

<https://www.afpen.fr/Lettre-internationale-juin-2003,097.html>



# Lettre internationale juin 2003

- STOCKS -

Date de mise en ligne : mardi 27 juin 2006

---

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

---

n°15 -1er semestre Juin 2003.

Editorial : Eva Unterlass responsable de la commission internationale

Malgré l'annulation du colloque de l'ISPA cet été 2003 en Chine (...as a result of the SARS epidemic...), les activités internationales de l'AFPS continuent :

&#8226; on prévoit la participation de collègues français au prochain colloque de psychologie scolaire internationale qui aura lieu à Exeter en Angleterre du 27 juillet au 1er août 2003,

&#8226; on recevra des collègues psychologues scolaires européens (d'Allemagne, d'Angleterre, d'Italie, de Suisse...) autour d'une table ronde lors de notre 18e congrès national à Marseille en octobre 2003,

&#8226; on a été informé du congrès de la British Psychological Society - Division of Educational and Child Psychology qui se tiendra à Paris / France en janvier 2004 ,

&#8226; on a été sollicité pour participer à des dispositifs européens de formation (crisis intervention training) initiés par des collègues allemands qui auront lieu en Italie et au Danemark au cours de l'année scolaire 2003-04....

D'autres projets sont en cours ici et ailleurs, d'autres événements ont déjà eu lieu.

Vous en trouverez des extraits dans les articles que nous vous proposons à l'intérieur de ces pages.

Bonne lecture !

Sommaire :

&#61656; Psychologie scolaire en Chine (Véronique Le Mézec)

&#61656; Un psychologue scolaire israélien.(Francine Corman)

&#61656; Colloque de Berlin (Eva Unterlass)

&#61656; Colloque de Dillingen (Eva Unterlass)

&#61656; Où va la loi fédérale (USA) pour l'aide aux personnes handicapées (JC Guillemard).

&#61656; Apprendre pour vivre mieux : un dossier du Courrier de l'UNESCO (JC Guillemard)

&#61656; Difficultés émotionnelles et comportementales : un point de vue britannique (AEP Journal -1-2003) (JC Guillemard)

&#61656; School Psychology International revue de l'ISPA (mai 2003 et août 2003).

&#61656; Appel à contribution de la Société britannique de Psychologie(Valerie Davis) .

&#61656; Stage européen de formation à la gestion des situations de crise (Bernhardt Meissner)

&#61656; Table ronde européenne sur les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques : programme  
.(commission internationale de l'AFPS)

\*\*\*\*\*

« Education à la santé mentale. »

« L'importance de la psychologie scolaire en Chine aujourd'hui »

par Hongfei Yang, Président de l'Association de Psychologie scolaire de Zheijiang, Chine  
publié dans « World go round » revue trimestrielle de l'ISPA Mars 2003, volume30, numéro2  
Traduction Véronique Le Mézec

L'importance de l'éducation scolaire à la santé mentale s'est développée de façon importante ces deux dernières décennies. Actuellement, l'éducation scolaire à la santé mentale est l'une des disciplines essentielles de la psychologie scolaire en Chine. Au début des années 1980, cette éducation (comparable aux services de santé mentale scolaire dans les pays occidentaux) était impulsée au départ par un petit groupes de professeurs d'école. Ce moment est considéré comme l'origine de la psychologie scolaire en Chine. En Août 1999, l'administration chinoise de l'Education a publié « Quelques suggestions pour l'éducation scolaire à la santé mentale ». Cette publication fût déterminante et donna une forte impulsion à ce concept. Jusqu'à présent les progrès dans ce domaine

peuvent être repérés comme suit :

- 1- les écoles, particulièrement dans les grandes villes, sont plus attentives à ce type d'éducation,
- 2- les professeurs d'Université et les chercheurs coopèrent avec les écoles pour former des professeurs d'éducation à la santé mentale,
- 3- des manuels sont publiés, des recherches et des expérimentations d'éducation sont entreprises,
- 4- un grand nombre d'établissements scolaires ont développé des modèles de prévention, une évaluation des caractéristiques psychologiques des élèves, une assistance psychologique et de la thérapie, et ont créé des centres d'aides psychologiques.

Ces réalisations sont acceptées et reconnues et sont un socle pour la psychologie scolaire en Chine. Deux aspects clés se sont développés : la qualité scientifique, et l'efficacité. En effet, leur manque crée des problèmes importants pour l'éducation à la santé mentale. De nombreux domaines de la psychologie sont inclus dans cette éducation, y compris les aspects éthiques.

Actuellement, dans nos écoles de nombreuses erreurs sont repérables. L'une d'entre elles concerne le manque d'une définition reconnue des questions de santé mentale. Certaines personnes surévaluent les problèmes de santé mentale, affirmant par exemple que 50% des élèves ont des troubles psychologiques. Alors que d'autres nient l'existence de ces troubles et ne reconnaissent pas l'intérêt de l'éducation à la santé mentale. Ces deux positions extrêmes sont des obstacles au développement de l'éducation à la santé mentale dans les écoles.

Une autre erreur est la croyance dans la possibilité pour tout un chacun de mener une éducation à la santé mentale. Des professeurs non formés s'y essaient et commettent souvent des fautes graves dans leur travail comme le non respect de la confidentialité.

Une troisième erreur se trouve dans le fait que des écoles ne veulent pas envisager l'éducation à la santé mentale comme importante par crainte qu'elle influence les résultats des élèves, aspect vital de l'école.

Ces erreurs et ces méprises sont à l'origine de nombreux problèmes. Certaines écoles ne tiennent pas compte de la base scientifique des questions psychiques, d'autres n'ont qu'une approche superficielle ou ne respectent pas les principes éthiques. Ces conditions sont dues à l'insuffisante reconnaissance de l'éducation à la santé mentale.

Ces dernières années plusieurs termes ont été proposés pour « l'éducation à la santé mentale » : « éducation psychologique », « éducation des aspects psychiques », « éducation des caractéristiques intellectuelles ».

Dans ce domaine de l'éducation, nous devrions encourager les professeurs à utiliser différentes théories et pratiques, mais nos manuels ne donnent pas d'indications à ce sujet. Les professeurs ne savent pas comment les utiliser. Comme très peu d'entre eux sont formés, il n'y a pas suffisamment de moyens pour enseigner l'éducation à la santé mentale. Afin d'améliorer cette éducation, les écoles doivent organiser des formations de professeurs ; les manuels doivent être développés dans une optique scientifique, méthodique, pratique et efficace. Dans la pratique nous devrions nous tenir aux principes humanistes de la psychologie en nous centrant sur le développement de l'élève. Dans les évaluations, les tests et les statistiques doivent être employés correctement et sous tendus par des principes éthiques. Des profils psychologiques doivent être développés à partir de procédures scientifiques. Des centres de conseil accueillants et confortables devraient être construits. Les chercheurs devraient coopérer avec les praticiens scolaires dans leur travail de recherche afin de construire une meilleure représentation de l'éducation à la santé mentale.

L'éducation à la santé mentale devrait toucher tous les étudiants au travers d'activités plutôt que d'apprentissages

afin d'être plus efficace. Les élèves peuvent faire évoluer leurs idées et leurs sentiments lorsqu'ils sont impliqués dans des activités. Le conseil individuel peut procurer un soutien aussi bien que montrer de la reconnaissance et du respect aux élèves.

En conclusion, la formation des éducateurs en santé mentale requiert des études scientifiques qui s'attachent au développement de l'élève, à des critères éthiques - déontologiques, des évaluations correctes, et une formation pratique. La psychologie scolaire en Chine a un bel avenir pour autant que nous saurons nous inspirer des autres pays et que nous poursuivrons la construction de nos propres théories et pratiques.

\*\*\*\*\*

Psychologue scolaire israélien : profil professionnel, représentation du rôle et degrés de satisfaction professionnels

AMIRAM RAVIV, SHARON MASHRAKI--PEDHATZUR, ALONA RAVIV et RACHEL ERHARD

Université de Tel- Aviv

School psychology international, volume 23, number 3, août 2002  
Traduction : Francine Corman.

Nos collègues israéliens dépendent de trois instances :

- [-] le SHEFI, service de psychologie scolaire et d'orientation de l'éducation nationale qui définit les rôles et assure un contrôle selon des règles et régulations précises.
- [-] Le ministère de la santé qui est chargé de leur formation
- [-] Les municipalités qui les rémunèrent

Ils sont classés selon quatre niveaux d'expertise :

- [-] Non diplômés
- [-] « interne » : niveau universitaire de base
- [-] « externe » : avec en plus du précédent au moins deux années de travail en tant que psychologue et la réussite à des examens
- [-] « senior » : avec en plus des précédents, au moins trois années de travail en tant qu'expert dans un domaine de spécialisation précis, avec nécessité de supervision et sans aucune violation déontologique.

Depuis vingt ans : une évolution importante de la fonction

Celle-ci est la conséquence de changements externes et internes : sociaux, familiaux, institutionnels qui a accru les demandes d'interventions et le nombre de psychologues recrutés.

Il en résulte une diversification plus importante des activités vers un nombre plus important d'enfants mais aussi les parents, les enseignants et autres partenaires et une tendance à privilégier la prévention plutôt que les activités d'évaluation. Une redéfinition des rôles et des formations est constante.

Etude

Celle-ci a été commandée, en 1996, par le SHEFI afin d'évaluer la représentation des psychologues scolaires de leur rôle et leur niveau de satisfaction général selon quatre critères : expérience personnelle et professionnelle, sentiment de compétence professionnelle, activités et thèmes de formation continue préférés, niveau de satisfaction professionnelle en fonction de leurs différentes activités.

Elle a été réalisée auprès de la majorité des 1200 psychologues scolaires israéliens : 1113 ont répondu à un questionnaire. Cette population très représentative est composée de 873 femmes et 240 hommes, âgés entre 24 et 74 ans, assurant la fonction de psychologue scolaire entre 1 heure et 52 heures hebdomadaires dans des centres de psychologie scolaire. Il est à noter que 117 d'entre eux ne sont pas diplômés.

Le questionnaire tient compte de plusieurs aspects

[-] critères personnels et professionnels : sexe, niveau d'expertise, âge, lieu d'intervention, temps de travail, niveau d'éducation

[-] souhait de formation complémentaire : thérapie individuelle et / ou familiale, consultation d'enseignants, thérapie de groupe, approche systémique, psychométrie, difficultés d'apprentissage

[-] organisation du temps réel par rapport à celui-ci souhaité concernant douze tâches : rencontres avec équipes pédagogiques, rencontres avec partenaires extérieurs, supervision reçue, supervision donnée, consultation du directeur de centre, évaluation diagnostique, thérapie individuelle, consultation d'enseignants, consultation de parents, thérapie familiale, thérapie de groupe, travail administratif

[-] activités préférées : huit tâches

[-] niveau de satisfaction professionnelle : vingt quatre items

Conclusions

[-] Les 3/5èmes du temps sont utilisés à des activités d'orientation et le temps restant à la thérapie individuelle des enfants, la consultation des parents et enseignants et aux évaluations cliniques. Le souhait est d'inverser cette tendance vers des interventions plus cliniques et individuelles. Ceci contredit les orientations officielles et celles défendues par les psychologues eux même : approche systémique, interventions collectives et préventives. Les consultations des enseignants sont peu souhaitées.

[-] Le niveau d'expertise est un facteur important d'explication des différences constatées concernant les domaines privilégiés : Les plus jeunes et moins expérimentés passent plus de temps dans des activités d'évaluation psychométrique et la consultation des enseignants, mais souhaiteraient s'orienter vers un travail plus thérapeutique. Les plus âgés et expérimentés passent plus de temps dans des activités thérapeutiques et des activités organisationnelles : supervision, entretien avec autres professionnels. Ils ont plus la possibilité de choisir.

[-] Le niveau de satisfaction général en fonction de vingt aspects de la fonction correspond à cinq domaines : relationnel, statutaire, de carrière, degré de réalisation par rapport aux attentes, formation continue et supervision. Le métier est perçu comme étant très intéressant, diversifié et stimulant, un peu satisfaisant du point de vue de l'impression d'achèvement, frustrant et difficile. Quand les relations avec les collègues sont bonnes, on constate un plus haut niveau de satisfaction.

Ces résultats confirment ceux de recherches précédentes conduites en Israël et aux Etats-Unis.

\*\*\*\*\*

COLLOQUE de BERLIN / Allemagne du 2 avril 2003 : Ces élèves en difficulté qui nous défient... (Schwierige Schülerinnen und Schüler fordern uns heraus) à l'UNIVERSITE HUMBOLDT.

Ce colloque fut organisé et financé par le syndicat pour l'éducation et la science (GEW : Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft \*) du pays fédéral sous le haut patronage du Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports de Berlin.

Gratuit pour tous les personnels de l'éducation, 600 personnes participèrent à la journée. Parmi eux : la plupart des 60 psychologues scolaires de Berlin.

Au programme : 2 manifestations plénières (une conférence et une table ronde européenne) suivies de 13 ateliers de travail autour de différents sous-thèmes.

La conférence plénière avait pour titre : Verhaltensstörungen aus systemischer Sicht (troubles du comportement et point de vue systemique) et fut donnée par le professeur PALMOWSKI de l'Université de Erfurt.

Il y préconisait le recours aux modèles systémiques et aux théories de la communication pour élaborer des propositions de résolution de problèmes.

Pour Palmowski, le travail avec les jeunes en difficulté est un défi dans le sens qu'il fournit matière à réflexion et encourage à chercher activement des solutions vraies et utiles aux problèmes (ne pas oublier : les propositions de résolution qui ne résolvent pas un problème donné sont partie intégrante de ce problème).

Pour illustrer une de ses idées fortes concernant la nécessité de se servir d'outils variés et performants, l'intervenant utilisa la métaphore : pour celui qui ne dispose comme outil que d'un marteau, tous les problèmes ressemblent à des clous.

C'est pour la discussion en table ronde et la représentation de l'AFPS que l'intervention d'Eva UNTERLASS fut sollicitée concernant la psychologie scolaire en France et le travail avec les enfants en difficulté.

Les autres intervenantes européennes : Greta SYKES pour l'Angleterre, Christina BARVA pour la Suède et Merja ARENMAA - KÜPPERS pour la Finlande.

La coordination fut assurée par Dr Anita SCHINDLER, psychologue scolaire à Berlin.

L'organisation de cette table ronde fut demandée au groupe des psychologues scolaires berlinois par la GEW (syndicat) et le Ministère de l'éducation.

A travers 3 cas d'enfants en difficulté à l'école, chaque intervenante a présenté les outils du psychologue dans son pays, son insertion dans l'institution et ses missions et limites.

Nous avons noté que chaque école gère son budget dans les pays scandinaves, décide du nombre de classes et d'élèves ainsi que des priorités et projets pédagogiques et d'aide spécialisée.

En Allemagne, chaque pays fédéral définit les programmes et missions des personnels des écoles, dont les psychologues scolaires, à travers le ministère fédéral de l'éducation.

De ce fait, les interventions et missions du psychologue peuvent être très variable d'un pays fédéral à l'autre (ex : Berlin : selon les directives les plus récentes et suite à de sévères restrictions budgétaires, chaque psychologue scolaire travaille 38h/semaine dans ses fonctions et doit en plus assurer 4h d'enseignement auprès d'élèves dans une classe. Autant les psychologues berlinois se déclaraient satisfaits de ce fonctionnement avec une double mission qui selon eux permet de « comprendre aussi la réalité des enseignants », la tendance actuelle voudrait que les 4h d'enseignement soient supprimées pour palier à l'augmentation excessive de leurs heures de travail en général).

En Angleterre, les missions des psychologues à l'école sont définies comme en France, au sein d'un ministère national.

Le psychologue scolaire anglais intervient auprès d'enfants et d'étudiants de la 1<sup>ère</sup> scolarisation jusqu'à l'université.

La journée s'est poursuivie par des groupes de travail traitant de thèmes différents, conduits par des enseignants, des sociologues, des psychologues, des chercheurs universitaires...

La discussion entre les intervenantes européennes et le public berlinois se poursuit dans l'un de ces ateliers.

D'autres travaillèrent autour de : l'école et le conseil psychologique, l'auto-évaluation et l'orientation des élèves, les

liens école - famille, la médiation comme dispositif de résolution de problèmes, le travail avec les élèves issus de la migration etc.

En guise de conclusion ce mot d'élève rapporté par un intervenant qui définissait ainsi le jeune en difficulté à l'école : c'est quelqu'un que l'enseignant ne sait pas manier et qui le met en échec. Ce syndicat compte 30000 adhérents à Berlin. Un grand nombre de psychologues scolaires, enseignants et universitaires y adhèrent.

Où va la loi fédérale américaine sur l'aide aux personnes handicapées (IDEA : Individuals with Disability Education Act) ?

Communiqué, journal de la NASP. Avril 2003- Juin 2003.

Traduction et adaptation, JC Guillemard.

C'est en 1975 que les USA (comme la France) se sont dotés d'une loi fédérale sur le droit à l'éducation des personnes handicapées (PL94-145). Cette loi et ses applications ont fait l'objet de vastes discussions dans tout le pays . Elle a donné occasionnellement lieu à des procès qui ont contribué à certaines évolutions . Revisitée en 1997, la loi est devenue IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). Que IDEA soit une bonne idée (a good idea) tout le monde en est convaincu mais les débats autour de son application ont redoublé d'autant qu'elle doit être revisitée et soumise au vote du Congrès à partir d'un texte rédigé par l'Office des Programmes d'Education Spéciale (OSEP) . La conjoncture politique après l'arrivée de l'administration Bush, le projet éducatif des Républicains, No Child Left Behind (NCLB, Aucun enfant laissé en route ) qui renforce la tendance déjà hyper-libérale du système éducatif américain et la réduction croissante de tous les crédits d'aide sociale accentuent la tension des débats entre professionnels et politiques.

Le chapitre le plus controversé concerne les difficultés spécifiques d'apprentissage (SLD, Specific Learning Difficulties) . L'Association Nationale des Psychologues Scolaires (NASP) a proposé en février 2002 des modifications des règles d'identification des SLD . On notera l'analogie de situation avec ce que nous connaissons en France depuis la circulaire sur les troubles spécifiques des apprentissages et celles sur l'AIS (mai 2002) sans compter le projet de révision de la loi d'orientation de 1975 relative à l'éducation des personnes handicapées . Il apparaît donc intéressant de donner aux lecteurs de La lettre Internationale la traduction d'extraits significatifs des recommandations que la NASP propose à l'Office des programmes pour l'Education Spéciale (OSEP) avant le vote du Congrès américain .

« Au nom de l'Association Nationale des Psychologues Scolaires (NASP) nous remercions le Département de l'Education de nous donner l'occasion de communiquer nos idées et nos recommandations afin de rendre plus efficace la Loi sur l'Education des Personnes Handicapées (IDEA) en ce qui concerne la reconnaissance et l'identification des difficultés d'apprentissage .

La NASP qui représente environ 23.000 psychologues scolaires , défend le principe d'un environnement éducatif et psychologique sain pour les enfants et leurs familles par la mise en oeuvre de programmes efficaces scientifiquement validés promouvant des comportements sains, favorisant l'autonomie et les apprentissages .

Cette orientation est mise en oeuvre par la recherche sur l'état de la profession et de la formation, par le développement de programmes d'évaluation permanente et de perfectionnement professionnel .

Les psychologues scolaires exercent dans des contextes variés d'application de l'IDEA en fournissant des examens complets et adaptés, et en offrant aux personnels d'éducation formation et perfectionnement continu , en développant des programmes d'éducation individualisés et des projets d'intervention comportementale, en offrant dans la communauté et dans l'école , des services psychologiques et de santé mentale et des conseils stratégiques aux enseignants et aux parents pour améliorer la réussite scolaire ainsi qu'en mettant en relation les élèves et leurs familles avec les ressources et les services disponibles dans la communauté .

La NASP se félicite que l'administration reconnaisse l'importance de l'identification et de l'intervention précoce en matière de lecture et autres problèmes d'apprentissage .

La NASP soutient fortement les propositions d'intervention aussi précoce que possible afin d'éviter la mise en oeuvre « en aval » de services importants et coûteux ,voire de faire appel à l'éducation spéciale . Nous savons tous que le modèle « Attendre l'échec » ne sert personne. Les psychologues scolaires ont un rôle clé à jouer dans ce type d'identification et de résolution précoce des problèmes .

La NASP soutient aussi la position de l'administration soulignant que les écoles peuvent et doivent répondre aux besoins des élèves dans le cadre du cursus ordinaire sans les orienter (systématiquement) vers l'éducation spéciale . Mais cette approche ne peut réussir qu'à la condition que l'école ordinaire dispose des services adéquats . Nous savons que le paradoxe de l'IDEA c'est que l'élève qui a besoin d'une aide supplémentaire doit être orienté vers l'éducation spéciale pour bénéficier des services nécessaires . Si un nombre croissant d'élèves doit être orienté vers l'enseignement spécial , alors il convient d'offrir les services nécessaires -et les ressources financières permettant le fonctionnement de ces services - en dehors du système de l'éducation spécial .

Les psychologues scolaires jouent souvent un rôle de lien entre les programmes d'éducation spéciale et ceux de l'éducation générale, les services scolaires ou communautaires , les parents et la communauté scolaire . Plus important encore, nous avons la formation spécifique nous permettant de faire le lien entre la santé mentale, les difficultés d'apprentissage et la réussite scolaire . Pour toutes ces raisons , nous sommes des acteurs incontournables pour l'application efficace des principes et des pratiques de l'IDEA.

La NASP a reçu de nombreux commentaires de ses membres sur les aspects positifs de la loi actuelle et des suggestions pour son amélioration .

Nous voulons porter à votre connaissance et mettre en lumière un certain nombre de recommandations concernant la reconnaissance et l'identification des difficultés d'apprentissage . Certaines de ces recommandations relèvent pour leur application de l'intervention de l'état concerné ou du district scolaire suivant la façon dont l'état choisit d'adopter la réglementation . Nous souhaitons poursuivre le dialogue avec vous à mesure que le projet de réforme de l'IDEA se met en place .

Quelques points- clés :

- 1) Nous souhaitons conserver la définition légale des difficultés d'apprentissage (IDEA 1997) mais nous demandons la modification des critères d'admissibilité (eligibility).
- 2) nous demandons l'abandon de l'exigence de décalage (discrepancy) entre compétence et performance qui n'est pas scientifiquement fondé.
- 3) nous proposons de substituer un modèle alternatif à trois niveaux au modèle actuel fondé uniquement sur le couple réussite scolaire significativement faible/ réponses insuffisantes à l'examen (psychopédagogique). Le modèle à 3 niveaux que nous préconisons garantit à l'élève en difficulté d'apprentissage une aide dans le cadre de l'enseignement général de manière programmée . Cette aide implique nécessairement :
  - a) un examen de niveau scolaire et des interventions ciblées pour s'assurer des acquisitions en lecture et mathématiques dans les premières classes .
  - b) un processus continu et systématique de recherche de solutions.

Les caractéristiques du modèle à trois niveaux sont les suivantes :

Niveau1. Aide comportementale et scolaire de haute qualité disponible pour tous les élèves dans l'enseignement général .

Niveau 2. Actions de prévention et de remédiation intensives et ciblées pour tous les élèves dont les performances et la progression restent en dessous de la moyenne de leur classe et de leur école .

Niveau 3. Evaluation complète , par une équipe multi- disciplinaire afin de reconnaître et d'identifier les besoins éventuels d'éducation spéciale de l'élève concerné.

4) Les psychologues scolaires sont des membres-clés des équipes réalisant et exécutant les interventions de niveau 2, réalisant et exécutant les examens appropriés au niveau 3, fournissant les modalités de formation et d'évaluation à tous les niveaux du modèle .

5) Les équipes multi-disciplinaires conduisent les évaluations scolaires à chaque niveau afin de déterminer quels élèves relèvent des aides et si nécessaires peuvent bénéficier d'un programme individualisé d'éducation .Ces évaluations comprennent :

• L'élaboration et la mise en oeuvre des interventions individualisées, d'un relevé normalisé de progression dans les matières concernées pour les élèves fréquentant le même cadre scolaire , et

• Les examens individuels complets nécessaires afin de repérer les forces et les faiblesses dans les zones disciplinaires pertinentes et écarter d'autres handicaps ou facteurs non cognitifs qui pourraient expliquer la faible réussite scolaire .

6. Les équipes chargées d'élaborer ou de conduire des évaluations, de déterminer les élèves relevant effectivement des aides spécifiques seront composées de professionnels qualifiés ayant la formation et les compétences pour



analyser les éventuels problèmes d'apprentissage des enfants ( entre autres, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, orthophonistes...).

Le fait que la NASP ait pu rédiger ces recommandations est loin de clore la problématique de l'identification des difficultés spécifiques d'apprentissage. Dans le même n° de Communiqué diverses interventions d'adhérents beaucoup plus radicales que le texte associatif de synthèse montrent qu'il existe des divergences chez les psychologues scolaires dans leur analyse du « quoi » et du « comment » des SLD. Mais ces divergences n'existent-elles pas aussi en France ? JCG.

\*\*\*\*\*

Apprendre pour vivre mieux :

Le Nouveau Courrier (revue de l'UNESCO), avril 2003.

JC Guillemard, secrétaire du Groupe de réflexion des ONG-UNESCO sur l'Education Pour Tous.

Cette livraison du Nouveau Courrier comprend un dossier de 11 articles dédiés à la lutte contre l'analphabétisme . La ligne directrice s'appuie sur cette affirmation du philosophe et éducateur brésilien Paolo Freire, 'l'éducation , c'est la liberté ». Si on sait que 1/7e des habitants de la planète (862 millions dont 2/3 de femmes) ne savent ni lire ni écrire, dont une proportion non négligeable dans les pays riches , on voit que promouvoir l'éducation pour tous est une tâche de longue haleine qui concerne tout le monde . On sait ce qu'il faut mettre en oeuvre pour avancer dans cette action :

[-] proposer des horaires et des cursus souples,

[-] former des enseignants et des éducateurs à la pédagogie active ,

[-] donner aux apprenants l'occasion de s'exprimer sur les cursus qu'on leur propose,

[-] enfin et surtout, il faut que les apprenants tirent profit des compétences acquises . Ils doivent pouvoir les exploiter de façon dynamique pour lutter contre l'injustice et les causes de leur pauvreté et pour améliorer leurs conditions de vie .

Mais il ne suffit pas de scolariser les élèves pour lutter contre l'analphabétisme , il faut aussi donner aux enfants la joie et le plaisir d'apprendre . C'est ce que fait l'Escuela Nueva en Colombie depuis 1975 imitée dans divers pays d'Amérique latine , démontrant ainsi qu'un pays pouvait améliorer les performances en matière d'éducation de base dans les régions rurales pauvres sans gros investissements. Malheureusement , l'instabilité politique, les guerres civiles ont arrêté certaines expériences très prometteuses .

Un autre élément de lutte contre l'analphabétisme, notamment dans les pays multi-ethniques ou de forte immigration est l'éducation bilingue au cours de laquelle l'éducation de base est fournie en langue maternelle puis dans la langue officielle . Des études ont montré que l'aptitude à la lecture et à l'écriture développée dans la langue maternelle pouvait s'appliquer ensuite à toute autre langue parlée par l'élève.

Enfin on trouve dans ce dossier plusieurs articles relatifs à des expériences menées en milieu très défavorisé en Inde où l'alphabétisation a permis de créer de nouvelles conditions économiques plus favorables et de lutter contre l'injustice et la corruption .

Pour en savoir plus :

[www.unesco.org](http://www.unesco.org) (Fr)

[www.savethechildren.org](http://www.savethechildren.org) (Anglais)

[www.actionaid.org](http://www.actionaid.org) (Anglais)

[www.volvamos.org](http://www.volvamos.org) (Espagnol).

Quel rôle les psychologues scolaires peuvent ils jouer pour le développement de l'éducation pour tous ? Si vous avez des expériences d'action en faveur de la lecture et de l'écriture en milieu défavorisé (pour des enfants ou pour des adultes) la commission internationale est intéressée par votre témoignage . Contactez nous . JCG.

Gestion des difficultés émotionnelles et comportementales : un point de vue britannique

Educational Psychology in Practice, revue de l'Association britannique des Psychologues de l'éducation vol19, n°1-2003. traduction et adaptation JC Guillemard.

Le concept de résilience bien connu en France depuis le succès des ouvrages de Boris Cyrulnik, fait l'objet, dans un article de Dent et Cameron, d'une analyse qui conduit les auteurs à proposer aux psychologues de l'éducation des pistes d'action en direction des parents et des éducateurs en vue de développer des capacités de résiliences chez les sujets vulnérables .

Dans un autre article , C Rees, P.Farrell et P.Rees, au travers d'une enquête auprès de 107 psychologues de l'éducation présentent les pratiques professionnelles face à l'examen des difficultés émotionnelles et comportementales (EBD, Emotional and Behavioural Difficulties), notion dont les auteurs soulignent l'ambiguïté . Le Code(britannique) des Pratiques (1994) attribue au psychologue de l'éducation un rôle prépondérant dans l'identification de ces troubles et recommande aux professionnels concernés d'inclure dans leur recherche un large éventail de facteurs notamment ceux touchant aux capacités d'adaptation personnelle et sociale ,à l'image de soi, aux intérêts et aux comportements .Mais aussi bien, le Code des Pratiques que sa révision de 2001 (Code Pratique des besoins éducatifs spécifiques) ne donne pas de consignes aux psychologues sur la manière d'examiner les enfants susceptibles de présenter des EBD.

Les auteurs concluent leur article en soulignant la complexité d'approche de ces difficultés en raison notamment de l'extraordinaire variété des indices fournis par les signalements pour EBD.

Ils relèvent la diversité des pratiques des psychologues face à ce type de signalement et notent pour s'en étonner, la faible indication de mesure psychothérapeutique .

Il terminent sur la nécessité pour les professionnels d'échanger sur ce thème afin de le clarifier et d'harmoniser les pratiques d'identification et les mesures d'aide aux élèves concernés .

Pour illustrer les réflexions de Rees, Farrell et Rees, un article de Swinson, Woolf et Melling « Intégrer les élèves EBD : étude du comportement des élèves en classe » est instructif . Les auteurs font apparaître que sur les 12 élèves issus d'un établissement spécialisé (équivalent à un IRP en France), seulement 2 ont montré un comportement significativement différent de celui des élèves ordinaires . Les auteurs notent que si le comportement des élèves EBD se détériore davantage dans les classes peu structurées que dans les classes strictement organisées et davantage en fin de journée qu'au début, ces variations se rencontrent aussi chez les élèves ordinaires .

En conclusion, les auteurs appellent à réfléchir sur le rôle du contexte dans le développement des comportements sociaux . Ils confirment l'intérêt de l'approche éco-systémique et rappellent la fameuse équation proposée par Kurt Lewin (1935),

$B = f(P/E)$  ou B (Behaviour) le comportement est vu comme une fonction de la Personnalité(P) et de la perception de l'Environnement (E) .

Ils constatent que même après une expérience réussie d'intégration des élèves EBD, une majorité d'enseignants considèrent des facteurs internes à l'élève pour qualifier sa dénomination , minorant ainsi leur propre rôle dans la dynamique du changement observé. L'inscription de l'approche éco-systémique dans la formation des enseignants apparaît donc comme pertinente .

En ce qui concerne les psychologues de l'éducation, Swinson, Woolf et Melling admettent que la plupart reconnaissent l'intérêt de l'approche éco-systémique mais néanmoins continuent d'examiner les élèves signalés d'une manière traditionnelle . En particulier l'observation de l'élève en classe est pratiquement inexistante ) et à les labelliser . Ils contribuent ainsi à entretenir l'idée que le trouble est interne à l'enfant quel que soit l'environnement et donc à faire obstacle au changement de cet environnement . JCG

Autres articles dans ce n° :

Michael Connor : Examen des procédures d'intervention précoce auprès des enfants autistes

Atkinson et Woods : stratégies d'entretien de motivation chez des élèves du collège en rupture scolaire : étude de cas .

School Psychology International (Revue de l'ISPA) Vol 24, n°2 Mai 2003.

On trouve dans ce numéro , 2 articles concernant les comportements de harcèlement scolaire (bullying) dont on sait combien ils sont depuis longtemps étudiés dans la littérature psychologique anglo-saxonne à la différence de ce qui se passe en France où c'est sous la rubrique « violences scolaires » qu'on rencontre-depuis peu- ces modalités de comportement .

Tani et al étudient la personnalité des acteurs (bourreaux, victimes , soutiens des bourreaux, soutiens des victimes et indifférents ) . Cette enquête a été menée en Italie du Nord .

Deborah Land a mené une enquête auprès de 147 élèves de collège (américains) afin de mesurer ce qui pour eux distingue le harcèlement (bullying) de la calomnie (teasing) et du harcèlement sexuel qui selon certains auteurs sont des phénomènes distincts. (Voir également ci après le commentaire de l'article paru dans Educational Psychology in Practice de juin 2003).

Kinkley et Medway témoignent d'une action de promotion de la résilience et des capacités d'adaptation chez des élèves américains après l'attentat du 11 septembre 2001.

Enfin une étude originale est présentée par OW Edwards. Elle s'intitule « Vivre avec sa grand'mère : une étude grand-parentale ». Ce sujet assez peu étudié se présente comme une monographie relatant les relations entre William et sa grand mère paternelle, une femme âgée de plus de 60 ans, handicapée et seule pour l'élever. On ignore ce qu'est devenue sa mère, quant à son père il fait de brèves apparitions sporadiques et imprévues.

Partant du fait que le nombre d'enfants élevés à temps plein par leurs grands parents tend à augmenter, l'auteur observe que nombreux sont ces parents de substitution qui rencontrent de grandes difficultés avec leurs petits enfants chez qui on observe fréquemment des difficultés scolaires, émotionnelles et comportementales. O.W Edwards considère qu'il serait important de développer des études « grand-parentales » et d'apporter tant à domicile qu'à l'école une aide à ces familles particulières.

SPI vol.24, n° 3, août 2003.

Un article bien documenté de Dawn et Trevor Male (Universités de Londres et de Hull-UK) tente d'évaluer la charge de travail, la satisfaction professionnelle et la perception de la formation aux fonctions de Psychologue Principal dans les services de psychologie de l'éducation en Grande Bretagne.

En préliminaire à l'étude proprement dite, la description du fonctionnement actuel des services et les exigences de l'employeur à l'égard des professionnels, est instructive pour les psychologues scolaires européens en général et les Français en particulier.

Dans un premier chapitre, les auteurs rappellent les réformes survenues dans le domaine de l'éducation en Grande Bretagne dans les 15 dernières années :

- Lois sur l'intégration scolaires des handicapés et des élèves à besoins éducatifs spécifiques (1981 ;1993) donnant aux autorités académiques locales (LEA : Local Education Authorities) la responsabilité administrative, éducative et financière dans ce domaine,

- Réforme de l'éducation de 1998 accordant une large autonomie aux établissements scolaires (et à leur directeur)

- Loi sur l'Enfance (1989) instituant la coordination entre les services sociaux, d'éducation et de santé devant intervenir auprès d'enfants en difficulté de toute nature.

Les Services de Psychologie de l'Education dépendent des LEA et sont donc très concernés par ces bouleversements radicaux dans le système éducatif. Cela conduit à une redéfinition des rôles et des fonctions, des méthodes de travail et des pratiques, à la restructuration des services et à la transformation des mécanismes de financement. Le transfert de compétences des LEA vers les établissements scolaires a entraîné des changements importants du travail des psychologues de l'éducation.

Les auteurs décrivent ensuite le contexte dans lequel se trouvent placés les Services de Psychologie de l'Education au Royaume Uni :

Contrôlé par le Parlement et administré par le Département Ministériel de l'Education et des Compétences (Department for Education and Skills), sous la direction du Ministre de l'Education, le système éducatif anglais est très largement mis en oeuvre par des autorités locales élues, les LEA (Local Education Authorities). Chaque LEA dispose d'une équipe de psychologues dont la fonction générale est d'aider à l'examen et à l'identification des élèves à besoins éducatifs spécifiques (SEN, pour Specific Educational Needs) et à conseiller sur les modalités de l'aide à fournir à ces élèves. En principe, chaque équipe est composée de 3 à 5 psychologues titulaires (Senior Educational Psychologist) et d'un Psychologue Principal (Principal Educational Psychologist) chef de service. Ce nombre peut cependant varier selon l'importance du territoire administré par la LEA.

Les activités des psychologues de l'éducation sont concentrées sur 3 points : la petite enfance, les écoles et le travail de coopération avec les services sociaux, médicaux et d'éducation.

Les psychologues principaux sont presque tous choisis parmi les psychologues titulaires expérimentés. Leur rôle et leur statut peut varier selon les LEA :

Parfois le psychologue principal a la responsabilité totale du service (activités principales et annexes), parfois il est

responsable de l'organisation des activités quotidiennes mais le service en tant que tel est géré par un directeur (pas nécessairement psychologue ni même issu de l'éducation) ou par un fonctionnaire de l'éducation (inspecteur le plus souvent)

Depuis les années 90, l'éducation en Grande Bretagne fonctionne dans un environnement marchand où la qualité du service est jugée par les consommateurs plutôt que par les fournisseurs. Les prestations sont couramment évaluées sur :

• Le temps alloué au bénéficiaire du service,

• Les accords sur le niveau des services rendus (SLAs ou Charte de qualité)

• Les modèles de consultation offerts .

Depuis 2000, tous les psychologues sont tenus de faire un rapport sur leurs activités dans le service selon des indicateurs de performance considérés comme de la « valeur ajoutée » (best value) et publiés conjointement par la Commission d'Audit, par le département de l'Environnement des Transports et des Régions et par le Ministère de l'Intérieur ( et donc accessible au public (notamment sur Internet) .

224 indices de performance ont été établis pour évaluer les divers services régionaux dont 19 pour les services d'éducation, respectivement :

• 6 pour la nature des services offerts,

• 2 pour la qualité des services,

• 4 pour la facilité d'accès aux services .

Ces nouvelles perspectives ont changé le rôle des responsables éducatifs à qui on demande désormais davantage de compétences dans le domaine de l'organisation et de la stratégie (y compris financière et marketing) . Dans les écoles, les directeurs sont davantage des chefs d'entreprise que des éducateurs avec comme conséquence l'importance accordée à l'amortissement des dépenses engagées . Cette situation est aussi celle des Psychologues principaux dont on exige qu'ils établissent et pilotent la charte de qualité du service (y compris en ce qu'elle spécifie les flux de revenus, la situation et le volume du service , les prestations fournies et le (re) déploiement du personnel .

Outre la nécessité de rendre transparente la comptabilité publique (ce qui est l'orientation permanente de la politique du gouvernement) , les écoles et les autres usagers doivent pouvoir apprécier le rapport qualité/prix offert par le service .

La gestion de ces chartes de qualité est devenu la tâche centrale des psychologues principaux du 21<sup>e</sup> siècle .

Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer (du moins quand on est un lecteur de culture française), les psychologues principaux interrogés dans l'enquête de Dawn et Trevor Male, en particulier ceux qui sont responsables de services importants et complexes, ne semblent pas insatisfaits de leur changement de rôle (de psychologue à chef d'entreprise) . Tout au plus regrettent ils que leur formation (de psychologue et d'enseignant , NdT) ne les ait pas préparés à ce nouveau rôle .

Une expérience à méditer sans doute si l'éducation devient-comme c'est déjà le cas au Royaume Uni- une marchandise soumise aux lois du marché .

On ne manquera pas de noter que la décentralisation qui existe depuis toujours en Grande Bretagne a facilité cette évolution que, par ailleurs , l'opinion publique était toute prête à accueillir . JCG.

Il n'est pas inintéressant d'avoir un autre son de cloche (quoi que portant sur un sujet légèrement différent) en lisant l'article de Mark Fox paru dans le n°2 du vol.19 (juin 2003)de la revue des psychologues de l'éducation britanniques (Educational Psychology in Practice) .

Sous le titre « Opening Pandora's Box :evidence-based practice for educational psychologists » ( Ouvrons la boîte de Pandore : une pratique fondée sur la preuve pour les psychologues de l'éducation), Fox revendique une pratique psychologique plus étroitement liée aux données les plus récentes de la recherche dans le domaine . Ce faisant, il promeut un service de qualité mais loin des indicateurs de performance tels qu'ils sont exigés par le Département de l'Education et de l'Emploi (voir ci-dessus) .Fox souligne que les mesures quantitatives (temps alloués aux usagers, nombre de cas traités...) d'une part, et les mesures qualitatives ((fondées essentiellement sur les retours de questionnaires au public) sont discutables quant à leur validité pour évaluer l'efficacité d'un service .

Compte tenu de l'éventail des références des psychologues de l'éducation pris individuellement, et ce que cela implique en termes de buts et de stratégies, il est sans doute impossible de fournir des chiffres significatifs dans le court terme . Raison de plus pour que les professionnels mènent individuellement une recherche systématique sur leurs propres pratiques . En rapportant ce qu'il font et comment ils le font, les psychologues se donneront les moyens

de construire une profession crédible .

Ne serait-ce pas là une idée transposable en France ? Et le prochain colloque de l'AFPS Ile de France ne serait il pas le lieu d'en débattre ? JCG.

\*\*\*\*\*

Dynamique du modèle bourreau/victime : analyse qualitative (Dynamics within the bully/victim paradigm : a qualitative analysis) par Joy Cranham et Annemaree Carroll (Université du Queensland (Australie) Educational Psychology in practice Vol 19 ; n°2 Juin 2003.

Les auteures montrent comment les communautés en général et les écoles en particulier , créent un système complexe de règles relationnelles que les membres doivent intégrer et respecter sous peine de rejet . Les victimes n'ont pas intégrés ces règles ou ne parviennent pas à les appliquer, mais compte tenu de leur faible estime de soi, elles ne voient pas comment elles pourraient modifier leur comportement . Les bourreaux (bullies) non plus n'intègrent pas les règles sociales en vigueur, mais compte tenu de leur statut de « caïd » chaque nouvelle agression renforce leur estime de soi et eux non plus ne voient pas pourquoi ils devraient modifier leur comportement . L'intervention de pairs-médiateurs qui eux ont parfaitement intégré les règles en vigueur dans la communauté, pourrait selon les auteures permettre de briser la relation bourreau/victime en permettant à chacun d'accepter de modifier son comportement inadapté au vu des bénéfices qu'il pourrait obtenir par ces changements .

### APPEL à PARTICIPATION

Un séminaire européen de FORMATION A L'INTERVENTION EN SITUATION DE CRISE aura lieu à Nyborg / DANEMARK du 17 au 23 AVRIL 2004 .

Cette formation est GRATUITE (trajet, hébergement, repas) dans le cadre du programme européen Socrates.

Participants attendus : 1 à 2 psychologues scolaires par pays

Elle est co-organisée par l'association allemande FELS (groupe de parents, enseignants et élèves) et l'association internationale de psychologie scolaire, ISPA (international school psychology association).

LANGUE du séminaire : anglais

Formateurs : Dr Yehuda SHACHAM, Israël, Prof. Scott POLAND, USA, Bernhard MEISSNER, Allemagne ...

Date limite d'inscription auprès de B. Meissner ( bernhard\_meissner@web.de) : 30 JUIN 2003

Pour plus d'informations :

Contactez : la responsable de la commission internationale de l'AFPS : evaunterlass@aol.com

18e Congrès de l'AFPS.

Commission internationale .

Dans le cadre du 18e congrès national de l'AFPS, la commission internationale propose une table ronde européenne qui se déroulera le vendredi 10 octobre de 14h à 17h à l'université de Marseille sur le thème de l'aide aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux .

Avec les psychologues européens :

&#8226; Valerie DAVIS, Angleterre / Londres

&#8226; Paul SCHMID, Suisse

&#8226; Marina HÜHMER, Allemagne / Berlin

&#8226; Carlo Trombetta, Italie

&#8226; Madame Axelle CHENEY représentera l'Agence européenne pour l'aide aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux .

Session animée par Eva UNTERLASS, responsable de la commission internationale de l'AFPS.

Langue de travail : français (pas de traduction simultanée).

Afin de présenter au public français les modalités d'intervention des psychologues dans leurs pays respectifs , les intervenants ont reçus des fiches de situations types, qu'ils pourront développer et adapter à leur contexte national et pour lesquelles il leur est demandé de décrire ,

&#61656; Les actions de l'école,

&#61656; Les actions spécifiques du psychologue

&#61656; Les ressources disponibles dans l'environnement scolaire.

Situation I :

Dominique : fille de 7 ans scolarisée au cours élémentaire 1re année (deuxième année /2e grade d'école primaire) sans retard scolaire.

Dominique parvient à lire mais elle a des difficultés pour écrire . Elle a d'importantes difficultés de relations dans le groupe-classe. A la maison, les difficultés de Dominique créent des conflits avec ses parents qui ont des attentes importantes de réussite scolaire . Dominique a un frère âgé de 14ans qui est atteint de trisomie21 (Down's syndrom)

Situation II :

Samkoumba : garçon de 4 ans scolarisé en moyenne section maternelle (2e année d'école maternelle ) .

A l'école il ne parle ni aux adultes , ni aux autres enfants . En retrait par rapport aux autres enfants de sa classe, Samkoumba semble les observer . Il s'intéresse beaucoup à l'animal de la classe, un hamster.

Sa famille dit que, à la maison, Samkoumba est un enfant actif qui parle beaucoup .

Situation III :

Julien : garçon de 11 ans et 6 mois, scolarisé au cours moyen 2e année (dernière année/5e grade d'école primaire ) .

C'est un enfant instable dont les résultats scolaires sont hétérogènes mais perçu comme plutôt bon élève bien qu'il présente un retard scolaire d'une année.

Les enseignants disent de lui qu'il est violent dans la cour, qu'il ne se contrôle pas . En classe il est impulsif mais pas violent . Il cherche sans cesse à attirer l'attention de l'enseignant .

Julien n'est pas exclu du groupe des pairs. Les relations de l'école avec la famille de Julien sont un peu difficiles .

La discussion avec la salle sera ouverte après les interventions des invités .

La représentante de l'Agence européenne présentera les objectifs et les actions de cet organisme dans la seconde partie de la session et le public sera ensuite invité à poser des questions .

La table ronde européenne fera l'objet d'une publication de l'AFPS (probablement un numéro spécial des Cahiers pratiques de psychologie en milieu éducatif).

Pour tout renseignement complémentaire : Eva UNTERLASS : 41 allées A.Briand -91100 -CORBEIL. France.

Tel : 33+ (0)1 64 96 55 66 ; courriel : evaunterlass@aol.com

En raison de la décision du CA de l'AFPS de supprimer le n° de juin du journal Echanges, le supplément semestriel, La Lettre Internationale n'est pas parue en version papier .

Le prochain numéro (n°16) de la Lettre Internationale de l'AFPS paraîtra en décembre 2003.en version intégrale sur le site Internet, en version abrégée en supplément du journal Echanges .

Pour tout renseignement concernant la Lettre Internationale, contactez le secrétariat de la commission internationale

Jc.guillemard@wanadoo.fr