprennent et développent leur estime de soi ?.

Ces 4 critères devraient s'appliquer à tous les enfants quelles que soient leurs capacités ou leurs incapacités, leur origine, leur classe sociale ou leur genre.

Elever les normes scolaires et en même temps développer des pratiques inclusives peuvent être des objectifs contradictoires dans les écoles.

Rôle de la recherche en psychologie de l'éducation :

Les recherches en psychologie de l'éducation peuvent faciliter le développement de l'inclusion selon diverses orientations :

1^{re} tendance : approche empirique de l'inclusion : cela marche-t-il ou pas et pourquoi ? à quelles conditions ? Ce type de recherche s'appuie sur des enquêtes extensives.

2^e tendance : recherche approfondie sur la complexité des facteurs sociaux qui interviennent dans les situations d'inclusion/exclusion. Ce type de recherche est fondé sur des études de cas.

3^e tendance : recherche action visant à explorer les voies du changement des politiques et des pratiques. Compte tenu de la complexité des problèmes il est possible que les données obtenues fassent apparaître des contradictions.

Rôle des psychologues scolaires :

Au Royaume Uni comme aux USA, les psychologues sont fortement encouragés à promouvoir l'inclusion des élèves dans leur travail quotidien.

Dans une enquête menée dans le nord-ouest de l'Angleterre on note que la position de chaque psychologue sur l'inclusion fait une différence considérable puisque 19% des psychologues de cette région contribuent à placer en école spécialisée 91% de l'ensemble des élèves signalés. Ces psychologues sont plutôt anciens, les plus récemment formés facilitant davantage l'inclusion.

Les psychologues scolaires peuvent apporter une différence significative dans la mise en place des pratiques d'inclusion grâce à leur position dans le milieu scolaire :

• dans les commissions d'éducation spéciale,

• auprès des parents,

• auprès des enseignants,

• en participant à la formation des enseignants et des assistants d'inclusion.

Ils peuvent aussi favoriser l'inclusion en travaillant au niveau de l'école tout entière et favoriser des changements organisationnels. Un exemple de ce type de travail institutionnalisé est le projet Ecoles accueillantes (Safe and Friendly Schools) initié en Australie. Les promoteurs du projet ont préparé tout un matériel permettant aux écoles d'examiner leurs pratiques et leur organisation et de rechercher des pistes pour rendre l'école plus sûre et plus accueillante au cours d'ateliers de formation pour les enseignants. Les écoles qui ont rempli les conditions requises reçoivent un label certifiant qu'elles justifient leur titre d'école accueillante.

L'université de Manchester associée aux universités de Newcastle et Canterbury a développé deux projets de recherche-action visant à faciliter l'inclusion dans 24 écoles appartenant à 3 circonscriptions scolaires (Local Education Authorities) différentes.

Dans une école qui recevait plusieurs enfants sourds les chercheurs ajoutèrent à leur rôle de collecteur et de transmetteur de données d'observations, celui de consultant de l'école. Deux résultats ont été observés : d'abord un temps plus long de participation des enfants sourds aux activités avec leurs pairs et ensuite -et peut-être plus significative- une prise de conscience des maîtres généralistes de leur responsabilité dans la réussite de l'inclusion.

Dans une autre école qui organisait des sessions séparées (Nurture Groups) pour des jeunes enfants (niveau

GS-CP) identifiés comme ayant des difficultés à s'adapter à l'école (un peu ce que nous connaissons avec les groupes d'adaptation NDT), les chercheurs ont discuté avec les enseignants sur les avantages et les inconvénients de ces groupes. Ils ont particulièrement insisté sur l'intérêt que l'ensemble du personnel s'implique dans la réussite de ces élèves en difficulté et ils ont suggéré des procédures allant dans ce sens. Ils ont également insisté sur l'intérêt de ramener ces élèves le plus rapidement possible dans leur classe ordinaire et de maintenir et développer des liens avec leurs pairs. Les enseignants ont adhéré à ces suggestions et les groupes les plus récemment formés ont été de plus en plus inclus aux activités de leur classe de référence.

Dans un autre projet concernant 18 écoles primaires accueillant un enfant trisomique, Peter Farrell et ses collègues ont étudié la manière dont ces enfants étaient soutenus dans l'école, quel était le comportement des autres enfants à leur égard, l'attitude du personnel enseignant et des autres parents par rapport à l'inclusion de ces enfants trisomiques et quels progrès ceux-ci avaient fait durant l'année scolaire.

Dans les classes où l'enseignant considérait l'enfant trisomique comme un membre parmi les autres, planifiait ses tâches, conseillait et soutenait l'AVS et travaillait directement avec l'enfant, on constate que celui-ci est bien socialisé, les autres enfants le considèrent comme l'un des leurs et il fait des progrès scolaires. Dans les classes où le maître s'est moins impliqué laissant l'enfant travailler presque exclusivement avec l'assistant d'intégration, on constate que la socialisation est nettement moins réussie.

Dans sa conclusion, Peter Farrell confirme le rôle des psychologues scolaires pour favoriser l'inclusion de tous les enfants à l'école à condition qu'ils acceptent de relever ce défi en s'interrogeant sur les pratiques psychologiques susceptibles de mieux correspondre aux besoins des enfants différents.

La classification des troubles et handicaps aux Etats Unis : un contexte en évolution :

Stephen D Truscott, Angela M Catanese, Laura M Abrams. SPI-26-2-2005.

Traduction et adaptation JC Guillemard

La classification des difficultés présentées par les enfants à l'école fonde l'existence de l'éducation spéciale aux USA. Le renouvellement d'autorisation d'application de la loi sur l'éducation des personnes handicapées (I.D.E.A, Individual Disability Education Act 1995) donne lieu à un débat important après le rapport de la Commission Présidentielle sur l'Excellence en Education Spéciale (PCSE : President's Commission on Excellence in Special Education) et la saisine de commission au Congrès et au Sénat. Les auteurs se proposent d'examiner comment se présentent les problèmes de l'Education spéciale aux USA et comment le contexte de réforme actuel peut changer les pratiques des psychologues scolaires américains. Les positions de l'Association Nationale des Psychologues Scolaires (NASP) sont largement considérées dans ce débat.

A peine la loi pour l'éducation de toutes les personnes handicapées (Public Law 94-142 1975-contemporaine de notre loi d'orientation sur les personnes handicapées, NDT) était-elle adoptée que de nombreux chercheurs et praticiens appelaient à une réforme qui se concentre sur les résultats et la qualité de l'éducation spéciale plutôt que sur l'accès à cette éducation et la catégorisation des élèves.

Le débat est donc ancien aux USA et il s'est accéléré avec la prise de conscience du nombre impressionnant d'élèves exclus de l'enseignement ordinaire (6 millions ½) sous des étiquetages divers dont près de 90% relèvent plus du jugement de valeur que d'un diagnostic objectif. Ces catégories ambiguës -selon les auteurs-sont respectivement :

Troubles des apprentissages (Learning disabled LD) retard mental léger (Mild Mental Retardation MMR) troubles émotionnels (Emotional disturbance, ED) et troubles du langage (Speech impairment SI).

Pour la plupart des élèves ainsi catégorisés on ne connaît aucune étiologie au problème et la définition de la catégorie est loin d'être claire.

La catégorie LD (troubles des apprentissages) est la plus nombreuses (plus de 50%) et la plus ambiguë. Les critères varient d'un état à l'autre d'une ville voire d'une école à l'autre. Le seul critère un peu consistant est le décalage constaté entre les résultats scolaires et les aptitudes supposées (généralement déterminées par un QI) Mais même ce critère n'est pas consistant. Les auteurs qui ont étudié cette question notent que le décalage entre performances scolaires et QI n'est significatif que dans 30% des cas. D'autres ont trouvé des QI < à 75 qui auraient dû classer ces élèves dans la catégorie retard mental léger (MMR). Le QI moyen des élèves classés LD dans les

écoles urbaines est de 81 alors qu'il est de 103 dans les écoles de banlieue et de province (soit un 1,5 écart type). Quant au facteur géographique, il est assez effarant : Le Massachusset (état très urbanisé sur la côte Est des USA, NDT) a trois fois plus d'élèves identifiés LD que le Kentucky ou la Géorgie .L'Alabama a 10 fois plus d'élèves identifiés comme retardés mentaux légers(MMR) que le New Jersey et le pourcentage d'élèves identifiés avec des troubles émotionnels est 41 fois plus important dans le Connecticut que dans le Mississipi.

Les procédures de classification sont largement responsables de ces variations .Diverses recherches ont montré que les commissions d'éducation spéciale chargées de prendre les décisions de classification se fondaient davantage sur les signalements des maîtres que sur les résultats des tests .

Enfin les auteurs dénoncent les interprétations inconstantes des psychologues scolaires afin que celles-ci cadrent avec les critères de classification .Cette dérive s'observe particulièrement dans le cas des LD où les psychologues deviennent très inventifs pour trouver un décalage significatif entre les performances scolaires et un QI.

Contexte du débat actuel :

L'éducation spéciale coûte cher et on pourrait s'attendre à ce que les millions de dollars dépensés permettent d'obtenir des résultats positifs . Or c'est loin d'être le cas . L'orientation vers l'éducation spéciale diminue les chances d'obtenir un diplôme et augmente les risques d'abandon scolaire (dropping out).Si certains élèves tirent un bénéfice, d'autres font moins bien que dans une classe ordinaire . la conclusion est que les résultats de l'éducation spéciale pour un élève donné sont imprévisibles .

Diverses études sur le fonctionnement des classes et programmes spécialisés ont montré que les méthodes n'étaient pas toujours très différentes de celles de l'école ordinaire, les élèves n'y recevaient pas davantage d'aide individuelle . Etudiant l'enseignement de la lecture des chercheurs ont trouvé que les élèves recevaient moins d'instructions que dans une classe ordinaire enfin s'agissant des Programmes Educatifs Individuels on a trouvé que leurs contenus ne correspondaient pas toujours aux besoins de l'enfant considéré . Toutes ces observations conduisent les auteurs à affirmer que les difficultés scolaires des élèves classés dans ces diverses catégories sont davantage dues à un déficit d'enseignement qu'à un déficit interne à l'élève (on retrouve ici une conclusion chère à André INIZAN qui prêche dans le désert français depuis plus de vingt ans pour qu'on applique des techniques pédagogiques aux difficultés d'apprentissages -notamment de la lecture-écriture- avant d'envoyer les élèves chez le psychothérapeute ou, après l'avoir classé dys..., chez le neuropsychologue comme le veut le plan de prévention des troubles des apprentissages NDT cf note de lecture « Analec y la dislexia » en fin de bulletin)

L'Association Nationale des Psychologues Scolaires des USA (NASP) depuis longtemps dénonce l'étiquetage et demande de privilégier l'aide effective .Elle recommande à l'occasion du renouvellement d'autorisation de IDEA (Individuals with Disability Education Act) de contrôler l'efficacité des interventions et de déterminer les futurs programmes d'aide et non pas de renouveler la procédure de catégorisation .

En juillet 2002 la Commission présidentielle pour l'Excellence en Education Spéciale (PCESE/initiative 2001 du programme « No Child Left Behind / Pas un enfant laissé au bord du chemin », inclus dans le programme électoral du Président Bush) présenta un rapport très détaillé qui poussa le Congrès à retarder le renouvellement de IDEA afin de tirer les leçons de ce rapport .

Constatant que « beaucoup d'enfants orientés vers l'éducation spéciale sont des accidentés de l'enseignement et non des élèves handicapés » le PCESE fait plusieurs recommandations :

- • l'éducation spéciale doit se concentrer sur les résultats plutôt que sur les procédures de placement
 - • les écoles devraient promouvoir la prévention plutôt que la remédiation de l'échec
 - • les élèves handicapés devraient d'abord être considérés comme des élèves de l'enseignement ordinaire
- Pour mettre en oeuvre ces recommandations, le PCESE propose ;
- • de réduire les procédures réglementaires et d'introduire davantage de flexibilité dans le système,
 - • de remplacer la culture de la soumission aux règlements par la culture centrée sur les résultats éducatifs,
 - • de réduire la paperasserie,
 - • de privilégier l'identification précoce et la prévention pour les enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage e/ou de comportement .
 - • de privilégier les résultats plutôt que la classification en catégories .

Trois recommandations sont susceptibles d'avoir des effets sur les pratiques des psychologues scolaires :

• Le PCESE recommande de réduire voire de supprimer les calcul de décalage entre résultats scolaires et QI

• De réduire le 13 catégories actuelles de handicaps à trois :

 Handicap sensoriel(vision, audition)

 Handicap physique et neurologique(handicap moteur, lésions cérébrales, autisme...)

 Handicaps de développement (troubles spécifiques des apprentissages , troubles du langage, troubles émotionnels sévères, retard mental)

 Bilan global annuel des progrès .

Le PCESE propose que la procédure de classification soit fondée sur un modèle en trois temps (three-tier model) :

1. Identification précoce des enfants à risque à qui il sera proposé une aide pertinente dans le cadre du programme d'éducation générale

2. pour les enfants qui n'auront pas réussi à surmonter leurs difficultés après l'aide de premier niveau on appliquera une aide spécifique, substantielle et individuelle toujours dans le cadre éducatif général (intervention de l'équipe d'aide pédagogique-comparable à l'intervention des personnels de RASED NDT)

3. Seuls les enfants qui n'auront pas tiré profit des niveaux 1 et 2 seront signalés à la commission de l'éducation spéciale pour une évaluation visant à construire un projet d'intervention intensive soigneusement contrôlée .

Dans la perspective où les recommandations du PCESE seraient appliquées les psychologues scolaires devraient centrer leurs examens sur l'évaluation des progrès et des effets de l'intervention plutôt que sur l'enfant lui-même et la catégorie dans laquelle l'inscrire .

La NASP a soutenu la plupart des recommandations du PCESE. Elle préconise pour les critères de diagnostic de troubles des apprentissages le double décalage - c'est à dire à la fois de faibles résultats scolaire et des réponses insuffisantes à des évaluations de niveau scolaire scientifiquement validées .Elle ne revendique pas la suppression du QI dans le processus d'identification .

NDT : Le renouvellement de IDEA a été voté par le Congrès et par le Sénat en 2005 avec des amendements tenant compte des recommandations du PCESE à l'exception notable de la suppression des 13 catégories de handicaps. Cette suppression aurait eu un impact sur l'existence de professionnels prenant en charge chaque catégorie d'élève et au pays des lobbies, les groupes corporatifs ont fonctionné pour écarter cette menace sur les emplois .Il faudra sans doute du temps pour faire évoluer la question . Par contre le recentrage du travail des psychologues vers une évaluation dynamique des progrès des enfants et de la qualité de l'éducation qui leur est fournie ainsi que le développement de la consultation aux écoles pour améliorer leur organisation est un processus en cours et en passe de se généraliser .

Une psychologie scolaire pour changer l'école

Peter Farrell (UK) Président de l'ISPA 2001-2005.

Traduction et adaptation : Jean-Claude Guillemard.

Editorial du Journal World Go Round 2004-1.

Peter Farrell raconte :

« Il y a bien longtemps, en octobre 1977 peu après être entré à l'université de Manchester, j'assistais à une réunion où un collègue très expérimenté pour lequel j'avais un immense respect était l'intervenant principal . Dans son exposé, il avançait que le signalement d'un enfant au psychologue causait plus de mal que de bien à l'enfant, à sa famille et à l'école.

Cette observation fut un grand choc pour moi. Sans aucun doute, me considérant comme un membre des professions d'aide et comme psychologue de l'éducation je me sentais impliqué dans l'aide aux enfants, aux écoles et aux familles. C'était d'ailleurs pour ce motif que j'étais devenu psychologue de l'éducation. Si mon collègue avait raison et si notre travail causait plus de mal que de bien, alors je vivais sur un mensonge professionnel en me trompant moi-même en croyant que je faisais réellement du bien alors que c'était le contraire qui était vrai . Ceci avait des implications éthiques fondamentales pour la formation des psychologues de l'éducation et pour moi même en tant que nouveau directeur d'un programme de formation professionnelle.

Ma première réaction fut de réfuter vigoureusement les allégations de mon collègue. Bien que je fusse à ce moment un psychologue peu expérimenté, mon impression générale était que, en dépit de réserves compréhensibles, les parents et les enfants sentaient qu'ils avaient tiré bénéfice de la rencontre avec le psychologue et avaient été-au minimum -rassurés que quelqu'un comprenne leur problème fasse quelque chose pour eux. Les enseignants aussi semblaient rechercher l'avis du psychologue et la demande de leurs services allait croissant. Alors pourquoi ce collègue pensait-il que les psychologues de l'éducation faisaient plus de mal que de bien ?

Son argumentation était centrée sur les modèles qui sous tendent les pratiques des professions d'aide. A cette époque, les psychologues de l'éducation fondaient exclusivement leurs pratiques sur un modèle médical. On signalait les enfants parce que quelque chose n'allait pas chez eux et qu'il fallait savoir ce que c'était. D'abord, le psychologue entreprenait une série de tests, tentait d'explorer divers aspects du fonctionnement mental qui pouvaient aider à découvrir ce qui n'allait pas chez l'enfant et donner une explication. Par conséquent, ils évaluaient le QI, considéraient le profil des aptitudes repérées et faisaient des suggestions d'intervention. Le processus de signalement lui-même encourageait ce mode de travail. Après tout, c'était l'enfant qu'on signalait, pas ses parents ni l'école. Il résultait de cela qu'on s'attendait à ce que le psychologue examine l'enfant individuellement souvent dans une pièce isolée et qu'il rédige un rapport recommandant fréquemment son placement dans une école spécialisée.

Ce modèle médical disait-on centrait l'attention de tout le monde sur l'enfant exclusivement et l'explication de ses problèmes reposait sur ce qui se passait dans sa tête : il était sous-doué, handicapé mental ou inadapté. Cette approche ignorait le rôle que l'école ou la famille pouvait avoir eu sur les causes du problème et les empêchait de trouver des ressources en eux-mêmes pour les résoudre. Le fait que l'enfant soit signalé et non l'école ou la famille était en soi disqualifiant. De sorte que les faiblesses de l'enfant étaient approfondies par le processus de signalement lui-même. Mon collègue ajoutait que le modèle médical avait la capacité de renforcer les pratiques néfastes, notamment dans les écoles qui dans de nombreux cas étaient la cause principale du problème.

En se centrant sur l'enfant et en le déplaçant vers une école spécialisée, le psychologue n'abordait pas le problème fondamental du « comment aider l'école à améliorer l'aide à tous les enfants ». En déplaçant ceux qui posent problème, on encourage simplement l'école à continuer comme avant.

De plus, mon collègue ajoutait que les écoles spéciales n'aidaient pas efficacement les enfants à surmonter leurs problèmes. Il notait en particulier l'impact stigmatisant du transport vers l'école spéciale qui le désignait comme différent et le séparait de sa communauté.

En 1977, ces arguments étaient très nouveaux pour moi et, je suppose, pour la plupart de mes collègues. Ils ont depuis été largement démontrés par plusieurs auteurs et, au travers du débat sur l'école inclusive. De mon point de vue, la manière dont, actuellement les psychologues de l'éducation considèrent leur travail a été largement influencé par la discussion sur les mérites respectifs du modèle médical et du modèle social. Nous sommes devenus conscients de l'impact qu'ont les écoles pour créer ou résoudre les problèmes et sur la nécessité d'encourager les enseignants à se sentir impliqués dans leur tâche d'apprendre à tous les élèves dont ils sont responsables.

Si maintenant, je me réfère aux commentaires de mon collègue en 1977, c'est que je voudrais poser quelques questions difficiles et inconfortables : Conscients des arguments dénonçant les risques d'utilisation du modèle médical, nos pratiques sont-elles pour autant à l'abri de ces risques ? Défendons-nous toujours effectivement l'enfant ? Nous efforçons-nous de travailler avec les écoles de telle sorte qu'elles puissent améliorer leurs pratiques d'inclusion pour le profit de tous les enfants ? N'est-ce pas tentant de se replier sur l'univers confortable du modèle médical en centrant nos efforts sur l'enfant exclusivement ?

J'aime à croire que les psychologues ont évolué ces vingt cinq dernières années et que nous adoptons une orientation plus psychosociale. S'il est vrai qu'au Royaume Uni, les preuves que les psychologues de l'éducation travaillent davantage dans cette voie ne manquent pas, notamment par les pratiques de consultation auprès des écoles et par le rôle de plus en plus important accordé à la formation psychologique continue des enseignants, nous devons rester vigilants. Dans le monde entier -et c'est une mission clé pour l'ISPA- nous sommes tous impliqués pour aider les enfants à se développer .

Je pense que mon collègue avait tort : les psychologues de l'éducation et les psychologues scolaires font une différence positive pour les enfants, les écoles et les familles. Cependant, les arguments qu'il développait sont importants et ils ont été repris par d'autres et développés dans une littérature considérable. Il en résulte que nous devons constamment réfléchir sur nos pratiques pour nous assurer que nous travaillons réellement dans l'intérêt de tous les enfants » .

Le changement de rôle des psychologues dans le contexte d'éducation inclusive en Afrique du Sud. SPI :25-1-2004
Petra Engelbrecht ;Université de Stellenbosch (République Sud-africaine .

Traduction et adaptation : JC Guillemard.

La réforme de l'éducation en Afrique du Sud qui a suivi la mise en place d'un système démocratique a conduit à concevoir une école inclusive .

Ce défi -compte tenu du legs de l'apartheid- amène à repenser le rôle des psychologues en fonction des besoins des usagers. Les exigences du nouveau contexte ont fait opérer un glissement du modèle médical centré sur le déficit de l'enfant vers un modèle écologique et multi-systémique qui suppose un cadre d'analyse et d'action plus large .

Pour définir le rôle des psychologues de l'éducation , il faut d'abord reconnaître que le soutien psychologique approprié dans l'éducation inclusive exige le développement d'une culture qui utilise les valeurs éco-systémiques dans une approche globalisante de l'aide . Cela signifie que la vision , les compétences et les pratiques spécifiques des psychologues de l'éducation proposent des actions de prévention, de développement et de promotion de la santé vers les individus, les écoles et les communautés , ce qui implique des efforts de prévention primaire, secondaire et tertiaire, des interventions spécifiques directes et indirectes , de l'aide au changement , du conseil individuel et groupal, de l'intervention en cas de crise et tout au long de la vie .

En particulier les psychologues de l'éducation doivent se préparer à intervenir non seulement au niveau individuel mais également au niveau systémique afin de mettre en oeuvre et d'évaluer leurs programmes de prévention .

Leurs interventions viseront notamment à promouvoir un cadre d'apprentissage positif où élèves et enseignants issus de contextes divers auront un égal accès à l'aide psychologique et éducative .

Ces rôles nouveaux incluent :

-  ceux de facilitateurs organisationnels et collaborateurs de la réforme et des changements dans l'école ,
-  ceux de consultants chargés d'aider les écoles à construire des mécanismes pour aider les élèves à surmonter les obstacles ,

-  ceux de spécialistes en santé mentale , capables d'aider les éducateurs à rendre les élèves plus compétents

(ces différents rôles sont étudiés en détail dans la suite de l'article NdT)..

Comme l'ont déjà souligné divers auteurs américains et britanniques, les psychologues doivent prendre davantage conscience que leur contexte de travail a changé et qu'ils doivent se préparer à relever les défis qu'implique l'éducation inclusive .

La réforme mise en oeuvre depuis 1994 a exigé des psychologues sud-africains qu'ils développent une culture incluant des valeurs d'égalité, de droits humains et d'acceptation de la diversité telles qu'elles sont définies dans la constitution (1996).

Redéfinir leurs rôles permettra aux psychologues d'Afrique du Sud d'offrir leurs services dans un large éventail de contextes, en apportant de l'aide dans la classe ,dans l'école et dans la communauté .Au delà, cela permettra aux psychologues de promouvoir un environnement éducatif répondant aux besoins des élèves à l'interface des systèmes éducatif, psychologique et comportemental . C'est le moyen de développer un partenariat efficace entre parents, éducateurs et communautés .

Un tel projet permet aux psychologues d'affirmer la position et le statut de la profession tant au plan national qu'international. Une profession qui a su s'adapter au changement mais qui a su également faciliter le changement dans l'ensemble du système éducatif .

Analec y la dislexia . Notre ami André Inizan, un très ancien adhérent de l'AFPS, vient de publier (avec la collaboration d'Isabel Canton) une analyse du savoir lire de 8 ans à l'âge adulte(1) à l'occasion de l'année du livre et de la lecture .Cette adaptation en langue espagnole de la batterie Analec reprend les épreuves de la version française . Inizan ajoute une critique serrée du concept de dyslexie dont il dénonce l'absence de définition rigoureuse, ce qui le conduit à en nier l'existence . Il dénonce également le voile (pudique) jeté sur l'incompétence pédagogique (par manque de formation psychologique des maîtres)qui conduit à empêcher un apprentissage efficace de la lecture. (JCG).

(1) INIZAN A.& CANTÓN-MAYO I. : Analec y la dislexia :anàlisis del saber leer de los 8 años a la edad adulta . Davinci continental .Barcelona 2005.

Le 28ième congrès de ISPA aura lieu à HANGZHOU en CHINE, du 15 au 20 Juillet 2006.

Pour plus d'information sur ce colloque contacter :

lspa_china@163.com et <http://www.ispaweb.org>

Les informations seront relayées par le site internet de l'AFPS :

www.afps.info

Pour tout renseignement contacter : dsh.rosene@wanadoo.fr