



HAL
open science

La psychologie scolaire à La Réunion : influence des représentations sociales sur une pratique de la psychologie en milieu scolaire

Maryse Payet

► **To cite this version:**

Maryse Payet. La psychologie scolaire à La Réunion : influence des représentations sociales sur une pratique de la psychologie en milieu scolaire. Travaux & documents, 1999, Psychologie et éducation, 12, pp.49–57. hal-02178589

HAL Id: hal-02178589

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02178589>

Submitted on 2 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le psychologue scolaire à La Réunion influence des représentations sociales sur une pratique de la psychologie en milieu scolaire

MARYSE PAYET¹

Si de nombreux articles parus dans les bulletins de l'Association Française des Psychologues Scolaires, posent la question de la psychologie à l'école, sa place, ses missions, il existe aujourd'hui, encore peu d'études qui s'attachent à apporter un éclairage pragmatique de la réalité, centré sur le vécu des acteurs, leur représentation et leur relation à autrui, dans un environnement où l'intérêt pour la psychologie est encore frileux.

L'enquête que nous avons menée auprès d'enseignants et de psychologues scolaires en poste à La Réunion fait suite à une réflexion dont les fondements sont doubles

Dans un premier temps, nous avons pu constater, au travers de quelques-uns des articles parus dans les bulletins de psychologie, l'existence d'une connaissance à la fois spécifique et diversifiée de la fonction de psychologue scolaire. Du psychologue centré sur l'enfant en difficulté scolaire à celui plus largement porté sur les relations intra-écoles, les représentations des pratiques divergent, alors même que les objectifs et missions des psychologues scolaires sont aujourd'hui et depuis les années 90, clairement définis.

Dans un second temps nous avons réfléchi aux processus de construction de représentations sociales et à leurs éventuelles influences sur les stratégies développées par des acteurs ou groupes d'acteurs évoluant au sein d'une même organisation. En tant que système dynamique, l'école est constituée d'individus qui s'organisent en groupes formels, définis par la structure elle-même. Au-delà de ces groupes formels, il existerait, d'après Goffman (1968), une organisation informelle, tributaire des caractéristiques formelles

1. Maryse PAYET est responsable de ressources humaines à l'ANPE.

de la structure, des caractéristiques psychologiques des individus et s'élaborant par le biais d'échanges fondés sur une nécessité pratique, une connivence ou une affinité.

A l'intérieur de ces groupes, il y a des individus qui vivent, pensent et perçoivent le monde au travers des nombreux filtres que sont la culture, les valeurs, les idéologies mais aussi par la mise en œuvre de mécanismes intellectuels de construction d'une représentation de la réalité. En effet, si nous transférons dans le contexte qui est le nôtre, les principes définis par Crozier et Friedberg (1977) dans « L'acteur et le système », nous pouvons accepter le postulat selon lequel psychologues scolaires et enseignants font partie de deux univers distincts et interdépendants l'un de l'autre, à l'intérieur d'un environnement commun. L'appartenance de l'instituteur à un groupe social – celui des enseignants – formellement défini est évidente ; Au contraire, intégrer le psychologue scolaire dans un groupe formel apparaît moins évident ; en effet, tous n'appartiennent pas à un Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté, certains psychologues scolaires travaillent seuls et, même s'ils collaborent avec d'autres spécialistes, ils n'entretiennent pas de relation suivie qui permette d'y voir la naissance d'un groupe formel. Bien qu'ils appartiennent au « groupe » des psychologues scolaires, cette appartenance ne présente pas les mêmes particularités qu'un regroupement à la fois professionnel et géographique. Selon Crozier (1977), l'individu a besoin du sous-système formel en tant qu'espace de protection. C'est en effet le sous système formel qui donne à l'individu le cadre légal de son activité et qui justifie son pouvoir au sein de l'organisation ; l'individu y est protégé et ses actions trouvent leur justification à l'intérieur de ce sous-système formel. Or nous savons que le psychologue scolaire se trouve dans une situation particulière d'isolement et de constante mobilité. Ses perpétuels déplacements d'une école à une autre, son secteur d'activité géographiquement très étendu et ses modes d'intervention spécialisés contribuent à le distinguer radicalement des enseignants. Cette différence fondamentale par rapport au groupe des enseignants nous a amené à l'hypothèse de l'existence de représentations socialement élaborées et partagées par les enseignants au sujet de leurs collègues psychologues. Ainsi, un enseignant qui entendrait un psychologue scolaire parler, dans le cadre de son travail, des enfants en difficultés, serait enclin à définir le psychologue scolaire comme le « spécialiste des enfants en difficultés ». Venant renforcer ou s'ajouter aux valeurs et croyances sociales qui influent également sur la construction des

significations et connaissances individuelles, ce processus de construction des représentations pourrait « éloigner l'enseignant » de la réalité du psychologue scolaire ou, du moins, de la réalité que définit le psychologue scolaire.

C'est ainsi qu'en créant un décalage entre la manière dont l'individu se perçoit et la manière dont il est perçu par le groupe, ces représentations sociales, pourraient constituer un obstacle à une situation professionnelle, relationnelle et communicationnelle saine, dépourvue de toute ambiguïté.

MÉTHODOLOGIE

Dans la mise en œuvre d'une procédure de recueil de données, nous avons opté pour une enquête auprès de l'ensemble des psychologues scolaires présents à La Réunion et un certain nombre d'enseignants en poste dans les écoles de rattachement de ces psychologues scolaires. Une fois l'accord des autorités académiques obtenu, nous avons choisi d'associer deux types d'enquêtes : le questionnaire d'administration directe et l'entretien. Il nous était tout à fait possible d'opter, dans le cadre de notre enquête auprès des psychologues scolaires, pour une méthode exhaustive, compte tenu du faible nombre d'individus constituant la population mère ($N_1 = 44$). Concernant l'enquête auprès des enseignants, il nous a fallu rejeter la méthode exhaustive au profit de l'échantillonnage. Notre population mère étant composée de l'ensemble des enseignants en poste dans chacune des 44 écoles de rattachement des psychologues scolaires, nous avons fait appel à la méthode de sondage par grappe afin de constituer un échantillon représentatif de la population totale. Ainsi, les 117 individus appartenant à l'échantillon constituent la totalité des effectifs de 10 écoles de rattachement tirées au sort (technique du chapeau sans remise).

Deux questionnaires ont donc été élaborés (un par catégorie d'acteur), et ont été adressés aux personnes intéressées accompagnés d'une note relative à l'usage envisagé des réponses apportées et au respect des règles d'usage en matière d'exploitation de données émanant de personnes physiques – règles assurant notamment le respect de l'anonymat.

Le questionnaire adressé aux psychologues scolaires avait pour objectif de définir la façon dont le sujet se perçoit lui-même, la manière dont il perçoit les enseignants et enfin, la manière dont – selon lui – il est perçu par ses collègues enseignants. Les questions portaient donc sur une définition des missions du psychologue

scolaire, sur les situations d'aide et de communication existant avec les enseignants. Les questions posées au psychologue scolaire ont été reprises dans les questionnaires adressés aux enseignants, nous en citons quelques-unes ci-après.

Les questionnaires adressés aux enseignants comportaient des questions précises sur les activités, les missions et places du psychologue scolaire au sein de l'école. Le choix d'interroger des enseignants en poste dans des écoles de rattachement, est justifié dans la mesure où cette population s'avère être la plus proche du psychologue scolaire – géographiquement et professionnellement parlant – et donc la moins susceptible de développer des représentations erronées. Afin d'étoffer cette recherche sur les relations entre psychologues scolaires et enseignants, nous avons complété notre investigation par l'interview de 10 psychologues scolaires tirés au sort parmi les 44 en poste (technique du chapeau sans remise). Nous avons opté pour l'entretien semi-directif qui nous permettait d'introduire de manière différente les questions essentielles du questionnaire tout en saisissant les nuances non perceptibles dans le cas d'une enquête par questionnaire. Formulées de manières diverses ou dans un ordre différent, en fonction de l'interlocuteur et de la manière dont se déroule l'interview, les questions sont nombreuses et peuvent être regroupés en fonction des quatre thèmes suivants :

- Description pratique de la profession de psychologue scolaire (psychologue réel).
- Description des enseignants et des relations entretenues avec eux.
- Description du psychologue scolaire dans « l'idéal ».
- Manière dont le psychologue pense être perçu par les enseignants.

ANALYSE DES RÉSULTATS

L'enquête a montré, conformément à notre hypothèse principale, qu'il existe un écart sensible entre la description que le psychologue scolaire élabore à son sujet et les représentations construites par les enseignants à propos de leurs collègues psychologues. En effet, si le psychologue scolaire définit son travail dans l'interaction avec plusieurs partenaires – en soulignant ses relations avec les familles –, l'enseignant considère quant à lui que le psychologue est essentiellement tourné vers l'enfant en difficulté et notamment en difficulté scolaire.

L'analyse des entretiens a permis par ailleurs de confirmer notre seconde hypothèse selon laquelle ces différences dans les représentations seraient à l'origine de dysfonctionnements au centre des relations interindividuelles et professionnelles. En effet, l'analyse des entretiens a permis de déceler une attitude récurrente chez les enseignants qui consiste à faire appel au psychologue scolaire lorsqu'ils se trouvent confrontés à un problème d'ordre scolaire, voire pédagogique, qu'ils ne parviennent pas à résoudre seuls. Les psychologues scolaires se voient donc attribuer le rôle de prise en charge totale de l'enfant en difficulté, alors même qu'ils se définissent comme une aide à l'action auprès de leurs différents partenaires. Quelles explications apportent-ils à ce phénomène ? Deux types d'explication en lien étroit avec l'institution sont avancées. Pour certains psychologues scolaires, l'attitude de l'enseignant se justifie par la pression constante de l'institution. L'enseignant, déclarent les uns, a peur du jugement d'autrui, peur du jugement de l'inspecteur ou du regard du collègue enseignant qui accueillera dans sa classe, l'année suivante, l'enfant en échec scolaire. Ereinté par une demande institutionnelle de « rentabilité scolaire », l'enseignant chercherait donc à fuir les situations difficiles en les confiant au psychologue scolaire. Pour d'autres, le phénomène trouverait son explication dans l'absence de statut et le passé professionnel du psychologue. Hier enseignant, aujourd'hui instituteur spécialisé, ce spécialiste de la psychologie ne se sent pas toujours reconnu en tant que tel. Son passé de pédagogue le précède dans ses représentations, le poussant ainsi, à réagir en faveur d'une reconnaissance de leur spécificité par l'institution.

Ainsi, chaque acteur du système développe des stratégies d'action particulières adaptées à sa conception personnelle de l'environnement dans lequel il évolue. Les actions des psychologues scolaires semblent témoigner, d'une part, de leur désir de se distinguer de leurs collègues enseignants et d'autre part, de leur ferme intention de modifier les représentations qui sont véhiculées par et parmi les enseignants à leur sujet. Le psychologue scolaire affirme, certes, s'occuper d'enfants en difficulté, parfois scolaire mais surtout affective et comportementale ; l'enseignant, qui n'est pas perçu comme le « commanditaire » mais plutôt comme un médiateur de la souffrance de l'enfant, est présenté comme le porteur de cette souffrance et, par conséquent, le bénéficiaire de l'intervention du psychologue. Si les psychologues apportent une aide à l'enseignant, ce n'est pas tant une aide dans le sens d'une écoute, qu'une aide

psychologique visant à permettre à l'enseignant de se débarrasser des angoisses que génère le système ou encore une aide dans le sens des comportements à adopter envers l'enfant. Cette attitude du psychologue scolaire est parfois mal perçue par l'enseignant qui se sent encore une fois, observé et jugé. Voici ce qui arriva à Mme R qui, après avoir conseillé à un enseignant de mettre en place une pédagogie différenciée pour un enfant en difficulté scolaire, s'entendit répondre

- « Tu n'es pas inspectrice pour dire des choses comme ça ! ».

L'enfant en question ne présentait, aux dires de Mme R, aucun problème d'ordre social, psychologique ou affectif. Il se trouvait en situation d'échec scolaire et la réponse devait être apportée, non pas par le psychologue mais par l'enseignant.

Si les psychologues admettent qu'ils n'ont pas pour rôle d'aider les enseignants sur le plan psychologique, ils avouent en même temps ne pas pouvoir nier la demande – plus souvent implicite qu'explicite de leurs collègues. C'est le cas de M. N qui recense quatre attitudes majeures chez l'enseignant :

- « Il y a des enseignants qui cherchent à se débarrasser des problèmes, se débarrasser c'est-à-dire ... "tu me le prends !". Il y en a d'autres qui cherchent des conseils d'ordre pédagogique, je leur réponds que je ne suis pas compétent, mais on peut en parler. [...] Il y a aussi des enseignants qui viennent pour eux. Alors là, je crois qu'il y a confusion des rôles mais il ne faut pas, je crois, dire "je ne suis pas compétent, je suis un psychologue pour enfants" [...] Je pense que si les gens viennent vers moi, c'est qu'ils ne sont pas prêts à faire une démarche vers un médecin psychiatre [...]. Je pense donc qu'il faut absolument écouter, ne pas juger, enfin, jouer le rôle d'un psychologue. Mais, il ne faudrait pas croire que tous les gens ont des problèmes de santé mentale, il y a des gens qui ont des problèmes normaux, d'individus ! ».

Tout en affirmant ne pas avoir à aider l'enseignant pour lui-même, le psychologue scolaire accepte toutefois d'intervenir en tant que conseil et aide au changement.

Bien que l'enseignant reste un partenaire privilégié, la famille de l'enfant constitue l'élément clé qui permettra au psychologue scolaire de se distinguer radicalement de ses collègues enseignants et de trancher ainsi avec son passé. Les psychologues interrogés insistent tous sur le fait qu'il ne peut y avoir de psychologie scolaire sans l'intervention des parents à un moment donné du parcours.

Ainsi, pour Mme R, un des aspects les plus importants de son travail est de « faire en sorte que les parents et l'enseignant se retrouvent pour parler de l'enfant ». M. Y souligne quant à lui l'importance des contacts avec les parents en ces termes :

- « Quand je dis "impliquer les parents" c'est les amener à se poser des questions sur la difficulté de l'enfant, qu'ils essaient de se mettre un peu en dehors... ».

Les psychologues scolaires se définissent en tant que médiateurs dont l'objectif principal est le bien-être de l'enfant. Pour mener à bien leurs missions, ils ne peuvent ni ne souhaitent faire l'économie d'une pratique en relation avec tous les acteurs du système impliqués dans la réussite ou l'échec de l'enfant. En affirmant ne pas se mêler de pédagogie, le psychologue scolaire se positionne dans une fonction de « maintenance scolaire » ainsi que l'ont défini Guillotte et *al.* (1991) dans leur étude sur la fonction de psychologue scolaire. Nous retrouvons ainsi les deux catégories de partenaires qui avaient été cités par les auteurs : d'une part les acteurs auprès desquels le psychologue intervient pour leur permettre de s'adapter (les enfants) et d'autre part, ceux à qui le psychologue apporte une aide pour leur permettre de « soutenir le candidat à une meilleure adaptation » – les enseignants, les parents – (Guillotte et *al.*, 1991, *op. cit.*, p. 12).

Leur positionnement dans un champ de référence clinique, leur permet de prendre en compte l'enfant en tant qu'individu – et non plus en tant qu'élève appartenant à un système dont l'objectif reste la réussite scolaire – et de revendiquer un statut de psychologue mieux défini. Parallèlement, le psychologue scolaire inscrit son intervention dans une approche systémique qui ouvre la porte à une réflexion critique du système scolaire dans sa globalité. Désireux de changer le regard d'autrui, il semble vouloir élargir peu à peu son domaine d'intervention au fonctionnement et à l'organisation du système qu'il veut moins rigide, plus ouvert sur l'environnement extérieur et plus à l'écoute de l'individu.

CONCLUSION

Cette étude nous a permis dans un premier temps de nous introduire dans l'univers particulier des psychologues scolaires, point de rencontre de la psychologie et de l'apprentissage. Nous avons eu la possibilité, au cours de notre investigation, d'écouter les

différents partenaires impliqués dans l'éducation de l'enfant et de mieux appréhender les jeux des acteurs, si complexes et contradictoires soient-ils.

Il ressort de notre recherche que les champs d'intervention du psychologue scolaire sont définis, outre par les textes législatifs, par le contexte même dans lequel il évolue. Aide à l'orientation, aide à l'enseignant en souffrance, médiateur ou clinicien, chaque psychologue scolaire respecte le cadre réglementaire qui lui est imposé tout en restant libre du choix des moyens utilisés.

Décidé à modifier les représentations élaborées par les enseignants à leur sujet, chaque psychologue scolaire développe, de façon individuelle, des stratégies d'actions spécifiques qu'il intègre peu à peu à son fonctionnement quotidien. Avec pour objectif principal de prévenir les demandes et attentes hors de propos des enseignants, les psychologues ont tenté, de façon individuelle ou en relation avec les membres du Réseau d'Aide de leur secteur, deux types de démarches. La plus courante, sous forme d'information générale en début d'année scolaire, consistait à expliquer aux enseignants « ce qu'il est possible de demander au psychologue et ce qu'il est inutile de lui demander ». La seconde démarche, plus personnalisée mais tout aussi répandue, semble-t-il, a amené les psychologues à travailler dans un premier temps avec les personnes les plus proches affectivement parlant, espérant par la suite convaincre le reste de l'équipe.

Cette attitude, longuement décrite par Crozier et Friedberg (1977) et qui consiste à créer des structures informelles à l'intérieur d'une organisation formelle s'avère, aux dires des psychologues concernés un moyen efficace d'abattre les barrières. Il semble important de souligner ces démarches individuelles, parfois isolées, de recherche de significations et de solutions à des dysfonctionnements dénoncés par une majorité. Néanmoins, le bilan ne s'avère pas totalement positif puisque les six individus interrogés ont affirmé d'une part, devoir procéder, chaque année, à une information des différents partenaires et d'autre part se trouver malgré cela, confrontés à des demandes hors de propos. Malgré cela, le psychologue semble trouver une certaine satisfaction professionnelle dans cette création et ce développement de relations informelles avec les enseignants.



BIBLIOGRAPHIE

- BLANC, M. ; GUILLAIN, A. ; KERANGUEVEN, J.L. ; RICHARD-GUILLAIN, M. (1987), « La psychologie et les psychologues scolaires », *Bulletin de psychologie*, 64 (29-56).
- BOSETTI, E ; BROSSAIS, M.C. ; GOUFIER, S. ; THIRIER, A. (1968), *Votre enfant et le psychologue scolaire*, Paris : Bordas.
- CROZIER, M. ; FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris : Seuil.
- GOFMANN I. (1959), *The presentation of self in everyday life*, New York : Doyble Day.
- GUILLEMARD, J.C. (1992), « Le psychologue scolaire comme médiateur de l'intégration des enfants différents », *Bulletin de psychologie*, 11 (91-98).
- GUILLOTTE, A. ; FAUVERNIER, R. ; FROIDEVAUX, J.M. (1991), « Contribution à une réflexion sur l'enrichissement de la pratique clinique », *Bulletin de psychologie*, 7 (9-39).
- JODELET, D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (1984), *Psychologie sociale*, Paris : PUF.