



**HAL**  
open science

# Le psychologue scolaire : identité professionnelle et rapport à l'école

Michel Latchoumanin

► **To cite this version:**

Michel Latchoumanin. Le psychologue scolaire : identité professionnelle et rapport à l'école. Travaux & documents, 2002, Les recherche en éducation et formation à l'Université de La Réunion, 18, pp.13–35. hal-02180869

**HAL Id: hal-02180869**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02180869>**

Submitted on 30 Sep 2019

**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 : identité professionnelle et rapport à l'école

---

MICHEL LATCHOUMANIN\*

**RÉSUMÉ** : Nous recourons à un logiciel d'analyse sémantique ALCESTE pour appréhender, à travers les représentations que construisent les psychologues scolaires de leur activité professionnelle, le point de vue des intéressés à propos de l'objet de leur pratique. Partant des déclarations des professionnels concernés nous mettons en évidence les difficultés auxquelles on se heurte lorsqu'il s'agit de répertorier les éléments susceptibles d'accréditer la thèse de la spécificité dont se réclame la psychologie scolaire. Nous montrons par ailleurs l'existence d'un malaise identitaire qui oriente les psychologues scolaires vers une pratique référée à des psychologies dont les substrats théoriques sont issus de savoirs acquis à l'Université. Cette orientation révèle le peu d'importance des savoirs spécifiques acquis en centre de formation ainsi que le peu d'intérêt d'une expérience d'enseignant. Nous attribuons la difficulté de la psychologie scolaire à accéder à une reconnaissance spécifique au fait de l'inexistence d'un statut professionnel conforme à la fonction exercée d'une part, et aux pratiques systématiquement référées aux divers courants, depuis longtemps admis, de la psychologie générale d'autre part. Il en ressort que la psychologie dite scolaire est encore à construire.

**MOTS-CLÉS** : Psychologie scolaire - Identité professionnelle - Représentation - pratique - Statut.

---

\* Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation, Doyen de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université de La Réunion.

La psychologie scolaire, qui cumule plus d'un demi siècle de présence au sein de l'institution scolaire, semble encore à la recherche de ce qui pourrait lui conférer une spécificité, voire une identité. Il est en effet constaté que le qualificatif scolaire renvoie systématiquement à l'école, considérée comme un lieu de pratique d'une psychologie qui puise ses références aux multiples sources de la psychologie contemporaine avec une très forte prégnance du courant clinique psychanalytique (Selvini-Pallazoli, 1976 ; Andrey, 1979, 1995 ; Latchoumanin, 1995 ; Gilly, 1995). Expriment majoritairement leur préférence pour l'appellation « psychologue de l'éducation », les praticiens de la psychologie à l'école semblent néanmoins confirmer l'idée d'une volonté de rupture avec une pratique trop ancrée dans le pédagogique. Statutairement professeur des écoles autorisé à pratiquer une psychologie que son employeur a voulu scolaire, le psychologue à l'école est confronté à la nécessité de gérer révéler un malaise identitaire alimenté par une double impossibilité :

- impossibilité de se défaire d'un statut de professeur des écoles
- impossibilité de se faire reconnaître comme psychologue à part entière.

Cette crise statutaire semble être à l'origine d'une pratique qui l'éloigne inexorablement d'une psychologie dite scolaire, spécifique dans son approche, ses principes et son objet, au service de l'école (Chamballo, 1995). En somme, il est permis de partager l'affirmation de Moreau, lorsqu'il déclare que « statutairement et administrativement, la psychologie scolaire n'existe pas » (1979, p. 186).

Dans le présent travail, nous avons tenté d'apporter une explication à cette crise qui était déjà pressentie par Wallon dès les débuts de la psychologie scolaire

« Le psychologue scolaire a dû creuser son lit. Sans doute ce lit a-t-il encore besoin de certains aménagements mais il est déjà largement navigable et son parcours est déjà propre à faire prospérer bien des régions de la pédagogie. Ce qui manque à la psychologie scolaire, ce n'est pas le zèle de ses premiers pionniers, c'est de devenir une réalité légale, c'est de recevoir enfin un statut et d'obtenir la reconnaissance officielle » (1952, p. 376).

Nous étudions les conséquences de ce glissement d'une psychologie voulue pour l'école vers des psychologies à l'école, en montrant qu'il a sans doute contribué à assurer la survie d'une activité professionnelle dont la spécificité reste à construire. Notre approche emprunte sa démarche et

ses concepts à la psychologie sociale au travers d'une analyse intégrant le rapport entre représentations, pratiques et identité professionnelle. Ce faisant nous aborderons la question du poids des influences issues des différentes sources de savoirs, auxquelles a été soumis le psychologue scolaire, sur sa pratique professionnelle. En d'autres termes, il s'agira de comprendre comment articule-t-il dans l'action quotidienne sa formation et son expérience de professeur, son savoir spécifique en psychologie scolaire et ses acquis universitaires en psychologie ?

## REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES

### La représentation sociale

Il est largement admis que pratiques professionnelles et représentations sociales s'engendrent mutuellement et que leur relation dialectique peut être étudiée à la lumière des processus activés en fonction des situations de leur mise en œuvre (Blin, 1997). La polysémie du terme de représentation, si elle permet une transversalité disciplinaire, présente cependant le risque d'une dispersion sémantique que nous convenons de circonscrire dans le champ de la psychologie sociale. Les différentes acceptions recensées dans ce champ s'accordent ainsi pour situer la représentation sociale « à la jointure de l'individuel et du social » (Laplantine, 1989, p. 278). En d'autres termes, il n'y aurait pas de frontière étanche entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu. Les représentations sociales en tant que système d'interprétation dans lequel s'organisent les relations au monde et aux autres, détermineraient aussi bien les conduites que les communications sociales (Ehrlich, 1985). Reste cependant posée la double question : comment le social transforme-t-il une connaissance en représentation et comment cette représentation transforme-t-elle le social ? Moscovici propose une réponse qui se réfère à deux processus : *l'objectivation* et *l'ancrage*. Ces deux processus ont trait à l'élaboration et au fonctionnement d'une représentation sociale. Ils révèlent l'interdépendance entre l'activité psychologique et ses conditions sociales d'exercice.

L'objectivation est le mécanisme par lequel les éléments abstraits sont traduits en images concrètes par intervention du social. Il s'agit de rendre visible un concept qui dans le cas d'un objet complexe relève de trois processus successifs :



- le premier se caractérise par la sélection des informations sur l'objet qui circulent dans la société. Ces informations détachées du contexte théorique qui les a produites deviennent ainsi disponibles pour constituer une construction spécifique du sujet
- un deuxième processus consiste à travailler les éléments sélectionnés pour donner naissance à une nouvelle construction à prédominance figurative. Moscocini parle de schéma figuratif pour désigner le noyau essentiel de la représentation, image cohérente qui rend saisissable l'objet de la représentation
- le troisième est un processus de naturalisation qui donne à voir le schéma figuratif comme l'expression directe de la réalité. Ce noyau figuratif acquiert un statut d'évidence et devient guide de l'action.

L'ancrage marque les modalités d'insertion dans le social et les fonctions qui en découlent. La représentation, par le processus d'ancrage, intervient dans l'organisation de l'environnement social en constituant une base explicative et interprétative partagée par les membres du groupe. La représentation devient ainsi le centre d'un réseau de significations qui reflètent l'identité des individus et des groupes, significations qui peuvent évoluer en fonction des mouvements d'opinions et des transformations de la société.

Prises comme objet d'étude, les représentations ne peuvent être appréhendées sur simple demande adressée à un sujet. Il s'agit d'une reconstruction à partir du matériau langagier fourni par les individus observés.

### Pratiques professionnelles

Si l'action matérielle semble prévaloir dans la définition de la pratique, elle ne saurait s'y réduire, car il est des pratiques telles que « soigner », « gouverner », « éduquer » (les métiers impossibles de Freud) qui résistent à la rationalisation du schéma moyens - fins. Dans ces actions où le langage joue un rôle fondamental, l'objet transformé ne relève nullement du monde matériel. Comme le souligne Blin,

« Chaque être humain se trouve confronté à deux mondes, tout aussi réels l'un que l'autre : d'une part un monde matériel et social et d'autre part un monde symbolique » (1997, p. 137).

Ainsi, toute pratique humaine, entendue comme transformation intentionnelle de la réalité, relevant d'une action, l'action elle-même peut être définie comme une activité mobilisant des procédures observables et des fonctions mentales indissociables. Cette définition propre au champ de la psychologie cognitive, dans la mesure où elle décrit l'action comme un acte réfléchi faisant intervenir la sélection des informations, la planification et le contrôle de l'exécution, selon le paradigme du traitement de l'information, semble ignorer que les pratiques obéissent à une « logique qui n'est pas celle de la logique » (Bourdieu, 1980). Les actions sont également déterminées par des contraintes sociales et professionnelles qui imposent aux acteurs le recours à des stratégies personnelles ou collectives (Giddens, 1984). La psychologie sociale, qui, pour rendre compte des actions humaines, tente de comprendre comment se conjuguent le psychologique et le social, l'individuel et le collectif, soutient que l'action est le produit de l'interaction entre une personne et un environnement. Selon Jodelet et Moscovici les pratiques sont « des systèmes d'action socialement structurés et institués en relation avec des rôles » (1990, p. 287). Le sujet de l'action est un sujet qui prend des décisions pour atteindre des buts mais dans un répertoire de possibilités émanant du champ social. Il s'agit d'un sujet aux prises avec ses conditions de vie, ses désirs, ses besoins de reconnaissance et d'identité... Ce qui fait dire à Blin que

« L'action contribue à articuler les représentations du contexte avec les représentations de soi, participant ainsi à la construction identitaire » (1997, p. 142).

### **L'interaction : représentations et pratiques**

L'interaction entre représentations et pratiques professionnelles ne peut être examinée sans la prise en compte des caractéristiques de la situation et corrélativement des processus en œuvre dans les représentations. Selon Monteil et Castel (1989)

« La part d'initiatives cognitives du sujet est d'autant plus réduite que le système dans lequel il est inséré exerce avec vigueur son emprise et que les ressources sociales dont il dispose sont peu abondantes, les ressources étant entendues ici comme un cadre de référence susceptible de fournir au sujet un appui affectivo-cognitif, par la légitimité que ce cadre détient, construit et procure. Dès lors le résultat de l'activité cognitive d'un sujet par rapport à un objet donné, est aussi

déterminé, et parfois même de façon majoritaire, par les conditions sociales et notamment les insertions qui sont celles sous lesquelles le sujet exerce son activité de connaissance » (p. 309).

Affirmant, par ailleurs que la notion de pratique professionnelle recouvre la double activité instrumentale et communicationnelle, Habermas (1981) défend la thèse de la coexistence de deux modes d'actions essentiels :

- l'agir instrumental ou stratégique qui structure les processus de domination de la nature (travail)
- l'agir communicationnel ou relationnel qui structure les processus de communication sociale (interaction).

Selon Blin (1997), les pratiques professionnelles considérées sous l'angle de l'agir instrumental peuvent être différenciées selon deux modalités de la situation dans laquelle elles s'exercent

- la part d'autonomie du professionnel dans la situation caractérisant le niveau de contrainte de ses pratiques
- la présence dans la situation d'éléments fortement reliés à des affects ou à une culture partagée dans un groupe.

La pratique considérée comme un « agir communicationnel » renvoie à l'idée que les représentations professionnelles peuvent évoluer sous l'influence d'informations nouvelles. Les campagnes d'informations, de propagande, de discours idéologiques dont fait l'objet le champ professionnel entraînent un phénomène de suivisme lorsqu'elles sont le fait d'une majorité. A l'inverse lorsqu'elles sont le fait de minorités consistantes, des résistances s'expriment qui entraînent plus tard des changements plus profonds. En fait la pratique communicationnelle dans le champ professionnel est le plus souvent une pratique groupale dirigée vers la prise de décisions collective. Aussi, les derniers développements théoriques sur les décisions collectives avancées par Moscovici et Doise (1992) sont susceptibles d'instruire la relation qui lie pratique communicationnelle et représentations professionnelles.

### **Représentations et identités professionnelles**

Toute activité professionnelle se situe plus ou moins dans des interactions multiples entre des individus et entre des groupes, ce qui présuppose des représentations professionnelles. Ces représentations portées par

les mots, véhiculées par des images, circulent dans les discours et se cristallisent dans les pratiques. Elles sont fortement contextualisées car l'acteur qui s'exprime, le fait à partir de son entreprise, de son milieu de travail mais il s'agit plus d'un vécu groupal qu'individuel. Il a été affirmé que les représentations élaborées dans les situations d'interactions professionnelles reflètent et protègent l'identité professionnelle et jouent, sur les pratiques exercées par les individus ou les groupes, un rôle souvent plus important que les caractéristiques objectives des situations. Il s'agit donc d'analyser ces représentations à partir des insertions professionnelles des individus, des valeurs, statuts et pratiques associés à ces insertions et de les étudier en tant qu'elles sont mobilisées par les identités professionnelles et par les relations entre les groupes. Si à première vue, la notion d'identité revêt un caractère d'évidence, le champ sémantique du terme rappelle sa complexité en présentant deux significations contradictoires ; d'une part, il s'agit du caractère de ce qui est identique et dans ce cas l'identité est le fait d'être semblable à d'autres ; d'autre part, l'identité est le caractère de ce qui est unique et donc qui se distingue et se différencie des autres. De cette interaction entre le social et l'individuel émerge une identité qui peut être appréhendée selon deux approches :

- celle élaborée par exemple par Erickson (1974) et qui se définit par les caractéristiques que le sujet reconnaît comme siennes à partir d'une intégration du social à l'individuel
- celle qui traduit les modalités d'appartenance de l'individu à un groupe, une catégorie sociale.

S'agissant de l'identité professionnelle, elle va s'élaborer à partir de représentations et de pratiques professionnelles spécifiques au groupe auquel appartient le sujet (Obin, 1995). Ainsi l'identité professionnelle peut être perçue comme l'identité commune aux membres d'un groupe qui leur permet de se faire reconnaître et de se faire connaître comme tels. L'activité professionnelle devient dès lors un espace de reconnaissance des identités qui demeure inséparable des espaces de légitimation des savoirs et des compétences associés aux identités (Dubar, 1991).

De ce fait, l'étude des représentations professionnelles permettrait d'accéder aux identités professionnelles entendues comme des constructions dynamiques



« Mettant en jeu les divers types de savoirs, résultats à la fois stables et provisoires d'un processus de socialisation conçu en termes stratégique et communicationnel » (*op. cit.*, p. 106).

En définitive, il apparaît que chercher à établir un lien entre représentation et appartenance ou position professionnelle occupée par des individus c'est poser l'hypothèse que chaque insertion professionnelle partagée avec d'autres individus donne lieu à des communications et des activités spécifiques qui modulent les représentations professionnelles et par la même les différentes identités que le sujet mobilise selon la situation ou la représentation qu'il s'en fait (Blin, 1997).

## PROBLÉMATIQUE

Nos travaux se sont focalisés sur une strate particulière de la population étudiante issue de la filière psychologie : les psychologues scolaires. Ces fonctionnaires de l'Education Nationale intervenant exclusivement à l'école élémentaire, ont la particularité d'avoir été confrontés à trois pôles de construction de savoirs :

- une formation d'instituteur préalable et indispensable à toute candidature à la préparation du diplôme de psychologue scolaire
- une formation universitaire en psychologie sanctionnée *a minima* au niveau de la licence (autre condition indispensable à toute candidature à la préparation du diplôme de psychologue scolaire)
- une formation spécifique en psychologie scolaire dispensée dans un centre agréé rattaché à une université.

Il apparaissait d'emblée intéressant de se demander si ces trois sources de savoirs allaient simultanément et complémentarément alimenter les pratiques professionnelles de l'intéressé ou, si au contraire, l'une d'entre elles allait les imprégner de manière prépondérante. En d'autres termes, pouvait-on s'attendre à ce que cet acteur du système éducatif privilégie l'un ou l'autre de ces pôles de savoirs dans son fonctionnement quotidien et, si tel était le cas, comment et pourquoi ?

Pouvait-on par ailleurs attribuer à la double injonction adressée à ce praticien socialement reconnu, d'être simultanément psychologue et professeur des écoles, l'attrait pour des psychologies, non seulement pas



toujours appropriées aux attentes de l'institution, mais dont il apparaît difficile, voire impossible pour certaines, d'imaginer l'application dans un cadre scolaire ?

Ces interrogations nous invitaient à puiser dans le champ de la psychologie sociale les éléments théoriques indispensables à l'élaboration d'une problématique de recherche susceptible de définir un cadre fécond à l'examen des phénomènes observés. Le concept de représentation s'est d'emblée imposé comme recours à une démarche d'appréhension de la forme de connaissance construite et partagée par ce groupe de professionnels face à l'objet de leur pratique : la psychologie scolaire. Si on s'accorde à dire que la représentation sociale confère des significations à l'objet auquel elle se rapporte et qu'elle est déterminée par les composantes objectives de la situation, les attitudes développées par l'individu et le contexte dans lequel il évolue, on peut se demander comment s'organisent ces différents éléments dans la représentation que les psychologues scolaires ont de l'objet de leur pratique ?

De ces questionnements ressort l'hypothèse générale qui invite à considérer la dérive dénoncée par les auteurs qui souhaiteraient une psychologie scolaire plus conforme aux canons académiques et au souhait de ses pionniers, comme une stratégie de réduction de la crise engendrée par l'absence de reconnaissance institutionnelle du psychologue scolaire. Privé d'un statut conforme à sa fonction, le psychologue scolaire surinvestit le rôle socialement reconnu au psychologue en adoptant une attitude de rejet systématique de tout ce qui relève du pédagogique et en se référant à des courants parmi les plus valorisants et les plus aisément identifiables de la psychologie. Ce choix relève d'une dynamique identitaire engendrée par la situation de conflit statutaire. La réduction du conflit s'opère notamment, ainsi que le souligne Barbier (1995), dans un investissement long et coûteux dans la formation pour compenser, par des diplômes de haut niveau, le statut que lui refuse son institution.

## MÉTHODOLOGIE

### Population

Partant de la population des psychologues scolaires titulaires en poste à La Réunion (44 à la rentrée de septembre 1997), nous avons constitué notre échantillon d'enquête à partir de deux principales caractéristiques. La première a consisté à ne retenir que les psychologues ayant suivi un parcours universitaire en psychologie jusqu'à l'obtention d'une licence. Il existe en effet, au sein de la population parente, des personnes qui, formées avant 1990, n'ont pas été soumises à l'obligation de suivre parallèlement à la formation spécifique, les cursus universitaires traditionnels. La seconde caractéristique a trait à la nature du diplôme obtenu dans le cadre de la formation spécifique, D.P.S. (Diplôme de Psychologue Scolaire) ou D.E.P.S. (Diplôme d'Etat de Psychologie Scolaire).

L'examen des profils à partir des caractéristiques retenues nous a permis de recenser 9 psychologues titulaires du D.E.P.S., que nous avons d'emblée sélectionnés, avant de choisir parmi les autres, titulaires de l'ancien diplôme, un nombre d'individus équivalent à celui du premier groupe (technique du tirage au sort sans remise). Notre échantillon final était donc composé de 18 psychologues scolaires ayant tous bénéficié d'une formation d'enseignant, d'une formation spécifique en psychologie scolaire et réalisé un parcours universitaire jusqu'à la licence de psychologie pour les moins titrés.

### Démarche d'analyse

Nous avons opté pour l'entretien guidé de manière à pouvoir systématiquement recentrer le propos des interviewés sur leurs pratiques professionnelles. Ce faisant nous estimions pouvoir accéder aux informations susceptibles de nous permettre d'appréhender d'une part l'objectivation et l'ancrage de leurs pratiques en relation privilégiée avec l'un des trois pôles de construction de savoirs dont ils ont été bénéficiaires et, d'autre part, tenter de cerner leur attitude vis-à-vis de l'école et du pédagogique et subséquemment les éléments constitutifs de leur identité professionnelle.

La méthodologie d'analyse retenue dans le cadre de ce travail est entièrement informatisée et automatisée dans un logiciel Alceste qui se présente comme un outil d'aide à l'interprétation de tout corpus textuel

écrit à partir de l'alphabet latin. Il se situe dans la lignée des approches formelles d'analyse des discours. L'objectif général de l'outil est l'étude de la distribution des « mots » dans les « énoncés » d'un corpus donné et la déduction de la redondance ou de la diversité de ces marques, les traces des principaux systèmes référentiels utilisés par les énonciateurs. L'énonciateur n'est pas le producteur du texte, il est plutôt un point de vue sur le monde à l'opposé du locuteur qui lui, produit l'énoncé. En d'autres termes, il ne s'agit pas de procéder à une analyse de l'énoncé, mais de rechercher dans l'énoncé une trace d'un point de vue, d'une position de l'énonciateur. C'est en fait la trace d'une activité cohérente, logique du sujet énonciateur, qui se présente aussi comme la trace d'un lieu référentiel, qui est mise en évidence dans l'étude du monde lexical d'un énoncé particulier.

### **Mode de traitement des résultats**

Il paraît utile de rappeler que les résultats interprétatifs proposés se fondent sur le postulat selon lequel tout vocabulaire est relatif à son contexte notionnel. Nous nous situons donc dans le champ de la micro sémantique où F. Rastier (1994) pose les deux niveaux de complexité lexicale que nous reprenons pour structurer notre analyse. Il s'agit du morphème, unité linguistique minimale, et de la lexie composée d'un ou plusieurs morphèmes. Rappelons que la microsémantique a en effet pour objet la sémantique de palier inférieur au texte et qu'elle prend pour limite supérieure le signifié de la lexie (la sémie).

Notre démarche visera donc à mettre en évidence les taxèmes propres à chacune des classes dégagées par le logiciel. C'est-à-dire une classe sémantique minimale. S'attacher à identifier, à partir des différentes classes produites par ALCESTE, le taxème qui leur est associé, permet ainsi de mettre en évidence d'une part l'élément générique commun à l'ensemble de la classe, mais aussi de relever les afférences sémantiques qui la complètent et qui s'inscrivent alors de façon originale, dans un discours spécifique. Enfin, nous aurons recours au dictionnaire *Le Petit Robert* qui fournira les éléments définitionnels participant au repérage sémique pour l'indexation taxémique et la construction des afférences de ses éléments sémantiques.

## PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le logiciel fournit un rapport d'analyse qui reprend les différentes étapes présentées ci-dessus. Nous n'en extrairons que les éléments directement utiles pour le travail d'interprétation sémantique.

Sur les 559 U.C.E. enregistrées pour l'analyse, 437 sont classées, c'est-à-dire 78,18%. L'analyse est donc fiable et permet de formuler l'hypothèse d'un corpus homogène par rapport au thème des entretiens. On constate en effet que la variation de longueur des U.C.E. n'a aucune incidence sur la configuration des classes; il en ressort qu'il n'y a quasiment pas de risque que la présence d'un U.C.E. dans une classe soit due au hasard. On remarque dans la C.D.H. (classification descendante hiérarchique) que la partition de la classe A s'oppose en termes de prégnance sémantique aux deux autres. La classe A est la plus caractéristique du discours tenu par les psychologues scolaires. Les autres classes arrivent ensuite par ordre d'importance. Le travail d'interprétation que nous devons mener consiste alors, selon les modalités de la microsémantique, à opérer un rapprochement contextuel d'un ensemble de termes, tout en veillant à ne retenir que les relations importantes les plus caractéristiques. La dénomination des classes impose ainsi un mode d'analyse plus ou moins complexe.

### Formes associées et trait sémantique de la classe A

La classe A représente 53,09% des U.C.E. Les formes les plus fréquentes du vocabulaire spécifique à cette classe sont les suivantes (classées par ordre décroissant) : psychologue (80), école (29), dire (27), théorie (21), statut (20), approche (18), université (17), sens (17), scolaire (16), institution (16), question (15), spécifique (14).

On note que l'occurrence « spécifique », dotée d'un coefficient 5, ouvre la classe, suivie de « question », « sens », « statut », « approcher », « théorie », avec un coefficient identique. Plus les coefficients sont élevés, plus grande est la prégnance de l'occurrence dans la classe. Ainsi le mot spécifique, premier de la classe, signifie selon le dictionnaire (*Le Petit Robert*) :

- propre à une espèce et à une seule
- qui a son caractère propre, ses lois, ne peut se rattacher à autre chose ou en dépendre.



Les significations des occurrences les plus importantes de la classe sont les suivantes :

« question » :

- demande que l'on adresse à quelqu'un en vue d'apprendre quelque chose
- connaissance implicite ou incertaine qui peut donner lieu à discussion, sujet qui implique des difficultés à résoudre d'ordre théorique ou pratique.

« sens » :

- « sens » : direction que peut prendre une activité
- « statut » : ensemble de lois qui concerne l'état et la capacité d'une personne.

« approche » :

- le fait de s'approcher d'un objet, d'aller à la rencontre de quelqu'un, mouvement par lequel on s'avance vers quelque chose.
- manière d'aborder un sujet de connaissance quant au point de vue, à la méthode utilisée...

La lecture de ces définitions, complétée de celle des U.C.E. correspondantes, qui marquent les différents positionnements des psychologues scolaires, tant vis-à-vis de l'institution que de leur propre pratique, renvoie à l'idée de recherche, mais plus encore de démarche. En reprenant l'entrée du dictionnaire pour ce mot qui marque l'interaction, l'agir avec en filigrane l'aspect intellectuel et aussi conflictuel nous relevons :

- manière de marcher (allure)
- manière d'agir (attitude, comportement, conduite)
- tentative auprès de quelqu'un pour réussir une entreprise, mener à bien une affaire (demande, requête, sollicitation).

Le choix du taxème « démarche » pour traduire le trait sémantique de cette première classe est renforcé par un certain nombre d'afférences sémantiques issues du contexte propre au corpus traité. Il n'est qu'à inventorier les significations véhiculées par certaines occurrences telles que : compter, parler, plan, dire, symptôme, appel, besoin, résoudre, reconnaissance... pour s'en assurer. L'image d'un scénario organisé autour de



l'idée de quête, de questionnement, de traitement de problème semble s'imposer. Nous retenons le terme « DÉMARCHE » comme intitulé de cette première classe.

### Formes associées et trait sémantique de la classe B

La classe B représente 32,95% des U.C.E. Les formes les plus fréquentes du vocabulaire spécifique à cette classe sont les suivantes (classées par ordre décroissant) : enfant (48), faire (44), travail (41), voir (30), enseigner (29), demander (29), essayer (22), parent (17), famille (17) (liste complète en annexe).

On note que l'occurrence « parent », dotée d'un coefficient 7, ouvre la classe, suivie de « demander », « voir », avec un coefficient identique, et de « famille », « enseigner », « essayer », avec un coefficient 6. Ces premières occurrences semblent renvoyer à une activité. Une activité qui précise une pratique professionnelle avec des termes tels que « entretien », « orientation », « rôle », « travail », « bilan », « signalement » ... et des termes renvoyant à des situations ou à des outils tels que « situation », « test », « outil », « matériel »... La très forte homogénéité sémantique de cette classe permet de ressaisir l'ensemble des occurrences observées sous le terme générique de pratique. Nous retenons le taxème « PRATIQUE » comme intitulé de cette deuxième classe.

### Formes associées et trait sémantique de la classe C

La classe C représente 13,96% des U.C.E. Les formes les plus fréquentes du vocabulaire spécifique à cette classe sont les suivantes (classées par ordre décroissant) : formation (23), fait (20), psycho (19), stage (15), licence (14), année (12), maîtrise (9), étude (9) (liste complète en annexe).

On note que l'occurrence « licence », dotée d'un coefficient de 9, ouvre la classe, suivie de « stage », « maîtrise », avec un coefficient identique et de « année », « étude », avec un coefficient de 7.

Les premières occurrences de cette classe, complétées des termes : « faculté », « cursus », « diplôme » renvoient de manière très précise à la formation. Ce trait sémantique est renforcé par les termes « centre », « formation », « apprendre », « préparer », « cours » qui traduisent un

parcours de formation auxquels s'associent des termes précisant qu'il s'agit de formation universitaire « départ », « Paris », « Aix », « Bordeaux ».

Le choix du taxème « FORMATION » comme intitulé de cette troisième classe semble s'imposer.

### Commentaire

Ce sont donc trois classes qu'Alceste a pu extraire du corpus constitué par les réponses des psychologues scolaires. Rappelons que le pourcentage des U.C.E. traitées (78,18%) révèle la fiabilité ainsi que le degré d'homogénéité du corpus. Les traits sémantiques propres à chaque classe, « démarche » pour la première, « pratique » pour la deuxième et « formation » pour la troisième, révèlent un contexte qui semble globalement renvoyer à l'idée de quête de quelque chose en lien avec la pratique et la formation. Il est également à noter que les psychologues interrogés se répartissent souvent de manière indépendante dans les trois classes, quelle que soit la nature de leur formation (D.P.S. ou D.E.P.S.). L'analyse factorielle montre par ailleurs une forte liaison de l'indicateur D.P.S. (titulaires du D.P.S.) à la classe A alors que l'indicateur D.E.P.S. semble plutôt proche de la classe C. Notons enfin que les classifications ascendantes hiérarchiques confirment et renforcent les traits sémantiques retenus pour chaque classe.

Ainsi, à partir du recueil des occurrences actualisées et de leur classification, il est clair que c'est la recherche du taxème, c'est-à-dire, d'une certaine manière, du plus petit diviseur sémantique commun à chaque classe, qui lance véritablement l'interprétation. On procède par tâtonnements, puis par vérification, pour amorcer ce stade de l'interprétation qui, pour sembler minimal, n'est pas moins riche et étonnant, plus riche encore quand on parvient à dégager les modalités que le taxème implique. C'est là toute l'originalité du traitement sémantique que permet ce logiciel. Il est évident que de tels résultats, pour partiels qu'ils soient, offrent encore un terrain d'analyse fructueux non seulement pour une exploitation plus approfondie et rigoureuse des données elles-mêmes, mais aussi pour qui s'intéresserait à tenter une approche de la dynamique du discours, absente ici, pour étudier, par exemple, les modalités d'un certain type de discours. Néanmoins, l'observateur non spécialiste ne peut qu'être

frappé par la distance apparente entre les conclusions auxquelles Alceste permet d'arriver et l'attente que l'on peut en avoir à la simple lecture cursive des enquêtes.

## INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le recours à un logiciel d'analyse sémantique « Alceste » a permis de traduire dans un langage riche en significations, le paysage subjectif dans lequel le psychologue scolaire construit et met en œuvre une pratique professionnelle. Les traits sémantiques saillants de cette analyse renvoient à trois termes génériques qui délimitent le contexte à partir duquel vit et agit cet acteur du système éducatif. Le plus prégnant de ces traits évoque une « démarche » qui animerait des individus en quête de modalités de résolution d'un positionnement assimilable à un conflit, à une crise. Le deuxième élément de signification issu de l'analyse d'Alceste, s'exprime sous le vocable « pratique » au sein d'une classe de lexèmes qui permet de cerner l'orientation ainsi que le contenu de l'activité professionnelle du psychologue scolaire. Le dernier élément enfin pose la question d'une « formation » qui semble privilégier le savoir construit à l'Université, si l'on se réfère au contenu lexical de la classe concernée.

Une première synthèse de ces données donne à voir que le psychologue scolaire semble être engagé dans un processus de construction identitaire sur le plan professionnel. Il s'agit d'une procédure de résolution du conflit statutaire dans lequel essaie d'exister un psychologue confronté à une fonction conforme à une identité professionnelle souhaité mais en totale contradiction avec son statut de professeur des écoles. Cette procédure trouve un étayage dans une pratique valorisante qui, puisant ses références dans des savoirs acquis à l'Université, au terme d'un long et riche parcours de formation, semble retarder l'avènement d'une psychologie spécifiquement scolaire à laquelle veulent croire, entre autres intéressés, les initiateurs du D.E.P.S.

### L'origine de la démarche

Ainsi que nous le pressentions dans l'introduction de cette étude, le terme de « démarche » issu de l'analyse d'Alceste pour rendre compte de la position d'énonciateur adoptée par le psychologue scolaire interrogé sur l'objet de sa pratique, traduit bien le flou, l'ambiguïté de la psychologie



dite scolaire. On peut imputer les difficultés d'objectivation et d'ancrage de ce courant de la psychologie à la dualité du rôle attribué à ses représentants. Cette dualité de rôle s'observe dans la situation assimilable à une double contrainte, selon la définition de Watzlawick (1972), à laquelle s'est trouvé et se trouve confronté le psychologue scolaire dans la difficile gestion d'une fonction de psychologue et d'un statut de professeur des écoles. C'est de cette double appartenance à la psychologie et à la pédagogie que semble avoir pris naissance une « frustration de longue durée » (Cottin, 1992, p. 129). Cette frustration est à l'œuvre dans l'incapacité qu'éprouvent les intéressés à définir l'objet de leur pratique, la spécificité de leur approche ou encore, les références théoriques et les méthodes propres à la psychologie scolaire (Latchoumanin, 1995). Le caractère mythique de cette psychologie voulue par Wallon dans la définition d'une approche articulée entre le psychologique et le pédagogique et chargée de rendre compte, d'expliquer et d'améliorer les processus d'apprentissage, relève bien d'une réalité que ne démentirait pas Barthes :

« Le mythe ne nie pas les choses, sa fonction est au contraire d'en parler ; simplement il les purifie, les innocente, les fonde en nature et en éternité, il leur donne une clarté qui n'est pas celle de l'explication, mais du constat » (1957, p. 230).

Le mythe de la psychologie scolaire apparaît aussi « réel » que celui du statut du psychologue scolaire dont il était déjà question au moment où les premiers élus de la fonction faisaient leur apparition dans les établissements scolaires. Il est possible de comparer cette résistance de la psychologie au « scolaire » à la résistance affichée par le psychologue vis-à-vis du pédagogique. Cette pédagogie lui rappelle un passé d'enseignant (qu'il n'est plus), mais légitime le statut que lui impose l'Institution. Cette confusion entre rôle et statut engendre la profonde aversion que le psychologue scolaire exprime pour toute activité à connotation pédagogique. Ce rejet flagrant de l'école marque en fait le rejet du statut de professeur des écoles que l'intéressé vit comme un obstacle à son intégration à un groupe de professionnels identifié socialement : les psychologues. L'approche sociologique développée par Mendras permet de compléter la compréhension du phénomène. Ce sociologue des communautés distingue en effet le statut qui renvoie à la position juridique de l'individu et

le status qui désigne : « le jeu des différents rôles sociaux remplis par un individu ou la recomposition de ses positions » (1987, p. 81). L'auteur poursuit en soutenant que la cohérence entre les rôles, lorsque l'individu en assure plusieurs, relève de la congruence entre statut et status et dans le cas contraire à l'inconsistance.

Ce double mouvement dans lequel se trouve engagé le psychologue scolaire, de quête de légitimité dans une fonction et de mise à distance d'un statut non conforme à ses aspirations, semble condamner au mythe une psychologie scolaire préoccupée des problèmes d'éducation et de formation au sein de l'institution scolaire (Perron, 1994). Si la psychologie scolaire certes relève du mythe, il est des psychologues scolaires dont la présence est bien réelle dans les écoles. Comment dès lors comprendre et expliquer cette situation pour le moins paradoxale ?

### **Stratégies identitaires et pratiques professionnelles**

La revendication permanente d'une reconnaissance statutaire, qui anime les psychologues scolaires depuis plus de 50 ans, semble avoir joué un rôle essentiel dans la survie d'une fonction. Cette quête de reconnaissance a constitué l'énergétique des conduites développées par les intéressés dans des stratégies d'adaptation qui confirment l'existence de cette marge de liberté dont peut disposer l'acteur quel que soit le poids des contraintes institutionnelles (Goffman, 1959).

Les afférences sémantiques propres à la classe « pratique » révélée par Alceste, nous éclairent à propos des stratégies mises en œuvre par les psychologues scolaires pour échapper au conflit alimenté par les incertitudes liées à leur statut. L'intitulé « pratique », retenu pour la classe B, a été construit à partir de lexèmes tels que « enfant », « entretien », « famille », « bilan »... et l'absence de toute référence au domaine pédagogique confirme s'il en était besoin le rejet du scolaire. Ce constat vérifie l'hypothèse d'un glissement de la psychologie pratiquée à l'école vers une psychologie de type clinique thérapeutique.

Cette stratégie identitaire illustre les propos de Blin (1997) à propos de la part d'autonomie laissée au professionnel dans la situation caractérisant le niveau de contrainte de ses pratiques et confirme la thèse d'Abric (1994) concernant le choix des acteurs en dépit de l'emprise institutionnelle. Le choix qui, pour les psychologues scolaires, a consisté à fuir le scolaire par un profond ancrage dans une pratique référée à ce qui



se fait de plus noble et de mieux reconnu socialement en psychologie. C'est donc au prix d'un rejet du scolaire, sous entendu de cette psychologie qu'il était censé construire, et d'une propension à se tourner vers la « clinique » dont le label ne souffre d'aucune ambiguïté, que le psychologue scolaire a pu restaurer une image propre affectée par le conflit status/statut et traverser le temps. En compensation de la reconnaissance statutaire qui lui échappait, en dépit de ses maintes revendications, il s'est construit une reconnaissance sociale et professionnelle par la formation et la pratique afin de bénéficier d'une image de psychologue. La réduction du conflit à travers ce compromis devait progressivement et irrémédiablement éloigner le psychologue de l'école du projet de construction d'une psychologie scolaire. On dispose ici d'une remarquable illustration de l'affirmation de nombreux auteurs qui montrent que la reconnaissance dans le système social est une finalité importante pour l'acteur.

De ce fait il est amené à développer les stratégies à même de lui conférer les caractéristiques les plus représentatives du groupe dans lequel il se reconnaît. Il reste que la reconnaissance héritée d'une pratique professionnelle bénéficiaire d'une visibilité sociale exige de l'acteur des stratégies qui débouchent le plus souvent sur la capacité à intégrer et à mettre en œuvre les interactions professionnelles propres au groupe de référence. En d'autres termes une intégration par la pratique ne pourrait se concevoir sans un minimum de qualification, ce qui sous-entend sans formation.

### **Formation et pratique**

Nous avons retenu le taxème « formation » comme intitulé de la classe C repérée par Alceste. Ce trait sémantique renvoie à une double interprétation. Il montre tout d'abord que la gestion de la crise identitaire a exigé du psychologue scolaire un réel effort de formation pour réussir son intégration dans le groupe d'experts reconnus socialement. Ensuite, il permet de vérifier l'hypothèse relative à l'influence déterminante des acquis universitaires sur les pratiques professionnelles du psychologue scolaire.

Il apparaît évident que la formation universitaire dans laquelle s'est trouvé engagé le psychologue scolaire a également contribué à la résolution du conflit statutaire agitant la profession et cela d'un double point de vue.

Cet effort de formation justifié par l'existence d'un malaise lié à une situation professionnelle peu gratifiante trouve une explication dans la théorie des dynamiques identitaires développée par Barbier (1995). L'étude du phénomène chez le psychologue scolaire confirme en effet quatre des cinq modalités d'expression de cette dynamique repérée par l'auteur comme l'énergie à l'origine des parcours de formation. La première version de cette dynamique se décline en termes de différenciation identitaire et s'observe chez les individus qui souhaitent améliorer leur situation sociale et professionnelle. C'est le cas du psychologue scolaire qui se reconnaissant prioritairement comme psychologue se donne les moyens en termes d'acquis de formation pour être reconnu comme tel. Cette quête de formation peut être plus simplement appréhendée comme la résultante d'une dynamique de confirmation identitaire s'il l'on se réfère à la deuxième version de Barbier. On peut difficilement douter de son action chez le psychologue scolaire de même que celle de la troisième version qui se décline en termes de dynamique de préservation identitaire lorsque l'on sait combien l'intéressé est attaché à se voir reconnaître un statut de psychologue. La dernière enfin renvoie à une dynamique de restauration identitaire et semble être la plus appropriée à expliquer la démarche de formation entreprise par le psychologue scolaire qui dévalorisé par un statut de professeur des écoles espère trouver dans le diplôme de haut niveau en psychologie le label de son identité de psychologue.

Le second point de vue consiste à interpréter le parcours de formation du psychologue scolaire comme le passage obligé d'un projet de restauration d'une image de soi certes, mais surtout de maîtrise d'une compétence professionnelle attestée par le diplôme universitaire. Nous percevons ici la place essentielle que tient cet effort de formation dans une pratique professionnelle référée à une méthode, à des outils, à une démarche en rupture avec cette psychologie que l'institution a souhaité scolaire en la confiant à des instituteurs-psychologues. Cet effort de formation constitue par ailleurs la seule garantie offerte aux intéressés de pouvoir afficher une professionnalité reconnue par les pairs (loi de juillet 1985). On retrouve ici la position de Dubar lorsqu'il affirme que

« Les identités sociales et professionnelles typiques ne sont ni des expressions psychologiques de personnalités individuelles, ni des produits de structures ou de politiques économiques s'imposant d'en haut, ce sont des constructions sociales

impliquant l'interaction entre les trajectoires individuelles et des systèmes d'emploi, de travail et de formation » (1991, p. 264).

On voit ainsi que les psychologues scolaires ne se sont pas contentés d'utiliser, de recourir à des outils disponibles pour compenser le « vide » de la psychologie dite scolaire, mais l'ont fait à la suite d'une formation longue et coûteuse sur bien des plans. Et tout cela sans bénéfice apparent sinon sur le plan de l'image propre antérieurement affectée par la crise liée à l'absence de reconnaissance statutaire de leur fonction dans l'école. C'est grâce à ce recours à la psychologie non scolaire que la profession a pu traverser le temps et, échapper, nous pensons l'avoir montré, aux conséquences du conflit statutaire engendré par l'absence de reconnaissance officielle.

## CONCLUSION

Les résultats de ce travail révèlent une psychologie scolaire engagée dans une « démarche » de résolution d'une crise ouverte au moment même où naissait la fonction. La dualité du rôle attribué au psychologue scolaire semble être à l'origine de ce malaise qui aujourd'hui encore affecte la profession. Pour échapper à la situation inconfortable de ce qui peut être assimilé à une double contrainte, les psychologues de l'Éducation Nationale ont trouvé un recours dans un parcours de formation universitaire et une pratique professionnelle référée aux canons d'une psychologie reconnue socialement et résolument éloignée du scolaire. Nous avons interprété ce constat d'une pratique en nette contradiction avec le projet initial des précurseurs de la psychologie à l'école, comme une lente et laborieuse construction qui a été, en un certain sens, salutaire à la profession. Le fuite de toute activité à connotation scolaire, la référence majoritaire à la clinique psychanalytique, le rejet officiel du qualificatif scolaire, la référence au savoir acquis à l'université, ... les données sont légions qui font douter de l'émergence à venir d'une psychologie intrinsèquement scolaire. Nos travaux, confirment, s'il en était besoin, les propos de Monville (1986) lorsqu'il parle des psychologies à l'école plutôt que de psychologie scolaire ou de l'éducation.

Ce glissement, qui a permis aux psychologues scolaires d'échapper à « une tutelle institutionnelle sclérosante » (Moreau, 1979, p. 195), semble avoir échappé aux initiateurs d'une psychologie érigée en mythe

depuis plus de 50 ans. Notre interprétation de cette situation qui place aujourd'hui la psychologie scolaire dans une « démarche » de reconnaissance qui engendre une « pratique » peu conforme aux attentes institutionnelles par le biais d'une formation universitaire en psychologie entraîne un certain nombre d'interrogations.

Peut-on imaginer que la création d'un corps de psychologues de l'Education Nationale puisse redonner une orientation psychopédagogique à la psychologie pratiquée à l'école ?

Comment continuer à justifier comme critère de recrutement un passé d'enseignant ? Quelle validité accordée à la formation spécifique quand, à l'unanimité, les personnes interrogées dans le cadre de notre recherche, déclarent se référer à des acquis universitaires ?...

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- ANDREY B. (1979), « La psychologie scolaire a trente ans », *Bulletin de l'AFPS*, n° 29-30, p. 125-151.
- ANDREY B. (1995), Communication au Congrès du cinquantenaire de la psychologie scolaire Grenoble, 5-7 octobre 1995.
- BARBIER J.M. (1995), « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », *L'Education Permanente*, n° spécial : Formation et dynamiques identitaires.
- BARTHES R. (1957), « Le mythe aujourd'hui », *Mythologies*, Paris, le Seuil, p. 191-247.
- BLIN J.F. (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit.
- CHAMBALLON R. (1995), « Du bulletin à Psychologie et Education », *Psychologie et Education*, n°22, p. 45-49.
- COTTIN G., AL (1992), *L'échec scolaire : processus d'identification et prise en charge spécialisée*, CTNER. Paris, PUF.
- DUBAR C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- ERICKSON E. H. (1974), *Dimensions of new identity*, New York, Norton.
- GIDDENS (1984), *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*, Trad. Paris, PUF.
- GILLY M. (1995), *Communication au Congrès du cinquantenaire de la psychologie scolaire*, Grenoble, 5-7 octobre 1995.
- GOFFMAN E. (1959), *The presentation of self in everyday life*, New York, Doubly Day.
- HABERMAS J. (1981), *Théorie des communicativen Handels*, *Subrkamp Verlag*, trad. J.M. Ferry, Théorie de l'agir communicationnel, 2 tomes, Paris, Fayard.
- JODELET D., MOSCOVICI S. (1990), « Les représentations dans le champ social », *Revue internationale de psychologie sociale*, t. 3, p. 285-288.



- LAPLANTINE F. (1989), « Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie », dans D.L. JODELET, *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF.
- LATCHOUMANIN M. (1995), « La psychologie à l'école doit-elle être scolaire », *Congrès du cinquante-naire de la psychologie scolaire*, Grenoble, 5-7 octobre 1995.
- MONTEIL J.M., CASTEL P. (1989), « Modes d'insertion sociaux, attributions de sanctions et comparaisons sociales : une contribution expérimentale à l'explication des conduites scolaires », in MONVILLE M. (1986) « Notes sur l'identité de la psychologie scolaire », *Bulletin de l'AFPS*, n°56 (57-65).
- MOREAU J. F. (1979), « La psychologie scolaire entre un objet mythique et la réalité institutionnelle », *Bulletin de l'AFPS*, n°29-30, p. 169-195.
- MOSCOVICI S. (1979), *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, PUF.
- MOSCOVICI S., DOISE W. (1992), *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*, Paris, PUF.
- OBIN J.P. (1995), *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris, Hachette.
- PERRON R., AUBLE J.P., COMPAS Y. (1994), *L'enfant en difficultés*, Toulouse, Privat.
- RASTIER F., CAVAZZA M., ABEILLE A. (1994), *Sémantique pour l'analyse. De la linguistique à l'informatique*, Paris, Masson.
- SELVINI-PALAZOLLI M. (1976), *Le magicien sans magie*, Paris, ESF.
- WALLON H. (1952), « Pourquoi des psychologues scolaires ? », *Enfance*, n°5, p. 373-376.
- WATZLAWICK P. (1972), *Une logique de communication*, Paris, Le Seuil.