

2m 11. 2709. 9

Université de Montréal

**Étude historique et prospective des rôles du psychologue
en milieu scolaire québécois**

par

Michel Gauthier

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître en psychologie (M.Ps.)

Décembre 1998

copyright Michel Gauthier, 1998



BF
22
U54
1999
V.030

Université de Montréal

Étude historique et prospective des rôles du psychologue
en milieu scolaire québécois

par
Michel Gauthier

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître en psychologie (M.P.S.)

Décembre 1998

Michel Gauthier, 1998



Page d'identification du jury

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Etude historique et prospective des rôles
du psychologue en milieu scolaire québécois

présenté par:

Michel Gauthier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Huguette Bégin

Hermann Paquette

Pierre Gendreau

ce mémoire a été accepté le 99.05.26

SOMMAIRE

Ce mémoire consiste en une critique du phénomène de l'évolution des divers rôles joués par le psychologue en milieu scolaire québécois. Une étude historique et une réflexion prospective du travail de psychologue en milieu scolaire y sont réalisées. L'auteur a aussi rencontré quelques professionnels du milieu qui sont susceptibles d'éclairer l'évolution de la psychologie en milieu scolaire tel qu'elle est vécue dans ce milieu.

L'intérêt de notre étude consiste dans la large perspective qu'elle embrasse du fait des diverses sources d'information considérées. En plus de la littérature empirique concernant particulièrement la perception qu'ont les chercheurs des tâches, des outils ou encore des fonctions des psychologues, nous considérons d'autres sources d'information issues des praticiens eux-mêmes. Cette démarche permet de mieux percevoir les divers facteurs pouvant influencer le développement de cette profession.

Le cadre conceptuel correspond à celui des sciences de la culture défini par Cassirer (1975). C'est en vertu de ce cadre que l'ensemble de l'information consignée dans ce mémoire a été sélectionnée. La mise en forme de cette information est réalisée à l'aide de la grille d'analyse de Bédard (1995a), qui constitue le cadre théorique principal. Un cadre théorique secondaire est utilisé pour suppléer à l'absence d'information dans la littérature empirique concernant

un domaine particulier de notre étude: le domaine des principes. Ce second cadre théorique est utilisé pour considérer des sources alternatives d'information tel que des bulletins de liaison et des témoignages d'informateurs significatifs. Les éléments d'information qui se dégagent de cet exercice sont eux aussi consignés à l'intérieur de la grille d'analyse principale.

La méthodologie utilisée a permis de définir une dimension de la culture des psychologues scolaires québécois qui n'avait pas encore été explorée. La contribution originale de ce mémoire est d'établir les balises essentielles à la tenue d'une réflexion continue et sans cesse renouvelée sur la pratique de la psychologie scolaire au Québec.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	ii
Table des matières	iv
Liste de tableaux	v
Remerciements	vi
Introduction	1
Le contexte théorique	6
L'histoire de la psychologie en milieu scolaire en Europe.....	9
L'histoire de la psychologie en milieu scolaire aux États-Unis.....	12
L'histoire de la psychologie en milieu scolaire au Québec.....	21
La méthodologie	43
Le cadre conceptuel.....	45
Le cadre théorique principal.....	47
Le cadre théorique secondaire.....	51
La méthodologie.....	56
La source des données.....	60
L'analyse des données	65
La littérature produite par les praticiens.....	66
L'information transmise dans le cadre des entrevues.....	76
La synthèse des données.....	84
La prospective.....	93
Résumé-conclusion	106
Références	111
Appendice A : Grille d'entrevue	122
Appendice B : Profil des informateurs	125
Appendice C : Demande de validation	127
Appendice D : Résumés des entrevues	129

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Répartition de la population d'enfant 0-19 ans et des psychologues en milieu scolaire.....	23
Tableau 2: Grille-synthèse de Lévesque (1985)	41
Tableau 3: Grille d'analyse de Bédard (1995a)	49
Tableau 4: Synthèse du modèle de Descolonges.....	54
Tableau 5: Synthèse de l'étude historique.....	89

REMERCIEMENTS

L'auteur désire remercier particulièrement M^{me} Raymonde Savard et M. Robert Gauthier, ses parents, pour l'avoir soutenu de maintes façons tout au long de la rédaction de ce mémoire. Leur présence est un réconfort de tous les moments.

Également, il tient à témoigner sa gratitude à M. Hermann Paquette qui a su habilement diriger ce mémoire, tant par ses précieux conseils que par sa merveilleuse capacité à traverser le pont qui chevauche la rivière du temps.

Finalement, l'auteur désire mentionner la contribution de M^{me} Marie-Claude Gauvreau et du Centre d'étude sur les métiers. Leur savoir et leur enthousiasme ont grandement contribué à l'édification de la pensée de l'auteur.

INTRODUCTION

*“Quand les mystères sont très malins,
ils se cachent dans la lumière.”*

Jean Giono

De ses origines, au début des années soixante jusqu'à maintenant, la psychologie en milieu scolaire au Québec a connu une évolution sans relâche.

À l'origine de son entrée en milieu scolaire, le psychologue a d'abord concentré ses services sur la population d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces services se sont traduits dans des fonctions d'évaluation et de rééducation.

Par la suite, délaissant progressivement les services à caractère individuel, certains psychologues ont orienté leur action vers des tâches d'animation et de consultation auprès des parents, des enseignants et des directions d'écoles. Leurs interventions ont pris de plus en plus des teintes à caractère communautaire et institutionnel en mettant, entre autre, l'accent sur la prévention.

Récemment, à la lumière des besoins manifestes détectés dans les milieux éducatifs, des psychologues orientent leur travail préventif, curatif et éducatif vers des populations cibles qui regroupent différents

agents tel le personnel enseignant et non-enseignant de toute la commission scolaire, mais aussi de la communauté dans son ensemble.

Cette diversification et cette évolution des rôles du psychologue oeuvrant en milieu scolaire ont fait l'objet d'études au Québec, et ailleurs dans le monde. Ce sont les tâches généralement attribuées aux psychologues scolaires de même que les objectifs et les modèles d'intervention particuliers ayant inspiré différentes pratiques plus récentes de la psychologie qui en sont les thèmes principaux.

Les connaissances ainsi acquises, à propos de la psychologie en milieu scolaire au Québec, concernent principalement ce que nous nommons le domaine des applications. Ce sont ses modèles théoriques, ses objectifs, ses stratégies d'intervention et ses outils qui sont le plus documentés dans l'ensemble d'une littérature fort restreinte. On parvient, grâce à elle, à se faire une idée des connaissances et des conduites des psychologues dans les écoles (dans les domaines des applications). Par contre, elle n'est pas suffisamment explicite pour déterminer leurs principes et leurs valeurs, autrement dit, ce qu'ils sont (domaine des principes).

Le thème de cette étude est l'évolution du rôle du psychologue en milieu scolaire québécois. Le problème général est que les connaissances actuelles sur le sujet concernent exclusivement la perception que les chercheurs ont de la pratique de la psychologie

scolaire. La question générale qui en découle correspond au besoin d'identifier non seulement leurs perceptions mais aussi celles des praticiens. Le problème rencontré est l'absence d'études portant spécifiquement sur ce sujet. Ainsi, si la littérature empirique permet de décrire les rôles successifs joués par le psychologue, elle ne permet pas pour autant d'en expliquer le domaine des principes.

Or, dans le cadre de notre mémoire, il nous semble important d'envisager l'ensemble des facettes de la pratique de la psychologie en milieu scolaire au Québec. Non seulement celles qui sont le mieux documentées nous intéressent-elles, mais aussi celles qui le sont moins et qui font l'objet de récents courants de recherche. L'objectif spécifique de ce mémoire est d'identifier l'ensemble de ces facettes, ceci permettant de considérer l'ensemble de l'évolution de la psychologie en milieu scolaire au Québec.

Le devis de recherche de cette étude est de type phénoménologique et ne prétend pas à la généralisation. Toutefois, la recherche d'information et le compte-rendu qui en sont faits ne sont pas exempts de rigueur: des cadres conceptuels et théoriques sont utilisés pour assurer une démarche intellectuelle rigoureuse.

Le premier chapitre constitue le contexte théorique. Il consiste en une revue de la littérature sur le sujet. Le second chapitre propose un cadre conceptuel et une méthodologie issus des récents courants de

recherche inspirés de l'éthnologie des métiers. Finalement, une analyse de l'ensemble des données recueillies est proposée à la lumière du cadre conceptuel précédemment proposé.

PREMIER CHAPITRE
Le contexte théorique

*"La mémoire du passé est la source
de l'image que chacun projette de l'avenir"*

Albert Jacquard, La légende de la vie.

Ce premier chapitre a pour objectif de proposer une description de l'évolution des rôles des psychologues en milieu scolaire à travers l'histoire. En accord avec le sens commun, le concept de rôle est perçu comme l'action et l'influence exercées par ces psychologues.

Elle consiste en une recherche bibliographique exhaustive qui considère la littérature empirique ainsi que d'autres sources d'information. La méthodologie correspond à l'analyse historique et qualitative du contenu manifeste. Tant les analyses internes (idées principales des textes, liens entre ces idées, logique de leur développement, identification des thèmes, ...) qu'externes (situation des documents dans leurs contextes historiques et significations contextuelles) sont considérées.

Si la littérature empirique documente adéquatement la dimension des applications (épistémologie et praxéologie), elle s'avère incomplète en ce qui concerne celle des principes (ontologie et axiologie).

Le cadre conceptuel utilisé traditionnellement en recherche permet de considérer la réalité à partir de données observables et descriptives pouvant être reproduites et vérifiées en tout temps. La littérature qui en est issue est particulièrement propice pour définir l'épistémologie (les connaissances) et la praxéologie (les techniques) d'un métier. Celle disponible concernant la psychologie scolaire tant au Québec qu'ailleurs dans le monde, reproduit elle aussi ce cadre conceptuel.

L'information transmise par la littérature empirique, à propos de la pratique de la psychologie en milieu scolaire au Québec, décrit principalement les connaissances transmises, les conduites et les outils qu'utilisent les psychologues en milieu scolaire. Autrement dit, elle décrit ce que font ces derniers. Cette observation est cohérente avec ce qui est observé dans l'ensemble de la littérature empirique concernée par l'étude du travail, l'objet principal de la recherche étant le monde observable.

L'étude historique de la littérature empirique concernant la psychologie en milieu scolaire permet d'identifier les ascendants historiques et culturels qui ont contribué à l'essor de celle pratiquée au Québec. Elle permet aussi d'établir les quatre grandes périodes de développement de cette dernière.

L'HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE EN MILIEU SCOLAIRE EN EUROPE

Comme pour bien d'autres phénomènes, la situation géographique et les ascendants culturels du Québec auront des influences notables sur le développement de la psychologie scolaire. S'il est vrai que les Américains, comme dans bien d'autres domaines, ont exercé une influence notable sur la psychologie pratiquée dans les écoles, il n'en demeure pas moins que c'est en Europe que la psychologie a été, pour la première fois, utilisée dans les milieux scolaires.

En effet, c'est à des psychologues qu'est confiée l'étude des problèmes créés par l'instruction publique rendue obligatoire en 1880 en Grande-Bretagne. Ce phénomène (l'instruction obligatoire) est aussi à l'origine de l'entrée des psychologues dans les écoles dans de nombreux autres pays dont le Québec.

Dès 1884, Galton fonde le premier laboratoire consacré à la mesure des différences individuelles des enfants. La *British Child Study Association*, dont la raison d'être est de promouvoir le diagnostic précoce tant des troubles mineurs que des pathologies graves chez les enfants, voit le jour en 1893. Le premier laboratoire de psychologie scolaire est fondé en 1913. Par la suite, divers services psychologiques voient le jour en Angleterre. Ce sont les préoccupations engendrées par la présence d'écoliers ayant un comportement difficile et

perturbant qui occupent le centre des activités de ces psychologues britanniques.

Bien que de nombreux autres pays européens aient emprunté la même voie, c'est le cas notamment de la Norvège en 1930, du Danemark en 1934, de l'Allemagne en 1945 et de la Belgique en 1949, c'est la France qui exerça probablement la plus grande influence sur la psychologie qui sera pratiquée au Québec. L'attrait exercé par les facilités qu'offre une langue commune est évident.

Binet, dès la fin du XIX^e siècle, exercera en France une influence déterminante. Son *Échelle métrique de l'intelligence* élaborée avec Simon en 1911, marquera l'ensemble de la psychométrie. Mais c'est à Wallon que revient le mérite d'avoir instauré, en 1947, le premier service de psychologie scolaire.

Ses recommandations de l'époque auront été marquantes dans l'évolution de la psychologie en milieu scolaire. Les plus importantes sont : le contrôle des ressources et du potentiel des élèves, l'évaluation des effets des méthodes pédagogiques sur l'apprentissage, l'adaptation des programmes aux aptitudes des élèves et, finalement, la création d'unités de psychologie scolaire formées d'enseignants d'expérience ayant reçu une formation en psychologie.

Par la suite, les Centres médico-pédagogiques reçoivent le mandat de dépister les élèves inadaptés et, en 1970, les Groupes d'aide psychopédagogiques permettent l'observation et le suivi des élèves. Malgré des débuts précoces, ce n'est qu'en 1989 que le gouvernement français, par l'entremise de la loi d'orientation sur l'éducation, reconnaît officiellement les psychologues parmi le personnel des écoles. Si la psychologie pratiquée dans les écoles en France a pu inspirer de nombreux psychologues québécois, on peut toutefois penser que ce sont les professeurs venus enseigner au Québec qui ont le plus marqué l'évolution de la psychologie en milieu scolaire québécois.

Même si les Européens possédaient déjà à l'époque des épreuves psychométriques et divers autres documents rédigés en langue française, ce sont particulièrement les professeurs européens venus enseigner la psychologie clinique dans des universités québécoises qui ont le plus contribué à la psychologie scolaire québécoise. En effet, nombreux sont les psychologues qui ont reçu leurs enseignements et qui ont, par la suite, exercé dans les écoles. Si aujourd'hui leur présence se fait moins sentir, leur grande influence est encore perceptible: on retrouve encore dans diverses pratiques des éléments théoriques et pratiques issues de théories européennes transmises soit par les auteurs eux-mêmes (c'est, par exemple, le cas de Zazzo) ou par leurs disciples (dans le cas des théories de Piaget). Si la langue commune et la disponibilité des professeurs européens sont une

source importante d'influence, la proximité géographique en représente une autre toute aussi importante.

L'HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE EN MILIEU SCOLAIRE AUX ÉTATS-UNIS

La proximité des États-Unis permet une accessibilité accrue aux différents médiums d'information: revues, colloques, milieux de formation. Si cette influence ne fait pas encore l'objet d'études ici au Québec, elle n'en est pas moins perceptible. La lecture d'auteurs américains ayant produit des études à différentes époques du développement de la psychologie scolaire américaine permet d'en saisir l'importance. Fein (1974), Reynolds, Gutkin, Elliot et Witt (1984), Fagan (1986), Bardon (1989), D'Amato et Dean (1989), Sandoval (1993) et plus récemment Thomas et Grimes (1995), Talley, Short et Kolbe (1995), Talley et Short (1995a, 1995b et 1996) et Talley, Kubiszyn, Brassard et Short (1996) mettent en évidence la prédominance de l'expérimentation, des techniques d'intervention et plus récemment de la représentation politique à l'échelle nationale dans cette discipline.

Le développement de la psychologie scolaire aux États-Unis est fulgurant. L'intelligentsia autant que l'importance des moyens disponibles y contribuent. C'est en 1896 qu'on recense le premier événement à l'origine de cette pratique.

Le Dr Lightner Witmer propose alors un nouveau champ d'application de la psychologie lors d'un congrès de l'American Psychological Association : l'évaluation et le traitement, dans un cadre scolaire, des enfants retardés moralement et mentalement.

Dès lors , Witmer forme au cours de la décade suivante de nombreux étudiants, principalement des professeurs, à l'approche clinique et à la résolution des problèmes d'apprentissage. On ne peut pas encore parler de psychologie scolaire bien que ses recherches, ses théories et ses techniques concernent autant l'instruction que la psychologie. Les auteurs de l'époque utilisent plutôt le terme de psychologie appliquée (Fagan, 1986). Bien qu'elle en soit à l'origine, il faut attendre le milieu des années 40 pour qu'une distinction claire s'effectue entre la psychologie scolaire et la psychologie clinique.

Bien que dès la fin des années 1800, on fasse référence à une approche clinique dans l'environnement scolaire, il faut comprendre qu'on y donne un sens médical. Witmer, lorsqu'il introduit l'approche clinique dans la pratique de la psychologie appliquée, fait référence aux méthodes d'investigation et d'enseignement développées en médecine. Ce mouvement clinique médical est consolidé par l'apparition des tests d'intelligence. Ceux-ci, dès 1916, suscitent un intérêt notable avec la version de Terman du *Stanford Revision of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Il faut attendre la fin de la seconde guerre mondiale pour qu'apparaisse, aux États-Unis, l'approche clinique telle

que maintenant définie, c'est-à-dire dans une perspective de diagnostic et de traitement.

Sandoval (1993), dans une recherche bibliographique, s'intéresse à l'histoire des interventions en psychologie scolaire. Il les regroupe en trois catégories et en retrace le développement.

La première catégorie concerne l'intervention visant à contrer l'échec scolaire. Elle s'inscrit dans le mouvement initié par Witmer. Les approches utilisées sont basées respectivement sur les processus cognitifs pour acquérir de nouvelles habiletés et sur les contenus. Alors que les premières sont étroitement associées au mouvement de la psychométrie, celles basées sur les contenus ont pris leur essor vers 1930 avec les travaux de Hildreth et avec ceux de Gagné dans les années soixante. Pour l'essentiel, ces deux chercheurs démontrent l'importance d'adapter les conditions d'apprentissage (le contenu) aux habiletés déficientes de l'enfant afin de permettre à ce dernier de progresser. D'autres approches telles que le courant développement initié par Piaget, ont aussi contribué à contrer l'échec scolaire. Alors que ces stratégies reposent sur la modification de l'enseignement ou de la façon d'apprendre de l'enfant, celles concernant la seconde catégorie visent la modification de l'autoperception de l'enfant et de sa compréhension des choses.

Les interventions appartenant à cette catégorie se font directement auprès de l'enfant par l'entremise de la psychothérapie et du counseling. Dès 1909, lors d'une conférence se déroulant à l'Université Clark, on peut assister à la naissance des prémices de ce type d'intervention : c'est à ce moment que l'approche psychanalytique est présentée pour une première fois aux psychologues américains par Sigmund Freud et Carl Jung. Dorénavant, non seulement les psychologues s'intéressent-ils aux habiletés cognitives de l'enfant en difficulté, mais aussi à sa propre "dynamique". Par la suite, leur pratique, particulièrement au cours des années cinquante et soixante, est marquée tant par la tradition freudienne et le courant humaniste issu des travaux de Carl Rogers. Plus récemment, d'autres courants ont été adaptés à l'environnement scolaire : la thérapie de groupe, la thérapie familiale et l'intervention de crise. Ils créent une ouverture à l'avenue de la troisième catégorie d'intervention, soit celle visant l'environnement de l'enfant.

En 1955, à la conférence Thayer de New York, il est recommandé que non seulement les psychologues en milieu scolaire doivent participer à la définition des critères de promotion des élèves, aux plans de travail, à la modification efficace des comportements nuisibles des élèves, mais aussi au changement efficace des aptitudes du personnel de l'école, des parents et de la communauté (Fein, 1974). Cette tendance est nettement confirmée au *Spring Hill Symposium* en 1980 (Trachman, 1980, cité par Bardou, 1989) : les psychologues en milieu

scolaire sont de plus en plus appelés à s'impliquer dans la structure organisationnelle des écoles. Cette tendance du début des années 1980 est aujourd'hui une norme pour plusieurs psychologues de l'éducation. En témoignent des parutions récentes comme celles du *Best Practices in Psychology III*, de Thomas et Grimes (1995), ou encore les différents travaux de Talley et de ses collaborateurs (Talley, Short et Kolbe, 1995, Talley et Short, 1995 a et b, Talley, Kubiszyn, Brassard et Short, 1996, Talley et Short, 1996). De façon concomitante à l'évolution des différents types d'intervention pratiqués par les psychologues en milieu scolaire, différents rôles sont proposés au cours de l'histoire. Il est intéressant d'y porter attention, d'une part, parce que cela permet de constater la cohérence des différentes connaissances à propos de ce sujet et d'autre part, parce que cela offre une perspective différente et une synthèse de l'évolution de la psychologie en milieu scolaire aux États-Unis.

Si l'éducation et la psychologie en tant que sciences cohabitent ensemble aisément jusqu'à la fin du XIX^e siècle, c'est qu'elles ont pour objet unique l'éducation et l'école. Une transition s'opère dès les années 1900 avec l'avènement de la théorie psychanalytique (Bardon, 1989) et l'apparition des tests d'intelligence (Fein, 1974). La psychologie n'est plus seulement présente en tant que connaissance utile pour le milieu scolaire, sa présence se concrétise par l'arrivée de psychologues dans les écoles pour évaluer les enfants et faire des recommandations afin de leur éviter un éventuel échec scolaire. Le premier rôle assumé par des psychologues en milieu scolaire en est un

de clinicien (au sens médical). Ce rôle est adapté à la première catégorie d'intervention de Sandoval. Il s'agit alors davantage d'une application de la psychologie dans les écoles que de psychologie scolaire. Ni le milieu ni les professionnels ne font de réelles distinctions entre les psychologues qui travaillent dans l'environnement scolaire et ceux qui le font dans d'autres milieux. D'ailleurs, le plus souvent, c'est l'expression "applied psychology" qui est utilisée, tous milieux confondus. L'avènement de la seconde guerre mondiale vient modifier le cours des choses (Altmaier et Meyer, 1985 et Reynolds et al., 1984). L'augmentation des problèmes psychiatriques causés par le stress inhérent à la guerre crée une importante recrudescence de la demande des professionnels habiles à diagnostiquer ces problèmes, mais surtout à les traiter. Ce phénomène se déroule à un moment où la psychologie a acquis une certaine maturité. L'utilisation de la méthode expérimentale en psychologie (vers les années 1800) a extirpé cette dernière du mouvement spiritualiste issu de la nuit des temps. De la psychologie expérimentale naissent plusieurs écoles, le structuralisme, le fonctionnalisme, le behaviorisme et venant d'outre Atlantique, la Gestalt. En cinquante ans, on en a plus appris sur le comportement humain que jamais auparavant. Déjà, dans les années quarante, les controverses, issues naturellement d'un tel foisonnement de connaissances, s'estompent graduellement pour laisser la place à une jeune science issue de la méthode expérimentale (où on préconise encore le behaviorisme et la Gestalt, qui correspondent le mieux aux valeurs de l'époque) et de la psychanalyse issue du mouvement médical. Tout

est en place : un grand nombre de personnes souffrent de stress post-traumatique, une jeune science peut prétendre à une certaine crédibilité et une association professionnelle (l'A.P.A.) en plein essor. La psychologie clinique-thérapeutique amorce sa montée aux États-Unis. La psychologie clinique et celle pratiquée en milieu scolaire se distinguent, elles ne constituent plus une seule "psychologie appliquée" (Bardon, 1989 et D'Amato et Dean, 1989) : consécutivement apparaissent *The Division of School Psychology* (appelée aussi la division 16) en 1945 suivi du *Committee on Training on Clinical Psychology*. Les psychologues en milieu scolaire ne se font pas prier pour rapidement s'en inspirer. Les écoles sont elles aussi saisies de la frénésie post-guerre: l'explosion démographique et la recherche d'une éducation progressiste et de qualité pour tous les enfants multiplient les demandes qui sont adressées aux psychologues (Bardon et Bennett, 1974 in D'Amato et Dean, 1989). Autant cette conjugaison des événements contribue au développement de l'approche clinique dans les écoles, autant elle la mène à son propre déclin : les ressources ne croissent pas aussi rapidement que les besoins manifestés. Un important mouvement d'insatisfaction envers les psychologues s'élève dans les écoles (Kennedy 1971, Catterall, 1972, Minor, 1972 et Briggs, 1973). Les psychologues en milieu scolaire réagissent rapidement : ils sont en état de crise. Consécutivement, lors des deux conférences de Thayer (1955) et de Bethesda (1964), ils jettent les bases d'un nouveau modèle d'intervention pour répondre aux besoins des écoles. Jusqu'à cette époque, les psychologues en milieu scolaire ont modelé leurs activités

selon un modèle médical et, plus récemment, sur celui désigné clinique. Les modèles théoriques qu'ils utilisent limitent leurs interventions aux diagnostics cliniques et aux recommandations (Gallessich, 1974) alors qu'ils considèrent les processus internes de l'élève comme exclusivement responsables des comportements observés (Catteral, 1972 et Minor, 1972). Dorénavant, ils le feront selon un modèle que Caplan (1970) qualifie de consultation.

Les interventions inspirées de ce modèle innovateur correspondent à la troisième catégorie de Sandoval, citée précédemment. Les psychologues considèrent que le modèle de consultation, bien qu'il ne soit pas créé pour les écoles, propose des solutions intéressantes aux besoins du moment. Rapidement, des intervenants et des chercheurs en psychologie de l'éducation se l'approprient et développent plusieurs types d'intervention répondant mieux aux besoins exprimés par le personnel des écoles et des psychologues qui y pratiquent. Pour modifier leur pratique, ils doivent aussi modifier le rationnel sous-jacent à celle-ci. L'enfant, bien qu'étant toujours le centre de leur préoccupation, n'est plus la seule source des problèmes considérés. Ce changement de perspective annihile les limites du modèle théorique précédent et permet aux psychologues d'exploiter de nouveaux champs d'intervention. Des changements majeurs de leur pratique en découlent. Comme le mentionne Sandoval, les psychologues dans les écoles s'ouvrent à l'environnement de l'enfant. Les conséquences directes observées sont un plus grand intérêt vis-à-vis les comportements observables et les

causes extrapersonnelles, une réduction du temps de psychométrie, une augmentation des services indirects à l'élève (aider les personnes à aider les élèves) et une augmentation des contacts interpersonnels avec le personnel des écoles (Meyers, 1973 et Briggs, 1973). Les psychologues en milieu scolaire n'acquièrent pas alors seulement un nouveau modèle d'intervention, ils acquièrent aussi une nouvelle identité : c'est l'apparition de la *National Association of School Psychologist*.

Les psychologues scolaires américains ne se donnent plus non seulement le rôle d'"aider les gens", mais actualisent de façon très typique celui d'"aider les gens à aider les élèves". Bien que parfois issus d'approches théoriques antérieures, certains modèles d'intervention ne prennent leur essor qu'avec l'avènement du changement de perspective induit par le modèle de consultation. Ce dernier en inspire aussi de nombreux autres. À compter de cette époque, des psychologues scolaires utilisent un nombre croissant de modèles d'intervention. C'est notamment le cas du modèle behavioral et environnemental (Catteral, 1972 , Winett, 1976, Woody 1976 et Kratochwill et Bergan, 1978,) du modèle systémique et sociologique (Minor, 1972) et du modèle psycho-éducatif (Bergan 1970, Gilmore et Chandy, 1973, Lambert, 1973, Gilmore, 1974 et Bergan et Tombari, 1975). C'est toujours selon cette perspective qu'ils s'impliquent activement dans le mouvement de réforme des écoles américaines (Talley et Short. 1995,b).

L'étude historique de l'évolution des rôles des psychologues en milieu scolaire américain permet d'identifier une série d'éléments historiques déterminants. Toutefois, il semble difficile aux différents auteurs s'étant intéressés au sujet d'identifier une ligne directrice. Ainsi, D'Amato et Dean (1989), deux auteurs reconnus, concluent, pour le moins de façon surprenante, que l'histoire de la psychologie scolaire américaine n'est pas tant le fait de l'application d'une pensée rationnelle de développement que le fruit du hasard. Qu'en est-il de celle pratiquée au Québec ? Serait-elle aussi le fruit du hasard ?.

L'HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE EN MILIEU SCOLAIRE QUÉBEC

La psychologie en tant que discipline issue du spiritualisme est présentée dans le système d'éducation au Québec dès ses prémises sous le régime français (1608-1760) (Dupuis, 1991). Il s'agit d'une psychologie pré-scientifique, tenant beaucoup plus des intuitions des religieux qui dispensent l'enseignement à cette époque que des connaissances rigoureuses issues de la psychologie expérimentale à la base de la discipline à laquelle nous sommes familiers. Les psychologues, quant à eux, ont véritablement franchi les portes des écoles au début des années soixante, suite à l'adoption de la loi 60 en mars 1964. Elle est à l'origine d'une vaste réforme de l'éducation au Québec qui a pris forme sous l'impulsion du rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec (Gouvernement du Québec, 1964). La volonté politique des dirigeants de l'époque est de

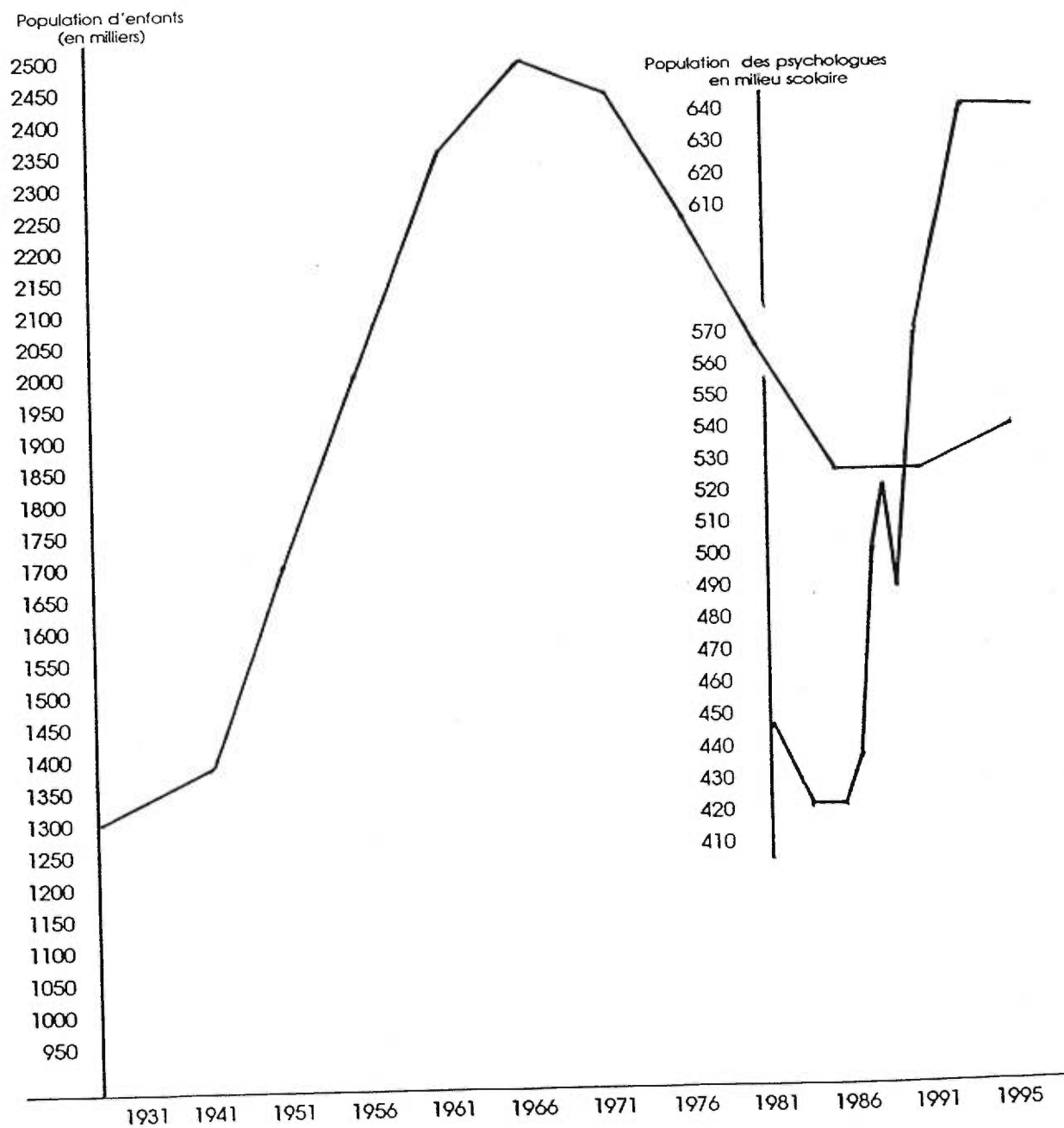
fournir un enseignement complet et accessible à tous. Cette décision du gouvernement Lesage est d'autant plus pertinente que l'explosion démographique des années cinquante frappe de plein fouet le Québec (voir le tableau 1: répartition de la population d'enfants 0-19 ans et des psychologues en milieu scolaire). De plus, le marasme économique engendré par la Grande Crise économique est chose du passé; la machine économique tourne à plein régime. C'est le début des grands projets et les employeurs exigent de la main-d'œuvre spécialisée et qualifiée pour affronter ces grands défis (Leclerc, 1989). Pour un temps l'enseignement devient de moins en moins fonction de programmes pédagogiques mais plutôt de l'enfant, de ses intérêts et de ses besoins propres (Hamel, 1981). Quatre grandes périodes marqueront l'histoire de la psychologie en milieu scolaire québécois.

LA PÉRIODE DE 1965 À 1975 : L'APPROCHE CENTRÉE SUR L'ÉLÈVE

L'apparition des psychologues dans les écoles est une conséquence directe du rapport Parent: la création de classes spéciales pour les enfants dits exceptionnels engendre des besoins au niveau du dépistage, de l'évaluation et de l'orientation de ces élèves. C'est pour cette raison que les administrateurs embauchent, dès les années 1960, des professionnels non-enseignants aptes à y répondre (Turnier, 1982). Certains de ces professionnels ont une formation en psychologie mais la majorité en ont une en orientation scolaire ou dans une discipline des sciences de l'éducation (Gagné, 1989). Leur

Tableau 1

Répartition de la population d'enfants 0-19 ans
et psychologues en milieu scolaire = f (Temps)



première fonction en est une exclusivement d'évaluation et d'orientation. À l'aide d'outils psychométriques, le plus souvent collectifs, ils identifient les enfants en difficulté. Ils évaluent leurs fonctions intellectuelles (à l'époque cette notion se limite le plus souvent au quotient intellectuel) et identifient d'éventuelles causes de leur déviance scolaire. C'est sur la base des résultats obtenus qu'ils proposent une orientation vers l'une des voies spéciales récemment créées spécifiquement pour ces enfants (Gagné, 1989).

Conséquemment à l'intégration de l'enfance exceptionnelle, les connaissances relatives à cette clientèle s'accroissent. On parle de moins en moins d'enfance exceptionnelle pour utiliser plutôt l'appellation d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Leurs besoins en terme d'éducation sont mieux connus et les autorités scolaires sont davantage en mesure d'identifier les services qu'ils requièrent. Le besoin de spécialistes aptes à travailler auprès de cette clientèle se fait rapidement sentir (Lépine, 1977 et Lévesque, 1979). Il semble alors que ce soit les psychologues qui possèdent le plus les habiletés professionnelles que nécessite l'intervention dans ces services. Les modèles théoriques qu'ils utilisent révèlent leurs limites très rapidement. Dès le début des années 1970 s'opère une modification des tâches des psychologues en milieu scolaire. Les besoins du milieu et les nouveaux modèles théoriques sont à la base de ce changement. Mais il y a aussi les pressions d'un milieu scolaire qui croît de moins en

moins au bien fondé de la psychométrie et des anciens fondements psychologiques (Bégin, 1987).

LA PÉRIODE DE 1975 À 1985: LES APPROCHES CENTRÉES SUR L'INTERACTION ÉLÈVE-ENVIRONNEMENT

Alors qu'auparavant les psychologues dans les écoles considéraient les tares personnelles de l'élève comme étant la source exclusive des problèmes qu'il vivait et faisaient de celui-ci l'unique cible de leur intervention, dorénavant ils élargissent leur vision du problème. Ils délaissent progressivement le modèle clinique-médical caractérisé par la trilogie référence-évaluation-recommandation. Sans abandonner la nécessité de fonder leur diagnostic sur des données objectives qu'ils obtiennent alors grâce à leurs instruments de mesures psychométriques, ils modifient leur conception de l'évaluation de l'enfant et y intègrent des aspect multidimensionnels de la situation de chaque élève. Graduellement le travail d'évaluation n'occupe plus tout leur temps et ils consacrent davantage d'énergie dans l'intervention qu'ils souhaitent maintenant la plus précoce possible. Le rapport COPEX abonde lui aussi en ce sens dans le milieu des années 1970 (Gouvernement du Québec, 1976). Ce changement s'inscrit dans l'évolution sociale de la culture nord-américaine. Les psychologues scolaires américains ont déjà négocié ce virage quelques années plus tôt. C'est aussi la décennie du "MOI": après les efforts de guerre collectifs, ce sont les valeurs individualistes qui prennent le haut du pavé. Le monde de l'éducation prend aussi le ton: on souhaite le

développement global et optimal de l'enfant. Les infrastructures (écoles, etc.) devant accueillir les élèves par milliers sont pour la plupart terminées et les cordons de la bourse sont encore déliés. C'est "l'âge d'or" de la psychologie en milieu scolaire au Québec (Gagné, 1994a): il y a davantage de postes offerts que de psychologues disponibles. Ces derniers sont encore, à cette époque, les seuls professionnels non-enseignants au service de l'élève avec les conseillers d'orientation. Le personnel des écoles leur accorde leur confiance. Les professeurs exercent peu de pression à l'égard des psychologues, leurs attentes n'étant pas encore pour le moment très orientées vis-à-vis ces derniers. De toute façon, la plupart éprouvent peu de difficulté avec les élèves difficiles, ces derniers étant tous orientés vers les classes de mésadaptés socio-affectifs lorsqu'ils présentent des troubles du comportement ou vers les classes de troubles graves d'apprentissage. Les modèles d'intervention qui correspondent le mieux à l'action des psychologues dans les écoles à cette époque sont les modèles de consultation et psycho-éducatifs: l'élève ne constitue plus la seule source d'information et le seul objectif personnalisé d'intervention (Bégin, 1987). L'environnement de l'élève prend alors de l'importance, que ce soit pour faire de l'observation systématique en situation réelle ou pour intervenir auprès des différents acteurs du milieu ayant ou non des rapports directs avec l'élève. Bien que l'intervention psychologique soit centrée sur des objectifs de résolution de problèmes tels que l'amélioration des apprentissages ou la modification d'un comportement chez l'élève, elle le fait davantage en tenant compte

de son environnement (Loranger, 1981 et Loranger, De Champlain et Roberge, 1982a).

À cette fin, ce sont les environnements humain et physique qui deviennent la cible d'intervention pour améliorer la situation de l'élève plutôt que de demeurer un simple terrain de consultation comme dans l'approche précédente (Meyers, 1973). Des compétences développées dans le modèle précédent, il ne subsiste que l'évaluation psychométrique. Et encore, elle n'est le plus souvent utilisée que collectivement à certains moments de l'année pour des fins de classement des élèves dans les classes spéciales. L'évaluation cognitive ne fait plus significativement partie des activités des psychologues (Loranger, De Champlain et Roberge, 1982a). Elle se retrouve loin derrière les activités d'intervention (animation, instrumentation, consultation et information) et de planification.

Les psychologues jouent dès lors un rôle préventif en santé mentale, s'impliquent dans des projets novateurs et deviennent des intervenants préoccupés par les systèmes sociaux (Loranger, 1981). Ils animent des programmes de prévention (secondaire et tertiaire) et de croissance personnelle (Bégin, 1987). Leurs tâches deviennent plus complexes et requièrent de multiples habiletés: leur clientèle est diversifiée (élèves, professeurs, parents, etc.), ils assument plusieurs rôles (animation, intervention et consultation, etc.), ils doivent maîtriser de nombreux concepts (processus cognitifs, mécanisme d'apprentissage,

psychodynamique, dynamique sociale, etc.) et faire preuve d'une grande maîtrise dans leurs rapports sociaux (Gagné, 1989). Malgré cette complexification des tâches, des chercheurs et des praticiens de la psychologie en milieu scolaire développent davantage la perspective créée par les modèles de consultation et psycho-éducatifs pour atteindre une plus grande compréhension de l'ensemble du système scolaire québécois (Gauthier, 1978, Caouette, 1979a, Paquette et Bégin, 1980).

LA PÉRIODE DE 1985 À 1990: LES APPROCHES CENTRÉES SUR LE SYSTÈME

C'est l'ère de l'approche systémique dans l'univers des sciences humaines, mais aussi la fin de l'âge d'or pour la psychologie en milieu scolaire: si le début des années 1970 a été faste, les années 1980 sont plutôt sombres. C'est la récession économique et l'avènement des "nouvelles réformes" qui ramènent des valeurs orthodoxes axées bien plus sur les résultats scolaires que sur le "bien-être" des jeunes (Gagné, 1994a). Très concrètement, les psychologues en milieu scolaire en subissent le contre-coup: non seulement certains sont mis en disponibilité ou carrément remerciés (Gagné, 1994a), mais c'est aussi au début des années 1980 que leur effectif est le plus bas dans toute l'histoire de la psychologie en milieu scolaire québécois (Gouvernement du Québec, 1995, Tableau 1, page 23).

Les approches de consultation et psycho-éducative demeurent les modèles les plus courants pour les psychologues en milieu scolaire. Ce sont aussi les modèles soutenus par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1986). Les psychologues y adhèrent toujours que ce soit par conviction ou par manque de temps. Car les psychologues manquent de temps : ils sont moins nombreux, les enseignants les consultent davantage parce qu'ils n'ont plus le temps d'encadrer les élèves "tannants" et les orthopédagogues les sollicitent parce que des enfants continuent à échouer malgré les services spécialisés dispensés. Les psychologues offrent des formations sommaires sur les techniques d'observation et de modification de comportement pour compenser leur manque de disponibilité. Ouvrant toujours selon ces modèles, ils acquièrent de nouveaux outils théoriques en vogue telles la psycholinguistique, la neuropsychologie et l'approche systémique.

Simultanément, certains psychologues concernés par le milieu scolaire s'intéressent à l'approche écosystémique. Déjà celle-ci s'impose dans plusieurs domaines: la biologie bien sûr, mais aussi dans les sciences humaines. Ce mouvement est une suite logique à l'engouement pour la santé mentale. Une littérature abondante et diversifiée documente ce sujet (Côté, Papillon, Michaud et Royer, 1983 et Nadeau, 1983). Ce concept s'actualise, entre autres, dans l'amélioration de la qualité de vie au travail (Ordowitch, 1985, Dominick-Pierre, 1985 et Pelletier, 1985) et dans les programmes d'aide aux

employés (Santa-Barbara, 1984, Cousineau, Varin et Levreault, 1985, L'Heureux et Baril, 1985).

Le milieu scolaire n'y échappe pas: l'épuisement professionnel chez le personnel enseignant est considéré sous l'angle des facteurs environnementaux (Centrale de l'enseignement du Québec, 1989) et le ministère de l'Éducation fonde son propre programme d'aide aux employés (Gouvernement du Québec, 1987). Des psychologues en milieu scolaire s'en sont inspirés. Ils utilisent le modèle systémique de différentes façons.

Certains le font selon une perspective clinique en poursuivant des objectifs curatifs (Martel, 1990). L'élève est alors une personnalité en situation. Le point de référence du psychologue devient le champ psychosocial dans lequel le problème s'est développé, ce champ étant constitué principalement des parents, des enseignants de l'élève et du directeur de l'école. C'est avec eux que le psychologue interagit pour accomplir son rôle d'agent de développement du comportement de l'individu (Gauthier, 1978). Il est aussi possible de l'utiliser selon une perspective préventive. Des psychologues adoptent un modèle d'intervention communautaire dans une perspective véritablement globale ayant pour but de faciliter l'adaptation élève-environnement. Ils cherchent alors à augmenter les compétences individuelles pour faire face aux situations stressantes (Nadeau, 1983). Ils tiennent compte des rapports entre un individu et ses groupes

d'appartenance (famille, milieu de travail, etc.) ainsi que de l'influence que peuvent avoir les facteurs socio-économiques, politiques et culturels sur le comportement humain. Ils développent divers moyens d'intervention dans les écoles: processus d'enquête et d'analyse du milieu, programmes d'éducation et de sensibilisation, représentation de groupes minoritaires, organisation du milieu et militantisme. Ce sont là autant de moyens de mobiliser et d'organiser des groupes d'action pour atteindre un état désiré par cette communauté (Lamoureux, Mayer et Panet-Raymond, 1984). Conséquence de ses propres objectifs, ce modèle obtient difficilement l'assentiment des autorités scolaires qui le jugent trop dérangeant. Les limites tributaires de ce modèle sont importantes. Elles ne tiennent pas de l'efficacité de ce modèle, mais bien de sa lourdeur apparente. Le travail de terrain, telles la concertation et la conscientisation, proposé par ce modèle, s'accorde peu avec les attentes des directions d'écoles envers les psychologues : elles veulent une solution efficace et immédiate pour enrayer le problème manifesté par l'élève. Les praticiens qui l'utilisent encore en 1997 sont peu nombreux (Gagnon, 1997). Plus rares encore sont ceux qui utilisent le modèle institutionnel.

Ce dernier modèle considère lui aussi l'inadaptation et l'environnement. Cependant, ce qui le distingue du modèle d'intervention communautaire, c'est l'origine de l'inadaptation: c'est l'environnement qui est inadapté à l'élève (Guillemette, 1985). Les psychologues y ont pour tâches d'agir au niveau du système scolaire

pour promouvoir une école respectueuse des besoins de l'enfant et de l'adolescent (Lévesque, N., 1985). Ils doivent participer à la création d'un environnement capable d'assurer l'épanouissement de l'élève qu'il soit normal, handicapé ou qu'on le dise inadapté (Bégin, Caouette et Paquette, 1979). Ils y parviennent en agissant à titre d'agent de changement (Caouette, 1979b), d'évaluateur du milieu (L'Heureux, 1978) ou d'animateur (Moreau, 1983). Il semble que l'utilisation de ce modèle soit conditionnelle à une adhésion totale du milieu à ce concept. Il en résulte que très peu d'applications de celui-ci dans les écoles sont recensées dans la littérature formelle. Toutefois, quelques-uns de ces projets sont documentés. C'est le cas des projets des commissions scolaires de La Vallière et de Varennes où respectivement on réalise une démarche de structuration des services éducatifs selon une approche systémique (Guillemette, 1985) et instaure un programme d'aide aux employés (Larocque, 1986a, 1986b, 1986c). Antérieurement, mais dans un même ordre d'idée, des psychologues investissent dans deux projets de formation soit celui de l'école Jonathan de la commission scolaire Sainte-Croix (Caouette, 1978) et celui du module d'autoformation en psychologie de l'éducation de l'Université de Montréal (Paquette, 1991). Bien que peu généralisée, l'approche systémique a fait sa marque au Québec particulièrement dans les années 80. De ce modèle, il ne subsiste guère que l'analyse. Les difficultés d'application précédemment nommées en ont eu raison. Dorénavant, l'analyse écosystémique vient bonifier un modèle de

consultation amélioré. C'est ce modèle qui semble aujourd'hui le plus utilisée.

LA PÉRIODE DE 1990 À 1997: DU RETOUR À UNE APPROCHE APPRÉCIÉE OU DE LA FIN D'UNE CRISE ET DU DÉBUT D'UN QUESTIONNEMENT

Dès la fin des années 80, l'idéologie intégrationniste, concrétisée aux États-Unis avec la loi PL.94-142 (Gagné, 1994a), se voit à nouveau confirmée au Québec avec les lois 30 et 71 modifiant la loi sur l'instruction publique. En plus de nombreuses mesures destinées à mieux répondre aux besoins d'individus et de groupes particuliers, les nouveaux régimes pédagogiques stipulent d'importantes mesures à portée générale comme l'abolition du système des voies au secondaire (Gouvernement du Québec, 1982). C'est le retour en classe régulière des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage que l'on a placés dans des classes spéciales dans les années 70. Les enseignants, particulièrement, ont alors besoin des psychologues pour comprendre cette "nouvelle" clientèle avec laquelle ils n'ont pas travaillé depuis plusieurs années. Ces derniers, selon une approche de consultation bonifiée et teintée de leurs propres concepts théoriques, assistent les professeurs comme ils le peuvent. Pas plus l'intégration de cette clientèle que la transmission de la gestion administrative de leurs services des commissions scolaires aux directions d'école ne semblent avoir d'influence majeure sur leurs rôles si ce n'est que de les y confirmer. Par exemple, l'identification des élèves en difficulté demeure une tâche désignée pour le psychologue: les administrateurs y tiennent

particulièrement pour justifier les subventions assurant la poursuite des divers services spécialisés dans les écoles (bien qu'ils ne démontrent pas d'exigence quant aux outils utilisés) et plusieurs enseignants la sollicitent également dans l'espoir d'obtenir ainsi des plans d'intervention efficaces pour leurs élèves difficiles. La prédominance de la tâche d'évaluation est nettement confirmée dans les recherches de Couture et col. (1992) et du Gouvernement du Québec (1995). Dans les années 70 et 80, les psychologues en milieu scolaire ont réagi et se sont ajustés rapidement à une série de bouleversements du système éducatif du Québec. La psychologie scolaire des années 90 est, quant à elle, marquée par un "questionnement interne" comme jamais encore en ont fait ceux-ci.

Déjà en 1985 des psychologues en milieu scolaire s'assemblent spontanément pour, entre autre, briser un isolement professionnel devenu trop dérangeant (Smith, 1989). À compter de ce moment, ce mouvement ne cesse de prendre de l'ampleur: le Groupe d'Intérêt en Psychologie Scolaire (G.I.P.S.), qui devient en 1994 l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires (A.Q.P.S.), voit son membership croître constamment depuis. L'éditorial du premier bulletin de liaison du Groupe d'Intérêt en Psychologie Scolaire (Langlois, 1989) fait bien ressortir ce phénomène. On y précise que moins d'un mois après l'invitation parue dans un document de la Corporation des psychologues du Québec, 55 membres sont déjà inscrits. De plus, on y spécifie qu'un des objectifs du groupe est d'établir des communications

entre les praticiens "qui sont isolés les uns des autres". Cet isolement, Normand Gagné en fait un point crucial de son bilan de la psychologie scolaire au Québec réalisé en 1989 : "La psychologie scolaire est une discipline qui comporte son lot de difficultés, dont l'importance et la valeur restent à démontrer aux yeux de certains et qui est propice à faire vivre un sentiment d'isolement à ceux qui la pratiquent" (p.23). Bien que ses sources d'information consistent en des documents d'ordre administratif (statistiques, conventions collectives, énoncés politiques, lois, etc.), Gagné donne le ton de ce que semblent être les préoccupations majeures de bien des psychologues en milieu scolaire. Divers articles d'opinion, tant dans la revue *Psychologie Québec* que dans le bulletin de liaison du Groupe d'Intérêt en Psychologie Scolaire font écho à ces propos. Deux thèmes sont récurrents: leur compétence insuffisamment reconnue (Côté, 1995) et une identité collective à définir. Ce qui attire notre attention, ce n'est pas tant la connotation plutôt négative ou le fondement de ces affirmations mais plutôt l'émergence d'une conscience collective des psychologues. Cette conscience se manifeste, entre autre, par la naissance du regroupement, la réalisation de colloques qui leur sont réservés, l'édition d'un bulletin de liaison et la production collective de rapports et de mémoires. La littérature formelle ne documente pas ce phénomène. Cependant, deux recherches font le point sur la pratique de la psychologie en milieu scolaire au moyen de sondages réalisés auprès de ces praticiens. Elles illustrent très bien la tendance à définir uniquement un métier sous le seul aspect de la dimension de ses applications.

Dans ces deux recherches, les auteurs (Couture, Gagné, Gaudreault et Julien, 1992 et le Gouvernement du Québec, 1995) ne réalisent pas d'analyses statistiques exhaustives mais présentent des résultats similaires. Ceux-ci sont cohérents avec ceux retrouvés dans la littérature. Il semble donc possible d'en tirer un portrait juste et précis de la situation de ces professionnels en ce qui a trait à leur pratique. En plus des renseignements généraux, du profil de formation et d'expérience, des conditions de travail, de la clientèle, des modalités d'intervention et des sources de satisfaction et d'insatisfaction, les auteurs font ressortir quelques autres éléments de connaissance.

Ils confirment clairement les résultats de Loranger et al. (1982a et 1982b) à propos des différences qui existent dans la pratique des psychologues selon qu'ils exercent dans un ordre d'enseignement ou dans un autre. Ces différences sont constituées de leurs capacités à s'intégrer dans l'environnement psychosocial selon le nombre d'écoles fréquentées (qui varie d'un ordre d'enseignement à l'autre). La nature des demandes, et conséquemment des services offerts, varie elle aussi selon l'ordre d'enseignement. Ainsi, dans une rubrique de treize tâches proposées par les auteurs, les psychologues exerçant au niveau primaire investissent 60 % de leur temps dans les évaluations intellectuelles (24,8 %), les consultations individuelles (23,5 %) et les tâches administratives. Ceux du secondaire investissent 75 % du leur dans la consultation individuelle (56,3%) et dans l'information-prévention (8,0 %). Les autres tâches n'occupent que peu d'espace sur l'ensemble du

temps disponible. Il est intéressant de considérer ces derniers résultats à la lumière de ceux selon lesquels les psychologues sont perçus comme étant, au primaire, des spécialistes en évaluation et en relation d'aide alors qu'au secondaire ils sont avant tout perçus comme des spécialistes de la relation d'aide et de la résolution de problème.

Bien qu'ils soient au-delà de 90 % à être plutôt positifs ou très positifs en ce qui concerne l'appréciation générale de leur situation de travail, entre le tiers et la moitié des psychologues consultés se plaignent de locaux inadéquats et de budgets insuffisants pour assurer une psychométrie convenable et un perfectionnement satisfaisant. Lorsqu'ils sont consultés à propos de leurs tâches, plus de trois psychologues sur cinq manifestent un écart significatif entre celles qu'ils réalisent et celles qu'ils souhaitent réaliser, ces dernières pouvant correspondre mieux aux besoins des élèves selon eux. Le modèle d'intervention qui se dégage de ces recherches en est nettement un de consultation. Certes, il est bonifié par l'apport de nouvelles connaissances issues de diverses théories telles que la neuropsychologie, la psycholinguistique ou l'analyse systémique mais son analyse n'en est qu'enrichie. En plus d'une source importante d'informations statistiques, ces deux recherches, lorsqu'elles sont placées dans un contexte historique, confirment le besoin des psychologues et des administrateurs de mieux connaître ceux parmi les psychologues qui travaillent dans les milieux scolaires. Mais les connaît-on vraiment? Que permettent de savoir finalement les connaissances actuelles?

La littérature formelle concernant la psychologie en milieu scolaire au Québec est suffisante pour retracer l'évolution de l'application de cette discipline. Son étude permet de constater que des individus possédant une formation commune en sciences humaines mais pouvant provenir d'horizons différents (psychologie et orientation scolaire) ont pour mandat de répondre à certains besoins relatifs aux élèves, manifestés par les divers acteurs du milieu scolaire (professeurs, directions d'école, administrateurs des Commissions scolaires et du ministère de l'Éducation du Québec, parents et, parfois, par les élèves eux-mêmes). Il est aussi important de remarquer qu'au cours de l'histoire de ce groupe des événements non-induits par ces représentants précèdent la modification des modèles d'intervention utilisés. Dans tous les cas, l'objectif de ces modifications semblent être d'offrir de meilleures réponses aux besoins exprimés par la communauté scolaire en accord avec les modèles théoriques disponibles. La plupart du temps, l'expression de ces besoins se fait par les adultes de l'environnement de l'élève et non par ce dernier. Ceux qui exercent la psychologie en milieu scolaire actuellement sont, pour presque la moitié, les mêmes qui les premiers ont été engagés pour la pratiquer dans les années soixante-dix. Ils ne sont que quelques uns à être spécialement formés pour exercer dans les écoles. (Il n'y a actuellement que l'Université de Montréal et l'Université Mc Gill qui offrent un programme d'études graduées spécialisées, bien qu'au début des années soixante-dix, les universités Laval et de Sherbrooke aient, elles aussi, offert une telle spécialité). Les psychologues ont tout de même

développé une pratique ayant évolué d'un modèle médical à une pratique beaucoup plus élargie.

Déjà en 1985, Lévesque fait ressortir dans son mémoire les changements qui s'opèrent. Elle considère les divers modèles d'intervention selon quatre dimensions qui leur sont communes : la dimension de la stratégie (curative ou développementale), celle du site de l'inadaptation (déficit de l'élève ou de l'école), celle du site de résolution (adaptation de l'élève à l'école ou vice-versa) et finalement celle du type de rôle du psychologue (actif ou passif). Ses résultats mettent en évidence l'évolution de la pratique de ces praticiens. D'un mode curatif centré sur le déficit de l'élève nécessitant une intervention adaptant ce dernier à son école, la pratique des psychologues est passée d'un rôle passif (se limitant le plus souvent à l'évaluation et aux recommandations) à une vocation beaucoup plus active. Lévesque note que les psychologues en sont venus à utiliser le plus souvent des stratégies axées sur le développement de l'enfant. Les déficits que celui-ci présente ne sont plus les uniques sources d'inadaptation et les seuls objets de modification: l'analyse systémique, que plusieurs utilisent, met en cause le bien-fondé de l'institution scolaire. Leurs interventions sont conséquentes et visent une amélioration de la qualité de vie qu'offre l'environnement.

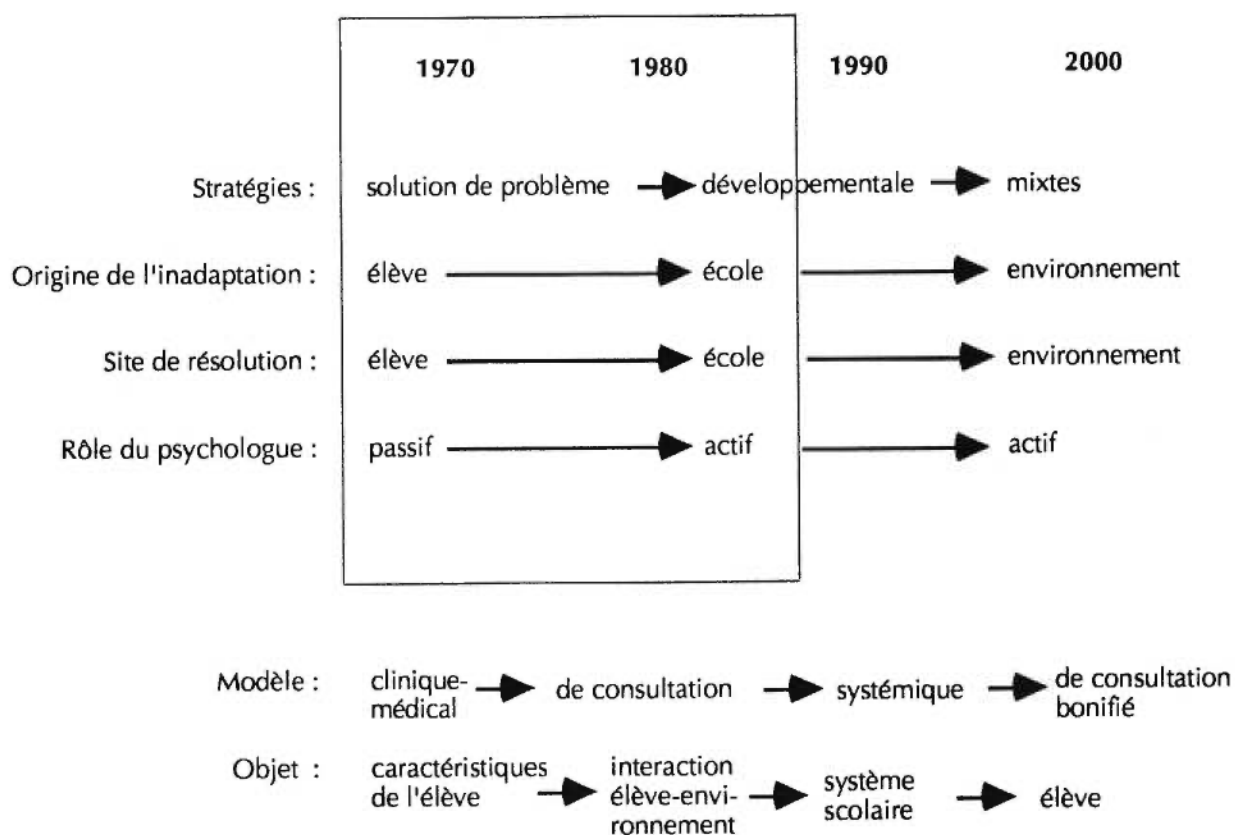
L'utilisation des paramètres de Lévesque (1985) pour considérer l'évolution des rôles des psychologues en milieu scolaire permet de

constater qu'ils s'inscrivent dans une même continuité. Bien que le site de résolution ne soit plus exclusivement l'école, comme le prescrit la pensée systémique des années 1980, mais soit devenu l'environnement global (comprenant l'élève lui-même), les psychologues demeurent actifs, analysent les besoins des élèves selon une perspective où l'ensemble de l'environnement est considéré et axent leurs stratégies d'intervention sur des objectifs développementaux. (Voir à ce sujet le tableau 2: grille-synthèse de Lévesque, 1985).

Pour y parvenir, ils utilisent toute une variété d'instruments de diagnostic et d'intervention. Ces outils, qui proviennent de diverses sources, ne les distinguent guère de leurs pairs cliniciens ou des autres professionnels des sciences humaines qui exercent eux aussi dans les écoles. L'Inventaire des instruments de travail du psychologue scolaire produit conjointement par le Comité des psychologues scolaires de la Corporation professionnelle des psychologues du Québec (C.P.P.Q.) et par les Services aux étudiants de la Direction Générale de la Recherche du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1976) et les résultats de Loranger, De Champlain et Roberge (1982a) en témoignent. Pourtant, entre eux, les psychologues œuvrant en milieu scolaire cherchent à se donner une identité les distinguant des autres psychologues (l'Association québécoise des psychologues scolaires vs l'Ordre professionnel des psychologues du Québec et l'Association des psychologues du Québec) et réagissent à l'invasion de leur territoire par les conseillers d'orientation, les psycho-éducateurs, les travailleurs sociaux et les autres professionnels des sciences humaines

Tableau 2

Grille-synthèse de l'analyse de Lévesque (1985)



1. L'encadré correspond à la période et thèmes considérés par Lévesque (1985). La période 1990-2000 est un ajout de l'auteur du présent mémoire basé sur l'information actuellement disponible.

(Couture et al., 1992). La pratique d'un métier repose sur les connaissances et les instruments utilisés par ceux qui l'exercent mais aussi sur leur identité commune et les valeurs qui les guident. L'objectif de ce mémoire étant de tracer un portrait le plus complet possible des rôles du psychologue en milieu scolaire, il nous semble important de considérer également ce point de vue. La revue de la littérature disponible telle qu'exposée ne le permet pas. D'autres sources d'information seront donc explorées. En l'occurrence, il s'agit de littérature relatant des expériences vécues ou encore de commentaires à propos de sujets d'intérêt rédigés par des psychologues en milieu scolaire et parfois aussi par divers autres acteurs du milieu scolaire. De plus, des témoignages sont recueillis par l'entremise d'entrevues semi-dirigées.

Il est possible de se limiter aux dimensions de l'application pour décrire l'évolution des rôles des psychologues en milieu scolaire jusqu'à maintenant. Il n'est pourtant pas envisageable de le faire pour compléter une étude prospective si l'on tient compte d'études récentes dans le domaine de l'ethnologie des métiers. Le chapitre suivant présente un cadre conceptuel et une méthodologie inspirés de ces recherches.

DEUXIÈME CHAPITRE

La méthodologie

*"Ce qui trouble l'Homme, ce ne sont pas les choses,
mais les opinions qu'il se fait des choses.
Epictète, philosophe grec, 50-128. p.c.*

*What really matters are people's perceptions
of the world rather than anything that may exist in objective reality.."*
G.Salomon, *Toward a theory of communication
and education in reciprocal relation*, 1983,
Anaheim.

Dans le chapitre précédent, à l'aide de documents concernant les connaissances empiriques, les rôles et les activités des psychologues en milieu scolaire ont été étudiés à partir des connaissances, des habiletés, des méthodes et des outils qu'ils maîtrisaient. Des événements qui ont influencé leur pratique y sont aussi présentés. L'ensemble de ces informations permet de définir le domaine de l'application du travail de ces psychologues, c'est ce qu'ils font qui y est décrit. Compte tenu qu'à partir de l'étude des rôles des psychologues en milieu scolaire nous désirons réaliser une prospective de ces mêmes rôles, il nous semble important d'élargir notre point de vue pour obtenir la meilleure compréhension possible. Le cadre conceptuel présenté ultérieurement est particulièrement pertinent pour y parvenir.

Obtenir des informations concernant une autre facette de leur réalité peut augmenter notre capacité d'identifier les éléments de prévision pertinents à la réalisation de cette prospective. L'absence d'information dans la littérature empirique concernant la dimension des

principes (description de ce qu'ils sont) des psychologues en milieu scolaire nous a incité à utiliser d'autres sources d'information. Elles ne sont pas de type empirique mais permettent dans un cadre d'analyse approprié d'obtenir des connaissances pertinentes. C'est ce que permettent les sciences de la culture de Cassirer que nous utilisons comme cadre conceptuel.

Le relevé exhaustif de la littérature concernant la psychologie scolaire au Québec a révélé une lacune importante, à savoir : une ignorance importante des principes et des valeurs des personnes qui pratiquent ce type de psychologie au Québec. Ceci correspond au domaine des principes tel que définis dans le cadre conceptuel du présent mémoire.

LE CADRE CONCEPTUEL

L'historien, même s'il doit tenir compte de toute l'information disponible, ne peut, lorsqu'il rédige son rapport, l'énoncer dans sa totalité. Il doit exercer des choix, sélectionner celle qui lui semble la plus importante. Cependant si ce choix lui revient, il ne doit pas l'exercer arbitrairement. Il doit au préalable identifier un point de vue à partir duquel il effectuera cette sélection: c'est le cadre conceptuel.

Le choix du cadre conceptuel utilisé est d'autant plus important qu'il doit permettre de considérer l'ensemble de l'information disponible

à propos de la psychologie scolaire au Québec. Il doit permettre de considérer la littérature empirique, qui correspond à la perception qu'ont les chercheurs à propos de la psychologie scolaire, mais il doit aussi permettre de considérer l'information produite par les praticiens eux-mêmes.

C'est un courant de recherche actuellement en développement qui nous fournit ce cadre conceptuel. Ce courant remet en question certains théorèmes conventionnels utilisés pour l'étude des métiers et des organisations. Des experts en management et en psychologie considèrent de plus en plus la dimension existentielle du travail (Pauchant, 1996). Des chercheurs développent des cadres d'analyse qui en plus de considérer des dimensions traditionnellement explorées (les outils, les tâches, les connaissances nécessaires, ...) en intègrent d'autres qui concernent le sens et les valeurs du travail. Si ce courant de recherche est récent, on en retrouve les fondements dans la pensée du philosophe allemand Cassirer dès 1942. Il y définit les sciences de la culture qui permettent d'accéder à la dimension symbolique de la réalité.

Le point de vue que nous adoptons pour considérer le thème de notre étude repose en grande partie sur la conviction suivante. La description de la réalité qu'est la pratique de la psychologie en milieu scolaire au Québec ne peut être limitée à l'information transmise actuellement par la seule littérature empirique mais doit aussi considérer d'autres sources d'informations dont celles provenant des praticiens

eux-mêmes. L'utilisation de ce cadre conceptuel permet non seulement de considérer diverses sources d'information mais aussi de sélectionner celles qui sont les plus pertinentes.

Toutefois, si l'utilisation de ce cadre conceptuel permet de situer un point de vue, il ne permet pas pour autant d'organiser l'information, de la structurer et de la rendre compréhensible. L'utilisation d'un cadre théorique rend possible l'organisation intelligible de l'information sélectionnée.

Renée Bédard (1995a), dans le cadre d'une recherche sur le métier de dirigeant, a développé une grille d'analyse englobant l'ensemble des dimensions à considérer dans une étude utilisant la perspective des sciences de la culture.

CADRE THÉORIQUE PRINCIPAL

Quoique la nature du métier de dirigeant soit en plusieurs points différente de celui de psychologue, la grille d'analyse que propose Bédard (1995a) a le mérite d'être généralisable à d'autres occupations. Nous nous sommes donc inspiré de cette grille pour considérer les rôles du psychologue en milieu scolaire québécois.

Cette grille d'analyse comporte quatre dimensions: les principes de la pensée et de l'action et les applications de ces mêmes pensées

et actions. Ces dimensions constituent respectivement l'ontologie, l'axiologie, l'épistémologie et la praxéologie de l'occupation considérée. (Voir le tableau 3: grille d'analyse de Bédard, 1995a, p.49).

L'ontologie considère les traits essentiels de l'être, les caractéristiques propres de la réalité... pour les dégager des attributs accidentels ou contingents. C'est l'identité du sujet et le sens qu'il donne à son existence. Les fondements de l'ontologie peuvent se retrouver dans l'éducation transmise par la famille, la formation reçue, les personnes qui ont exercé une influence ainsi que dans le métier exercé. L'ontologie ce sont les principes de la pensée.

L'axiologie est l'application des principes au niveau de l'action. Ce sont les théories des valeurs qui sous-tendent les conduites et les pratiques concrètes... elle est souvent assimilée à l'éthique ou à la morale. Elle englobe les préceptes de l'activité humaine sous toutes leurs formes... Ces préceptes – règles, recettes et prescriptions adoptées par une communauté donnée et qui s'appuient sur la tradition, la coutume, la raison et l'expérience – sont l'expression de représentations qui, elles, trouvent leurs sources dans la manière de concevoir l'être. Les valeurs morales, sociales et esthétiques d'une communauté, c'est-à-dire ce qui est jugé juste, bien, vrai, beau et bon, sont toujours le reflet de conceptions souvent inconscientes, non formulées, et implicites sur la nature de la réalité.

Tableau 3
Grille d'analyse de Bédard (1995a)

	Pensée	Action
PRINCIPES	Ontologie : (principes) <ul style="list-style-type: none"> • être • finalité • réel • identité • sens • philosophie 	Axiologie : (valeurs) <ul style="list-style-type: none"> • exister • devoir • vertu • présence • bien et juste • éthique
APPLICATIONS	Épistémologie : (connaissances) <ul style="list-style-type: none"> • connaître et savoir • démarche • vrai • science 	Praxéologie : (conduites et œuvres) <ul style="list-style-type: none"> • agir, se conduire • faire, produire et fabriquer • savoir-faire et habiletés • outils • beau, bon et utile • prudence et intelligence pratique • art (technique et métier)

Alors que les deux précédentes dimensions relèvent des principes, les deux suivantes tiennent de l'application de la pensée et de l'action.

L'épistémologie, au sens philosophique, est l'étude critique des sciences. Elle tient des théories de la connaissance. Dans cette grille d'analyse, elle concerne la connaissance sous toutes ses formes, qu'elle soit théorique ou expérientielle. C'est la somme des connaissances acquises académiquement ou de façon pratique.

Finalement, la praxéologie est le domaine le plus étudié, sans doute parce que son objet est "immédiatement et directement accessible à l'observation" (Bédard, 1995b). C'est le domaine des conduites et des réalisations concrètes. L'auteure la définit dans un sens large comprenant la création, la production, la fabrication, les outils, les techniques et les procédures. Elle est le principal objet de la littérature empirique. Très concrètement, c'est ce que font les sujets étudiés.

N'étant séparées que pour permettre l'entendement, ces quatre dimensions sont en réalité indissociables et interdépendantes. Elles forment un tout unique et cohérent, soit la personne entière dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle fait. Toutefois, l'auteur conclut, sur la base des résultats qu'elle a obtenus, que "la clé de l'harmonie entre ces quatre parties tient à la fois de la préséance de l'ontologie et de l'axiologie sur l'épistémologie et la praxéologie et celle, dans un autre

temps de la praxéologie sur l'épistémologie et de l'ontologie sur l'axiologie".

C'est selon ce cadre d'analyse que la présente étude considère et synthétise l'information recueillie auprès de diverses sources. Un modèle théorique complémentaire a toutefois été utilisé pour mieux définir le domaine des principes. En effet, aucune étude réalisée jusqu'à ce jour, ne considère ce point de vue en ce qui concerne la psychologie exercée dans les écoles. Pour définir ce domaine encore inexploré, nous avons choisi d'utiliser des sources d'information alternatives pour documenter cette partie. Le cadre théorique secondaire sert de grille d'analyse pour transmettre l'information ainsi recueillie.

CADRE THÉORIQUE SECONDAIRE

Le modèle de Bédard est fort utile pour mettre en forme l'ensemble de l'information recueillie, tant celle provenant de la littérature empirique à propos du domaine des applications que de celle provenant de sources alternatives concernant le domaine des principes. Toutefois, en ce qui concerne ce dernier domaine, nous avons constaté qu'il n'existe pratiquement aucune littérature empirique à ce sujet. Nous avons donc choisi de considérer des sources d'information alternatives et valables dans un cadre conceptuel tel que le nôtre. Il s'agit en l'occurrence des bulletins de liaison utilisés par les

psychologues en milieu scolaire et de témoignages pertinents d'informateurs privilégiés. Il s'agit là d'informations brutes, non systématisées par l'entremise d'une littérature empirique. À notre avis, si le modèle de Bédard a le mérite de pouvoir considérer l'ensemble des dimensions pertinentes à l'étude d'un métier, il demeure trop général pour permettre la mise en forme d'une information aussi disparate que celle considérée pour le domaine des principes. C'est pourquoi un modèle plus spécifique a été utilisé.

Descolonges (1997) propose de considérer le travail selon une perspective fonctionnelle et intégrante de l'œuvre. Son modèle est inspiré en partie de la pensée de Gorz: "Ce que les individus sentent, veulent, pensent ne reste pas enfermé en eux-mêmes mais s'objective en une œuvre. Et ces œuvres de la parole, de la poésie, de l'art plastique, de la religion deviennent des monuments, des repères du souvenir et de la mémoire de l'humanité..." (Gorz cité par Descolonges, 1997, p.170). Le modèle de Descolonges est lui aussi cohérent avec le cadre conceptuel de Cassirer présenté précédemment.

Le travail peut-être lui aussi une de ces activités symboliques qui manifeste l'essence de l'Homme qui la pratique.

Son modèle est constitué de trois éléments: l'œuvre bien sûr, mais aussi les éléments de son processus soit l'action et le travail, qui sont tous

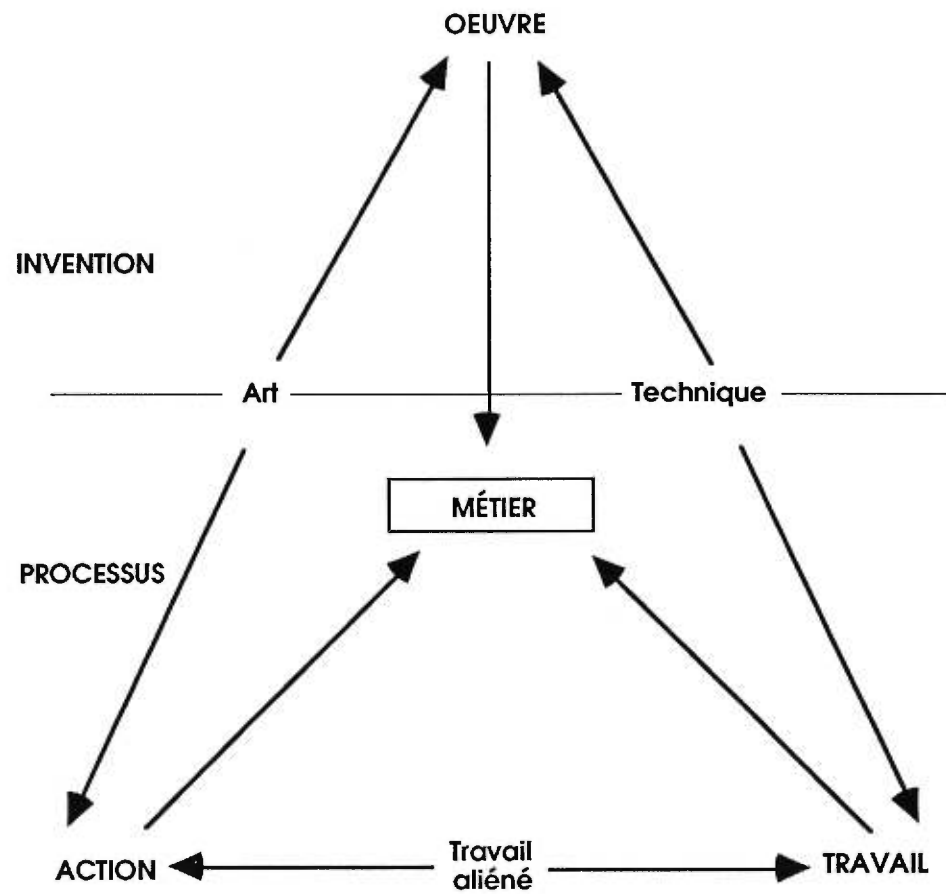
interdépendants les uns des autres dans un cadre d'analyse. (Voir tableau 4, p.54).

L'œuvre, c'est la création. Elle est le résultat de l'investissement et de l'effort de ceux qui sont à son origine. S'il y a une œuvre, il y a un objet, c'est-à-dire un "matériau avec lequel entrer en contact ...et qui relie au monde". Elle est le principe unificateur du métier: si elle n'est pas reconnue ou si elle est niée, le métier ne peut pas prendre forme et l'on a que des emplois et des employés... l'œuvre n'est cependant pas tout le métier (Descolongs, 1997, p.172-175). La dimension du processus est une prérogative: "La capacité du métier de répondre aux besoins - à la dimension biologique de l'existence humaine - dépend du travail tandis que sa capacité à tisser du lien social est consubstantielle à l'action." (1997, p.162).

Le travail, c'est la production. C'est le façonnage du matériau avec lequel est constitué l'objet de l'œuvre. Ce façonnage se fait ".. au moyen de manières de faire, de règles et de techniques, c'est souvent ce que l'on nomme le savoir-faire" (1997, p.184). Ce façonnage est canalisé: il est régi par un ensemble de règles et de valeurs (1997, p.184).

L'action, "c'est l'être en société" : c'est ce qui tient des relations entre les humains. C'est ce qui "qui se révèle une reconnaissance d'être plusieurs à propos d'un objet en projet. L'action du métier est

Tableau 4
Synthèse du modèle de Descolonges (1997)



donc une énonciation: l'histoire du métier est dite, énoncée dans un récit". À ce sujet, Descolonges cite Durkheim: "La société ne peut pas faire sentir son influence que si elle est un acte, et elle n'est un acte que si les individus qui la composent sont assemblés et agissent en commun. C'est par l'action commune qu'elle prend conscience de soi et se pose; elle est avant tout une coopération active. Même les idées et les sentiments collectifs ne sont possibles que grâce à des mouvements extérieurs qui les symbolisent...c'est par l'action et la parole qu'un métier se différencie des autres métiers. Il se conserve, se maintient et il s'accomplit en tant que groupe social." (1997,p.197-202).

Aux diverses associations entre ces trois constituants correspondent différentes réalités. Celle de l'œuvre et de l'action correspond à l'art, dans la mesure où la collectivité reconnaisse l'œuvre d'art. Celle de l'œuvre et du travail donne la technique fétichisée, où la technologie prédomine sur le reste. Cette association peut aussi correspondre à l'œuvre d'un artiste "sur lequel aucune parole n'est posée". Celle de l'action et du travail donne ce que l'auteure appelle le "travail aliéné" où seul le rapport salarial entre un employeur et un employé assure une production qui ne peut être une œuvre parce qu'elle est exempte de reconnaissance et que sa réalisation ne nécessite pas l'usage des règles de l'art.

L'équilibre dynamique entre l'œuvre, l'action et le travail engendre ce que Descolonges nomme le métier. Cette auteure définit

comme "une élaboration de la matière, qui par le dire d'une société, devient un objet en projet, c'est-à-dire une œuvre" (1997, p.203). Elle est "le fil directeur des métiers, parce qu'elle émane d'un métissage entre le travail de la matière, et de l'action, c'est-à-dire des relations entre les humains" (p.202). Le processus de l'œuvre "part du contact des individus avec la matière celle-ci devenant matériau du métier , trouvant son sens dans l'usage symbolisé qu'en font des gens. Au moyen d'outils, différents types de règles sociales (les valeurs) et des règles techniques (le savoir-faire) conduisent à un façonnage spécifique au métier. L'objet du métier se trouve définit tout au long de ce processus." (1997, p.179). Le modèle de celle-ci est donc cohérent avec le cadre conceptuel de Cassirer. En témoigne la conclusion de celui-ci à sa "logique des sciences de la culture": "L'œuvre n'est au fond rien d'autre qu'une action humaine qui a acquis l'épaisseur de l'être, mais qui dans cette solidification ne renie rien de son origine. La volonté créatrice et la force créatrice dont elle est le fruit continue de vivre et d'agir en elle et de conduire à des créations toujours nouvelles" (Cassirer, 1975, p.223).

MÉTHODOLOGIE

Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, nous avons décelé dans le relevé de la littérature empirique, une absence presque totale d'information concernant le domaine des principes.

Nous avons tenté d'y remédier en choisissant à titre exploratoire de considérer, faute de documents empiriques, des sources alternatives d'information.

La cueillette de ces informations s'inspire de la méthode ethnographique: l'information est recueillie dans l'ensemble de la littérature disponible, y compris celle produite par les praticiens, et à travers une série d'entrevues réalisées avec des psychologues en milieu scolaire et d'autres informateurs signifiants.

L'analyse qui s'en suit utilise le modèle de Descolonges pour considérer la structure du métier de ces psychologues. Le rationnel de cette analyse est d'utiliser la structure du métier comme étant une partie de la représentation symbolique de l'univers des psychologues en milieu scolaire. Il devient alors possible d'explorer le domaine des principes (ontologie et axiologie); le domaine de l'être et de ses valeurs.

Si les limites, nombreuses, de cette méthodologie sont discutées dans l'analyse des résultats, nous croyons important, dès maintenant, de justifier la justesse de ce choix.

Deux contraintes majeures se présentaient à nous au départ de cette étude : l'une étant l'absence de littérature empirique concernant le domaine des principes de la psychologie en milieu scolaire (tant ici

au Québec qu'ailleurs dans le monde) et l'autre, correspondant à un objet de recherche très vaste.

Si la première pouvait être surmontée par la réalisation d'un devis de recherche exploratoire, il en était autrement de la seconde. L'essence de ce qu'est une personne ou un groupe de personnes est difficilement réductible à un nombre raisonnable de facteurs investigables dans le cadre d'une recherche quantitative. L'étude des différents paradigmes qualitatifs de recherche et d'intervention de Mayer et Ouellet (1991) ne nous ont pas paru plus adéquats. Même la méthodologie de l'analyse développementale de contenu proposée par L'Écuyer (1990) nécessite un objet de recherche davantage circonscrit. C'est finalement l'anthropologie, et plus précisément l'ethnologie, qui semble offrir le devis le plus approprié.

Les résultats d'une étude utilisant un tel devis ne peuvent être généralisables et sont difficilement reproductibles. Cela tient principalement à ce que l'enquêteur est lui-même l'instrument de mesure, sa subjectivité et sa partialité étant mises à profit. Ainsi, la valeur de l'analyse qui se dégage des résultats d'une telle étude réside entièrement dans l'honnêteté, la rectitude et les connaissances du chercheur. Éventuellement, un autre chercheur réalisant une autre ethnographie sur le même thème peut venir ajouter ou soustraire à la valeur de la recherche précédente.

Toutefois, il faut bien admettre que l'état actuel de la science comporte elle-même des limites, ne serait-ce qu'en ce qui concerne la précision des instruments de mesure. Considérons l'analogie suivante pour clarifier ce dernier point.

L'étude des peintres impressionnistes du siècle dernier peut difficilement se limiter à des études quantitatives. Même l'utilisation de spectographe de masse, d'analyses chimiques des pigments utilisés, d'analyses statistiques concernant l'occurrence des objets inanimés comparativement à ceux qui sont animés, etc., ne permet pas de décrire de façon juste ce qu'est l'impressionnisme. Pas plus que, pour paraphraser les systémistes, la toile est la nature qu'elle représente. L'œuvre de l'impressionniste est avant tout, à notre avis, la représentation symbolique de ce qu'il perçoit subjectivement. Une façon efficace d'aborder l'impressionnisme est alors d'observer le plus grand nombre possible de toiles d'un peintre qualifié comme utilisant cette technique, puis d'observer celles d'autres utilisant cette même technique et finalement de considérer l'œuvre de peintre utilisant une approche différente de la peinture afin de créer une perspective. Nous prétendons qu'il peut en aller pareillement de l'œuvre des psychologues en milieu scolaire. Cassier est le précurseur de cette pensée. Des auteurs tels Descolonges et Bédard l'actualisent et proposent des paradigmes de recherche cohérents avec ce concept. L'œuvre des psychologues en milieu scolaire avec laquelle nous pouvons entrer en contact, tout comme les toiles pour celles des

peintres, est constituée de leurs **créations** (par exemple, les techniques d'intervention produites par eux), leur **travail** (par exemple les tâches qu'ils réalisent) et leur **action** (par exemple les liens qu'ils établissent au sein de leur groupe et avec d'autres instances).

SOURCE DES DONNÉES

L'information servant à définir à la fois le domaine des principes et l'identité des psychologues en milieu scolaire provient de deux sources: la littérature produite par les praticiens et une série d'entrevues non-directives réalisées avec des informateurs significatifs.

La littérature provenant de ces praticiens est issue principalement des bulletins de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire et de l'Association québécoise de psychologie scolaire. Quelques articles des *Cahiers du Psychologue québécois* et de *Psychologie Québec* ont aussi été considérés. L'information recueillie, somme toute restreinte, nous a motivé à utiliser un outil de recherche supplémentaire.

C'est l'entrevue à questions ouvertes qui, pour différentes considérations d'ordre pratique (limite de l'observation dans un contexte de confidentialité) et théorique (champ d'investigation à large spectre), a été retenue. Si certains thèmes de discussion sont définis, la non-directivité mitigée (Mayer et Ouellet, 1991) est d'usage pour assurer une certaine rigueur auprès des informateurs qui ont été choisis pour leur

connaissance du sujet. D'emblée, une capacité de s'exprimer leur était reconnue. La sélection de ces derniers respecte la tradition ethnographique. Dans un milieu donné, une pré-enquête est réalisée afin d'identifier les informateurs les plus significatifs. En l'occurrence, nous nous sommes adressés au personnel d'une commission scolaire. Une fois ces informateurs identifiés, nous prenions contact avec chacun d'entre eux afin de convenir d'un rendez-vous. Lors de cette rencontre, en plus d'investiguer sur le thème principal de l'étude, il leur était demandé de nous proposer des noms d'informateurs qui seraient significatifs selon eux. Lorsqu'un nom était nommé à plusieurs reprises, l'informateur en question était à son tour contacté afin que lui soit offert de participer à l'étude.

Les professeurs et les directeurs d'école ont été rencontrés parce qu'ils étaient les personnes que les psychologues en milieu scolaire rencontraient le plus, les élèves mis à part. Bien qu'il eut été intéressant d'enquêter auprès de ces derniers, les contraintes relevant de l'éthique et la réticence des psychologues eux-mêmes nous ont dissuadé de le faire. Les psychologues cliniciens ont été rencontrés parce qu'ils ont été les professionnels à qui se sont le plus référés les psychologues en milieu scolaire. Le choix des informateurs et la durée des entrevues ont été dictés par les mêmes principes que ceux utilisés pour les psychologues en milieu scolaire.

La durée des entretiens était déterminée selon la satisfaction de l'informateur à savoir : le tour de la question avait été fait. Ainsi, certains informateurs ont été rencontrés jusqu'à trois reprises. La cessation du cycle d'entrevues a été déterminée par l'apparition de redondance dans les informations recueillies.

La démarche d'entrevue est directe (l'information recherchée correspond à la question posée) et extensive (utilisation de plusieurs sujets pour aborder l'ensemble des thèmes) . La conduite des entrevues est conforme au savoir-faire et au savoir-être proposés dans la littérature. Cette méthode de cueillette de données est celle qui est le plus en accord avec la démarche ethnographique à la base de notre étude. L'informateur peut ainsi aborder librement tous les thèmes qui lui semblent les plus significatifs. De plus, cela lui permet de les aborder avec ses propres concepts et sa symbolique particulière.

Nous avons réalisé vingt-neuf (29) entrevues totalisant quarante-cinq (45) heures d'investigation. Les résumés de ces entrevues ainsi que le profil des informateurs peuvent être consultés à l'annexe "Résumés d'entrevue". Chacun de ces résumés a été vérifié et approuvé par chacun des informateurs respectifs.

Les informateurs potentiels identifiés ont été contactés et invités à participer à cette étude exploratoire. Le cadre de la recherche leur était alors présenté et nos attentes concernant leurs témoignages

étaient précisées. Aucun informateur n'a décliné notre invitation. Un rendez-vous était alors convenu pour réaliser une entrevue selon un protocole décrit précédemment. Un recueil des thèmes abordés se retrouvent également à l'appendice A "Grille d'entrevue". Suite à la réalisation de cette entrevue, un résumé écrit était soumis à l'informateur concerné. Il était alors invité à l'approuver en apposant sa signature à la fin du document ou à apporter toute modification lui apparaissant nécessaire. C'est à partir de ces résumés approuvés ou corrigés et des enregistrements audio lorsque cela était possible, qu'un rapport d'investigation a été réalisé.

Notre participation au 9^{ème} colloque de l'Association québécoise des psychologues scolaires en 1997, dans le but explicite de vérifier la justesse de notre perception, nous a aussi permis de rencontrer de nombreux autres informateurs significatifs. Ces dernières rencontres ont ajouté à la justesse de notre perception. Nous n'en tenons toutefois pas compte dans le rapport d'investigation parce que les difficultés à saisir l'information dans ce genre d'événement sont trop importantes.

Pour faciliter la comparaison des informations relatives aux domaines des applications et des principes, la même division temporelle est utilisée dans cette partie. L'information recherchée a trait à la représentation collective de l'œuvre des psychologues en milieu scolaire.

L'analyse des informations obtenues tant par la recension de la littérature produite par les praticiens que celle obtenue par les entrevues considère uniquement le contenu explicite et est conforme aux cadres conceptuels et théoriques précisés précédemment. Cette analyse fait objet du prochain chapitre.

TROISIÈME CHAPITRE
L'analyse des données

L'information produite par les praticiens est présentée en premier lieu. Dans ce chapitre, nous considérerons l'information recueillie en complément de la littérature empirique selon une perspective ethnographique. Dans un premier temps, ce sera la littérature produite par les praticiens eux-mêmes qui sera considérée. L'analyse des informations recueillies dans le cadre des entrevues fait l'objet de la seconde partie de ce chapitre. Une synthèse de l'ensemble des données ethnographiques et une étude prospective sont aussi réalisées.

Tant pour la littérature des praticiens que pour les entrevues, l'information recherchée a trait à la représentation collective de l'œuvre des psychologues scolaires. Ainsi, les termes **œuvre**, **travail** et **action** seront utilisés selon le sens ethnographique (cf. cadre théorique secondaire).

LA LITTÉRATURE PRODUITE PAR LES PRATICIENS

Pour faciliter la mise en parallèle des informations obtenues tant par l'entremise de la littérature empirique que par celle produite par les praticiens, la même division temporelle sera utilisée dans cette partie que dans celle concernant l'histoire de la psychologie en milieu scolaire québécois (cf. contexte théorique).

LA PÉRIODE DE 1965 À 1975 : LE CONTACT AVEC LA MATIÈRE

La rareté des artefacts de cette époque et l'information restreinte que révèlent ceux-ci, laisse entrevoir une absence totale du principe de l'œuvre collective. L'information disponible concerne les caractéristiques d'un travail déterminé par l'employeur (voir la partie précédente, même période) et encore elle se limite à la production de rapports et d'évaluations réalisées à l'aide de la psychométrie. Il n'y a pas encore de façonnage de la matière que constitue l'intelligence de l'élève tel que conceptualisé dans les théories de l'époque. Aucun artefact ne concerne la reconnaissance de l'œuvre. L'action, telle que définie dans le cadre théorique, est totalement absente des activités des psychologues de cette époque. Un extrait des minutes de la réunion du comité de psychologie scolaire du 15 avril 1972 le confirme : "... les psychologues scolaires ne communiquent pas entre eux; ils sont isolés et faibles. Il n'y a aucun représentant des psychologues scolaires au ministère de l'éducation." (Brosseau 1980, 25).

LA PÉRIODE DE 1976 À 1985: L'ÉMERGENCE DU MATÉRIAU

Les prémisses d'une intervention centrée sur l'enfant correspondent au façonnage de la matière constituée des capacités d'apprentissage de ce dernier. Ses capacités deviennent matériau au moment même où les psychologues envisagent de les modifier par leurs interventions. L'objet de cet emploi est bien défini, il s'agit de

l'enfant. Paquette et Bégin (1980) en témoignent clairement: "À un moment où les valeurs caractéristiques de la société industrielle tendent à céder la place à de nouvelles valeurs, il importe plus que jamais que l'éducation se donne comme objectif premier, non plus la formation de travailleurs rentables, mais le développement intégral de la personne. L'enfant d'aujourd'hui... aura particulièrement besoin d'une solide formation intellectuelle, d'un équilibre psychosocial et d'une capacité d'engagement exceptionnelle...", (p.12).

Bien qu'un objet, une matière et un matériau soient discernables, on ne peut parler pour autant d'une œuvre puisqu'il n'y a pas une reconnaissance de cette œuvre : "Dans le milieu scolaire particulièrement, les attentes que l'on a pour la psychologie sont bien loin d'être satisfaites. Souvent, c'est une tendance à la déception, justifiée ou non", (Gauthier, 1978). Le poste de psychologue se retrouve d'ailleurs à cette époque dans la même enveloppe budgétaire que l'équipement.

L'action est, elle aussi, absente. Il n'est pas possible de retrouver des artefacts d'actions communes, de coopération ou de reconnaissance mutuelle. Les psychologues en milieu scolaire s'identifient à celle reconnue de l'Ordre des psychologues du Québec, comme en témoigne l'utilisation courante de l'appellation de psychologue en milieu scolaire. Le président de l'époque, Jean Tremblay, manifeste bien l'ambivalence qui commence à se faire sentir

à leur propos. S'il est enclin à définir un même objectif pour tous les psychologues : "...nous sommes là pour tendre la main et aider la vie", il éprouve tout de même des difficultés à se faire une idée sur ceux qui pratiquent en milieu scolaire: "... il m'apparaît comme un intervenant confus, soumis à diverses fluctuations. Je le perçois un peu comme un grand humaniste compatissant, mais dépourvu de moyens réels pour intervenir." (Tremblay, 1981, 2). Mais l'air du temps est au changement. Les psychologues, encouragés à intervenir davantage par les autres acteurs impliqués dans le milieu scolaire, s'émancipent: "... si les difficultés que rencontre le psychologue l'ont jusqu'à ce jour poussé à cautionner par son silence ou son absence de l'école telle qu'elle est, notre éthique professionnelle nous force à refuser davantage le compromis, à prendre position et à assumer la responsabilité d'être l'agent de changement dont l'école a besoin." (Tremblay, 1981, 2). Si l'intention est honorable, elle n'est tout de même pas sollicitée par les autorités scolaires. Cela a des conséquences sur le développement ultérieur du métier.

LA PÉRIODE DE 1986 À 1990: UNE ÉMANCIPATION DÉSAPOUVÉE

Si l'objet de la psychologie demeure le même, l'enfant ou la personne en développement, le passage à l'approche systémique entraîne un déplacement de ce qui constitue la matière à façonnage de ces psychologues. Pour un temps, leur matériau sera le milieu scolaire lui-même. Ces psychologues sont cohérents avec les théories

en vogue à cette époque (voir la partie précédente, même période). Le M.E.Q. n'y échappe pas lui non plus en décrivant un des objectifs, qu'il souhaite voir intégrer dans la pratique de ces professionnels, en fonction de ce courant théorique : "...favoriser une organisation physique et humaine qui soit favorable à l'épanouissement des élèves." (Gouvernement du Québec, 1986, p.33). Mais les psychologues semblent y mettre trop d'enthousiasme, et n'obtiennent pas encore une fois la reconnaissance du milieu scolaire (voir la partie précédente, même époque), et s'il n'y a pas de reconnaissance, il n'y a pas d'œuvre (dans le sens ethnographique du terme).

À cette époque, l'action est encore minimale si les psychologues en milieu scolaire s'affilient à diverses instances syndicales ou organisations professionnelles, ces structures ne leur sont pas exclusives, ils les partagent avec d'autres professionnels (Gagné, 1989). D'ailleurs, fait qui nous semble significatif, la majorité des psychologues manifestent un désintéressement concernant les activités de leur ordre professionnel. Ainsi en 1988, sept des treize activités de formation continue organisées par la Corporation professionnelle des psychologues du Québec sont annulées faute de participants (Richard Gagné, 1989). Un mouvement s'amorce qui ne prendra désormais que de l'ampleur. Si, jusqu'en 1985, aucun comité de psychologie scolaire n'avait vraiment existé (Gagné, R., 1989a), en 1985 des psychologues de l'Estrie constituent une "table régionale" pour, selon l'affirmation d'un des leurs, " vaincre notre isolement professionnel et aussi nous permettre l'information et

l'échange sur différents sujets entourant notre pratique" (Smith, 1989, 9-10). Ce regroupement constitue les prémises d'un plus important. Le "Groupe d'Intérêts en Psychologie Scolaire" qui voit le jour en 1989.

Si, à l'encontre des périodes précédentes, des artefacts concernant aussi bien le travail, l'œuvre et l'action sont identifiés, le processus unissant les psychologues n'a pas encore fait son œuvre: il n'y a pas de trace d'identité collective spécifique à ces psychologues. L'orientation du travail et de l'œuvre, en dépit des mouvements en vogue, demeure indubitablement un choix individuel que même les prémises d'une action commune ne permettent pas de définir de façon cohérente. Mais un autre facteur est encore plus important: le façonnage du système scolaire auquel se prêtent les psychologues en milieu scolaire n'obtient pas l'assentiment du milieu. Leur œuvre n'est plus seulement ignorée, elle n'est pas reconnue.

LA PÉRIODE DE 1991 À 1998: LA PRÉDOMINANCE DE L'ACTION DANS L'ŒUVRE DES PSYCHOLOGUES

C'est de loin la période pour laquelle la quantité d'informations concernant l'œuvre, l'action et le travail est la plus grande. La naissance d'un bulletin de liaison adressé à ceux qui s'intéressent à la "psychologie scolaire" n'y est pas étrangère, mais il semble que l'accroissement des activités collectives et de l'action, y contribue aussi.

En ce qui concerne la dimension de l'œuvre, l'élève en constitue toujours le cœur, il est l'objet principal des préoccupations des praticiens qui se définissent maintenant eux-mêmes en tant que "psychologues scolaires". Le matériau est constitué de tous les facteurs contribuant à la réussite éducative que ce soit "... dans l'établissement du niveau de fonctionnement des élèves que dans l'élaboration des mesures de soutien et le choix des moyens d'action adaptés au développement de leurs compétences." (Maurice, Turcot-Lefort, Michaud, Fortin et Maurez, 1995, 21). Ainsi, si l'environnement fait toujours partie des facteurs que les psychologues désirent éventuellement façonner, il n'est plus leur cible prioritaire. Mais le plus remarquable dans les témoignages relatifs à cette époque, c'est la reconnaissance que recherchent activement les psychologues scolaires.

Ce souci concernant leur reconnaissance, ils l'expriment de différentes façons et auprès de différents publics. Il s'agit parfois de lettres ouvertes adressées tantôt à la présidente de l'Ordre concernant la reconnaissance insuffisante de leur œuvre (Brunelle, 1997), tantôt à un chercheur ayant négligé de mentionner leur œuvre dans les écoles (Langlois, 1993, 19-21). À l'occasion, il peut aussi s'agir de la promotion d'un chercheur qui souligne l'importance d'augmenter leur crédibilité (Côté, 1995), d'éditorial affirmant l'importance de ne plus véhiculer l'image du psychologue "expert en tout" car "crédibilité oblige" (Gagné, 1994b). La Corporation professionnelle des psychologues du Québec, par l'intermédiaire de son comité de priorité, élabore même

un plan d'action "visant à ce que les psychologues scolaires aient une meilleure image d'eux-mêmes et soient mieux outillés pour répondre aux besoins" (Marchand, 1993, 3-4). Mais ce sont les psychologues eux-mêmes qui établissent le meilleur moyen pour y parvenir: une action forte et intense.

Cette intensité est nettement discernable. Le Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, formé en 1989, devient une association professionnelle en 1994: l'Association des Psychologues Scolaires du Québec. Elle s'inscrit dans le même mouvement que celui qui contribua à fonder le G.I.P.S.: "...maintenir des normes professionnelles et scientifiques les plus élevées, promouvoir la profession et favoriser l'accès du public aux services. Lieu de formation, d'échange et d'information, l'Association se veut un outil de défense des intérêts collectifs des psychologues scolaires." (Gaudreau, 1995, 4). Dès lors l'action n'ira qu'en s'intensifiant. Le membership de l'A.Q.P.S. en est une démonstration flagrante: des cinquante-cinq membres qu'ils étaient en décembre 1989, ils deviennent plus de quatre cents en mai 1997. Leurs bulletins de liaison ont diffusé plus de trois cents articles, écrits par au-delà de quatre-vingt-cinq psychologues provenant de plus de cinquante commissions scolaires différentes. Les sujets abordés concernent autant les outils d'intervention et de dépistage (42 % du contenu), que les problématiques rencontrées (28 %) et les réflexions sur le métier (20 %). Leur action se situe nettement au niveau d'une émulation collective. Ils échangent entre eux sur l'importance d'établir "...une structure qui

permet de défendre les psychologues scolaires, de veiller à leurs intérêts et de faire la promotion de la profession tant au plan politique qu'aux yeux du public en général." (Fillion, 1993, 2-4) car nul "...ne défendra les besoins d'une psychologie scolaire professionnelle mieux que les psychologues scolaires eux-mêmes..." (Gagné, 1996, 1). Leur action est parfois orientée vers d'autres acteurs du monde scolaire. C'est le cas notamment de leur mémoire écrit conjointement avec l'Ordre professionnel des psychologues du Québec à l'intention des commissaires siégeants aux États généraux sur l'éducation. Ils y font valoir l'importance de la contribution de la psychologie au monde de l'éducation mais soulignent également la sous-utilisation de cette ressource au Québec (Maurice et col., 1995) Leurs recommandations manifestent leurs implications actuelles et aussi celles désirées au sein de la réforme devant être initiée ultérieurement.

La dimension du travail, à l'encontre de celle de l'œuvre et de l'action, est plus difficile à cerner. Si l'intervention basée sur l'approche systémique est maintenant utilisée avec plus de discernement ce n'est pas pour laisser la place à un autre courant majeur: il s'avère dans la recherche de Couture, Gagné, Gaudreault et Julien (1992) qu'on obtient "...un éventail complet et dans des proportions semblables." (p.7) des principaux courants théoriques. Il est alors bien difficile de savoir dans quel cadre d'analyse s'effectuent les tâches de consultation et d'évaluation qui occupent "la plus grande partie du temps des psychologues scolaires."(p.19). Malgré cela il existe toujours une forte

tendance chez les psychologues à se définir en fonction de ce qu'ils font. Ainsi, certains iront même jusqu'à faire un relevé détaillé de leurs activités au cours d'une de leur semaine typique afin de "mieux faire connaître leur travail" (Despard-Léveillé, 1992) Alors que le façonnage du matériau s'effectue sans l'obtention de reconnaissance de la communauté scolaire dans la période précédente, celui de la présente période s'accomplit avec le souci d'en obtenir davantage. Ce souci de susciter la reconnaissance fait même dire à des psychologues scolaires que certaines approches, même si elles manquent de fondements scientifiques, demeurent attrayantes parce qu'elles offrent "des recommandations sur l'intervention après le diagnostic. De cette façon, on protégerait enfin le tendon d'Achille du psychologue scolaire, en offrant des moyens précis à proposer pour aider l'enfant qui apprend mal" (Gagné, 89b, 22).

Au cours de la présente période, par l'entremise de l'action, les psychologues ont cherché à définir qui ils sont. Ils se sont dissociés d'une partie de l'œuvre de leurs pairs psychologues cliniciens autant parce que la structure de l'Ordre professionnel des psychologues du Québec répond mal à leurs besoins que par souci de faire reconnaître leur expertise spécifique (Gagné, 1989, Gagné, 1994b et 1997). C'est selon ce rationnel qu'ils choisissent l'appellation de "psychologues scolaires". Cela n'est pas fortuit: ils ne désirent plus véhiculer l'image du psychologue "expert en tout" car leur "spécialité professionnelle s'adresse de manière particulière à ce milieu" (ibid). Mais s'ils

parviennent à définir ce qu'ils ne sont pas, réussissent-ils pour autant à déterminer qui ils sont ? L'information contenue dans la littérature laisse entendre que ce n'est pas encore le cas. Il nous semble que leurs tentatives de le faire, en définissant un profil spécifique et exclusif de leur tâche, ne puissent pas porter les fruits espérés. Nous en venons à cette conclusion parce que le consensus n'est pas obtenu et la priorité accordée à un profil ne peut que se faire au détriment d'un autre, privant la profession de la richesse que lui a apportée cette diversité. Il nous semble qu'ils y parviennent davantage par la reconnaissance mutuelle de leurs œuvres et par leur action. Pourtant, si elles sont perceptibles, c'est bien parce qu'on en retrouve des représentations (structures légales, médium de communication,...) et non parce que les psychologues scolaires en font un discours.

C'est ce discours que nous avons considéré, uniquement par l'entremise du contenu manifeste, pour explorer davantage cette dimension, sous la perspective des représentations individuelles. Les informations recueillies sont cohérentes avec celles obtenues de l'examen de la littérature empirique.

L'INFORMATION TRANSMISE DANS LE CADRE DES ENTREVUES

Dans cette seconde partie, ce sont les renseignements recueillis dans le cadre des entrevues auprès des divers informateurs qui sont

considérés. Cette fois-ci, l'information sera ordonnée selon chacun des groupes d'informateurs interrogés (cf. ; la source des données).

LES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

S'il s'avère que peu d'entre eux intègrent les différentes dimensions du métier à un point tel qu'une identité claire s'en dégage, tous ont manifesté à des degrés différents des éléments cohérents avec le modèle théorique de Descolonges.

La réalisation de ces entretiens a permis de constater une grande cohérence entre les informations obtenues par l'entremise de la littérature et celles divulguées par les informateurs.

C'est le cas entre autre de la dimension du travail. La description que font les psychologues scolaires de leur travail correspond à ce qui est proposé dans la littérature: ils exercent selon un modèle de consultation dans lequel leur temps est principalement occupé par la consultation individuelle. Leur pratique est aussi inspirée de différentes approches théoriques.

Mais les observations les plus intéressantes concernent les dimensions de l'œuvre et de l'action et plus particulièrement les liens qui sont faits entre elles.

Si, dans la littérature, l'œuvre des psychologues scolaires est surtout décrite selon ce qu'ils font, ceux rencontrés ont davantage insisté sur ce qu'ils sont.

Ce qui prime dans leur œuvre c'est leur façon d'être. C'est ce qui leur permet d'entrer en relation avec les acteurs du milieu scolaire. Ainsi, lorsque qu'il fait allusion à sa facilité à s'intégrer parmi les jeunes un de ces psychologues scolaires affirmera que "... c'est plus dû à ce que je suis qu'à ce que je fais..." (Psychologue scolaire 1, première entrevue)¹. Un autre explique que "... malgré que les tâches ont été modifiées en cours de route, j'ai toujours été respecté, je n'ai pas l'impression de satisfaire plus avec certaines tâches que d'autres... Il y a donc un autre fil conducteur parce que ma crédibilité a été constante..." (Psychologue scolaire 2, première entrevue). et il poursuit quelques moments plus tard en précisant "...je suis en lien avec le parent, l'enfant, le professeur,...". Une ancienne psychologue devenue directrice d'école précise l'importance "d'être en relation" en soulignant l'ironie de la situation des psychologues scolaires: "le vécu du psychologue est marqué par l'isolement... il est seul dans l'école à posséder sa perspective particulière alors que s'il parvient à assumer ses tâches et à contribuer à la mission de l'école, c'est en établissant et en s'impliquant dans des relations interpersonnelles..." (Directeur d'école 3, première entrevue).. La particularité de la relation qu'entretiennent les psychologues scolaires avec leurs clients réside dans la qualité même de cette relation. À ce sujet, une psychologue scolaire en expliquant en quoi le suivi

¹ Fait référence aux annexes "Profil des informateurs" et "Résumés des entrevues".

psychologique (qui, selon elle, lui est exclusif) va plus loin que le suivi comportemental (que tous les intervenants peuvent faire) affirme que "... la frontière entre le suivi psychologique et le suivi comportemental est mon accès exclusif à l'"intimité..." (Psychologue scolaire 9, deuxième entrevue)..

C'est à partir de cette relation qu'ils parviennent à leur œuvre: aider l'élève en lui permettant de distinguer "les besoins véritables parfois différents de ceux manifestés" (Psychologue scolaire 7, deuxième entrevue), à établir un lien entre les acteurs en s'impliquant "à rebrancher le courant entre l'élève, le parent, le professeur et le directeur..." (Psychologue scolaire 11, première entrevue), et finalement, à répondre à la question que seuls eux, les psychologues scolaires, peuvent résoudre: "Qu'est-ce qui limite la capacité d'apprentissage de l'enfant?" (Psychologue scolaire 7).

Tous soulignent l'influence de l'action dans leur œuvre. Certains en mentionnant les frustrations engendrées par son absence: "...la psychologie scolaire aurait pu être un beau métier. Elle n'a pas su s'affirmer et se faire entendre... et s'affirmer c'est se faire reconnaître..." (Psychologue scolaire 2, première entrevue). D'autres en expliquant simplement que leurs œuvres sont enrichies par la coopération: "... on a à apprendre d'eux (les psychologues des grands centres) et eux ont à apprendre de nous..." (Psychologue scolaire 13). Une psychologue scolaire affirme même que ses rôles n'ont pas subi d'influence si ce n'est

que celle qu'elle vit à l'A.Q.P.S. : "...à l'A.Q.P.S. je sens que les psychologues scolaires sortent de leur isolement... le bulletin de liaison me permet de m'identifier aux autres psychologues scolaires et de me raffermir dans mes rôles à l'école..." (Psychologue scolaire 9, deuxième entrevue). Plusieurs, par dépit, faute de pouvoir vivre cette même action choisissent de l'établir avec d'autres professionnels des services éducatifs: "Je remets en question mon affiliation à la corporation... elle ne s'implique pas assez... mon syndicat m'est plus utile en ce qui concerne la reconnaissance de ma profession et de sa défense que la corporation...", dira l'une d'entre elles (Psychologue scolaire 10).

LES DIRECTEURS D'ÉCOLE ET LES ENSEIGNANTS

Leurs perspectives sont développées sur deux dimensions, le travail et l'œuvre. Leurs attentes concernant les psychologues sont définies en fonction de ce que ces derniers leur fournissent et de leur contribution à la "mission de l'école". Ils parlent alors d'"évaluation", de "thérapie", d'assistance au développement de la personne, d'"analyse", d'"intervention" ou encore de "consultation". De façon plus imagée, un professeur explique que le travail du psychologue c'est de "percevoir la vérité" (Enseignant 1). Mais tous accordent préséance à leur capacité d'"être en relation". C'est un prérequis à l'"intervention". C'est le plus souvent en fonction de cette aptitude qu'ils accordent leur confiance à la personne qui exerce le rôle de psychologue dans leur école. Ainsi un directeur affirme que "...les études universitaires peuvent

fournir des connaissances, permettre d'utiliser des tests, mais ce n'est pas tout d'avoir des connaissances, il faut être capable de faire le transfert et d'être vraiment capable de le vivre avec les autres..." (Directeur d'école 2). Les professeurs, entre autres ceux de l'élémentaire, pour qui la "vie avec les élèves" est "comme une vie de famille" (Enseignant 4), considèrent que la qualité de la relation est primordiale. Leur confiance, ils l'accordent parce que la consultante est "capable d'être très proche", d'"être en relation avec eux", "de faire un beau sourire à un enfant" (Enseignante 1). Mais aussi parce qu'elle était à la fois professionnelle et "maternelle... comme si elle avait élevé une grosse famille" (Enseignante 1). Les professeurs qui œuvrent au secondaire, s'ils sont plus critiques et même insatisfaits du travail du psychologue, n'en reconnaissent pas moins que l'œuvre de ce dernier commence là où la leur a été tronquée. Ils font alors référence à l'époque où leur mission éducative et instructive était entière, à la période où, avant le rapport Parent, "l'importance de ce que le maître entretienne des rapports significatifs avec ses élèves était chose reconnue..." (Enseignant 2). Par la suite, la centration des enseignants sur l'instruction a rejeté ces rapports... "... les relations significatives maître-élèves... ont été remplacées par l'intervention des psychologues..." (Enseignant 2). Un professeur de l'élémentaire fait écho à ces propos: "... auparavant lorsqu'il n'y avait pas de psychologues tout allait aussi bien... les professeurs vivaient une vie de famille avec les enfants. Cela permettait de surmonter bien des difficultés...maintenant le psychologue est essentiel..." (Enseignant 1).

L'action est totalement absente de la perception de ces informateurs. Leurs connaissances de la psychologie scolaire repose uniquement sur la connaissance de l'individu qui la pratique dans leur école. De plus ce qui est important pour eux n'est pas le titre mais le rôle de cette personne. Ainsi, après vérification, il s'est avéré que certains consultants, auxquels ils se réfèrent, appartiennent à l'Ordre des conseillers d'orientation.

LES PSYCHOLOGUES CLINIENS

Si les professeurs et les directeurs basent leurs connaissances sur le travail et l'œuvre, les psychologues cliniciens, eux, insistent sur la dimension de l'action. Selon ces derniers, il n'existe aucune différence entre le métier de psychologue scolaire et celui de psychologue clinicien. Ils accordent peu d'importance au travail qu'ils considèrent similaire. Cela demeure de la psychologie qu'elle soit exercée dans un bureau privé ou dans une école. Pour ce qui est de l'œuvre, dans un lieu ou dans un autre, cela consiste à "être en relation" et "à redonner à la personne le pouvoir de choisir dans la vie" (Psychologue clinicien 1). S'ils attribuent la seule différence entre la psychologie en milieu scolaire et celle clinique au seul lieu d'exercice, ils reconnaissent que ce même lieu semble avoir une influence sur le sentiment d'appartenance.

"La force d'un professionnel c'est son réseau, c'est grâce à lui qu'il peut créer un sentiment d'appartenance fort. C'est ce sentiment qui

apporte au psychologue la sécurité nécessaire à surmonter son angoisse et ainsi pouvoir demeurer en relation avec son client. Être en relation, c'est l'essence de la psychologie..." (Psychologue clinicien 1). Cette affirmation de l'un d'eux tient lieu de résumé de leur pensée concernant l'action. Pourtant, ce même psychologue en se référant aux structures organisationnelles affirme que ceux qui pratiquent en milieu scolaire ont "une difficulté plus grande à se regrouper" (Psychologue clinicien 1), et une angoisse plus importante parce que "plus facile à déplacer, compte tenu d'un nombre d'activités exutoires plus important" (Psychologue clinicien 1). Un autre conclut en disant "...qu'une école sans enseignants ce n'est pas une école et qu'une école sans psychologue ça demeure une école... Le psychologue en milieu scolaire doit donc fournir des efforts considérables pour obtenir un tant soit peu de reconnaissance... il va falloir qu'il rame pour prendre sa place!" ((Psychologue clinicien 3).

L'objet de cette dernière partie visait à identifier les éléments de représentation collectifs. Cette étude exploratoire a servi à vérifier l'existence d'un domaine des principes propre aux psychologues scolaires et à préciser ce même domaine. C'est à partir de ces éléments que nous proposons un portrait de l'identité des psychologues scolaires construit selon le cadre proposé par Bédard (1995).

SYNTHÈSE DES DONNÉES

S'il est possible de constater une évolution dans la construction d'une œuvre collective ou d'une identité spécifique des psychologues scolaires, on ne peut pour autant prétendre que cette identité est maintenant clairement définie. Il s'agit encore d'un objet en projet. Si les différentes dimensions du métier sont toutes présentes, il reste à ces psychologues scolaires à établir un équilibre dynamique entre celles-ci. Nous n'avons pu constater cette "harmonie" souhaitée entre les diverses dimensions comme le définit Descolonges à savoir : la préséance de l'ontologie et de l'axiologie sur l'épistémologie et la praxéologie et dans un autre temps celle de la praxéologie sur l'épistémologie et de l'ontologie sur l'axiologie. Nous proposons que cela soit occasionné par la récurrence de l'émergence de leur collectivité. Cela demeure toutefois à vérifier. Les psychologues scolaires devront apprendre à situer leur travail comme étant une partie de leur métier et non le tout. Ils devront mieux utiliser l'action pour obtenir ce surcroît de sécurité auquel font allusion les psychologues cliniciens, laquelle est si précieuse à l'essor de leur œuvre. Malgré que l'objet soit toujours en projet, il nous semble possible d'en faire un portrait.

Nous citons Cassirer dans notre cadre conceptuel pour référer au système de représentation comme étant une adaptation au monde propre à l'espèce humaine. L'Homme remplace le réel par la représentation, il transpose sur ses représentations la perception qu'il

éprouve face au réel. Selon ce cadre, nous proposons, à des fins de vulgarisation, que l'œuvre du psychologue scolaire tienne de celle du scientifique et de celle de l'artiste. Tout comme celle du scientifique, une partie de l'œuvre du psychologue en milieu scolaire consiste à transposer à l'univers concret, des concepts qui lui permettent d'appréhender plus efficacement l'objet étudié. Tout comme celle de l'artiste, une autre partie de l'œuvre du psychologue en milieu scolaire consiste à rendre accessible, même aux non-initiés, la perception globale qu'a le praticien d'une réalité donnée. C'est ainsi que "le scientifique substitue à l'univers concret des choses un univers abstrait de concepts, l'artiste dans son effort transpose les objets en images" (Jacquard, 1992, p. 241).

Mais avant d'y parvenir, le psychologue scolaire lui aussi doit accomplir une étape préliminaire: il doit être en relation avec son sujet. Il semble que ce soit là la démarche la plus efficace pour accéder au système de représentation de la personne qu'il souhaite aider. Ceux parmi ces professionnels qui ont tenté d'y parvenir autrement ont dû obtenir de bien piètres résultats si on en juge par l'insatisfaction manifestée à leur égard. L'accès à l'intimité permet d'identifier la représentation que le sujet se fait du monde. Cette étape réalisée, le psychologue scolaire peut conceptualiser, un peu comme le fait le scientifique, les éléments de ce système de représentation. Ces éléments, les symboles, il les conceptualise en quotient intellectuel, en stratégies d'apprentissage, en profil de personnalité, mais aussi dans

tous les autres concepts qu'il maîtrise. Il peut aussi bien alors les comparer à la norme que s'en servir pour rétroagir avec son sujet ou avec les autres acteurs de l'environnement de celui-ci. C'est là que la dimension artistique entre en ligne de compte. Tout comme l'artiste, le psychologue doit transposer son système de représentation pour qu'il devienne accessible à ceux avec qui il interagit: s'il veut utiliser ses concepts pour intervenir auprès de son sujet, il doit à son tour transposer ses concepts en symboles signifiants pour le sujet ou son environnement. Les psychologues scolaires y parviennent. C'est ce qu'exprime un de ceux-ci lorsqu'il dit: "Je parle le langage que mon client parle" (Psychologue scolaire 2). Jusque-là l'œuvre du psychologue scolaire n'est pas discernable de celle du psychologue clinicien. Ce qui les distingue, c'est la capacité du praticien scolaire à maîtriser, en plus des concepts typiques de la psychologie, ceux qui sont propres au milieu scolaire. Même si on peut affirmer que cela soit aussi vrai pour les psychologues qui exercent dans d'autres environnements, il semble, si l'on tient compte des propos de D'Amato et Dean (1989), que les psychologues scolaires y parviennent avec un brio particulier.

Les psychologues qui œuvrent en milieu scolaire ne limitent plus leur travail à leur propre représentation et à celle de leur client. Leur cadre d'analyse et leur propre représentation du monde intègrent autant le sujet que son environnement. Même s'ils ont un client désigné, ils le considèrent dans un contexte et sollicitent aussi le plus souvent les autres acteurs de ce contexte. Leur client peut être l'élève, mais aussi le

parent, le professeur ou même l'école lorsqu'elle ne peut s'adapter à l'attitude d'un de ses acteurs. Cette réalité de la "clientèle multiple" qu'identifiait un des psychologues cliniciens interrogés pourrait être perçue comme un problème de "traduction" des représentations symboliques. Les psychologues scolaires lorsqu'ils interviennent auprès d'un élève doivent percevoir le système de représentation de ce dernier, le décoder, le comprendre et le comparer aux connaissances de la profession. Ce processus leur permet de se "re-présenter" l'univers de leur client. Pour que l'exercice soit profitable, ils doivent encoder leur propre représentation de façon telle que leur client puisse en percevoir le sens et en tirer partie à son tour. Comme le plus souvent l'environnement est mis à contribution, les psychologues scolaires doivent en maîtriser aussi les systèmes de représentation. S'il est possible assez aisément pour un psychologue qui possède une certaine assurance de pénétrer dans l'intimité d'une personne et d'en percevoir le système de représentation, il en va tout autrement lorsque le système de représentation est celui d'une culture. L'altérité est utile dans ce cas, comme le souligne un professeur à propos de la position qu'occupe le psychologue de l'école: "être intégré à l'école mais ne pas y être à temps plein ni totalement à l'intérieur procure une vision extérieure unique pour considérer l'environnement de l'enfant et du professeur" (Enseignant 1). Cette vision de l'extérieur n'est pas suffisante. Une connaissance approfondie est nécessaire pour en saisir les nuances et pour reconnaître les symboles. C'est ce qu'affirme ce psychologue scolaire lorsqu'il parle d'une consœur: "elle est une excellente

psychologue scolaire parce qu'elle a su saisir l'esprit de l'organisation" (Psychologue scolaire 12).

Le psychologue scolaire, c'est donc celui qui est capable d'être en relation pour saisir la représentation du monde de la personne ou de la culture qu'il prend pour objet. Le matériel ou encore la représentation de cet objet devient le matériau lorsqu'il la conceptualise selon les théories qui lui sont spécifiques. C'est ensuite lorsqu'il "traduit" ses concepts dans les symboles signifiants de son objet qu'il parle le langage de celui qui lui parle.

La perspective de l'étude historique se situe au niveau de la réalité collective et plus particulièrement à celui des représentations du métier de psychologue scolaire. Cette étude aborde les quatre dimensions proposées par Bédard (1995a), comme on le constate au tableau 5 (p. 89).

L'ONTOLOGIE

Si les "clients" des psychologues scolaires sont nombreux; en fait, ils sont constitués de l'ensemble des acteurs du milieu scolaire, son objet est unique: c'est l'élève en situation éducative. L'étude de la littérature empirique, de celle produite de ces praticiens et de l'information recueillie dans le cadre des entrevues, confirment cet intérêt. À toutes les époques du développement de cette discipline et malgré les

Tableau 5
Synthèse de l'étude historique

	Pensée	Action
PRINCIPES	<p>Ontologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'objet de l'œuvre : l'élève. • sentiment d'isolement professionnel croissant. • identification à l'O.P.Q. • recherche d'identité et de reconnaissance en fonction de ce qu'ils font. • situation d'emploi vs métier. • autodéterminisme. • émergence d'une identité de psychologue scolaire. • importance d'être vs de faire. • désidentification à l'O.P.Q. • début d'acquisition d'une identité collective. 	<p>Axiologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rapport Parent. • Loi sur l'instruction publique. • Code des professions. • Charte des droits et libertés. • Loi sur la protection de la jeunesse. • Loi sur l'accès aux documents. • Conventions collectives. • Groupe d'intérêt en psychologie scolaire. • Association québécoise des psychologues scolaires.
APPLICATION	<p>Épistémologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • modèle clinique-médical. • modèle de consultation et psycho-éducatif . • théories concernant le processus cognitif, les mécanismes d'apprentissage, la psychodynamique et les dynamiques sociales. • micro-approches : PNL, neuropsychologie, • micro-théories. 	<p>Praxéologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dépistage et évaluation psychométrique. • orientation. • intervention visant l'adaptation de l'élève et la résolution de problèmes. • observation systématique du milieu. • intervention visant l'environnement humain et la planification. • intervention en santé mentale . • maîtrise des rapports sociaux . • amélioration de la qualité de vie. • regroupement. • consultation et évaluation.

approches successivement utilisées, l'élève est demeuré au centre de la pensée et des principes des psychologues scolaires. Ces derniers, par l'accès à l'intimité de leur objet, parviennent à identifier les représentations de celui-ci et à les conceptualiser dans son propre système de représentation qu'il "traduira" à son tour dans celui de son objet. L'identité des psychologues scolaires n'est donc plus tributaire, comme autrefois, de leur travail ou des concepts théoriques en vigueur. C'est bien leur propre œuvre, leur objet en projet, qui détermine de plus en plus cette identité.

L'AXIOLOGIE

C'est la dimension pour laquelle nous avons identifié le moins d'information spécifique à la psychologie scolaire. On peut toutefois supposer que les similitudes des pratiques des psychologues scolaires et des autres psychologues soient suffisamment importantes pour que ceux qui pratiquent dans le milieu de l'éducation s'en inspirent pour déterminer leurs règles de conduite. De toute façon, aucun texte légal ne distingue les psychologues selon le milieu où ils exercent. Une particularité a toutefois été identifiée.

Des débuts de la pratique des psychologues dans les écoles jusqu'à aujourd'hui, une modification des structures de représentation peut être observée. En effet, les psychologues en milieu scolaire se sont tout d'abord identifiés exclusivement à l'Ordre professionnel des

psychologues du Québec. Puis, en 1989, ils ont souhaité se regrouper plus spécifiquement par l'entremise du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire au sein de ce même Ordre. Finalement, en 1994, ils ont choisi de se représenter par l'entremise d'une structure indépendante de leur Ordre professionnel, l'Association québécoise des psychologues scolaires. Deux éléments soutiennent ce que nous percevons comme une recherche d'une plus grande spécificité de la représentation.

D'une part, ils délaissent progressivement le vocable de psychologue en milieu scolaire pour celui de psychologue scolaire. Cela ne semble pas être fortuit puisque les administrateurs de l'Association québécoise des psychologues scolaires justifient ce choix en précisant qu'il correspond davantage au sens de l'identité qu'ils recherchent (Gagné, 1994b). D'autre part, si c'est l'ensemble des membres de l'Ordre professionnel des psychologues du Québec qui remettent en question la capacité de l'Ordre à les représenter, les psychologues scolaires n'en choisissent pas moins d'adhérer à leur propre association plutôt qu'à l'Association professionnelle des psychologues du Québec.

L'ÉPISTÉMOLOGIE

Ce qui particularise l'épistémologie du métier des psychologues scolaires n'est plus tant les théories qui y sont promues que l'origine de leurs sources de dispensation. Avant le début des années 1990, les

seules sources de connaissances des psychologues en milieu scolaire sont les universités qui, pour la plupart ne peuvent offrir, pour des raisons d'ordre pratique, des programmes de formation spécifique à ceux qui s'intéressent à ce domaine. Il y a aussi l'Ordre professionnel des psychologues du Québec qui, avec un succès mitigé, tente d'offrir un programme de formation continue. L'avènement du Groupe d'Intérêt en psychologie scolaire et de l'Association québécoise des psychologues scolaires a modifié le cours des choses: à compter de ce moment, les psychologues scolaires échangent de plus en plus d'informations pertinentes dans le cadre de leur pratique. En témoigne le contenu de leurs bulletins de liaison. L'action issue de leur regroupement leur permet d'échanger des opinions critiques sur ces connaissances théoriques et aussi de profiter mutuellement de leurs expériences.

LA PRAXÉOLOGIE

C'est la dimension la plus documentée. Son étude à travers le temps permet d'identifier une intelligence pratique des psychologues oeuvrant en milieu scolaire. Elle révèle leur aptitude à s'adapter fréquemment au cours de l'histoire à la fois aux théories émergentes et aux besoins manifestés par le milieu scolaire. Depuis les années soixante-dix, leur savoir-faire s'est enrichi de leurs expériences au point où actuellement ils peuvent exercer un opinion critique sur les courants d'intervention en vogue. En témoigne le nombre grandissant d'articles,

parus dans leur bulletin de liaison, qui présentent un point de vue critique des nombreuses théories et techniques mises à leur disposition

Si notre étude historique de la psychologie scolaire au Québec nous a permis de mieux définir chacun des domaines qui la constitue, nous ne sommes tout de même pas parvenu à en définir clairement la culture. Cet échec partiel constitue tout de même une voie de recherche: il confirme qu'il y a là un objet à explorer.

Les résultats obtenus sous la double perspective de l'histoire et de l'anthropologie permettent tout de même d'identifier des éléments significatifs pour constituer une étude prospective des rôles des psychologues scolaires. Parmi ceux-ci nous considérerons les approches théoriques, les orientations politiques et le changement de paradigme structurel.

ÉTUDE PROSPECTIVE

Parmi les facteurs que nous avons étudiés, certains nous semblent davantage déterminants que les autres en ce qui concerne l'influence qu'ils peuvent exercer sur les développements futurs de la psychologie scolaire.

Dans les pages qui suivent, nous proposons une prospective des rôles du psychologue scolaire à partir de ceux-ci. Nous ne prétendons

pas que l'influence exercée sur cette profession soit restreinte aux facteurs que nous énumérons, mais seulement que ces derniers, selon l'état de nos connaissances acquises au cours de cette étude, nous semblent avoir, parmi ceux étudiés, le plus grand potentiel en ce sens.

LES APPROCHES THÉORIQUES

Le cycle "insatisfaction-modification de la pratique-insatisfaction" est nettement perceptible dans l'histoire de la psychologie en milieu scolaire au Québec. C'est ce cycle qui semble avoir le plus marqué la succession des différentes approches théoriques utilisées.

Déjà, au début des années quatre-vingts, des recherches démontraient que l'approche généralement utilisée par les psychologues en milieu scolaire était celle pour laquelle on retrouvait alors le moins de consensus parmi les divers acteurs du monde scolaire (Loranger et al., 1982b).

Quand à lui, Tremblay attribue l'insatisfaction perçue à l'utilisation des grandes théories du comportement humain: "Elles nous imposent des méthodes dont les insuffisances sont démontrables." (1992, p.6).

Il semble que les psychologues scolaires québécois saisissent davantage les besoins du milieu et les attentes qu'on nourrit envers eux. Ce pourrait être, entre autre, ce qui a contribué à diminuer

progressivement l'amplitude du cycle " insatisfaction-modification de la pratique-insatisfaction " . Tremblay, en citant Kazdin (1988), prétend que la solution réside dans l'utilisation de mini-théories et de modèles "...qui ont pour caractéristiques de s'en tenir à des problèmes importants mais restreints, de se fonder sur des connaissances acquises par un groupe de chercheurs, d'utiliser des méthodes quantitatives, de proposer un mécanisme explicatif et d'être ouverts à la révision ou à la réfutation..." (1992, p.9). Du même souffle, il précise les limites de cette solution, soit la disponibilité restreinte de ces mini-théories. Il propose pour y suppléer d'utiliser une intervention basée sur une méthode efficace de résolution de problèmes davantage axée sur les réalités éducationnelles que cliniques. Il conclut que "...l'implantation de ces interventions ne se bute aucunement à un quelconque obstacle théorique - une espèce de contradiction structurelle qui existerait entre les impératifs de la santé mentale et ceux de l'école - mais à une limite pratique, soit le temps, les ressources et les énergies à investir. Pour repousser cette borne, il faudra, en plus d'augmenter nos connaissances et d'améliorer nos techniques, mieux faire connaître aux décideurs ce dont nous sommes capables." (p.14).

Les nouvelles orientations politiques concernant l'éducation et les services de santé et services sociaux

En 1995, l'éducation vit une autre réforme suite aux États généraux de l'éducation. Pragmatisme et décentralisation semblent constituer les mots d'ordre de la ministre Marois. Parmi les projets qu'elle compte mettre de l'avant, certains nous semblent notables: la maternelle "cinq ans" , pour atteindre la petite enfance définie comme étant la clientèle prioritaire à rejoindre selon Camil Bouchard (Gouvernement du Québec, 1991), la révision de l'ensemble des programmes pédagogiques (suite aux recommandations de Paul Inchauspé) et la décentralisation des pouvoirs des commissions scolaires vers les conseils d'établissement de chacune des écoles primaires et secondaires. Si les intentions sont vertueuses, il n'est pas assuré que les résultats préservent la dimension humaine des institutions scolaires. La décentralisation dans les systèmes éducatifs n'est pas à l'origine que d'expériences heureuses selon Jean-Claude Rondeau (in La Presse, 30 août 1997, p. B1) et l'école semble encore plus dépossédée d'une partie de sa mission éducative. Certains notables du monde de l'éducation s'inquiètent qu'on apprenne aux jeunes "...à produire plutôt qu'à vivre" (Caouette, 1997).

C'est sans compter aussi sur l'impact du départ à la retraite de plus de 12000 professeurs des plus expérimentés et de l'arrivée de plus de 9000 jeunes nouveaux enseignants.

Comment peut s'y retrouver celui qui, d'entre tous les acteurs de la vie scolaire, a le mandat d' "amener les élèves à mieux comprendre leur vécu personnel, de même qu'à adopter des attitudes et des comportements favorisant leur épanouissement personnel" ? (Gouvernement du Québec, 1986, p. 31).

À un autre niveau, mais affectant directement les psychologues scolaires, l'instauration des conseils d'établissement fait craindre à certains que la décision d'embaucher un psychologue devienne strictement une affaire d'établissement. Ce serait alors uniquement l'institution qui déterminerait ses besoins concernant les services de psychologie parmi tous les autres besoins. Nombre de psychologues craignent donc d'être relégués parmi ceux qui sont les moins essentiels. Plusieurs pensent aussi qu'une telle organisation favorise l'achat par les écoles de services "à la carte" en bureaux privés. Il est évident qu'une telle organisation de services ne serait pas sans affecter le rôle des psychologues scolaires.

Le pragmatisme, pour ne pas dire les compressions budgétaires, semble aussi inspirer le ministère de la santé et des services sociaux. La récente réforme investit elle aussi sur la petite enfance et effectue le "virage ambulatoire". Les moyens utilisés correspondent davantage, à ce moment de sa mise en application, à une réforme structurelle de ses établissements plutôt qu'à l'organisation réelle des services qui y sont proposés. Le ministère affirme toutefois avoir une ligne directrice qui le

mènera finalement à cette réorganisation. Sans attendre ce moment et même si ce ministère n'intervient pas directement dans les écoles, ses employés eux dispensent de nombreux services aux élèves qui les fréquentent. Lorsque ces élèves n'auront plus accès aux services des pédopsychiatres, lorsque leurs familles se verront privées des services de la travailleuse sociale du C.L.S.C. et quand la protection de la jeunesse n'assurera plus leur sécurité de la même façon, que vivront ces élèves en classe? Que se passera-t-il lorsqu'ils arriveront en classe le ventre vide après avoir passé une nuit blanche? Si cela ne réfère pas de la pédagogie en classe, est-ce que ces conditions inappropriées et d'autres encore ne portent-elles pas atteinte à l'éducation et à la dimension humaine dont se préoccupent les psychologues scolaires?

Le changement de paradigme structurel du métier

Les psychologues en milieu scolaire sont passés d'une situation d'emploi, au sens ethnologique du terme, c'est-à-dire une activité professionnelle déterminée par un rapport salarial entre un employeur et un employé à un métier au sein duquel ils deviennent des psychologues scolaires. Ce concept de métier sous-entend que sont présentes, dans une relation dynamique, les dimensions de l'action, du travail et de l'œuvre élaborées précédemment. Si ces psychologues sont en train d'accomplir cette transition, c'est tout d'abord pour des raisons factuelles. Ils ont décidé de "rompre" leur isolement en se réunissant. Ils ont ainsi instauré l'action. Ils se regroupent, échangent des

idées et des méthodes de travail, réfléchissent sur leur situation, produisent collectivement des mémoires et se font reconnaître. Ils acquièrent, ce faisant, une œuvre et une identité qui leur sont particulières: ils se définissent comme étant des psychologues scolaires, ils sont les gardiens de la dimension humaine dans les écoles et les "traducteurs" des systèmes de représentations des divers acteurs qui évoluent dans le milieu scolaire. La définition de leur rôle tient de moins en moins d'énoncés politiques et de grands courants théoriques. Ils possèdent de plus en plus une identité et peuvent donc se définir pour ce qu'ils sont.

L'avenir du rôle des psychologues scolaires

Nous proposons que cet avenir soit tributaire de la réussite des psychologues scolaires à parachever l'émergence de leur objet en projet, de leur métier. Pour y parvenir ils auront à soutenir l'action qu'ils ont déjà créée par l'entremise de leur association professionnelle.

C'est par cette action qu'ils parviendront à conquérir l'assurance qui semble leur faire tant défaut (cf. étude historique) et qui est pourtant à la base de leur travail: pouvoir être en relation. C'est aussi cette action qui leur permettra de se faire reconnaître par les différents acteurs scolaires. Leur œuvre ne pourra qu'en profiter. Leur mutualité leur permettra de reconnaître et de valoriser l'œuvre individuelle de ceux qui, parmi eux, susciteront le respect des autres. Ils pourront de cette

manière, recentrer leur satisfaction sur le travail bien fait plutôt que sur la recherche de la reconnaissance et du respect de leur autonomie professionnelle (Couture et al., 1992). C'est cette action qui, tant orientée vers l'intérieur (le mutualisme, la coopération, l'échange,...) que vers l'extérieur (promotion du métier, militantisme, représentation auprès des autorités, etc.) permettra de surmonter les "facteurs qui menacent le développement de la psychologie appliquée" qu'identifie Michel Poirier alors qu'il était président de l'Ordre professionnel des psychologues du (1986). D'ailleurs, nos voisins américains, qui ont la réputation de nous précéder en bien des matières, prétendent que c'est là un des meilleurs moyens de combattre un des facteurs les plus nuisibles au développement de la psychologie scolaire, soit le sentiment d'impuissance vécue par les praticiens. Ils affirment aussi que si ces psychologues veulent jouer un rôle important dans les réformes du monde scolaire, ils devront initier un mouvement d'ensemble les réunissant tous (in Bardou, Brown Douglas et Dawson, 1994). La dimension du travail, si elle est incluse dans une œuvre, s'en trouve enrichie. Descolonges, dans son étude des métiers, démontre l'impact positif de l'esprit de groupe sur le travail. Déjà au Québec, ne serait-ce que par l'échange d'information accrue par l'organisation de médiums communs de communication, les psychologues scolaires semblent bénéficier de cet effet du groupe.

Si les psychologues scolaires parviennent à éviter les écueils qui les guettent, quel sera leur rôle?

Tout d'abord, nous pensons que le rôle des psychologues scolaires va se "stabiliser", du moins aussi longtemps que les orientations ministérielles maintiendront un système de valeurs axées sur le "faire" plutôt que sur l'"être". Tant qu'il en sera ainsi, les attentes qui seront orientées vers eux seront toujours de nature à compenser la déshumanisation prévalant dans les écoles. De plus, leur rôle sera moins sujet à subir les influences des approches théoriques générales dans lesquelles la plupart de ces psychologues cherchaient une "sécurité" sans pour autant obtenir un cadre conceptuel permettant une intervention efficace. Cette sécurité, certains la trouvent déjà dans l'action de l'A.Q.P.S. (cf. domaine des principes de l'étude historique), qui leur permet de s'identifier à des pairs partageant la même œuvre.

S'il est probable que les psychologues conservent un rôle de consultant, parce qu'il est moins contraignant, il y a fort à parier qu'ils l'étofferont de ce que Tremblay appelle le "modèle éducationnel d'intervention" (1997, p.10) qui est axé sur l'accroissement des compétences de l'enfant. C'est ce modèle qui est le plus adapté aux besoins actuels des écoles: permettre à l'enfant, qui est toujours l'objet principal des professeurs et des psychologues scolaires, de se maintenir dans la classe. Leurs rôles viseront l'amélioration de certaines des compétences que leur apportait autrefois l'éducation, mais que l'instruction actuelle ne leur fournit plus. Par exemple, l'identification de différentes habiletés (cognitives, émotionnelles, sociales, etc.) à

développer ou encore par l'établissement d'un meilleur interface entre l'élève et l'environnement social ou physique de l'école.

Les psychologues scolaires n'auront que peu recours aux grandes approches théoriques générales: ils sont actuellement à définir un cadre d'analyse qui leur est typique et qui est basé davantage sur leur œuvre que sur celle de leurs pairs cliniciens. Leur besoins en terme théorique consisteront davantage en ces mini-théories auxquelles fait référence Tremblay cité précédemment. Il en énumère certaines qui déjà sont disponibles. La théorie PASS et le "cognitive assessment system de Das et Nagliery (1997) sont des exemples de mini-théories qui permettent l'évaluation et l'intervention en ce qui concerne les habiletés cognitives. Déjà, les psychologues scolaires ont mis sur pied un système d'information afin de diffuser efficacement ces mini-théories. Leur banque de données informatisée est disponible à tous les membres de l'association qui désirent la consulter ou l'enrichir. Si l'objet unique des psychologues scolaires est l'enfant, ses clients demeurent nombreux: l'élève bien sûr mais aussi l'enseignant, le directeur, les parents et bientôt la communauté.

Si les psychologues scolaires se soucient de l'enfant, ils ne peuvent assurer seuls l'intervention auprès de ce dernier. Le mandat est trop vaste et de toute façon la tendance au pragmatisme fait en sorte que les écoles ne pourront plus assumer les coûts afférents à leur embauche. Les habiletés qu'ils ont développées dans leur rôle de consultant leur

seront alors d'un recours assuré. Leurs confrères cliniciens en seront même désavantagés du fait qu'ils seront moins familiers avec l'art d'utiliser cette approche.

Outre les partenaires avec lesquels les psychologues scolaires ont déjà l'habitude de collaborer, bientôt ils devront le faire aussi avec la communauté. Non seulement avec cette communauté mais aussi en son sein. Si l'expérience américaine se révèle encore prodromique de celle québécoise, les psychologues scolaires auront à s'investir dans la mise en place de services hybrides. À des degrés différents, les commissions scolaires, les établissements du réseau de la santé et des affaires sociales et les organismes communautaires auront à s'investir. L'école demeurera probablement le principal site d'intervention. Paavola et al. (1995) font la description d'un tel système et en décrivent amplement les mérites. En ce moment, au Québec, de tels services sont en développement: dans la région d'Asbestos, la commission scolaire de l'Asbestrie et le centre jeunesse de l'Estrie ont défini une proposition de partenariat selon laquelle des services éducatifs, sociaux et de santé seront offerts aux jeunes de la communauté, soit à l'école, soit dans d'autres sites pertinents sous la gestion conjointe de l'école et du centre jeunesse. Le financement nécessaire est assuré conjointement par la commission scolaire et le centre jeunesse (Centre Jeunesse de L'Estrie, 1996).

Ce qui assurera la cohérence du rôle des psychologues scolaires sera leur œuvre, ce qui serait davantage garant de stabilité que lorsqu'ils s'appuyaient uniquement sur les mouvements théoriques majeurs. Leur spécificité, à l'encontre de tous les autres acteurs du monde scolaire et des psychologues œuvrant dans d'autres milieux pourrait constituer une ligne directrice assurant cette cohérence. Leur capacité de percevoir les systèmes de représentation, de les concevoir selon un contexte (cadres théoriques fournis par les mini-théories), de les traduire afin de les rendre accessibles aux autres acteurs et de les intégrer dans un programme d'interventions constitue la base de leur œuvre.

S'ils poursuivent leurs actions, les psychologues scolaires pourront constituer un groupe homogène différencié qui œuvrent dans d'autres milieux. Il n'est pas pour autant nécessaire qu'ils se dissocient d'eux: ils y perdraient et en pouvoir et en sens. Ils partagent avec eux un même art de l'"être en relation" et de l'accès au système de représentation par l'"intimité". Les psychologues scolaires sont aussi de cette famille de professionnels qui sont à la fois "scientifiques et artistes", seulement ils constituent de plus en plus une "lignée" spécifique de cette grande famille des psychologues. Leur spécificité, ils l'acquièrent par la reconnaissance mutuelle de leur science et de leur art. Leur œuvre est celle de ceux qui façonnent le matériau qu'est l'environnement scolaire et ses constituants (personnes et structures). Ils ne peuvent y parvenir qu'en développant des outils, soit leurs concepts et leurs techniques, qui

soient adaptés au matériau. La formation académique dispensatrice des connaissances épistémologiques et axiologiques leur seront d'un recours essentiel mais insuffisant. C'est par l'action qu'ils parviendront à acquérir l'art de l'intervention (le travail ou la praxéologie) et leur identité (l'ontologie). C'est seulement alors qu'ils seront "psychologues scolaires", ceux qui "comprennent et qui aiment".

CONCLUSION

L'étude historique des rôles du psychologue en milieu scolaire québécois permet d'identifier divers éléments se succédant dans le temps et déterminant l'évolution de ceux-ci.

D'un emploi tout d'abord établi par une loi au début des années soixante-dix, la psychologie en milieu scolaire a subi des changements la faisant évoluer selon divers modèles théoriques. Au cours d'une période allant de son instauration jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, elle subit particulièrement l'influence de facteurs extrinsèques, tels que les mouvements théoriques européens et américains véhiculés par les milieux universitaires ainsi que les diverses politiques du ministère de l'Éducation.

Si l'étude historique de la littérature empirique révèle nettement ce dernier type d'influence, elle en laisse aussi percevoir un tout aussi déterminant sans pourtant l'identifier clairement. En effet, la littérature empirique concerne exclusivement le domaine des applications de la psychologie scolaire alors que le second type d'influence relève d'un autre domaine, celui des principes, qui n'a pas encore fait l'objet d'étude.

La méthodologie utilisée dans la présente étude a permis de mieux définir ce dernier domaine en ce qui concerne la psychologie en milieu scolaire. Le seul relevé de la littérature ne l'aurait pas permis. Ce qu'il laissait deviner, à savoir un courant de changement non

attribuable à des causes extrinsèques, l'étude exploratoire de la littérature et du discours issue des praticiens eux-mêmes a permis de le circonscrire.

Il s'avère que, dès la fin des années quatre-vingt, de nombreux praticiens prennent conscience d'un état d'isolement qui les affecte négativement. Cette prise de conscience partagée avec leurs pairs les mène à former une association qui influence de plus en plus le cours du développement de leurs activités professionnelles. Cette étape marque le passage d'une première phase de développement axée sur des causes extrinsèques à une seconde davantage déterminée par des facteurs intrinsèques.

La prospective réalisée souligne l'importance de ces deux types d'influence dans le développement ultérieur de ce que nous pouvons dorénavant ne plus appeler un emploi mais bien un métier selon la perspective anthropologique. Si certains facteurs extrinsèques, entre autre les politiques gouvernementales, demeurent déterminants, ils peuvent être modulés par la volonté et les actions des praticiens eux-mêmes.

Bien que le développement du métier de psychologue scolaire se poursuive, les praticiens doivent demeurer vigilants. S'ils ont maintenant la possibilité d'influencer le développement de leur propre métier, ce dernier est encore loin d'être déterminé. Pour être plus

précis, on doit le concevoir à ce stade non seulement comme une profession en continuelle évolution, mais aussi comme un métier en projet. Les structures qui le régissent (œuvre, action et travail) étant loin d'être suffisamment déterminées pour en assurer un avenir sans faille.

La méthodologie utilisée pour mener à bien cette étude, présente des limites claires, entre autres, en ce qui concerne la généralisation des résultats. Mais comme il a été souligné dans le chapitre concernant la méthodologie, il n'y avait pas, à priori, de protocole de recherche aussi adéquat que celui utilisé compte tenu des contraintes présentes. À posteriori, ce choix s'est révélé judicieux. L'approche ethnographique a permis, malgré une littérature empirique restreinte et un champ d'investigation très large, d'identifier certains éléments permettant de croire qu'il existe bel et bien une culture influente des psychologues scolaires. L'impossibilité de généraliser les résultats obtenus nous empêche d'inférer quant à la portée précise de ces éléments culturels. Un protocole différent nous permettrait-il de mieux définir ces caractéristiques maintenant que certains de ces éléments sont identifiés ? Serait-il possible, par exemple, de distinguer clairement la culture des psychologues scolaires de celle de psychologues œuvrant dans des milieux différents ou d'autres intervenants du monde scolaire ?

La présente étude, grâce au vaste registre d'information qu'elle considère, ne permet que d'identifier un métier en projet, à savoir celui

de psychologue scolaire. Il serait intéressant, maintenant que son existence est définie, d'en déterminer les traits caractéristiques. Cela pourrait permettre aux praticiens d'exercer de meilleurs choix en vue d'assurer un développement harmonieux de leur métier. Une recherche ultérieure devrait donc se concentrer strictement sur la perception de ces praticiens afin de déterminer spécifiquement ce qu'ils sont, le sens qu'ils donnent à leur métier ainsi que les valeurs qui sous-tendent leurs conduites.

RÉFÉRENCES

- ALTMAIER, E.M. et MEYER, M.E. (1985). Applied specialities in psychology. New York : Random House.
- BARDON, J.I. (1989). The school psychologist as an applied psychologist in The school psychologis in non-traditionnal setting pp.1-34 Hillsdale : Lawrence Erlbaum associates.
- BARDON, J.I., BROWN DOUGLAS, T. et DAWSON, M.M. (1994). Will the real school psychologist please stand up: Is the past a prologue for the future of school psychology? School Psychology Review, n.23, 584-603.
- BEDARD, R. (1995a). Les fondements philosophiques de la direction. Université de Montréal, thèse de doctorat inédite.
- BEDARD, R. (1995b). Au coeur du métier de dirigeant: l'être et les valeurs. L'Agora, Hors-série, octobre 1995, 38-41.
- BEGIN, H. (1987). La psychologie en éducation: une question d'orientation!. Revue québécoise de psychologie, 8, 2, 100-110.
- BEGIN, H., CAOQUETTE, C.E. et PAQUETTE, H. (1979). École-milieu de vie et enfance inadaptée. Apprentissage et socialisation, 2, 1, 39-47.
- BERGAN, J.R. (1970). A system approach to psychological services. Psychology in the school, 9, 315-319.
- BERGAN, J.R. et TOMBARY, M.L. (1975). The analysis of verbal interactions occuring during consultation. Journal of school psychology, 13, 209-226.
- BRIGGS, C.H. (1973). Transition in school psychological services: a case study. Journal of school psychology, 11, 1, 88-91.
- BROSSEAU, G. (1980). La psychologie scolaire : pierre angulaire du milieu scolaire posée en terrain argileux, Les cahiers du psychologue québécois, 1980, 24-25.
- BRUNELLE, D., 1997. Et la psychologie scolaire ? Psychologie Québec, 14, 1, 34.
- CAOQUETTE, C.E. (1978). De l'autonomie à l'autogestion: un projet de socialisation de l'enfant. Sociologie et société, 10, 1, 167-184.

- CAOUCETTE, C.E. (1979a). L'école, milieu thérapeutique. Santé mentale au Canada, 27, 3, 4-5.
- CAOUCETTE, C.E. (1979b). De l'enseignement à l'apprentissage ou de l'enseignant au pédagogue. Colloque sur la pédagogie universitaire, les 11, 12 et 13 juin.
- CAOUCETTE, C.E. (1997), Eduquer pour la vie. Écosociété.
- CAPLAN, G. (1970). The theory and practice of mental health consultation. New York : Basic Books.
- CASSIRER, E. (1975). Essai sur l'Homme. Paris : Les Éditions De Minuit.
- CATTERALL, C.D. (1972). Special education in transition-implications for school psychology. Journal of school psychology, 10, 91-110.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (1989). L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant, Québec : Centrale de l'enseignement du Québec, collection: Notes de recherche, 21, 28 p.
- CENTRE JEUNESSE DE L'ESTRIE (1996). Proposition de partenariat entre la Commission scolaire de l'Abestrie et le Centre jeunesse de l'Estrie. Centre de jour (scolarisation et réadaptation), Sherbrooke : Centre Jeunesse de l'Estrie.
- COTE, D. (1995). La réussite scolaire, d'abord et avant tout une affaire de psychologue. Psychologie Québec, 12, 9-10.
- COTE, P., PAPILLON, S., MICHAUD, D. et ROYER, N. (1983). Santé mentale et intervention communautaires: nouveau défis pour les psychologues. Revue québécoise de psychologie, 4, 1, 4-12.
- COUSINEAU, M., VARIN, P. et LEVREAUULT, R. (1985). Les programmes d'aide aux employés. Santé mentale au Québec, 10, 2, 171-175.
- COUTURE, S., GAGNE, R., GAUDREAUULT, L. et JULIEN, A. (1992). La pratique de la psychologie en milieu scolaire, résultat d'un sondage. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 4, 3, 3-41.

- D'AMATO, R.C. et DEAN, R.S. (1989). The school psychologist in non-traditional setting Hilldale : Lawrence Associates.
- DAS, J.P. et NAGLIERI, J.A. (1997). Intelligence testing for the 21st century: the PASS theory and cognitive assessment system. Scarborough : ITP Nelson.
- DESCOLONGES, M. (1997). Qu'est-ce qu'un métier?. Paris : PUF.
- DESPARD-LÉVEILLÉE, L. (1992). Une semaine de travail idans la vie des professionnels des services de consultation de la commission scolaire des Manoirs. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 4, 18-23.
- DOMINICK-PIERRE, K. (1985). Amélioration du bien-être en milieu de travail: un défi pour les programmes d'aide aux employés. Santé mentale au Québec, 10, 2, 171-175.
- DUPUIS, P. (1991). Le système d'éducation au Québec. Boucherville : Gaétan Morin.
- EON, J. (1995). Ecole, psychologie et société. Psychologie et éducation, 22, 51-80.
- EVEQUOZ, G. (1984). Le contexte scolaire et ses otages. Paris : Éditions ESF.
- FAGAN, T.K. (1986). School psychology's dilemma: reappraising solutions and direting attention to the future. American psychologist, 41, 851-861.
- FEIN, L.G. (1974). The changing school scene: challenge to psychology. New York : Willey.
- FILLION, M. (1993). Opinion. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 6, 1, 2-4.
- GAGNE, N. (1989). La psychologie scolaire au Québec: où en sommes-nous? Québec : ministère de l'Éducatin du Québec.
- GAGNE, R. (1989a). À propos de notre formation continue. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 1, 2, 14-15.

- GAGNE, R. (1989b). Les troubles d'apprentissage : peut-on survivre en dehors de la neuropsychologie ? Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 2, 1, 22-26.
- GAGNE, R. (1994a). Survol historique de la psychologie scolaire au Québec des années 60 à aujourd'hui. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 6, 3, 3-5.
- GAGNE, R. (1994b). Editorial. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire. 7, 1, 1.
- GAGNE, R. (1996). Le membership de l'A.Q.P.S. : notre force. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire. 8, 2, 1.
- GAGNE, R. (1997). Un référendum pour les psychologues scolaires ? Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 9, 2,1.
- GAGNON, C.-M. (1997). La psychologie communautaire en milieu scolaire. Chicoutimi : Commission scolaire de Chicoutimi.
- GALLESSICH, J. (1974). Training of school psychologist for consultation. Journal of school psychology, 12, 138-149.
- GAUDREAU, L. (1995). Les psychologues scolaires se forment en association. Psychologie Québec, 12, 4.
- GAUTHIER, G. (1978). Remise en question du rôle du psychologue en milieu scolaire. Les cahiers du psychologue québécois, 2, 6-7.
- GAUVREAU, M.-C. (1996). La notion d'échange et le sens du désengagement dans les organisations publiques. Rapport d'intervention inédit. Montréal : École nationale d'administration publique.
- GILMORE, G.E. (1974). School psychologist-parent contact: an alternative model. Psychology in the school, 1, 170-173.
- GILMORE, G.E. et CHANDY, J. (1973). Teacher's perception of school psychological services. Journal of school psychology, 11, 139-147.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1964). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec. Tome 2, Québec.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec (Rapport COPEX). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1982). L'école québécoise: une école communautaire et responsable. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1986). Vivre à l'école. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1986). Vivre à l'école, cadre général d'organisation des services complémentaires. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1987). Pour y voir clair. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1988). Loi sur l'instruction publique. Québec: Éditeur officiel.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1991). Un Québec fou de ses enfants. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1995). Évolution du personnel des services complémentaires (ETC) de 1980 à 1993 (statistiques). Québec: M.E.Q.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1995). Portrait de la situation de travail de cinq catégories de personnel des services complémentaires, rapport synthèse. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- GUILLEMARD, J.-C. (1982). Les psychologues à l'école. Paris: PUF.
- GUILLEMETTE, R. (1985). Structuration des services éducatifs à la Commission scolaire de la Vallière: une approche globale. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Etudes et documents.
- HAMEL, D. (1981). Analyse comparative de trois projets éducatifs novateurs au Québec: étude exploratoire pour un système d'éducation ouvert et pluraliste. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.

- JACQUARD, A. (1992). La légende de la vie. Paris : Flammarion.
- KENNEDY, D.A. (1971). A practical approach to school psychology. Journal of school psychology, 9, 484-489.
- KILARI, M. (1992). Introduction à l'anthropologie. Lausanne : Éditions Payot.
- KRATOCHWILL, T.R. et BERGAN, J.R. (1978). Evaluating program in applied setting through behavioral consultation. Journal of school psychology, 16, 375-386.
- LAMBERT, N.M. (1973). The school psychologist as a source of power and influence. Journal of school psychology, 11, 245-250.
- LAMBERT, N.M., YANDEL, W., et SANDOVAL, J.H. (1975). Preparation of school psychologist for school-based consultation: a training activity and service to community school. Journal of school psychology, 13, 68-75.
- LAMOUREUX, H., MAYER, R. et PANET-RAYMOND, J. (1984). L'intervention communautaire. Montréal : Éditions St-Martin.
- LANGLOIS, G. (1989). Éditorial. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire. 1, 1.
- LANGLOIS, G. (1993). Correspondance avec le Ministère de l'Éducation du Québec. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 5, 19-21.
- LAROCQUE, G. (1986a). Programme d'aide aux employés et employées, développement des ressources humaines. Varennes : Commission scolaire de Varennes.
- LAROCQUE, G. (1986b). Programme de promotion de la santé. Varennes : Commission scolaire de Varennes.
- LAROCQUE, G. (1986c). Programme de qualité de vie au travail. Varennes : Commission scolaire de Varennes.
- LECLERC, R. (1989). Histoire de l'éducation au Québec, des origines à nos jours. Sillery : Leclerc, R.

- L'ECUYER, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Sillery : Presses de l'université du Québec.
- LEVI-STRAUSS, C. (1974). Anthropologie structurale. Paris : Plon.
- L'HEUREUX, A. (1978). Analyse des stratégies de changements dans deux écoles publiques du Québec: étude exploratoire de nouveaux rôles professionnels. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- LEPINE, G. (1977). Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec. Montréal : Les Éditions coopératives Albert St-Martin.
- LEVESQUE, M. (1979). L'égalité des chances en éducation. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- LEVESQUE, N. (1985). Le psychologue en milieu scolaire: une problématique du changement. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- L'HEUREUX, J. et BARIL, A. (1985). Programme d'aide à l'employé chez Pratt et Whitney, Santé mentale au Québec, 10, 182-183.
- LORANGER, M. (1981). Le rôle éducatif du psychologue à l'école. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- LORANGER, M., DE CHAMPLAIN, L. et ROBERGE, J.-Y. (1982a). *Les activités du psychologue à l'école*. Québec : MEQ, collection: SREP.
- LORANGER, M., ROBERGE, J.-Y. et DE CHAMPLAIN, L. (1982b). Le psychologue à l'école et le besoin des élèves. Québec : MEQ, collection: SREP.
- MARCHAND, D. (1993). Bilan d'activités. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 5, 2, 3-4.
- MARTEL, J. (1990). En mal de changement ? Essayer l'approche systémique. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 2, 2, 15-20.
- MAURICE, P., TURCOT-LEFORT, N., MICHAUD J.-M., FORTIN, A. et MAUREZ, J.P. (1995). Des acquis au profit de la réussite éducative. Mémoire présenté à la Commission des états généraux sur l'éducation par

l'Ordre des psychologues du Québec et l'Association québécoise des psychologues scolaires.

- MAYER, R. et OUELLET, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. Boucherville : Gaétan Morin.
- MEYERS, J. (1973). A consultation model for school psychological services. Journal of school psychology, 11, 1, 5-15.
- MINOR, M.W. (1972). System analysis and school psychology, Journal of school psychology, 10, 227-232.
- MOREAU, C. (1983). L'innovation et le pluralisme en éducation: étude exploratoire des contraintes personnelles et institutionnelles. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- NADEAU, B. (1983). La prévention en santé mentale communautaire... quelques réflexions. Revue québécoise de psychologie, 4, 1, 13-20.
- ORDOWITCH, C. (1985). La qualité de vie au travail, le remède au stress occupationnel. Santé mentale au Québec, 10, 2, 156-159.
- PAAVOLA, J.C., COBB, C., ILLBACK, R.J., JOSEPH, H.M., TORREULLA, A. et TALLEY, R.C. (1995). Comprehensive and coordinated psychological services for children: a call for service integration. Washington : American Psychological Association.
- PAQUETTE, H. (1991). Opérationnalisation d'une recherche-action portant sur la formation en psychologie. Revue québécoise de psychologie, 12, 1, 102-110.
- PAQUETTE, H. et BEGIN, H. (1980). Pour une pédagogie centrée sur l'enfant. Santé mentale au Canada, 28, 1, 12-14.
- PAUCHANT, T.C. (1996). La quête du sens. Montréal : Éditions Québec-Amérique.
- PELLETIER, P. (1985). Une expérience de qualité de vie au travail. Santé mentale au Québec, 10, 2, 160-165.
- POIRIER, M. (1986). Editorial . Psychologie Québec, 8, 6, 2.

- RESCHLY, D.J. (1976). School psychology consultation: Frenzied faddish or fundamental? Journal of school psychology, 14, 105-113.
- REYNOLDS, C.R., GUTKIN, T.B., ELLIOT, S.N. et WITT, J.C. (1984). School psychology: essentials theory and practice. New York : Willey.
- SANDOVAL, J. (1993). The history of intervention in school psychology, Journal of school psychology, 31, 195-217.
- SANTA-BARBARA, J. (1984). Les programmes d'aide aux employés: une ressource dans le réseau de santé mentale. Santé mentale au Canada, 32, 3, 37-40.
- SMITH, C. (1989). Une table régionale de psychologie scolaire, une sacrée bonne idée!. Bulletin de liaison du GIPS, 1, 9-10.
- TALLEY, R.C., KUBISZYN, T., BRASSARD, M. et SHORT, R.J. (1996). Making psychologists in school indispensable: critical issues and emerging perspectives. Washington : American Psychological Association and ERIC counseling and Student Services Clearinghouse.
- TALLEY, R.C. et SHORT, R.J. (1995a). Creating a new vision of school psychology: emerging models of psychological practice in schools. Washington : American Psychological Association and ERIC counseling and student Services Clearinghouse.
- TALLEY, R.C. et SHORT, R.J. (1995b). Reforming America's school: psychology's role. A report to the Nation's Educators. Washington : American Psychological Association and center for psychology in schools and education.
- TALLEY, R.C. et SHORT, R.J. (1996). Future of psychological practice in the schools. Professional psychology: research and practice. American Psychological Association, 27, 1, 5-40.
- TALLEY, R.C., SHORT, R.J. et KOLBE, L.J. (1995). School health: psychology's role. A report to the nation. Washington : American Psychological Association, Center for psychology in schools and education and the US public health services, centers for disease control and prevention.

- THOMAS, A. et GRIMES, J. (1995). Best practices in school psychology III, Washington : National Association of school psychologists.
- TREMBLAY, R. (1981). Que retient le psychologue à l'école ? Les cahiers du psychologue québécois, 3, 2.
- TREMBLAY, R. (1992). L'intervention psychologique auprès des élèves en trouble de comportement: difficultés et stratégies. Bulletin de liaison du Groupe d'intérêt en psychologie scolaire, 4, 2, 4-17.
- TURNIER, M. (1982). Le psychologue scolaire: son rôle et ses fonctions. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- UDY, S.H. (1993). Work in traditional and modern society. Englewood Cliffs : Prentice Hall in Laburthe-Tolra, P. et Warnier ,J.-P.(1993),Ethnologie et anthropologie, Paris:PUF.
- WINETT, R.A. (1976). Environmental design: an expended behavioral research framework for school consultation and educational innovation. Professional psychology, 7, 631-636.
- WOODY, R.H. (1976). The school psychologist as a behavioral therapist : past and future. Psychology in schools, 13, 266-268.

Appendice A : Grille de d'entrevue typique

Plan d'entrevues

- Mise en contexte de la recherche
- C'est quoi pour vous ce travail? Expliquez-moi le.
- Quels sont vos rôles?
Comment les avez-vous intégrés et maîtrisés?
Qu'est-ce qu'en pensent les autres psychologues scolaires?
- Quelles sont les dimensions importantes, les thèmes majeurs de votre métier?
Connaissez-vous les thèmes, les dimensions majeures du travail de vos confrères?
- Parlez-moi de vos clients, qui sont-ils? Qu'est-ce que vous en pensez?
- Qu'est-ce qui est vraiment essentiel, vraiment important dans votre métier?
- Qu'est-ce qu'il y a de passionnant dans ce métier? Cette passion, qu'est-elle pour vos pairs?
- Avez-vous l'impression d'avoir créé une œuvre importante au cours de vos années de pratique? Quelles sont les personnes qui en sont témoins? Lesquelles l'ont soulignée?
- Parlez-moi du contexte idéal qui vous permettrait au mieux d'exercer votre métier...

- Parlez-moi de votre relation avec vos confrères et vos consœurs de travail, les autres psychologues scolaires...
- Quels sont les facteurs qui influencent le plus votre métier?
- Présentation des résultats de ma démarche.
- Votre métier, pourquoi existe-t-il?
Existe-t-il parce que vous, les psychologues scolaires, le souhaitez ou parce que d'autres en ont besoin ou en avaient besoin?

Appendice B : Profil des informateurs

Identifi- cation	Titre actuel	Expé- rience	Employeur	Age	Formation unversitaire	Spécialité	Université fréquentée
PSYCHOLOGUES scolaires							
1	Psychologue	27/AS	C.S.	54	2 ^e cycle	Développement	Laval
2	Psychologue	20/ÀS	C.S.	60	3 ^e cycle	Counseling	Laval
3	Psychologue	30/P	C.S.	53	2 ^e cycle	Clinique	Moncton
4	Psychologue	8/P	C.S.	31	2 ^e cycle	Clinique	UQTR
5	Psychologue	20/PS	C.S.	45	2 ^e cycle	Scolaire	Moncton
6	Psychologue	7/P	C.S.	30	2 ^e cycle	Scolaire	Laval
7	Psychologue	7/P-3/S	C.S.	34	2 ^e cycle	Communautaire	Laval
8	Psychologue	20/P	C.S.	43	2 ^e cycle	Toxicomanie	Laval
9	Psychologue	14/P	C.S.	40	2 ^e cycle	Scolaire	Laval
10	Psychologue	22/P	C.S.	44	2 ^e cycle	Enfance inadaptée	UQTR
11	Psychologue	24/P	C.S.	49	2 ^e cycle	Scolaire	U. de M.
12	Psychologue	20/PS	C.S.	43	2 ^e cycle	Scolaire	U. de M.
13	Psychologue	17/P	C.S.	40	2 ^e cycle	Clinique	UQTR
PSYCHOLOGUES CLINIENS							
1	Psychologue	25	C.H.	49	2 ^e cycle	Éva. et traitement	Laval
2	Psychologue	31	C.H.	56	2 ^e cycle	Enfance	Louvain (B)
3	Psychologue	22	CSS + CLSC	59	2 ^e cycle	Clinique	Laval + Mtl
ENSEIGNANTS							
1	Enseignante	36/P	C.S.	57	1 ^{er} cycle	Primaire	UQAC
2	Enseignant	34/S	C.S.	57	2 ^e cycle		Laval + UQAC
3	Enseignante	30/S	C.S.	54	1 ^{er} cycle	Adulte	UQAC
4	Enseignante	34/P	C.S.	56	1 ^{er} cycle	Primaire	UQAC
DIRECTEURS							
1	Directeur	31/P	C.S.	55	2 ^e cycle	Adm.	Laval + Ottawa + ENAP
2	Directeur	38/P	C.S.	50	1 ^{er} cycle	Arts et Lettres	UQAC
3	Directrice	31/P	C.S.	51	1 ^{er} cycle et 2 ^e cycle	Clinique-enfance	Laval

1. La lettre P. signifie que l'expérience acquise l'a été au primaire, la lettre S signifie qu'elle l'a été au secondaire.

Appendice C : Demande de validation

Chicoutimi, le 5 septembre 1997

Bonjour «Madame, Monsieur»,

Vous trouverez, tel que convenu lors de notre récente conversation téléphonique, le résumé de notre rencontre.

J'apprécierais que vous preniez quelques minutes afin d'en prendre connaissance. S'il vous semble valide, respectueux à la fois de votre pensée et du souvenir de notre rencontre, je vous invite à apposer votre signature à la dernière page et à me le retourner dans l'enveloppe prévue à cet effet.

Si, toutefois, des modifications, qu'elles soient minimales ou importantes, vous semblaient nécessaires, n'hésitez pas à raturer, à biffer ou à inscrire tout commentaire directement sur le texte. Une fois rétablie, la justesse de nos propos, je vous invite à signer cette version améliorée et à me la retourner.

Cette lecture critique est votre contribution à la validation du matériel de base de notre analyse. Elle est donc essentielle à la qualité de notre démarche.

Je vous remercie une autre fois de votre précieuse contribution.

Michel Gauthier, chercheur associé
Centre d'étude sur les métiers



P.S. Dans l'éventualité où vous seriez en plein accord avec le résumé de notre rencontre, mais que vous n'auriez pas le temps de nous le retourner, nous débuterons l'analyse finale du matériel à compter de septembre. Nous procéderons alors avec le résumé tel qu'il vous a été soumis.

Appendice D : Résumé des entrevues

Psychologue scolaire 1 **1997-09-12**

La psychologie scolaire correspond à un concept très clair auquel il s'identifie sans équivoque. Il se perçoit comme un psychologue faisant partie d'un projet centré sur l'enfant ou l'adolescent en développement, associé à d'autres acteurs (professeurs, conseillers d'orientation, éducateurs spécialisés,) au sein de l'école. Le concept d'école n'est pas limité à la dimension physique mais est perçu comme un univers où le développement de l'enfant est stimulé. C'est dans ce cadre qu'il essaie "d'être utile et de s'actualiser", "d'avoir un apport utile aux élèves d'abord et au milieu ensuite". Cela correspond à la poursuite d'une démarche qu'il a amorcée lors de sa formation académique en développement de la personne auprès de disciples de Piaget. Il croit toutefois que cette identité a été plus lente à acquérir pour ses collègues qui, pour la plupart, étaient formés en psychologie clinique. Elle s'est concrétisée, pour eux, en cours de fonction.

Son rôle auprès du jeune, autant que celui des autres professionnels non enseignants, ne peut être conçu indépendamment du milieu scolaire. D'une part parce que c'est l'école en tant que système organisé qui dispense les stimulations et d'autre part, parce qu'il n'est "pas en situation de faire de la thérapie à long terme". Il adhère à la logique organisationnelle selon laquelle les différents acteurs sont regroupés autour de la mission de l'école, chacun étant appelé à y contribuer selon ses spécificités.

Il partage un rôle, avec les conseillers d'orientation et les éducateurs spécialisés, de "consultants en problématiques aiguës". Il consiste "à aider les jeunes en difficulté majeure lorsque les écoles atteignent leurs limites et font appel à leur aide". Ce partage du rôle est possible grâce à une vision, qui leur est exclusive, de la "dynamique humaine et de l'enfant en croissance". Ce rôle est complémentaire à celui de l'enseignant, qui lui, ne possède pas cette vision et cohérent avec la mission de l'école.

Ce rôle s'actualise grâce à leur "distance par rapport au milieu" qui leur permet de "comprendre ce qui se vit dans les milieux" mais aussi par la maîtrise d'outils-diagnostic et des techniques d'entrevue. Une fois cette

compréhension acquise, ils "se remettent en contact avec l'équipe-école pour organiser un plan d'intervention "afin d'aider le jeune en difficulté à assurer "son maintien à l'école", "de maintenir les objectifs de l'école en terme de développement et d'apprentissage", "de faire en sorte que l'école demeure signifiante comme lien de développement". Ainsi, non seulement les consultants représentent le jeune reçu en consultation mais ils sont aussi "animateur de la gestion du plan d'intervention".

Le partage de ce rôle, en plus du fait qu'il est le seul psychologue au secondaire dans cette commission scolaire contribue à ce qu'il "s'identifie" et "s'apparente" davantage à ses collègues conseillers d'orientation et éducateurs spécialisés qu'à ses pairs du primaire avec qui il expérimente "peu de compatibilité d'horaire et de thèmes communs".

La spécificité du rôle du psychologue scolaire réside dans ses connaissances concernant le "développement de la personne" et différents "aspects de ses apprentissages, ses processus cognitifs" et plus spécifiquement, de son "développement intellectuel dans une perspective qualitative". Cela contribue à ce qu'il soit répondant de l'école envers les divers spécialistes du réseau (neuropsychiatres, psychiatres, orthophonistes,). La maîtrise de ces concepts lui permet d'être un "relais" efficace entre eux et l'école.

Toute la richesse de l'école repose sur sa relation symbiotique avec ses différents acteurs : l'école a besoin du psychologue scolaire pour comprendre les différences individuelles d'ordre cognitif et social et le psychologue scolaire a besoin de l'école pour animer la gestion d'un plan d'intervention en vue de permettre au jeune en difficulté de poursuivre son développement.

Pour lui, le concept d'une vie personnelle n'a que peu de signification. Ce qui en a davantage c'est qu'il soit "fier d'avoir évolué dans ce milieu, de s'être senti partenaire de quelque chose de dynamique, en mouvement". Bien que jusqu'à récemment, la contribution spécifique de chaque acteur ait été reconnue par l'école, il constate et il craint l'effritement de la représentation professionnelle qui a cours actuellement tant au sein de l'institution scolaire que dans d'autres milieux.

Psychologue scolaire 2
1997-02-01

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- Parlez-moi de votre métier.

“En 1960, à l'Université de Sherbrooke, il y a eu un programme de psychologie scolaire. Mais, il n'a jamais été reconnu, il avait trop une tangente en psycho-éducation ça ne plaisait pas autres membres de la corporation. Pourtant, les fondateurs du programme, ils étaient avant tout psychologues et ensuite, des professionnels ouvrant dans des institutions, des écoles, par exemple”.

“Le psychologue n'a pas été intégré au milieu scolaire et ne l'est pas encore. Il faut qu'il justifie constamment son expertise. C'est ainsi parce que nous demeurons près de la personne et n'acceptons pas d'adopter les paramètres institutionnels.”

“Pour le psychologue, c'est son rapport à son client qui prime, il est à la protection de la personne alors que pour d'autres professionnels, les psycho-éducateurs par exemple, qui eux sont créés par le milieu, ils ont à répondre prioritairement aux besoins de l'institution en intervenant auprès de l'enfant un enfant qui double, ça coûte cher.”

“La pédagogie prime sur le reste. Je pense que la masse, les enseignants, l'emporte sur le reste. Comme les psychologues n'ont pas la masse, ils n'ont pas droit au chapitre. C'est pour ça que les postes-clés sont occupés par des ex enseignants et c'est pour ça que les profs s'entourent de semblables à eux : orienteurs scolaires, psycho-éducateurs, éducateurs spécialisés Cette tendance est nette selon moi.”

“L'Ordre des psychologues est là pour défendre l'intérêt des clients. Les professionnels ont aussi pourtant besoin d'une structure les défendant. D'où l'Association professionnelle des psychologues du Québec, qui a elle, pour intérêt, de défendre les professionnels. Il est logique qu'une association des psychologues scolaires se rattache à l'association plutôt qu'à la corporation.”

“Je crois qu'on est d'abord psychologue et que par la suite, on choisit un environnement où exercer ses compétences.”

“Les psycho-éducateurs et les psycho-pédagogues sont des créatures de l'institution scolaire. Leurs objets sont ceux de l'institution. L'objet du psychologue, c'est auto-développement de la personne. La prévention des difficultés de développement.”

“Par exemple, si l'on considère la violence; pour les travailleurs sociaux, les éducateurs spécialisés, c'est l'approche sociologique qui prime. Pour les psychologues, c'est psychologique c'est l'analyse et l'intervention de notre rapport à l'Autre la violence s'explique parce que la personne violente est plus dans son agir que dans son sentir. Le psychologue a donc pour objectif de permettre à la personne de surmonter sa difficulté.”

“Le psychologie en milieu scolaire du futur devrait être un agent de promotion de la santé mentale. Il devrait faire de la promotion communautaire afin de ramener la société à l'individu un consultant aux services à l'élève et un agent de référence exclusif à d'autres services spécialisés comme l'IRS, les centres jeunesse.”

“La psychologie scolaire ça aurait pu être un beau métier. Elle n'a pas su s'affirmer et se faire entendre. S'affirmer, c'est se faire reconnaître.”

Remerciements
FIN DE L'ENTREVUE

Psychologue scolaire 2
97-03-25, (2^e entrevue)

RETOUR SUR LA 1^{ère} ENTREVUE

Q- *Quelle est la spécificité du psychologue?*

“Je parlerais de psychopraticien parce que l'étymologie de psycho-logos, ça signifie étude de la pensée, et qui dit étude dit recherche les psychologues sont formés par des chercheurs qui leur transmettent une pensée de chercheur. Ils ne sont pas ou peu formés par des praticiens qui leur transmettent un esprit de praticiens.”

“Selon moi, nous n'avons pas encore développé un esprit de corps de la pratique. C'est la corporation qui devrait y voir mais ça ne semble pas assez faire partie de ses priorités.”

“Le processus de formation devrait être le suivant : il devrait y avoir une formation académique gérée par l'université et offert en trois cycles par des chercheurs. Simultanément à la formation académique du 3^e cycle, la corporation superviserait un volet “pratique” offert cette fois-ci par des praticiens.”

“L'inconvénient d'être formé par des chercheurs est justement qu'ils nous transmettent leurs pensées dites “scientifiques”, entre autres, celles qui les amènent à douter de tout, de leurs résultats, de leur méthodologie pour la recherche c'est très bien. C'est peut-être garant de qualité, mais pour la pratique de la psychologie, ça nous amène à vivre les problèmes que nous vivons actuellement. Comme nous ne faisons pas de recherche et que nous ne pouvons pas alors douter de nos résultats, nous doutons donc alors de nous-mêmes, nous ne nous faisons pas assez confiance et cela est inadéquat.”

“Je pense que c'est cette transmission de la pensée scientifique que des non-chercheurs, nous, qui alimente la dynamique de notre corps professionnel.”

“J’ai l’impression que notre intégration dans les écoles serait plus facile si nous étions des psycho-enseignants. Ça contournerait les résistances du milieu scolaire, ils nous intégreraient davantage dans la structure.”

“J’ai fait un rêve sur ce thème. Ça fait probablement suite à la réflexion amorcée à notre première rencontre j’ai rêvé que pour parvenir à m’intégrer à l’école, je devenais enseignant. J’enseignais le développement personnel et moral, et plus je l’enseignais, avec toutefois ma pensée de psychologue et non pas d’enseignant, et plus on reconnaissait le bienfait que cela procurait et plus on me demandait d’en faire. J’avais alors l’impression de pratiquer la psychologie dans cet environnement plus que jamais.”

“Notre corporation devrait devenir un syndicat ou une association pour nous promouvoir, pour nous publiciser, pour nous défendre, pour déterminer nos tarifs. Nous ne devrions pas faire cela individuellement.”

“L’insécurité dont je parlais tantôt, celle qui provient sans doute de notre formation académique, a différents effets sur notre pratique. Par exemple, nous allons tous chercher à gauche et à droite de la formation pour ci et pour ça auprès de grands spécialistes qui sont presque toujours de l’extérieur. Nous possédons tous une très bonne base, de très bons moyens d’intervention_ faisons-nous confiance ! Nous avons une expertise ! Nous pouvons aussi nous assister les uns et les autres de façon collégiale, en nous auto formant, en nous référant les clients selon les expertises de chacun.”

Q- *Quelle est la mission, l’objet du métier de psychologue?*

“C’est le professionnel du développement affectif et relationnel de la personne le développement affectif et relationnel, c’est la santé mentale.”

“Pour faire une comparaison, les médecins sont les professionnels de la santé physique de la personne, les travailleurs sociaux sont les professionnels du développement social de la communauté.”

“Les outils d’intervention du psychologue sont de deux ordres : ils sont préventifs. Ce sont les moyens pour optimiser les facteurs favorisant le développement de la personne, par exemple transmettre des outils de communication favorisant la communication interpersonnelle. Ils sont curatifs, ce sont les outils que l’on utilise quand une dynamique bloque le

développement de la personne, par exemple les techniques pour défaire les règles paradoxales, pour rendre conscientes les oppressions intériorisées.”

“Dans les programmes éducatifs, dans les projets éducatifs, le ministère de l'Éducation parle de développement global. C'est politiquement correct, mais en vérité, ce n'est pas vrai qu'on se préoccupe de ce développement global. Actuellement, dans les écoles, il n'y a que les enseignants qui sont responsables de l'éducation. Un enseignant, c'est le responsable des connaissances académiques de la personne. Si on parle de développement global, on doit aussi considérer le développement physique et le développement affectif relationnel. Et le seul professionnel du développement affectif et relationnel, c'est le psychologue. Alors que la loi soit claire et précise et qu'elle nomme les choses par leurs noms.”

Remerciements
FIN DE L'ENTREVUE

Psychologue scolaire 3
97-04-25

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE.

Q- Quelle est votre définition du psychologue scolaire?

“C'est : un accompagnateur de la personne
 quelqu'un qui donne accès au potentiel
 quelqu'un qui aide à accéder à l'expérimentation
 quelqu'un qui aide à surmonter leurs peurs
 quelqu'un qui aide à focuser sur ce que la personne fait de bien
 quelqu'un qui identifie les choses que la personne a à pratiquer,
 à améliorer, à développer”.

Il se dit de l'approche existentielle-humaniste.

Il identifie des particularités à sa pratique. Ses croyances de psychologue en la nécessité de la compréhension de l'humain, la croyance sans limite des compétences de la personne, la compréhension et l'utilisation de la dimension relationnelle, sont souvent confrontés à la centration des professeurs sur l'apprentissage et la responsabilité de la gestion du grand groupe.

Selon lui, la “commande” (les besoins du milieu) est relativement stable, bien que certaines variables peuvent fluctuer : par exemple, le phénomène du suicide le préoccupe beaucoup actuellement.

Il se dit être de type “interventionniste” : il était très “mal à l'aise” lorsqu'il ne devait faire que du classement. Selon lui, la vraie “job” des psychologues commence véritablement une fois le classement réalisé.

Il est en faveur de l'intégration “avec intervention précoce et avec support”. Selon lui, cela constitue “une acceptation réelle des différences individuelles.”

Selon sa perception, les enfants sans problèmes d'apprentissage possèdent “un modèle concret d'apprentissage”, alors que ceux qui en éprouvent, n'en possèdent pas.

Il possède un grand souci de la personne et de son développement : cela passe par "la construction d'une image de soi convenable, la compétence à relever un défi et le développement de l'image de soi."

Il se dit être psychologue clinicien avant tout, "de formation et de croyance". Il reconnaît toutefois que l'environnement scolaire a une incidence indéniable sur la pratique psychologique.

Il perçoit le psychométricien comme quelqu'un offrant un service "complémentaire" à sa pratique et non en "chevauchement."

Il a l'impression que la direction connaît bien son métier mais pas les administrateurs de la commission scolaire. Selon lui, ça les amène (les administrateurs), à prendre des décisions ayant "un impact négatif" sur l'exercice de son métier (ex. : changement d'affectation sans consultation ni préavis). "Cela fait en sorte qu'ils sous-utilisent nos compétences" (en réalité, il estime qu'ils les utilisent à 20 %).

Selon ses affirmations et son attitude en entrevue, il est clair qu'il trouve très frustrantes les contraintes administratives.

Le temps accordé (aux psychologues) à l'intervention (par l'imposition d'un ratio 4_1; élèves inadéquat) devrait être révisé et standardisé.

Son intérêt est clairement situé au développement de l'enfant (ce qui est différent de l'intervention en milieu scolaire). "L'école" ne représente qu'un milieu riche et naturel d'intervention.

Q- *Est-ce que ça encore du sens, malgré les contraintes administratives, d'être quatre en milieu scolaire?*

"Oui, ça a du sens je m'y accroche encore. Toutefois, c'est sûr que si seules les conditions de travail me préoccupaient je te dirais NON ça n'a pas de sens!."

L'exploration de nouvelles avenues semble présente dans sa démarche de carrière : implication dans les sports, l'artisanat, la mise en situation et aussi par l'apprentissage de nouvelles approches : systémique, neuropsychologie et existentielle-humaniste.

Il possède un souci de "l'établissement de la relation" avant toute "intervention". C'est une condition "sine qua non" à toute intervention ultérieure.

"Il faut développer notre capacité à intervenir en groupe et même plus grand que plus petit, en collaboration avec les profs, les parents et les autres intervenants". "C'est une façon efficace de contourner les contraintes"
 "Actuellement, ça manque en quantité et en qualité."

Selon lui, 50 % des effectifs de quatre en milieu scolaire ont "le feu sacré". Ce serait plus élevé s'il y avait la présence d'un encadrement soutenant (ex. : supervision professionnelle "obligatoire" par un senior).

Q- Existe-t-il une distance entre la culture de l'enseignement et la culture de la psychologie?

"Oui mais elle fluctue selon les personnes, les situations, la direction d'école, il existe beaucoup de points en commun entre ces deux cultures il n'y a pas d'empêchements majeurs à leur coexistence (dans un même milieu)."

Il investit beaucoup dans sa formation continue (temps et argent). Il travaille en dehors des heures de travail.

Il croit qu'il est souhaitable de travailler en "équipe multidisciplinaire" afin de favoriser le développement de l'enfant. Cela nécessite un plan de travail diversifié et cohérent.

Il est fermement convaincu, malgré les contraintes administratives qu'il y a encore beaucoup de choses à développer, à expérimenter, à inventer dans le métier "le défi est extraordinaire."

Il croit que les psychologues qui travaillent peu ou mal nuisent terriblement à la profession. Ceux-ci, entre autres, "n'investissent pas assez, ne foncent pas, se laissent arrêter par les contraintes de toutes sortes". "Il faudrait que les jeunes investissent davantage d'eux-mêmes."

Il croit qu'un avenir probable de la pratique sera la sous-traitance et/ou la privatisation des services. Les directions choisiront "à la carte" les services dont elles auront besoin afin d'optimiser l'utilisation des budgets.

Il perçoit la complémentarité professionnelle comme étant l'existence de "ponts" entre les compétences des différentes professions et non pas un enchaînement de pratiques exclusives.

Il croit que la formation universitaire est déficiente, qu'elle pourrait être bonifiée par l'ajout d'une supervision professionnelle par un senior.

Le classement est important pour la connaissance et la compréhension des différences interpersonnelles. Il permet de "les reconnaître et de les respecter". Il permet aussi l'identification d'outils adaptés et adéquats.

Remerciements
FIN DE L'ENTREVUE

Psychologue scolaire 4

97-04-10

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- *Qu'est-ce que pour vous le métier de psychologue ?*

“C'est faire de la relation d'aide auprès du plus grand nombre de jeunes possibles et leurs parents et leurs amis”.

“Ma tâche est répartie environ de la façon suivante : thérapie 70 %, psycho-évaluation 20 % et études de cas 10 %.”

“Je ne mets pas d'étiquette, je n'aime pas ça ce que j'aime, c'est d'aider les enfants. De mettre des étiquettes, ça ne m'aide pas, je préfère partir de ce qu'ils vivent.”

“Cela fait cinq ans que je viens à Saint-Jean-Baptiste, plusieurs professeurs me réfèrent (des élèves) le directeur me fait confiance et les jeunes viennent me voir directement parfois lorsqu'ils en ont besoin (histoire de chum).”

Q- *Qu'est-ce qui vous a amené à la psychologie scolaire ?*

“J'ai fait ma thèse de maîtrise sur le Q.I. des enfants uniques vs celui des enfants nombreux j'ai réalisé mes stages en adulte on nous prévenait qu'il n'y avait pas beaucoup d'emplois, alors je voulais m'ouvrir le plus de portes possibles_ d'un emploi à l'autre, j'en suis venu à travailler à la Commission scolaire .”

Q- *Devrait-on parler de psychologie scolaire ou de psychologie en milieu scolaire ?*

“De psychologie en milieu scolaire.”

Q- *Comment vivez-vous votre métier de psychologue ?*

“Je suis heureuse, mais les coupures me rendes les choses un peu plus difficiles à vivre : ça confine le temps. Avant, j'avais quatre écoles pour cinq jours de travail, ça me laissait une journée pour la rédaction. Maintenant, j'ai cinq écoles pour cinq jours il faut maintenant que j'amène le travail le soir à la

maison c'est le temps qui manque qui est frustrant. En consultation, je fais de l'intervention brève et de l'orientation."

Q- Quelles sont vos valeurs d'intervention?

"Le respect, l'empathie, l'écoute, l'absence de jugement je suis une personne authentique."

Q- Quelles sont les perceptions des autres à votre égard ?

"Mon directeur me dit que je suis la plus belle et la plus fine !."

"Je réponds à leurs attentes."

"Mon bureau se transforme en confessionnal après 3 h 30."

Q- Quand les professeurs demandent à vous parler de leurs préoccupations personnelles, vous y prêtez-vous ?

"Oui, je m'y prête de bonne grâce, ça me touche beaucoup. Je trouve ça "fin" mais je ne fais pas de la thérapie avec eux : c'est une relation d'aide ponctuelle, au gré de ce que ça représente."

Q- Vous avez travaillé dans différents milieux. Vos pratiques sont-elles différentes d'un milieu à l'autre ?

"Mes pratiques se ressemblent : moi je fais de la thérapie pas de la psychométrie."

Q- Est-ce que ça insécurise la direction et les professeurs le fait que vous ne fassiez pas de psychométrie?

"Non, ce qu'ils veulent, c'est mon opinion sur les cas je leur donne à partir de mes outils à moi, c'est à dire les rencontres avec l'élève, l'histoire de cas."

Son approche correspond à la psychodynamique.

Elle utilise des outils d'intervention tels que les conseils de gestion et de coopération, le travail en grand groupe, la technique des oiseaux, des éléphants et de souris et ceux des passifs, des affirmatifs et des agressifs.

Remerciements

FIN DE L'ENTREVUE

Psychologue scolaire 5
97-03-24

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- Qu'est-ce que votre métier ?

Elle m'informe qu'il y a une grosse différence entre les services scolaires et les autres "ma clientèle est juste de l'autre côté de la porte, il n'y a donc pas de liste d'attente et de centres de rendez-vous."

"(Mon métier) c'est de répondre aux demandes des jeunes qui sont à la recherche d'un mieux-être. L'immédiateté est sources de différences majeures ça détermine beaucoup la pratique, ma clientèle vit dans l'immédiateté."

"Les objectifs de mes tâches sont l'adaptation à l'école et le mieux-être."

"J'ai souvent l'impression que les quatre autres milieux et particulièrement ceux du milieu hospitalier, nous considèrent comme des quatre de 2^e classe, comme une classe inférieure. C'est comme s'ils pensaient que nous étions en scolaire par défaut parce que nous n'avons pas trouvé d'emploi ailleurs."

"Je trouve cela difficile de travailler en scolaire par rapport aux commandes de l'institution, de l'école. Les directeurs décident de l'orientation de nos tâches. Il y a aussi de plus en plus de pression pour que nous utilisions exclusivement notre temps au "temps-élève."

Q- Qu'est-ce qui vous a amené à la psychologie scolaire ?

"C'est un concours de circonstances. J'ai amorcé mes études universitaires par un bac. en éducation au préscolaire et primaire, mais je ne les ai pas poursuivies. Je voulais être avec les enfants mais je me suis aperçue que je ne voulais pas l'être à travers l'enseignement. J'ai poursuivi avec un bac. en psychologie et quand est venu le temps de me spécialiser, je me suis naturellement orientée vers la psychologie scolaire."

Q- Comment les enseignants te perçoivent-ils comme psychologue ?

“Je crois qu'ils trouvent important que je sois là mais j'ai l'impression qu'ils ne savent pas trop ce que je fais. J'ai l'impression d'être un peu nébuleuse pour eux. Toutefois, je deviens plus concrète (plus réelle) quand j'interviens directement dans leur environnement auprès d'un de leurs élèves.”

“Une différence entre le primaire où j'ai exercé pendant plusieurs années et le secondaire, c'est que les étudiants viennent parce que je suis là. Je suis dans leur environnement immédiat et ils viennent spontanément. L'année passée, mon bureau était à l'autre bout de l'école près des secondaires I et ils venaient me consulter. Par contre, les élèves de III, IV et V, eux, ne venaient pas parce qu'ils étaient à l'autre bout de l'école. Maintenant que mon bureau a été déménagé à ce bout-ci de l'école, les élèves de III, IV et V viennent cogner à ma porte.”

“La direction a décidé de m'affecter au 2^e cycle parce que je suis une psychologue. Ils me reconnaissent des compétences spécifiques en santé mentale, en évaluation et à ma capacité de répondre aux besoins des élèves. Ces compétences correspondent davantage aux besoins du 2^e cycle qu'à celui du 1^{er}. Les besoins du premier cycle se sont les problèmes en classe, les problèmes de comportement, les relations profs-élèves. Ils (les directeurs) ont attribué à chaque professionnel de l'équipe, des services à l'élève selon les spécificités qu'ils percevaient de chaque personne, de chaque profession.”

“Ce sont eux (les directeurs) qui donnent cette orientation sans solliciter notre point de vue. C'est choquant pour nous parce qu'ils ne se servent pas de notre expérience. J'ai l'impression que, de plus en plus, ils gagnent du contrôle par rapport à notre métier. Tu en viens de moins en moins à faire ce que tu veux faire. Il y a un écart important entre la perception qu'ont les directeurs de Charles-Gravel de notre métier et notre propre perception de notre métier. C'est très particulier à Charles-Gravel l'école c'est la moitié de la commission scolaire Valin, ils ont acquis un pouvoir que même les directeurs de la commission scolaire ne remettent pas en question.”

Q- Croyez-vous que votre métier est essentiel ?

“Oui, parce qu'à l'adolescence, tu as besoin rapidement, tu as besoin d'obtenir satisfaction vite, tu tolères peu l'inconfort les délais peuvent

compromettre leur développement. C'est donc important d'être proche et accessible dans le temps et dans l'espace. Ça a des implications par exemple sur la quantité de demandes selon où est situé ton bureau."

Q- *Et l'isolement professionnel ?*

"Au secondaire, je me sens beaucoup mieux qu'au primaire où j'étais seule avec ma valise. Actuellement, j'ai l'impression de faire partie d'une équipe avec les autres professionnels."

"L'équipe me reconnaît les mêmes compétences que les directeurs : aide à la personne, à son développement en plus de l'expertise en santé mentale et en évaluation."

Q- *Croyez-vous que la formation universitaire soit pertinente ?*

"Pour la reconnaissance de la profession, ce serait important qu'il y ait un programme spécifique en psychologie scolaire. Dans mon temps, à l'Université de Moncton, il n'y avait pas de programme, en plus la seule à être intéressée c'était moi : tout le monde voulait travailler à l'hôpital."

"Un programme spécifique permettrait de mieux préparer l'étudiant à la réalité du terrain. Par exemple, en permettant à l'étudiant d'être en contact avec des psychologues déjà sur le terrain par l'intermédiaire des cours et des stages. Ça permettrait aussi à l'étudiant d'acquérir un sens des valeurs spécifiques à la psychologie scolaire, d'acquérir une philosophie, des croyances, une connaissance des lois et des programmes du ministère."

Q- *Quels sont les besoins de l'école par rapport au psychologue ?*

"Éteindre les feux parce que les feux ça dérange et que ça coûte cher : élèves qui doublent, qui mobilisent les ressources, qui perturbent tout un groupe."

Q- *Est-ce un beau métier, selon vous ?*

"Oui, mais c'est dur par rapport à la grande souplesse et à la grande capacité d'adaptation que ça demande en ce qui concerne les relations humaines. Il faut tout le temps composer simultanément avec les élèves, les parents, les professeurs, les directeurs et les autres professionnels."

Remerciements

FIN DE L'ENTREVUE

Psychologue scolaire 6 97-05-02

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- *Qu'est-ce que c'est pour vous votre métier ?*

"Ça peut être deux choses : ce que je fais et ce que je pourrais faire il y a aussi deux niveaux à mon travail : la psychologie scolaire et la psychologie en milieu scolaire."

"La psychologie scolaire, c'est s'intéresser à la partie (de la personne) concernée par l'apprentissage et par l'académique. C'est aider l'enfant par rapport à son cheminement scolaire face aux contraintes qu'il rencontre. C'est diversifier et élargir les collaborations avec le milieu : CLSC, CJ, IRS et la famille bien sûr, dont sont issus 9/10 des problèmes de l'enfant. C'est aider les parents à ce qu'ils puissent supporter l'enfant."

"La psychologie en milieu scolaire, c'est tenir compte de l'ensemble de la personne et choisir d'intervenir dans un milieu de vie naturel, soit le milieu scolaire."

"Par exemple, en psychologie scolaire, nous allons déterminer par l'entremise du testing le Q.I. et les capacités d'apprentissage d'un élève en vue de son classement. Intervenir auprès d'un enfant afin de faire disparaître un comportement perturbant en classe. En psychologie, en milieu scolaire, nous allons intervenir auprès d'un enfant dont les résultats académiques ont baissé subitement suite à la séparation de ses parents. L'intervention étant axée sur le deuil et la perte que subit l'enfant."

Q- *Qu'est-ce qui vous fait passer d'un modèle à l'autre ?*

"Je me suis en allée en psychologie parce que je voulais aider les autres. Je ne voulais pas me limiter à un champ restreint."

"Je vis des limites qui sont déterminantes par rapport à l'orientation des tâches. Il y a les tâches spécialisées : le testing, le classement et il y a les contraintes de

ratio : c'est 1 : 1 800, ça limite ma capacité à investir du temps dans les différents dossiers. Cette contrainte rend nécessaire la priorisation des tâches à réaliser."

"Ça rend certaines capacités nécessaires : la priorisation, la flexibilité et la capacité de dire "non" je suis capable de faire preuve de souplesse, j'investis par exemple, du temps en dehors des heures de travail et quand j'en ai besoin pour moi. Je le demande et on me l'accorde sans problème."

Q- Est-ce du don ou de la transaction ?

Il me confirme qu'il se sent davantage au pôle du don en ce qui concerne le temps. Toutefois, lorsqu'il m'entretiendra du manque d'investissement financier de la commission scolaire dans leur formation et perfectionnement, il semblera se situer au pôle de la transaction étant donnée que la commission scolaire ne reconnaît pas un des besoins de base des professionnels.

Il travaille parfois les soirs, très tôt le matin et les fins de semaines. "Je ne calcule pas mon temps". Il affirme qu'il est payé pour 35 heures par semaines, mais que sa tâche correspond à plus que cela.

"Ce que j'aime dans mon métier, c'est que je fais partie prenante du milieu je vis dans ce milieu, échange avec les autres, influence et me fais influencer par les autres."

Q- Comment se vit votre coexistence avec les autres intervenants ?

"Je respecte beaucoup les professeurs je perçois mon rôle comme étant complémentaire à celui du professeur. Je ne le perçois pas dans une perspective supérieure-inférieure. Quand j'interviens, quand je rencontre un enfant, je tiens compte du fait que j'apprends à le connaître en étant seul avec lui, alors qu'en classe, il y a tous les autres élèves et les professeurs."

"Il y a un gros axe de mon travail portant sur la collaboration inter-professionnelle, ça comprend même le personnel de soutien, je traverse souvent le corridor pour aller prendre un café avec les concierges."

"Faire partie intégrante du milieu est important pour moi."

Q- Est-ce que ça a du sens pour vous votre métier ?

"Oui".

Q- Est-ce que les psychologues qui rencontrent le personnel des commissions scolaires (PAE) sont eux aussi des psychologues en milieu scolaire ?

“Non, ce ne sont pas des psychologues en milieu scolaire. Ce sont des psychologues qui traitent des problèmes de la vie courante.”

Q- Comment vous situez-vous par rapport à la corporation ou à l'association des quatre du Québec et l'AQPS ?

“Maintenant, après l'intervention de l'Ordre des professions du Québec, on parle de l'ordre professionnel et non pas de la corporation.”

Il s'associe nettement à l'AQPS et à l'association professionnelle. Selon lui, l'AQPS existe de par l'isolement professionnel qui préoccupe plusieurs psychologues en milieu scolaire. L'AQPS existe aussi, selon lui, par le phénomène du nombre, par exemple, il y a beaucoup plus de psychologues, en milieu scolaire que de psychologues industriels.

“Je me sens beaucoup plus proche de l'AQPS et de l'association professionnelle que de l'ordre le seul lien à l'ordre, c'est le chèque de 350 \$ de la cotisation annuelle.”

“Je crois beaucoup à la psychologie scolaire.”

Q- Comment percevez-vous la commission scolaire et ses administrateurs?

“Ça force tout le temps quand je demande de pouvoir participer à un colloque, une formation ou un congrès mais je reconnais qu'il s'agit de contraintes budgétaires et non de non-reconnaissance de mon métier.”

“Mon investissement dans le syndicat, ça correspond à ce que je suis : je n'aime pas regarder passer la parade, j'aime en faire partie et même d'être en avant_ ça permet de voir venir les coûts.”

“Pour moi, une société qui coupe dans l'éducation et la santé, c'est une société qui recule.”

“J'ai beaucoup plus peur que ce soit la psychologie qui me lâche que moi la psychologie.”

“L'avenir de la psychologie scolaire c'est les services à forfait, la libre entreprise. Les vieux qui ont 26, 27 ou 28 ans de pratique nous disent qu'eux, ils auront pu passer leur vie là-dedans, mais que nous, on ne pourra pas. À un moment donné la commission scolaire va fermer les services et faire appel au privé. Le budget des services à l'élève sera décentralisé vers les écoles, et ce sont elles qui vont acheter du temps d'intervention au privé. Mais pour les intervenants, ce sera toujours de la psychologie scolaire, mais seulement sous une autre forme. Il y a un senior qui m'a approché pour que nous fondions un service privé si ça arrive. J'aimerais ça l'administration, la promotion, la gestion, ça attire mon intérêt.”

Remerciement.

FIN DE L'ENTREVUE

Psychologue 7

96-10-29

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- C'est quoi pour vous le métier de psychologue ?

"Ta question arrive à point. Je sors actuellement d'une crise, j'ai eu beaucoup de pertes depuis quelques temps : trois décès de mes proches, le sinistre et le changement de poste."

"Dans ma vie lorsque de telles situations surviennent, il y a toujours des changements qui se produisent. Étant donné que je vis de telle crise, je me suis posé plusieurs questions."

"Pour moi le psychologue scolaire se doit être un travailleur de milieu. J'ai été travailleur de rue avant de travailler pour une commission scolaire. Quand je suis passé de la rue à l'école, je suis demeuré le même bonhomme pour se confier à toi un jeune à besoin de te connaître. Il faut être accessible."

"Ensuite il doit être un agent multiplicateur. Le psychologue doit apporter une expertise, mais il doit aussi nourrir les différents acteurs et les encourager à transmettre cette nourriture à leur tour. Ces acteurs se sont les administrateurs, les profs, les professionnels de l'école, le personnel de soutien, les élèves."

"La psychologie n'est pas l'objet unique du psychologue, les autres ; les profs et les éducateurs peuvent aussi en faire"(par psychologie il fait référence à la thérapie)."

"Je suis leur coffre à outil. Je leur transmets des outils, à tous, et je leur demande de poursuivre l'échange."

Je suis aussi un bottin de ressources. J'ai le devoir de m'informer de ce qui existe comme ressources dans le milieu, dans notre communauté. C'est plus facile pour moi de référer que pour d'autres acteurs je me dois donc d'être bien informé. C'est toutefois complexe parce que ça nécessite une documentation importante."

Q- Est-ce important pour vous d'être un psychologue ?

"Non, je suis anticorporatiste. Ma spécificité ce n'est pas d'être un psychologue, c'est d'être un leader, un animateur, de faire de l'intervention communautaire."

"Mon rôle est aussi d'être un intervenant. Par exemple, actuellement je suis un intervenant dans un milieu en crise suite au sinistre. J'intervient en individuel ou en groupe pour régler des problèmes personnels majeurs."

"Il devrait idéalement y avoir plus de préventif dans nos tâches."

"J'utilise une approche globale j'appelle cela ainsi parce qu'ainsi personne ne sait ce que ça veut dire. Je n'aime pas être catégorisé."

Q- C'est quoi l'essence de la psychologie ?

"C'est la santé mentale et le psychosociale."

Q- Si c'était à refaire, quel champ d'étude choisiriez-vous ?

"Mon choix à l'époque a été influencé par des individus qui étaient des psychologues je n'avais pas d'attrait pour une profession particulière."

"Mon choix ne se porterait plus vers la psychologie à la lumière de mon expérience professionnelle. J'irais en travail social à cause de leur largeur d'esprit et de leur ouverture."

Q- Comment faites-vous pour atteindre l'équilibre entre le préventif et le curatif ?

"Professionnellement, ce n'est pas possible. Je fais beaucoup de préventif de façon bénévole."

Q- À quoi attribuez-vous votre facilité à vous intégrer ?

"C'est plus dû à ce que je suis qu'à ce que je fais."

Q- Quelles sont vos caractéristiques personnelles qui soutiennent votre métier ?

"Mon ouverture d'esprit, mon pragmatisme, mon leadership et mon positivisme je n'ai vu qu'un seul cas désespéré à mon sens dans ma vie."

Q- Quels sont vos défauts ?

“J’ai un tempérament bouillant je suis fait d’un seul bloc : je m’investis entièrement et longtemps. J’ai à apprendre à dire non pour me protéger j’ai de la difficulté à respecter l’autorité. Je ne suis pas soumis, je ne respecte pas inconditionnellement. Il y a un prix à payer pour cela mais il n’est pas encore trop élevé pour que j’y renonce.”

Q- Quelles sont vos perceptions de l’AQPS et de l’OPPQ ?

“C’est un club fermé dans les deux cas, particulièrement l’association : le noyau central partage une approche idéologique particulière. Si tu n’y adhères pas, c’est difficile d’être reconnu par eux.”

“Il y a plusieurs personnes ayant des problèmes de santé mentale parmi les psychologues. La corporation des psychologues est une corporation suicidaire.”

“Avoir le choix, je ne serais pas psychologue. Je me sens malhonnête d’être psychologue. Je suis satisfait de ce que je suis comme psychologue, mais en même temps, je ne me sens pas correct d’être là, à un endroit où les attentes du milieu, la corporation, les pairs, sont très différentes de ce que j’offre. Je ne suis pas à l’aise avec mon titre”

“Je suis apprécié par mes clients, par les professionnels du milieu, mais je suis dénigré par mes propres pairs.”

Q- Quelles sont les difficultés les plus grandes ?

“L’isolement. Et cela l’est encore davantage depuis que les services personnels à l’élève ont été démantelés.”

“Avec des amis psychologues, avec qui je partage mes convictions, qui proviennent de toutes les régions du Québec, nous nous sommes constitué un réseau. Nous échangeons des articles, des trucs entre autres, nous prenons tous des stagiaires afin d’agrandir notre nombre. C’est d’autant plus un besoin, ce réseau, que nous ne parvenons pas à nous identifier et on ne nous donne pas beaucoup de chance en ce sens à l’AQPS.”

“Parmi les autres tâches que je réalise, il y a la participation à des rencontres pour élaborer le plan d’intervention il y a aussi la psycho-éducation.

J'accepte d'en faire uniquement que si elle est suivie d'un plan d'intervention auprès du système client, soit les élèves, les parents et les profs."

Q- Comment expliquez-vous la différence entre ce que demande le milieu et ce que désire la CPPQ ?

"Il n'y a pas d'arrimage entre la psychologie scolaire à l'université et la psychologie scolaire dans l'école. notre profession n'est pas arrimée à la réalité actuelle"

"Je me demande comment cela se fait que quelqu'un d'équilibré comme moi soit aussi fatigué d'être dans son milieu. Je pense à me réorienter."

Remerciements

FIN DE L'ENTREVUE

**Psychologue scolaire 7
97-06-26, 2^e entrevue**

RETOUR SUR LA PREMIÈRE ENTREVUE

Q- Vous me disiez que le psychologue scolaire doit être un travailleur de milieu. Décrivez-moi ce milieu, le milieu scolaire ?

“Je dois aller vers les gens, trouver des milieux informels pour faciliter l'établissement de la relation je suis avec eux autres dans ce moment “être” travailleur de milieu est essentiel je ne “fais” pas psychologue traditionnel je ne reproduis pas les mécanismes traditionnels développés dans le cadre formel de la classe.”

“L'approche de milieu, c'est vrai aussi pour le secondaire, le primaire, le préscolaire et même l'éducation aux adultes”.

“Le milieu scolaire est un milieu structuré et un milieu de socialisation.”

Q- Quels sont les besoins spécifiques du milieu scolaire en ce qui concerne la psychologie ?

“Les jeunes ont besoin d'un adulte en qui ils ont confiance, qui écoute, qui n'est pas un substitut parental, qui est respectueux il faut être un modèle ou un “mentor” ils demandent aussi qu'on les brasse qu'on les objective c'est difficile ça demande beaucoup d'énergie.”

“Tant ça se résume par : un adulte accueillant.”

Décrivez-moi ce que vous offrez à votre milieu d'emploi ?

“L'accueil, l'ouverture, la capacité d'être, je suis inconditionnel de mes clients et de mes valeurs “aimer et être.”

“J'offre aussi la confrontation des valeurs. Cette année j'ai fait péter une crise ici à Lafontaine et aussi dans toute la commission scolaire par rapport à la violence du personnel envers les élèves.”

“Je pars du principe que l'école est là pour les élèves.”

“Je ramène les dimensions positives et humaines (de l'environnement) je suis perçu comme la conscience positive, l'avocat du diable ou un casse pieds tout dépend de qui me considère : les élève et les parents m'apprécient, les confrères et les professeurs sont mitigés et les membres de la direction ainsi que les cadres ne m'apprécient pas du tout.”

(En ce qui concerne la crise) “commissaires, comités de parents, direction je les ai tous confrontés par rapport à la violence qu'ils utilisent, eux et le personnel, envers les élèves.”

Q- Vous m'avez mentionné au moins trois rôles que vous trouvez importants : travailleurs de milieu, agent multiplicateur, bottin de ressources et coffre à outils. Par qui ou quoi sont dictés ces rôles?

“Ils sont dictés par les besoins des jeunes et par mon cheminement personnel, pas par les administrateurs.”

“On m'aime avec passion ou on me déteste avec frénésie.”

“C'est ma cohérence avec mes valeurs qui me permet de demeurer, de surmonter ce siphonnement d'énergie mes valeurs sont ÊTRE ce que je suis et AIMER les autres, soi-même, ce que l'on fait et même ses limites il n'y a pas de différences entre mes valeurs personnelles et mes valeurs professionnelles.”

Il me dit qu'il croit qu'il y a des “forces positives” dans un environnement et qu'il faut savoir les détecter. Il se défend d'être ésotérique, mais croit qu'il faut les utiliser.

Q- Comment le milieu influence-t-il les rôles que vous exercez ?

“Ce sont les demandes et les besoins des jeunes les besoins véritables sont parfois différents de ceux manifestés”. “Il me cite une série d'exemples vécus : le jeune en phase terminale.”

Q- À quel point les rôles que vous assumez répondent à ces besoins spécifiques?

“Ils y répondent”.

Q- Quels sont les rôles qui vous sont imposés?

“... l'identification de la clientèle (classification) et la tenue de dossier...”.

Q- Quels sont les rôles que vous préférez?

"... toute intervention dans le milieu..."

Q- Y a-t-il une différence entre les rôles que vous exerciez au début de votre carrière de psychologue scolaire et ceux actuels?

"Au début, j'étais travailleur de rue. Il y a très peu de différence dans les rôles... ensuite, ça été le début de ma carrière de psychologue scolaire à Baie-Comeau. J'ai tenté de me plier au "moule"... par la suite, au bout de deux ans, je suis revenu à mes valeurs ... ça c'est produit par l'éloignement de l'université et par ma maturité..."

Q- Selon vous, dans quels autres environnements et auprès de quelles clientèles la psychologie peut-elle être mise à contribution?

"Dans tous les différents milieux de vie : milieu de travail, quartier, organisme, ...". Il me donne en exemple des psychologues qu'il connaît et qu'il estime : M. Blanc à l'hôpital, une amie en thanatologie, ...

Q- Pour vous, votre milieu de travail est-il important ou pourriez-vous exercer vos compétences et en retirer une satisfaction dans un autre milieu de travail?

"Je pourrais aller ailleurs et en retirer de la satisfaction en autant que je puisse être cohérent avec mes valeurs... mais je souhaiterais intervenir tout de même auprès des jeunes..."

Q- Dans quels autres milieux pourriez-vous œuvrer si vous en aviez le choix?

"... dans le milieu communautaire, dans les organismes communautaires, ... en organisation communautaire, au CLSC, ...".

Q- Si vous aviez à choisir, quelle profession aimeriez-vous faire?

"... psychologue communautaire... j'apprécie les connaissances acquises en dynamique de la personnalité, en psychologie je ne trouverais pas ça en travail social..."

Q- Quel serait pour vous le psychologue scolaire idéal?

"... ce serait l'intervenant de milieu avec tout ce que j'ai pu dire précédemment... il serait très présent..."

Q- Votre travail actuel n'y correspond-il pas?

"Oui, sauf en ce qui concerne le ratio : j'ai six écoles... il y a aussi la limite d'ouverture des gestionnaires par rapport à ce que je voudrais faire..."

Il me fait comprendre très clairement que pour lui, être un psychologue scolaire idéal, c'est une question d'"attitude" mais aussi, de façon sine qua non, une question de "cadre idéal" fourni par une bonne ouverture de la part des supérieurs, de ratio adéquat et de mesures organisationnelles soutenantes et fonctionnelles.

"... partout autour (i.e. IRS, C.J., CLSC), les ratios tombent. On se ramasse avec leurs clientèles..."

Q- Comment définiriez-vous le "rôle" dans le contexte de notre discussion?

"Le rôle, c'est les tâches, la mission, les fonctions et à "quoi ça sert..."

Q- Votre métier est-il d'être psychologue ou psychologue scolaire?

Il m'informe que son métier est clairement relatif à la psychologie... et il ajoute : "... la psychologie scolaire, je trouve ça bien déprimant... c'est donc dur à faire évoluer..."

Q- Qu'est ce qui assure l'avenir de votre métier?

"Ce sont les individus humains. C'est la faculté d'adaptation aux besoins des clients. Mais actuellement, c'est inquiétant, notre adaptation est sclérosée..."

Q- Quels sont les psychologues scolaires que vous me recommanderiez de rencontrer?

Il me nomme quelques noms et ajoute :

"... ce sont tous des praticiens communautaires qui sont soit issus de l'U.L. avec Francine Lavoie et Réjean Tessier, soit issus de Sherbrooke..."

Remerciements
FIN DE L'ENTREVUE

Psychologue scolaire 8
1996-10-24

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- Parle-moi de ton métier.

“Au départ, j’ai travaillé en toxicomanie à St-François d’Assise avec les enfants. Il n’y avait pas de service pour les jeunes à ce moment. C’était la période de l’institutionnalisation. Je trouvais ça inefficace. Je pense qu’il n’y a pas pire mère que l’État... ensuite, je suis devenue coordonnatrice au Centre d’accueil. J’ai vécu la naissance de la D.P.J., j’étais même là au cocktail d’ouverture! Ensuite, je suis partie pour Chicoutimi parce qu’il y avait beaucoup d’ouvertures de postes... Je suis bien contente de ne pas être rentrée à la D.P.J....”.

Elle apporte une distinction entre connaissance et habileté relationnelle, elle me précise qu’elle possède les connaissances alors que d’autres possèdent les habiletés interpersonnelles.

Q- C’est quoi le métier de psychologue en milieu scolaire?

“... nous avons plusieurs centres qui nous déterminent... les C.H., CLSC, C.F., CPEJ, IRS, ... à chaque fois qu’ils modifient leurs services, notre pratique se trouve modifiée. Je fonctionne en liaison avec d’autres... Actuellement, je suis en train de faire le tour du réseau pour savoir ce que fait chaque organisme...”.

Elle me montre son courrier en me disant : “Voilà, je vais te montrer ce que c’est le métier...”. Elle souligne au passage certains envois : IRS, CLSC, écoles secondaires...

“... la survie du psychologue est reliée à notre capacité d’initier et de réaliser un travail de réseau et à utiliser ou faire utiliser l’ensemble des services opportuns et disponibles dans ce même réseau...”.

“L’avenir n’est pas dans le traitement. Je ne peux pas traiter tout le monde... Je vais mourir là!”.

“Les problèmes que je traite concernent plus particulièrement les problèmes d'apprentissage et d'attention. C'est ainsi à cause de mon intérêt personnel et de ma pitié. Si je ne m'en occupe pas, personne ne vas s'en occuper et ce sont des problèmes déterminants en ce qui concerne la capacité de réussir académiquement à l'école...”.

“Les gens cherchent des services, ils s'adressent à moi pour les identifier. Par exemple, une mère qui n'avait pas la garde de ses enfants me demandait de faire de la psycho-expertise pour vérifier le bien-être de sa fille et le bien-fondé de la garde par le père. J'ai dû l'informer que ce n'était pas mon mandat et l'orienter vers des ressources...”.

Q- *Qu'est-ce qui détermine ta tâche?*

“Les changements sont déterminés par la critique et l'observation des conséquences des changements précédents... je me suis plainte des études de cas. Ça a pris cinq ans, ils ont fini par m'écouter ; maintenant, nous y participons moins... Un service qui est dévoué à ses propres membres est voué à sa propre destruction...”.

“Actuellement, les services des psychologues sont déterminés par les coupures vécues au M.E.Q. Je m'adapte en travaillant plus en utilisant le réseau; je réfère dans les autres services ou encore nous travaillons de façon concomitante. La société est comme un organisme vivant, elle s'adapte ; elle développe des services où il y a des besoins. Je vis avec ça...”.

En 1960, c'était la loi qui donnait un sens ; la psychométrie pour le classement des enfants. Aujourd'hui, qu'est-ce qui en donne un?

“Avec la psychométrie, c'était clair. Aujourd'hui, notre directrice nous demande de faire plus de thérapie... de plus, ils vont couper les psychométriciens. Le problème, c'est que tout le monde peut faire de la thérapie : le T.S., les psycho-éducateurs, les éducateurs spécialisés, ...”.

Q- *À quel moment es-tu le plus proche de ton métier?*

“Quand je reçois les petits de la maternelle et de la première année. Quand je peux les aider dès le départ...”.

Q- *Il y a 10 ans?*

"Quand nous faisons des entrevues, quand nous résoudions des énigmes..."

Q- *Y a-t-il eu un moment où ton métier de psychologue scolaire a eu plus de sens?*

"Ah oui! Quand il y avait l'équipe... on avait une belle équipe. On échangeait. On était ensemble. On se rencontrait presque tous les jours..."

"... Maintenant, il faut que tu saches que je suis en période d'ajustement. J'essaie de m'intégrer dans d'autres réseaux, j'utilise plus les colloques, l'Internet, les revues spécialisées, la formation continue, ... à même mon propre budget personnel!"

"... cette insatisfaction est transitoire : je vais bientôt être à nouveau satisfaite car je prends des moyens efficaces..."

"Ils nous disent : "Vous allez vous intégrer dans les écoles". Ça a créé la rupture de mes liens d'appartenance, je n'attendrais pas après mon employeur, je me prends des moyens immédiatement..."

"... j'ai cru comprendre que les patrons ne veulent plus de testing..."

Q- *Qu'est-ce qui les motivent à couper la psychométrie?*

"... une mauvaise compréhension de la tâche du psychologue. Et aussi, je pense, un souci de réaliser des économies dans un contexte de coupure de budget..."

Q- *Est-ce une ingérence de leur part?*

"Je ne sais pas, mais tu me donnes une argumentation..."

"Les profs nous réclament des résultats. Nous n'utilisons pas uniquement le testing, j'utilise divers outils : observation, testing, collaboration avec d'autres professionnels...". Les profs me reconnaissent et m'apprécient par apport à ces compétences..."

"... dans le but avoué de nous rapprocher des élèves, ils nous ont intégré dans les écoles. Moi, je pense que c'est pour une question d'argent... Nous étions déjà dans les écoles, ça a pour conséquence d'évacuer nos contacts entre pairs..."

“J’appréhende que ça devienne très insatisfaisant, c’est devenu pour moi une motivation à investir dans un autre domaine : la neuropsychologie, pour avoir une possibilité de réorientation professionnelle si cela devient nécessaire... la neuro devient de plus en plus utile : surtout avec une population vieillissante... mon père et mon beau-père ont dû vivre plusieurs réorientations professionnelles, pourquoi pas moi?”.

Remerciements

FIN DE L’ENTREVUE

Psychologue scolaire 9
1997-04-18

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- Quels sont vos intérêts par rapport à votre métier?

“Premièrement, les enfants et en second, le milieu scolaire... Je m’intéresse au milieu scolaire, mais pas à l’enseignement. Le milieu scolaire correspond à un environnement naturel pour l’enfant... pour ce qui est de mes intérêts personnels, cet environnement offre plus de latitude, plus de liberté d’actions et plus d’autonomie que beaucoup d’autres milieux d’intervention comme l’hôpital pour ne nommer que celui-ci... le milieu scolaire est un endroit privilégié pour rejoindre le jeune...”.

Q- Qu’est-ce qui donne du sens à votre métier?

“La seule réponse qu’il me vient, c’est que je suis une femme et que nous sommes altruistes. Ce qui donne du sens, c’est d’aider des enfants...”.

Q- Qu’est-ce qui vous a amené à la psychologie scolaire?

“Au cégep, je me suis intéressée aux sciences appliquées, mais j’ai trouvé ça trop aride. Ensuite, je me suis orientée vers les sciences sociales et je n’ai pas trouvé ça assez rigoureux. Quand j’ai découvert la psychologie, j’ai découvert aussi la recherche en psychologie et l’intervention auprès des enfants. Ça rejoignait mes intérêts...”.

Q- Qu’est-ce que c’est pour vous d’être psychologue?

“C’est d’aider les gens à intégrer le volet affectif dans leur vie de tous les jours...”.

Q- Devrait-on parler de psychologie scolaire ou de psychologie en milieu scolaire?

“C’est un sujet qui a été longuement débattu à l’AQPS. Moi, je crois qu’il faut parler de psychologie scolaire... je pense que cela doit être ainsi parce que c’est un domaine spécifique de la psychologie. Il y a des outils spécifiques qu’utilise la psychologie scolaire, elle répond à des besoins spécifiques de cet environnement, qui lui possède des réalités bien spécifiques... comme on

ne retrouve aucune de ces spécificités dans tout autre environnement, cela en fait une intervention spécifique à cet environnement”.

Q- Comment expliquer l'absence de formation universitaire spécifique à la psychologie scolaire?

“Je crois que ça ne tient qu’à des réalités économiques. Cela nécessiterait une organisation trop onéreuse pour trop peu d’étudiants...”.

Q- Qu'est-ce qui vous rend crédible auprès des autres intervenants scolaires?

“Ça dépend de quels intervenants... de façon générale, c’est ma formation universitaire et ma formation continue qui me rendent crédible... C’est aussi ma vision particulière de l’enfant. Je l’ai acquise par mes contacts avec mes confrères de travail.. ce qui me rend crédible, ce n’est pas seulement mon amour des enfants, c’est surtout les habiletés d’intervention que j’ai développées”.

“... Je crains la disparition de mon métier, il y a beaucoup de coupures... Il y a eu un poste de coupé ici l’an passé, il y en a eu un aussi à la Commission scolaire de Chicoutimi. Je pense que ça va devenir de la sous-traitance comme les P.A.E. .. il y a un phénomène de retour du pendule. On est dans une période creuse en ce qui concerne le souci d’avoir une bonne qualité de vie, on en a que pour le quantifiable, le productif... on trouve que ça coûte trop cher, que les résultats ne sont pas mesurables...”.

Q- Qu'est-ce qui est intéressant pour la Commission scolaire Valin à vous engager?

“De répondre à la loi du régime pédagogique!”.

“Les administrateurs perçoivent notre utilité dans des situations spécifiques. Par exemple, dans une situation de crise ou de détresse psychologique, ils disent : “On va faire intervenir le psychologue...”.

“J’assure aussi la neutralité entre le prof et les parents... je me situe principalement et presque exclusivement par rapport à l’enfant. C’est difficile alors de me critiquer...”.

Un des psychologues que j’ai rencontré définissait le psychologue comme quelqu’un qui se préoccupe du développement affectif et relationnel de la personne. Qu’en pensez-vous?

“... Je dirais plutôt le développement affectif et comportemental...”.

Elle me parle des approches qu'elle utilise pour exercer son métier. Elle n'y parvient pas très clairement et semble vivre une certaine confusion. Elle me dit qu'elle aimerait bien que j'identifie, à partir de mes observations, une «grille d'intervention» et que je la lui communique. Je lui propose alors que son métier réside davantage dans ce qu'elle est plutôt que dans ce qu'elle fait, je sous-entend que ce qui est déterminant, c'est la qualité de sa relation avec son client plutôt que les outils qu'elle utilise. Elle acquiesce et semble à la fois en accord et satisfaite de ma reformulation.

“... Je suis plus à l'aise dans l'intervention que dans la consultation. Dans une discussion de cas avec un professeur, je ne suis jamais à mon aise. S'il me demande qu'est-ce qu'il faut faire avec un élève que je ne connais pas, que je n'ai jamais rencontré. Quand je connais l'élève, que j'ai eu une entrevue avec lui, c'est correct... J'aurais tendance à avoir des jugements envers un psychologue qui se prononcerait sur un enfant sans l'avoir préalablement rencontré. Notre opinion est trop lourde de conséquences pour le développement subséquent de l'élève, ça va le suivre tout le temps...”.

Nous convenons d'une seconde rencontre afin de compléter notre cueillette de données.

Remerciements.

FIN DE L'ENTREVUE

Psychologue scolaire 9
1997-06-26, 2^e entrevue

ENTRÉE EN MATIÈRE

Je lui offre de résumer notre première rencontre. Elle m'informe que ce n'est pas nécessaire, elle me laisse entendre qu'elle en a un souvenir assez précis.

Q- *Lors de notre première rencontre, vous disiez que le "monde scolaire" avait des "besoins spécifiques", pourriez-vous m'apporter des précisions?*

"... le "monde" existe selon deux critères pour le psychologue : le milieu (par exemple les CLSC, les C.H., la commission scolaire) et la clientèle (par exemple les enfants, les adultes...) ainsi que le "monde scolaire" est différent des autres "mondes"... les psychologues scolaires s'y posent la question suivante : Qu'est-ce qui limite les capacités d'apprentissage de l'enfant?" C'est une question que seuls les psychologues (versus les profs ou la direction) scolaires (versus les C.H., les CLSC) se posent..."

"... la spécificité c'est l'apprentissage..."

"... les enseignants nous demandent d'identifier la "façon d'apprendre" de certains élèves en difficulté, d'identifier son "style à lui" et sa capacité d'apprendre. Ils nous demandent aussi d'identifier le fonctionnement de ses attitudes, de ses comportements à l'école... Il y a le classement à l'école..."

Q- *Le classement, est-ce un besoin ou une tâche dictée?*

"C'est un besoin, l'école en a besoin pour déterminer les meilleurs services pour l'enfant..."

"Je trouve important de répondre aux besoins de la structure qui m'engage, cela doit passer devant mes intérêts personnels par exemple de faire du bureau privé".

"Moi, je souhaiterais que tous les services à l'enfance, que ce soit la commission scolaire, le CLSC, les centres Jeunesse, l'IRS, soient regroupés dans un même service, sous un même toit... ça permettrait d'offrir un meilleur

service : direct, plus complet, pas de dédoublement... donc les besoins seraient mieux répondus...".

Q- Quels sont parmi vos rôles, ceux qui répondent particulièrement aux besoins spécifiques?

"... le classement, l'ajustement à une réalité plus adaptée (c.-à.-d. la relation d'aide), l'ajustement de l'enfant au milieu, le support affectif par rapport à une insécurité vécue par l'enfant face à un changement, à son développement...".

Q- Quels sont vos rôles principaux?

"Ceux que je viens de décrire...".

Q- Y en a-t-il parmi ceux-ci qui vous sont imposés?

"Oui... l'identification des enfants (le classement) selon les catégories : besoins socio-affectifs, déficiences physiques ou mentales, troubles de l'apprentissage, etc. C'est de l'argent pour la commission scolaire, les besoins spécifiques identifiés correspondant à des services, dont à des budgets supplémentaires... ça permet aussi d'établir des priorités : si l'enfant a besoin d'un éducateur à temps plein, mais qu'il n'est pas identifié, il n'en aura pas...".

Q- Quels sont les rôles que vous préférez?

"L'intervention, la thérapie avec les enfants, être en relation avec les enfants... les rencontres avec les profs et les parents...".

Elle n'aime pas les situations où il y a de la confrontation..."quand on travaille en collaboration, j'aime toutes les tâches...".

Q- Parmi vos rôles, lesquels vous sont exclusifs?

"... le suivi psychologique... la relation d'aide, ce que je nomme le "suivi comportemental", tout le monde en fait : l'infirmière, le directeur, le prof, l'éducateur spécialisé, ... le suivi psychologique va plus loin que le suivi comportemental. Moi, je vais dans la structure familiale alors que les autres n'en ont pas le mandat... la frontière entre le suivi psychologique et le suivi comportemental est mon accès exclusif à l'intimité...".

"... un autre rôle exclusif est l'évaluation affective et intellectuelle...".

Q- Pourquoi est-ce ainsi? (re: l'exclusivité)?

"... la tradition, les compétences spécifiques, la formation universitaire et la Loi 107..."

Q- Parlez-moi des différences qui existent entre vos rôles du début de votre carrière et ceux actuels?

"... ni les tâches, ni les rôles n'ont changé. Ce qui a changé, c'est l'alourdissement du travail. Le ratio psychologue : élèves est augmenté. Cette année, il est de 1 : 1 600 pour le secteur primaire, le ratio en 1996-1996 était de 1 : 1050... Cette différence s'explique par la coupure d'un poste de psychologue par l'attrition... Cette année, j'ai commencé à tenir des statistiques pour m'expliquer mes insatisfactions. Ainsi, en 1996-1997, j'ai fait 120 suivis qui ont nécessité chacun de un à quinze rencontres."

"... j'ai des insatisfactions par rapport au rôle actuel mais j'en avais aussi au début de ma carrière..."

"... un autre de mes rôles, c'est d'être à l'écoute du milieu... il faut avoir des disponibilités immédiates à la demande... ces demandes sont habituellement manifestées par le professeur ou le directeur mais pas de façon exclusive..."

Q- Comment expliquez-vous que ce rôle n'est pas explicité ailleurs que dans le milieu scolaire, par exemple à l'université ou dans les monographies professionnelles?

"... ce n'est pas écrit quelque part dans un document du ministère?... chose certaine, on y est préparé à l'université..."

Q- Tous ces modèles sont-ils cohérents?

"Je ne serais pas capable de faire quelque chose d'incohérent..."

Q- Quel est pour vous le psychologue scolaire idéal?

"... pffff..."

"... quelqu'un qui ferait tous les rôles et qui posséderait une connaissance universelle et à jour de tout ce qui est nécessaire à l'accomplissement des tâches, quelqu'un à la fine pointe de ce qui sort, quelqu'un de toujours centré sur l'enfant..."

Q- Comment votre métier, votre milieu, votre environnement influencent-ils votre façon personnelle d'exercer vos rôles?

"... je ne vois pas d'influence sur le rôle, ce serait plutôt sur mes façons d'intervenir... quand il y a eu de la formation sur l'approche centrée sur les solutions, je me suis approprié quelques outils... étant donné que les formations que je prends sont en concordance avec ce à quoi je crois, ça ne modifie pas mes rôles, ça ne change pas nécessairement les rôles, mais plutôt les façons d'intervenir..."

Q- Les réalités économiques, culturelles ou familiales actuelles influencent-elles vos rôles?

"Non... toutefois, j'ai bien vécu une influence : à l'AQPS, Je sens que les psychologues scolaires sortent de leur isolement... le bulletin de liaison me permet de m'identifier aux autres psychologues scolaires et de me raffermir dans mes rôles à l'école... par exemple on me dit : "oui, tu as le droit de te prononcer sur telle affaire, de prendre ta place..."

Q- Est-ce que ça influence ton rôle ou ta façon d'être dans ton rôle?

"Oui,... ça influence ma façon d'être dans mon rôle..."

Q- Comment influencez-vous, vous-même, les rôles de votre profession?

"... par ma capacité d'adaptation aux diverses demandes et aux divers besoins... par mon altruisme... et par la sécurité que me procure maintenant l'AQPS"

Q- Quelles sont vos habiletés professionnelles?

"... ce sont celles que je viens de te nommer plus l'ouverture aux autres... c'est-à-dire filtrer ses propres jugements, avoir une vision la plus objective possible... et être capable de situer une personne selon ses capacités actuelles et potentielles..."

Q- À partir de votre petit dictionnaire personnel, qu'elle est votre définition du mot «rôle»?

"... le rôle, c'est une tâche spécifique à accomplir... Je vois ça comme un spectre de lumière, il y a une fusion entre les couleurs, il y en a des claires et d'autres plus mélangées : le rose avec le vert... ça fait une chaîne et c'est aussi la place que j'occupe dans le système... c'est applicable aussi pour les tâches et pour les autres professionnels, pour nos rôles respectifs..."

Q- Qu'est-ce qui assure l'avenir de votre métier?

C'est le besoin de développement global de l'enfant. Il faut que le système continue de croire dans le besoin de développement de l'enfant (et en ce domaine)... le psychologue scolaire, c'est le professionnel qui est compétent...".

Q- Qu'est-ce qui vous fait craindre sa disparition?

"C'est que l'aspect financier mette un voile sur tous les besoins sociaux, les services sociaux, même si actuellement ça semble vouloir s'orienter vers les services administratifs..."

Q- Quels sont les psychologues scolaires que vous me recommanderiez?

"Je te recommanderais de voir tous les psychologues scolaires, on est tous différents...plus particulièrement, tu pourrais voir : Elle me nomme plusieurs noms et me recommande une personne en particulier.

Q- En quelle année avez-vous débuté votre carrière de psychologue scolaire?

"En 1986, en 1985, j'étais remplaçante, ensuite, j'ai travaillé douze mois à l'Institut xxxxx, ensuite j'ai donné de la formation au Cégep pour le centre de détention..."

Q- Avez-vous eu d'autres expériences professionnelles?

"... le programme «xxxxx» et quelques contrats en bureau privé..."

Q- Parlez-moi de ...**neutralité**

"c'est l'objectivité, être capable de se dégager de jugements, d'éliminer ce qui limite, c'est l'aide à l'enfant..."

enfant

"c'est un être en développement ou en acquisition d'autonomie. Il doit faire confiance à l'adulte et en même temps s'en dégager. C'est toujours en mouvement, c'est du sport, c'est le fun... ça représente toujours un défi à l'intellect afin de ne pas se laisser induire en erreur..."

<i>liberté d'action</i>	"c'est d'avoir une grande confiance de la part du milieu. C'est toi qui choisit ton propre type d'intervention auprès de l'enfant... C'est aussi qu'il n'y a pas de professionnel au-dessus de toi qui t'oblige à faire des choses..."
<i>altruisme</i>	"c'est le goût d'aider".
<i>intervention</i>	"c'est poser des actes, des paroles, interagir avec le client..."
<i>qualité de vie du client</i>	"... quand tu réponds bien aux besoins de la personne (soit) le référant ou le référé..."
<i>développement</i>	"l'être en devenir, en développement... il faut que tu tiennes compte du développement..."
<i>lien</i>	"c'est la fascination... c'est beau, c'est bon, c'est plaisant à voir... j'ai la chance de travailler avec une clientèle que j'aime..."
<i>responsabilité environnement</i>	

Remerciements
FIN DE L'ENTREVUE

Psychologue scolaire 10
1997-05-01

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- Qu'est-ce que votre métier?

“C’est plusieurs choses... de l’aide et de la prévention, des traitements curatifs et correctifs. Nous ne sommes pas spécialisés, nous devons faire plusieurs choses, plusieurs tâches, plusieurs types d’intervention. Nous nous intéressons à la personnalité, à tous les aspects du développement, aux principes de l’apprentissage...”.

“Je suis au préscolaire-primaire, la façon de les aborder (les élèves), c’est par leur environnement, par leurs enseignantes, leurs parents. Ça complexifie l’intervention”.

“Une autre réalité du milieu scolaire, une difficulté, une limite, ce sont les déplacements. Surtout ici à La Baie, notre territoire est vaste... ça limite notre investissement auprès des enfants...”.

Concernant sa stratégie d’intervention : “... pour les cas ne nécessitant pas une intervention soutenue, j’essaie d’obtenir la collaboration des parents et des enseignants. Pour les cas plus lourds, je réfère aux organismes du réseau : CLSC, IRS, CJ, ...”.

“... la partie évaluation-diagnostic est essentielle à une bonne intervention. La commande vient aussi de la Commission scolaire pour le classement des élèves. Nous n’avons plus de psychométricien... mais la commission scolaire nous supporte en nous fournissant le matériel adéquat en quantité suffisante...”.

“... nous recevons beaucoup de «commandes», mais on nous liasse de la latitude afin que nous effectuions notre priorisation, que nous planifions notre agenda. Par contre, on ne peut objectivement répondre à toutes les commandes.

“... j’ai cinq écoles réparties sur un territoire très vaste...”.

"... au départ, l'intervention auprès des enfants était ma principale attirance. L'enseignement par contre ne m'attirait pas. J'avais certaines dispositions à aider. Je me suis donc orientée vers la psychologie. J'ai fait mon cours à l'UQTR. À la maîtrise, il y avait deux spécialités : le communautaire et l'enfance inadaptée. J'ai choisis l'enfance inadaptée. L'ouverture des postes m'a amenée en scolaire... la santé mentale, les grosses maladies ne m'attiraient pas..."

"J'aime beaucoup les entrevues avec les enfants..."

Q- *Devrait-on parler de psychologie scolaire ou de psychologie en milieu scolaire?*

"... oui, c'est de la psychologie... mais ça demande une connaissance spécialisée..."

Q- *À quel point cela nécessite-t-il une formation spécialisée?*

"... il faut que la formation soit adaptée afin de répondre aux exigences du milieu".

"Je m'intéresse à la connaissance de la personne par l'entremise des théories de la personnalité, du testing, mais aussi à son aspect relationnel. C'est pour cela que je vais dans les classes, dans les cours de récréation..."

"... le travail multidisciplinaire est important..."

Q- *Votre métier, est-ce que ça a encore du sens, malgré les contraintes dont vous m'avez parlées?*

"Oui, parce que je m'organise... le travail, ce n'est pas nécessairement de répondre à la commande telle que faite, mais d'y répondre selon mon jugement et mes contraintes. Par exemple, des parents désirent que je rencontre leur enfant parce que ce dernier éprouve des difficultés. Parfois, je choisis uniquement de les recadrer ou de leur donner des conseils et ils repartent tout de même très satisfaits..."

Q- *Pensez-vous que la perception des autres intervenants de votre métier correspond à la vôtre?*

"Oui, c'est bien compris..."

Q- Et par les administrateurs de la commission scolaire?

“Oui, ici on n’a pas de problème...”.

“Ça fait vingt-et-un ans que je suis dans le milieu, je suis bien connue...”.

Q- Qu’est-ce qui donne du sens à votre métier?

“... aider les enfants... je vois beaucoup de souffrance chez les enfants, mes compétences et mes contacts me permettent de les aider efficacement... il y a aussi le côté «social» de la pratique...”.

“... ça m’a pris beaucoup de temps avant d’être sûre de moi en ce qui concerne ma pratique. Ma formation universitaire ne me suffisait pas. Les connaissances techniques ne sont pas suffisantes quoiqu’essentielles au travail. Il faut en plus que les gens sentent notre assurance. Ça leur donne confiance”. (ex. de connaissances techniques : théories de la personnalité, développement de la personne, ...). “L’enseignement académique en fournit une partie mais les connaissances empiriques constituent la plupart du bagage... ça me donne de l’assurance quand je peux me dire que j’ai déjà vu un cas semblable”.

Q- Quelles sont vos approches?

“Je dirais que c’est une approche intégrée, mais il est certain qu’elle est inspirée de l’humanisme et du cognitif-behavioral... mais toujours centrée sur la personne...”.

Q- Est-ce qu’il y a des choses qui changent?

“Les problèmes apparaissent plus tôt chez les enfants. Les modifications de la structure familiale et les changements des valeurs ont une grande influence... par exemple, ce matin, une petite de deuxième année vit des préoccupations concernant le choix de son milieu de vie : chez son père ou chez sa mère; elle a donc décidé seule qu’elle désirait me rencontrer pour me demander mon aide. Elle l’a décidé après un cours de formation personnelle et sociale au sujet des intervenants...”.

Q- Pensez-vous que le métier a un avenir?

“Ça va exister encore un bout... peut-être va-t-il se modifier, ne plus exister de la même façon. Par exemple, l’intervention pourrait se faire à partir du CLSC... il y a aussi le phénomène de l’apparition de la psycho-éducation et de

l'éducation spécialisée. Ces personnes font des choses qui ressemblent un peu à ce que l'on fait...".

Q- Quelle distinction faites-vous par rapport aux autres intervenants?

"Par rapport aux C.O., c'est clair : c'est du vocationnel. Pour les T.S., c'est la prévention, l'intervention sociale, les attitudes éducatives. Pour la psycho-éducation, c'est l'intervention dans les groupes. Pour l'éducation spécialisée, c'est d'assister les profs dans leur enseignement... nous les psychologues notre spécifique c'est l'évaluation-diagnostic et la thérapie..."

"Le CLSC intervient dans les cas où il n'y a pas d'incidence scolaire..."

Q- Quelles sont les perceptions des profs à votre égard?

"... Ils nous disent : "Tu n'as pas assez de temps à nous accorder", "il n'y a pas assez de services", "s'il y avait plus de temps de disponible, il y aurait plus de références" ...".

"J'ai une bonne relation avec les profs. Je vais dans les classes, je vais dans les salles de pause, ...".

Q- Que pensez-vous de l'AQPS?

"Je ne m'y implique pas, ça ne fait pas partie de mes premières priorités."

Q- Cette forme de collégialité vous manque-t-elle?

"Oui, avant ça faisait du bien (d'être ensemble, les psychologues de la commission). Maintenant, avec nos horaires et les coupures, on ne peut plus se voir, participer au congrès annuel, ...".

Q- Avez-vous des compensations?

"Oui, avec d'autres professionnels tels que les profs, les T.S.; avec d'autres milieux comme l'université, et avec le syndicat..."

"Je ne vais jamais au congrès de la corporation. Ça coûte trop cher et je ne suis pas libérée..."

"Je remets en question mon affiliation à la corporation. Elle ne s'implique pas assez, ne rend pas assez de services aux membres. Cela dépendra de son

implication dans un grief en cours concernant une définition de tâches. Jusqu'à maintenant, c'est pauvre. J'en fais partie pour le titre...".

"Mon syndicat m'est plus utile en ce qui concerne la reconnaissance de ma profession et de sa défense que la corporation!".

"J'aime travailler dans les secteurs ruraux. Les gens sont plus simples, leurs attentes sont moins grosses. C'est moins difficile de satisfaire les gens de ce milieu...".

Remerciements

FIN DE L'ENTREVUE.

Psychologue scolaire 11
1997-03-06

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- Qu'est-ce qui fait votre crédibilité?

"Je fais un peu de tout : du curatif, du préventif, toutes sortes de programmes... ce n'est donc pas les tâches, il y a un fil conducteur, parce que ma crédibilité a été constante même quand mes tâches étaient modifiées. J'ai toujours été respecté, je n'ai pas l'impression de satisfaire plus avec certaines tâches que d'autres. Mon attitude thérapeutique, je l'applique à tous les acteurs : je «prends soin» de l'enseignant, de l'enfant, du parent. Derrière tout enfant en difficulté, il y a un parent en difficulté, un professeur en difficulté, un directeur en difficulté, ...".

"Je m'applique à rebrancher le courant entre l'élève, le parent, le professeur et le directeur sur les besoins de l'enfant."

"Je constate que je reçois de plus en plus de demandes pour rencontrer les enfants. J'attribue cela à de l'insécurité par rapport à la confiance en soi-même de donner les infos pertinentes".

"Je déculpabilise, je dédramatise beaucoup et je propose immédiatement une voie à prendre, un bout de chemin à faire...".

"Je suis d'un naturel positif et je cherche à le communiquer. Quand je sens qu'un parent ne repart pas positif, je sais que j'ai manqué mon coup...".

"Je suis réaliste par rapport à ce qui est possible de faire. Je n'en demande jamais plus...".

"Voici le cheminement habituel de mon aide :

- je reçois la référence du prof.
- je rencontre l'enfant
- je rencontre les parents
- j'investigue dans le «champs»

- je retourne auprès des parents et du prof
- nous construisons/je propose un plan d'intervention
- l'intervention est réalisée auprès du prof, des parents et de l'élève
- je recueille le feedback

"... mes caractéristiques personnelles... je suis positif, réaliste, transparent, respectueux de mes engagements, j'ai des aptitudes au «caring», je suis en lien avec le parent..."

"... mes croyances... il faut tous travailler dans le même sens... et quand quelqu'un, l'enfant ou l'adulte a un problème, je crois aussi qu'il a ce qu'il faut pour vivre avec, pour le surmonter..."

Q- *Qu'est-ce que tu aimes dans ce travail?*

"J'aime ce que je fais... je suis croyant dans le développement, l'évolution de la personne, de mes clients... j'aime le défi que ça représente que de donner raison à ma croyance de la capacité d'évoluer d'une personne. Chaque entrevue est un nouveau défi... chaque première entrevue me fait vivre un trac par rapport à si je vais réussir à accrocher mes clients. J'ai développé, avec les années, une capacité à reconnaître les indices de satisfaction et d'insatisfaction de mes clients..."

"Je suis un gars stable et je m'oblige à être complètement disponible à la personne qui vient chercher mon aide. Je suis comme un artiste : avant mon entrevue, c'est comme avant une entrée en scène, j'éprouve le trac et une fois commencé, c'est correct et tout le reste devient secondaire, même mes douleurs! Je suis un «performeur».

"Ma crédibilité ne tient pas seulement à ce que je fais..." Il me fait comprendre que la reconnaissance de ses compétences ne repose pas sur ce qu'il fait mais sur ce qu'il est.

"Ce que je ressens me donne un indice très fidèle du besoin des personnes... je n'ai donc pas besoin d'outils psychométriques pour valider ma perception, mon senti..."

"... ma technique... je rencontre mes clients sur leur pouvoir... par exemple quand un parent a de la difficulté à communiquer avec un prof, s'il me

consulte je vais le rencontrer sur ses forces, sur ce qu'il peut faire d'efficace afin de parvenir à se faire comprendre..."

"... j'utilise un langage accessible, je parle le langage que mon client parle, que les gens me parlent..."

"... j'ai un message à passer et je m'organise pour que le message passe... et comme le message passe aussi par le messenger, le messenger est aussi important que le message. Le message a beau être parfait du point de vue technique, si le messenger ne «passe» pas, le message ne passe pas lui aussi... et le perdant là-dedans, c'est le client au bout du compte..."

Q- *Qu'est-ce qui fait que tu est psychologue, et non prof ou psycho-éducateur?*

"... ma sensibilité à la souffrance de l'autre. Si tu n'as pas cette sensibilité à la souffrance que vit l'autre, tu passes à côté... il y a aussi ma capacité de croire en l'autonomie de la personne. Malgré la tendance du client à s'attacher à la sécurité que j'offre, je m'applique à la rencontrer sur son autonomie. Je l'invite à replonger..."

"Le milieu d'intervention est très important, plus l'intervention est près du milieu significatif du client, plus l'intervention a des chances de réussir parce qu'elle est alors plus significative..."

"Moi, je prends tout sur mon dos. Je n'ai même pas le réflexe de référer à quelqu'un d'autre ou à un autre service..."

"Ça arrive que la demande dépasse ma capacité d'offrir. Quand ça arrive, je développe des priorités : je dis à la direction : "O.K., je le prends" et je vais voir le prof. Je vois le prof et je prends soin de lui. Je lui dis : "O.K. je le prends et je vais voir ses parents (à l'élève). Je vois les parents et j'en prends soin. Je leur dis : "O.K. je ne vais pas peut-être pouvoir voir votre enfant tout de suite, mais je vais demeurer en lien et superviser l'intervention et je vais «confiance»..."

Q- C'est quoi les attentes de la population en général concernant les psychologues?

"... le pouvoir de diagnostiquer... et le pouvoir de prescrire une attitude adéquate en réponse au problème qui a provoqué l'inadaptation..."

Il me remercie de lui avoir permis de réfléchir sur sa pratique, sur son métier... notre rencontre le lui en a donné l'occasion.

FIN DE L'ENTREVUE.

**Psychologue scolaire 11
1997-04-09, 2^e entrevue)**

Q- *Qu'elle est ta mission personnelle en tant que psychologue?*

"C'est de démystifier la psychologie auprès de mes clients. C'est aussi de permettre à la personne de démystifier ce qu'elle vit, d'humaniser et de normaliser sa souffrance, de lui permettre de redonner à cette dernière des proportions réalistes, et de recontacter l'espoir que ça va aller mieux..."

"Ça me gêne de ne pouvoir mieux théoriser ce que je vis. Je ne suis pas un bon théoricien. Ce qui prime pour moi, c'est l'aspect dynamique, clinique, thérapeutique... je me sers beaucoup de la relation thérapeutique que j'ai avec mon client..."

Q- *Comment te situes-tu comme psychologue dans une école?*

"... mon intérêt premier à choisir le scolaire, ça été mon intérêt pour la petite enfance. Par la suite, j'ai modifié ma pratique en élargissant mon site d'intervention en incluant les parents..."

"Par contre, si je faisais de la pratique privée, je ne prendrais pas de clientèle infantile parce que ce serait trop difficile et trop coûteux par rapport au travail de réseau nécessaire. Sous ce dernier aspect, le milieu scolaire facilite l'intervention du psychologue qui s'intéresse à l'enfance : il fournit un milieu «naturel» d'intervention et un réseau structuré..."

"Pour moi, c'est l'aspect relationnel qui prime sur l'aspect diagnostic. Ce dernier est même parfois optionnel, par exemple des parents viennent me rencontrer, je les écoute, je leur reformule leur propos et ils repartent satisfaits".

"Je ne suis pas un donneux de récolte. À la limite, je le fais pour contenter, rassurer un client qui insiste ou pour que ça semble important..."

"Je leur fournis un allier en ma personne par rapport à l'école, aux profs, ... je deviens aussi l'intermédiaire entre le prof et le parent lorsque les jugements ressortent et empêchent la communication, par exemple un parent prestataire de l'aide sociale et un prof inaccessible. Je fais le lien entre les

deux, tout comme je le fais entre le parent et l'enfant... ça revient encore au relationnel!"

Q- À qui me référerais-tu afin que je rencontre des psychologues scolaires significatifs et représentatifs?

Il me cite sept noms.

Remerciement.

FIN DE L'ENTREVUE.

Psychologue scolaire 12
1997-07-02

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- Qu'est-ce que votre métier?

"Le psychologue scolaire, c'est un agent de changement. Il a plusieurs clients : les enfants, les parents, les profs, la direction..."

"Je suis psychologue clinicien parce que je fais du bureau privé et je suis psychologue scolaire parce que je suis ici..."

"... l'agent de changement, le psychologue scolaire, c'est un travailleur de terrain... je suis impliqué à tous les niveaux. Il faut que mes relations soient harmonieuses avec tous à cause de mon rôle... par exemple, le prof qui fait des problèmes, il faut que je m'en fasse un allier pour qu'il me demande de l'aide... mais il faut avoir de l'expertise pour être crédible auprès des profs, ça prend de l'écoute et des résultats concrets..."

Suite à mon questionnement, il me précise qu'agent de changement est un rôle et que les relations humaines sont des outils pour assumer, pour réaliser ce rôle.

Par la suite, il m'entretient de ce qui l'a mené à la psychologie : un concours de circonstances, il avait fait des demandes en musique, en mathématiques, en psychologie et en criminologie... ayant été accepté dans toutes les facultés, alors qu'il comptait sur les refus pour déterminer un choix, il a finalement opté pour la psychologie. Pour ce qui est de son orientation en scolaire, son choix final s'est fait parce que Huguette Bégin de l'U. de M. avait quelque chose d'intéressant à lui proposer.

Il me dit qu'il pourrait travailler ailleurs avec le même rôle, agent de changement, mais qu'il aurait besoin d'adapter certaines de ses compétences. Il me cite en exemple un contrat réalisé dans le cadre de son bureau privé où il a eu à évaluer un employé. Il a remis en question la

demande de l'employeur, à renégocier le contrat en fonction d'un rôle d'agent de changement et est intervenu en ce sens à la satisfaction de tous.

Q- Quel est le titre que vous préférez que l'on utilise : psychologue, psychologue scolaire, psychologue de l'éducation?

"... psychologue scolaire..." parce qu'il en a la formation universitaire..."

Il souligne l'évolution de la perception qu'il a de son métier... Il mentionne qu'il a eu davantage besoin de comprendre la dynamique des enfants et de posséder une meilleure analyse des problématiques. Il a recherché des connaissances, des formations auprès d'associations et il a découvert le Gestalt. Il me dit que ça lui a créé des ouvertures sur différents milieux et différentes réalités.

Il me fait part d'un ultimatum, d'une situation où il a signifié «poliment et respectueusement» à son employeur qu'il ne voulait plus travailler dans une certaine ville, qu'il préférerait s'investir dans un milieu particulier. La commission scolaire a fini par accéder à sa demande.

Il m'informe d'une autre situation où il voulait suivre une formation en Gestalt à raison de 3 jours par mois. Ayant fait part de son intérêt à son employeur, ce dernier n'en vit pas la pertinence. Il amorça tout de même sa formation et son employeur finit rapidement à le libérer avec solde, mais ne paya pas les frais de formation. Il était prêt à y aller sans solde, ni compte de dépense...

Il me raconte son intervention, couronnée de succès, pour le report d'un an de l'intégration des élèves en difficultés d'intégration. Il a fait valoir que ce processus ne pouvait se faire sans une préparation préalable des professeurs. On acquiesce à sa demande et il se voit confier ce mandat. La formation comportait un jeu où les participants devaient se regrouper par quatre ou cinq selon un signe distinctif commun. Il leur demanda ensuite d'exclure la personne du groupe qui possédait le moins ce signe particulier. Il invitait les personnes exclues à se retirer dans un coin de la salle alors qu'il invitait tous les autres à se rendre au restaurant pour le repas. Son objectif était d'utiliser l'effet créé pour permettre aux profs de saisir l'importance de l'intégration pour des personnes marginalisées.

Je lui ai demandé de me valider si cette intervention était représentative de ce que c'est que d'être agent de changement. Il me l'a confirmé et m'en a précisé les étapes :

- activité symbolique/métaphorique
- déstabilisation
- récupération

Q- *Qu'est-ce qui vous maintient dans ce métier?*

"Je suis attaché à mon rôle... je suis fier de mon organisation... je suis intégré dans cette organisation, j'en fais partie intégrante..."

Q- *Vous avez participé à la construction de votre organisation*

"Oui, ça compte aussi..."

"J'adore travailler avec la clientèle de l'école..."

"... ce qui me maintient, c'est quand je constate la qualité de la relation que j'ai établie avec mes clients..."

Il me souligne son attachement à sa clientèle en me précisant que sa clientèle de bureau privé ne lui apporte pas la même satisfaction du fait qu'il ne la revoit pas après son intervention, ce qui n'est pas le cas de sa clientèle scolaire qu'il croise fréquemment.

Il me mentionne que ses caractéristiques personnelles qui soutiennent son métier sont l'écoute, la disponibilité physique et l'accessibilité sociale.

Q- *À quel point est-ce important pour vous d'être psychologue?*

"Mon métier est important mais j'aurais été prêt à changer si les résistances avaient été trop grandes..." Il poursuit en me référant à ses choix divers concernant son orientation lors de l'inscription à l'Université.

Q- *Qu'est-ce qui influence votre métier?*

Il me réfère à ses éléments de personnalité en me précisant que c'est cela la plus grande influence. Il n'identifie aucun élément extrinsèque.

Q- Qu'est-ce qui vous fait prendre des positions si campées?

Il ne me précise pas ses motivations, mais m'indique que si cela lui est possible, c'est parce qu'il est reconnu : "... l'expérience acquise démontre que mes prises de positions sont valides...".

Q- Quels sont les besoins spécifiques de l'environnement dans lequel vous travaillez?

"... pour ce qui est des élèves en difficulté d'adaptation, c'est la disponibilité des intervenants...".

Q- Qu'est-ce qui rend votre métier intéressant?

Il confirme que ça lui "tient aux tripes".

Q- Qu'est-ce qui rend votre métier difficile?

"C'est la lenteur de l'évolution des projets... et l'inertie de quelques personnes...".

Q- Décrivez-moi le psychologue idéal

"C'est un agent de changement... et quelqu'un qui fait de la formation continue...".

"... on peut être psychologue en milieu scolaire sans être psychologue scolaire, c'est une façon d'être... ça nécessite des connaissances de base dans tous les domaines...".

Q- Menez-vous une pratique parallèle?

Il me reparle de son bureau privé où il fait de la consultation individuelle pour les adolescents et les adultes, ainsi que de la médiation organisationnelle.

Q- Quels sont les psychologues que vous me recommanderiez?

Il me cite quatre psychologues dont trois sont de l'extérieur de la région.

Il me précise que cette dernière a une formation de base en psychologie industrielle... "elle est une excellente psychologue scolaire parce qu'elle a su saisir l'esprit de l'organisation, par la suite elle a su aller chercher les outils nécessaires comme le testing et la psychodynamique... c'est une fille très intelligente...".

Q- En quelle année avez-vous débuté votre carrière de psychologue scolaire?

"... en 1977...".

Q- Était-ce une bonne année pour débiter?

"Oui, c'était une bonne époque parce qu'il y avait beaucoup d'opportunités d'emploi... J'aurais pu travailler à la C.S. Louis-Hémon, à la CECM ou à Sept-Îles...".

Remerciements.

FIN DE L'ENTREVUE.

Psychologue scolaire 13
1997-07-02

PRÉSENTATION ET MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Q- Parlez-moi de votre métier.

Il se présente tout en démontrant, en validant la pertinence de notre rencontre dans le cadre de ma recherche :

"... ma formation de base est en clinique-adulte, c'est accidentellement que je suis passé au scolaire. Je me suis tout de même toujours intéressé au monde scolaire : j'ai même pensé à devenir professeur... Je suis originaire d'un petit village, ça m'a amené à choisir une petite université... mon orientation a été déterminée beaucoup par les profs avec qui j'avais des affinités... Je m'intéressais à l'enfance et j'ai fait ma recherche en neuro-psychologie, ça m'a amené à aller à l'école, à être en contact avec les enfants qui étaient mes sujets expérimentaux. J'ai fait mon stage en adulte en milieu hospitalier... était-ce un concours de circonstances? Mon père est cardiaque... et 'ai fait mon stage auprès de personnes atteintes de cardiopathie! En fait, je connaissais quelqu'un de très intéressant à l'hôpital qui m'a invité à y faire mes stages..."

"... je m'orientais vers le doctorat mais j'ai appris qu'il y avait un poste qui s'ouvrait ici... ma femme est originaire d'ici. j'ai appliqué, je l'ai eu et j'y suis encore!"

"... je travaille en adulte à mon bureau privé avec un confrère. Ça me permet de voir différemment les parents des élèves que je rencontre, ça m'amène à avoir une autre oreille, à être prudent..."

Il cherche, entre autres, à transmettre l'espoir de vivre.

Son bureau privé lui permet d'accéder à une plus grande autonomie par rapport à son rôle à la C.S.

Q- Qu'est-ce que votre métier?

"Je trouve ça embêtant... (il cherche une définition)... tout le monde doit te dire cela... c'est très large... c'est une relation d'aide... pour aider quelqu'un à cheminer...".

Q- Quel chemin?

"Le jeune est comme bloqué, malheureux dans ce qu'il vit, ... moi c'est de l'aider à être plus heureux...".

Je reformule : c'est une intervention pour rendre plus confortable le vécu du jeune dans la manifestation de l'inconfort qui est soit bien, ou soit mal accepté par le milieu? Il me confirme la justesse de cette formulation.

Q- Qu'est-ce qui donne du sens à votre métier?

Il m'apprend que c'est de rendre le confort à la personne, à son client.

Q- Qu'est-ce qui vous a conduit à votre métier?

Il me réfère à sa présentation en me disant que c'est là précisément son cheminement.

Q- Qu'est-ce qui vous y maintient?

"... j'aime ce que je fais...".

Q- Malgré les contraintes?

"Oui, j'aime beaucoup mon travail... l'AQPS et mon bureau, c'est un bonus, ce n'est pas par dépit... si je suis encore en scolaire, c'est que ce que l'on fait ici est important... c'est aussi le travail des professeurs et il y a les divers projets... j'ai un degré d'autonomie très grand : les demandes peuvent m'être acheminées directement... je ne suis plus un psychologue scolaire comme je l'étais avant, ça a changé... mon bureau n'est plus au bureau de la C.S., ils sont dans les écoles... ça évolue la façon de travailler... c'est un peu pour ça que je suis encore ici... tu ne lâches pas une job pour en trouver une autre tout de suite... j'ai un certain degré d'insécurité, mon attachement ici compense...".

Q- Quel est le titre que vous préférez que l'on utilise : psychologue, psychologue scolaire, psychologue de l'éducation?

"Mon Dieu! ça a fait tout un débat à l'AQPS... pour moi, c'est psychologue en milieu scolaire : je suis un psychologue mis au service du scolaire... Les psychologues scolaires existants, ce sont des spécialistes dans leur domaine :

le développement psycho-affectif-comportemental dans son milieu scolaire, en contexte scolaire de l'enfant...".

Il distingue «psychologue en milieu scolaire» et «psychologue scolaire» et souligne l'existence de ces deux concepts. Je lui apporte le témoignage d'autres psychologues qui se disent psychologues scolaires ou psychologues «tout court»... Il introduit alors le facteur «région» : dans les grands centres comme Québec et Montréal, il peut y avoir davantage de spécialités le bassin de population le permettant : il y a donc des «psychologues scolaires». Toutefois, en région, la démographie étant différente, les psychologues sont «généralistes» par besoin, donc «psychologue en milieu scolaire» car il n'existe pas de services spécialisés utilisables ou accessibles.

Q- *N'y a-t-il pas un groupe en trop, ne devriez-vous pas être l'un ou l'autre?*

"Non, parce qu'on a à apprendre des grands centres et eux ont à apprendre de nous, il y a (dans cet échange) une richesse intéressante..."

Il développe en me décrivant l'évolution actuelle des liens existants entre les deux groupes. Ces liens se renforcent, il se fait une fusion des deux cultures... Il me fait part d'un questionnement partagé par tous en ce qui concerne l'organisation des services à l'enfance. Ils s'inspirent du modèle américain où tous les services à l'enfance sont regroupés à (ou autour) de l'école, c'est à l'école qu'on identifie les services à offrir à l'enfant.

Q- *Cette évolution des liens entre les deux groupes est-elle réactive u proactive?*

"Nous, c'est proactif... il y a des jeunes qui ont des besoins ou s'interrogent et cherchent comment on peut s'organiser dans nos écoles pour répondre à leurs besoins... une façon de faire plus, c'est de s'associer..."

"C'est dans une mesure moindre, réactif à une visibilité qu'il est nécessaire d'avoir..." (il me précise que l'Ordre professionnel ne leur en apporte pas suffisamment).

"... il faut savoir s'adapter aux besoins qui changent..."

Q- En qualité ou en quantité?

"Les deux...". Il me cite en exemple l'apparition des cas d'idéations suicidaires, il mentionne qu'il y a 15 ans il n'en avait pas et que maintenant il y en a 3 ou 4 par année.

Q- L'augmentation des besoins s'explique-t-elle uniquement par l'apparition de nouveaux besoins?

"Non...". Il m'informe que l'écart entre les enfants ayant une stimulation globale suffisante et ceux n'en ayant pas assez est plus grand qu'avant.

Q- L'intervention se fait-elle pour adapter le jeune au système ou le système aux jeunes?

"On le fait, l'adaptation du système aux jeunes en intervenant plus (+) auprès des profs... cela est plus de la psychologie scolaire...".

"Quand on s'intéresse plus au système, on est plus psychologue scolaire. Quand on s'intéresse plus aux jeunes, on est un psychologue en milieu scolaire...".

Q- Qu'est-ce qui influence votre métier?

"La manifestation des besoins... ensuite notre propre évolution, notre cheminement personnel... notre façon de percevoir l'individu change, notre façon d'intervenir va changer...".

"Quelqu'un qui interviendrait toujours de la même façon ne s'adapterait pas... quelqu'un qui évolue a plus de chance d'avoir une intervention adaptée".

Q- Quelles sont vos caractéristiques personnelles qui soutiennent votre métier?

"J'accroche sur le mot «caractéristique»...".

... mon intérêt à écouter, à essayer d'être proche et mon intérêt à aider...".

Q- En quoi votre métier est-il différent ou semblable à celui d'un psychologue travaillant dans un autre milieu?

"Celui au CLSC ou au C.H. va travailler plus sur une caractéristique précise des besoins du client... nous autres du scolaire, moi, j'essaie de débroussailler ce qu'il y a, de faire un premier diagnostic. On intervient quand c'est possible... on

réfère quand c'est plus spécialisé. Mais quand la relation avec le client est très bonne, on garde le dossier et on le gère : on en est capable...".

Q- *Si vous en êtes capable, pourquoi ne pas tous les garder?*

"Il faut respecter le droit du client à choisir... quand je m'aperçois que le client ne me dit pas tout parce qu'il est à l'école, je le réfère à l'extérieur... ou ça peut-être parce qu'il est moins à l'aise avec moi...".

Q- *Quels sont vos rôles?*

"Moi, comme le comprend, ça revient à quelqu'un qui est là pour aider... je me vois au service de l'enseignant, au service des parents, ...".

Q- *Le classement, l'identification de la clientèle, est-ce que ce sont alors des tâches?*

"Oui, ce sont des tâches, le rôle c'est plus philosophique, plus large...".

Q- *Qu'offrez-vous de particulier à votre milieu d'emploi?*

"... j'apporte un éclairage dans ce que j'ai dit à date". (Il se réfère aux divers points qu'il a abordés par rapport à sa perception, son rôle, ses tâches, ...).

"Ça se manifeste quand la direction m'appelle et me dit : "Sylvain je voudrais te rencontrer par rapport à telle chose"... maintenant, est-ce dû à moi ou à mon métier? Est-ce essentiel? C'est embêtant...".

Q- *Qu'est-ce qui rend votre métier intéressant?*

"Je suis satisfait quand j'ai l'impression d'avoir aidé sinon j'oublie ça...".

Q- *Qu'est-ce que vous trouvez difficile?*

"... c'est le côté administratif. Par exemple, l'autre jour, une direction d'école m'a fait venir et m'a dit : "Tu as évalué ou tu as rencontré tel jeune, concrètement, qu'est-ce qu'on peut faire pour lui? La difficulté, c'est la grande différence entre les besoins manifestés par le client et la capacité du système à répondre à ses besoins... avant en insistant, on pouvait avoir de quoi, maintenant, on ne peut plus...".

"Dans les écoles, il y a les métiers pro-actifs, par exemple profs : quand un élève réussit, c'est à cause d'un bon prof... et il y a les métiers réactifs, par exemple psychologue : quand un élève échoue, on dit "même le psychologue a essayé...".

Q- *Pourriez-vous pratiquer dans un autre milieu et auprès d'une autre clientèle et en retirer de la satisfaction?*

"J'ai déjà pensé changer... J'ai même été accepté... mais j'ai choisi de rester... gagner un million, je dirais à la C.S. que je travaillerais un peu moins... 3 ou 4 jours par semaine... et je relèverais des défis..."

Il trouve aussi sa clientèle plaisante.

Q- *Décrivez-moi le psychologue scolaire ou le psychologue de l'éducation idéal?*

"Le psychologue en milieu scolaire idéal, c'est quelqu'un qui s'adapte au milieu où il est... il y a des milieux où je ne pourrais pas travailler.... ça prend quelqu'un qui veut être psychologue et ensuite qui s'adapte à un milieu..."

Être le psychologue idéal, c'est quand on "rencontre des jeunes avec qui on a travaillé et qui se rappellent de nous positivement, c'est merveilleux! Pour d'autres, je n'aurai pas été le psychologue idéal... c'est la même chose avec les profs quand on les rencontre après plusieurs années... être psychologue, c'est être capable de créer un lien..."

Q- *Quel est l'avenir de votre métier, de votre rôle?*

"C'est embêtant... il y en a de l'avenir, il n'y aura pas nécessairement plein de débouchés, ce sont les psychologues scolaires qui vont la faire : avec leur ouverture, leur pro-action, ..."

Q- *Le rôle sera-t-il toujours le même?*

"La tâche pourra être modifiée, le rôle moins. Le rôle sera influencé par la perception que j'en ai..."

Q- *Je m'informe de sa connaissance de l'histoire des regroupements de psychologues scolaires au Québec...*

"... il y a 15 ans, à Québec, ça n'a pas marché... il y a 10 ans, en Estrie, ça tout d'abord été un regroupement régional, ensuite ça c'est étendu, ça toujours été en croissance depuis... aux journées de formation annuelle, il y a toujours de plus en plus d'inscriptions... il y a 5 ans, le besoin a nécessité l'organisation d'une structure légale..."

Q- En quelle année avez-vous débuté en tant que psychologue en milieu scolaire?

"... selon l'Ordre professionnel, ça fait 14 ans, mais en réalité, j'ai commencé un peu avant, un an avant...".

Q- Était-ce une bonne époque pour commencer?

"Oui, dans le secteur ici, il y avait déjà des conseillers en orientation au primaire. Ici, un C.O. partait, il a été remplacé par un psychologue privé qui est resté 6 mois... on est 6 dans le secteur, je suis le 3e plus âgé... c'était nouveau, les gens étaient ouverts... les psychologues offraient quelque chose que les C.O. n'offraient pas... il y a eu plus de psychologues, les commissions scolaires s'y sont intéressées...".

Q- Quels sont les psychologues en milieu scolaire que vous me recommanderiez de rencontrer afin que je puisse me faire une idée du vrai et du bon psychologue?

Il me nomme huit psychologues scolaires dont six sont de sa région.

Il distingue clairement psychologue en milieu scolaire et psychologue scolaire. Il me précise que ses contacts avec les psychologues scolaires, il les a fait à l'AQPS.

Je le remercie.

Il fait un court bilan de notre rencontre : "ça été le fun... ça m'a permis de faire le bilan...".

FIN DE L'ENTREVUE.

Directeur d'école 1 1997-09-25

La mission première de l'école est de "scolariser", d'aider les élèves à "faire les apprentissages de base". Mais il faut aussi "qu'elle réponde aux besoins de l'enfant", sans quoi ils ne peuvent être disponibles aux apprentissages. Mais il y a aussi la sensibilité des intervenants de l'école aux difficultés que les enfants éprouvent: "On ne peut pas être indifférent aux problèmes des enfants... si nous ne le faisons pas, qui va intervenir?". La mission du psychologue est complémentaire à celle de l'école.

La direction de l'école attend de lui qu'il prenne les urgences, qu'il intervienne rapidement et prioritairement lorsqu'un élève ne fonctionne plus. Ce rôle est partagé avec les autres intervenants non-enseignants, éducateurs spécialisés, psychoéducateurs, ... "Ça dépend de qui est là!". Le psychologue participe aux bilans de classe, aux études de cas, et à l'organisation des plans de travail en évaluant les besoins des élèves référés selon sa propre analyse. Il possède les compétences pour identifier les élèves qui ont besoin davantage d'aide: "Quand le psychologue est là, ça permet d'avoir l'éclairage d'un professionnel.". C'est l'occasion de s'assurer que certains besoins de l'élève ne sont pas négligés. Il dispense des services de thérapie aux cas les plus urgents. Les autres, moins urgents, ne sont pas pris en charge faute de disponibilité. Leurs parents peuvent consulter en bureau privé suite "à notre encouragement à le faire". Il intervient aussi à l'occasion auprès des parents. Il gère le dossier personnel de l'élève et constitue un agent de liaison très efficace avec les ressources extérieures. Entre autres compétences, sa capacité de parler aux élèves et d'intervenir individuellement auprès d'eux est particulièrement appréciée d'autant plus que "nous sommes un peu démunis sous cet aspect". Ses compétences reposent sur une bonne connaissance de la clientèle de l'école, acquise au fil des années et sur une très bonne capacité à entrer en relation avec les enfants. Le psychologue est très bien perçu et il est une ressource très sollicitée "...qu'on s'arrache et qui a toute les peines du monde à répondre à nos besoins". Sa capacité de réponse est dépassée par les demandes du milieu. Comme tous les intervenants scolaires, il ne dispose pas d'assez de temps pour assumer tout

ce qu'il y aurait à faire. Les reproches qui lui sont adressés concernent justement ses disponibilités restreintes.

La direction de l'école apprécierait une disponibilité plus grande et mieux répartie du psychologue, particulièrement auprès des professeurs. Cela permettrait d'avoir plus d'occasion de discuter ensemble.

Le psychologue, avec ses connaissances particulières des besoins de l'enfant, sa capacité à évaluer et sa facilité à communiquer contribue à soutenir l'action des intervenants de l'école (les pédagogues) auprès de l'enfant.

Directeur d'école 2
1997-10-02

La mission de l'école, c'est une mission éducative: "on s'occupe beaucoup de l'aspect académique, de faire réussir l'enfant...". Mais l'instruction ce n'est pas tout: "... des têtes juste bien pleines, ça va pas...". Le volet éducation y prend toute son importance: "... il faut que le jeun soit bien... qu'il s'épanouisse... qu'il prenne sa place auprès des autres... qu'il vive correctement et sainement...". En l'absence d'éducation, d'importantes difficultés peuvent être vécues sur le plan académique. Tous les intervenants de l'école ont un rôle spécifique à jouer. Leur domaine concerne principalement la pédagogie et l'académique. Il ne concerne que peu "l'affectif et l'expression des sentiments" qui sont eux d'avantage le domaine du psychologue. C'est en ce sens qu'il offre un "service complémentaire" et essentiel à ceux qu'offre l'école.

Les services du psychologue ont trait à la personne et à son développement. Il intervient auprès des jeunes et parfois auprès de leurs familles lorsqu'ils rencontrent des difficultés personnelles et familiales. Il le fait aussi avec les professeurs (concernant leurs relations avec l'enfant et les problèmes que ce dernier rencontre en classe) et avec les autres intervenants en participant à l'élaboration de plan d'intervention. Il peut aussi servir d'agent de liaison lorsque des services plus spécialisés sont requis.

Son intervention repose sur sa connaissance de la personne, sur sa capacité d'investiguer (tests, entrevues, histoire de cas,...), d'interpréter ses observations et à son aptitude à vivre des relations interpersonnelles.

Ce dernier point de vue est particulièrement important. Les "études universitaires" peuvent fournir des connaissances mais "ce n'est pas tout d'avoir des connaissances, il faut être capable d'en faire le transfert et d'être vraiment capable de les vivre avec les autres...". C'est là que la dimension relationnelle, la capacité du psychologue à vivre des relations, prend toute son importance. C'est elle qui distingue les psychologues des autres intervenants. C'est en grande partie grâce à elle qu'il peut mener à bien les thérapie, que les enfants peuvent "jaser" avec lui, que le personnel de l'école

peut avoir avec lui des relations significatives et satisfaisantes. C'est aussi par l'entremise de cette relation que les intervenants de l'école peuvent vérifier à quel point le psychologue adhère au projet de l'école. Dans la mesure où il y parvient et qu'il produit des résultats, il acquiert de la crédibilité et on fait alors davantage appel à lui.

Lorsqu'il atteint pleinement les objectifs attribués à son rôle, le psychologue participe à l'essor de la mission de l'école en contribuant au mieux-être du jeune soit directement soit par l'intermédiaire du professeur.

Directeur d'école 3 1997-09-12

Les **rôles** du psychologue sont de soutenir l'organisation, d'aider (individuellement) les enfants et de conseiller les intervenants. De façon plus implicite, il doit aussi «faire le pont entre les perceptions de l'enfant, du professeur, des intervenants, ...». Ces rôles il les assume en occupant une position privilégiée dans un milieu naturel auprès de l'enfant à la jonction des environnements scolaires et familiaux.

Tacitement, ses **tâches** consistent à l'identification et à la clarification des besoins des enfants. C'est un préalable essentiel à l'aide circonscrite qu'il leur apporte afin de "... les outiller à redevenir autonome et responsable par rapport à leurs comportements et leurs difficultés...".

Le psychologue scolaire partage la **mission** du milieu scolaire, mais y participe spécifiquement en mettant à contribution ses connaissances et ses compétences particulières : sa capacité d'évaluer et de nommer certaines dimensions humaines (potentiel intellectuel, aspects cognitif, émotionnel et comportemental de la personne...) et sa disposition aux relations interpersonnelles.

Il parvient à assumer ses tâches et à contribuer à la mission de l'école en établissant et en s'impliquant dans des relations interpersonnelles. Elles se situent au niveau des acteurs de l'école (profs, direction, ...) où son intégration est éprouvée par les connaissances du milieu qu'il doit maîtriser. Elles le sont toutefois plus particulièrement au niveau des enfants (et/ou leurs parents) avec qui il vit une relation privilégiée par le partage de sentiments et d'émotions. Ces relations sont toutefois ponctuelles et centrées sur la tâche.

C'est, entre autres, par ces relations que le psychologue scolaire parvient à faire une lecture de ce qui est vécu, à «nommer un peu plus» et à conseiller. C'est ce qui le distingue des autres.

Paradoxalement, le vécu du psychologue est marqué par l'isolement. Bien qu'il ne soit pas seul à œuvrer à la mission de l'école, il l'est dans sa

perspective particulière. De plus, les relations qu'il établit sont basées sur la tâche et non sur ses besoins. Il en résulte qu'il apprend davantage de son expérimentation que de celles de ses pairs. Il est à la fois privé d'un sentiment d'appartenance entier (tant par rapport aux intervenants de l'école qu'envers ses pairs) et d'échanges entre pairs permettant l'acquisition d'une vision commune.

Enseignante 1

1997-10-09

“Enseignante 1” est maintenant à la retraite après avoir oeuvré pendant près de 30 ans dans la même école. Elle perçoit son rôle, centré sur l’enfant, comme étant presque complet. Non seulement il était “d’inculquer des matières scolaires” mais aussi “d’éduquer” les enfants à des valeurs humaines. Toutefois, il semble qu’une des parties les plus importantes de son rôle ait été “d’essayer de faire aimer l’école aux enfants” et de “faire en sorte que l’enfant soit heureux à l’école”. Elle y parvenait en “étant là”, en “étant à l’écoute des enfants”, “en les aimant comme une mère” et en créant dans sa classe “une vie comme si on était une famille”. Bien qu’elle se soit donné de nombreuses responsabilités envers l’enfant, elle affirme “avoir toujours essayé de croire qu’il y avait des personnes, autre que les professeurs, capables d’apporter des choses positives aux enfants”.

Le psychologue en fait partie. Son rôle est d’investiguer, d’analyser pour comprendre ce que vit l’enfant et d’intervenir directement (en faisant une thérapie) ou indirectement (en soutenant le professeur et en apportant “sa voix” aux études de cas). Son domaine relève de l’affectivité. Il est le seul intervenant à qui elle reconnaît des compétences pour ce type d’intervention. Concernant la pertinence de son oeuvre, elle considère qu’auparavant lorsqu’il n’y avait pas de psychologue “tout allait aussi bien”. A cette époque, les professeurs vivaient une “vie de famille” avec les enfants. Cela leur permettait de surmonter bien des difficultés et de se ressourcer continuellement. La situation a changé, des problèmes d’un autre ordre sont apparus. Elle pense que maintenant le psychologue est essentiel.

Depuis les années 1970, les familles vivent plus d’instabilité, les enfants manquent d’amour et d’encadrement. Ces problèmes d’ordre familial, “chose qu’on ne voyait pas autrefois...”, engendrent des difficultés d’apprentissage. Dans certains cas, malgré tout l’amour qu’elle pouvait porter aux enfants, seul l’intervention du psychologue pouvait changer quelque chose. De plus, l’alourdissement de la tâche des professeurs occasionne une diminution de la qualité de la relation avec l’enfant: “on a beaucoup moins le temps d’être à l’écoute de nos enfants”. Le psychologue

dispose quant à lui de ce temps où, seul avec l'enfant, il peut l'écouter. C'est entre autre cette qualité d'écoute, tant envers les enfants qu'envers les professeurs, qu'elle a beaucoup apprécié de la part de la consultante¹. avec qui elle a le plus travaillé.

Cette dernière possédait selon elle une approche "extraordinaire" avec les enfants. Elle était capable d'être très proche, d'être en relation avec eux, peu importait leur âge. Cela ne l'empêchait pas d'être aussi là pour "épauler", "appuyer" et "soutenir les professeurs". Elle était "capable de reconnaître la compétence des autres et de s'en servir de façon valorisante pour eux". Elle avait toujours un peu de temps pour donner de petits conseils, pour proposer une lignes de conduites ou pour "faire un beau sourire à un enfant". "Enseignante 1" trouvait que "ça faisait du bien d'aller s'exprimer et de demander conseils". Cette consultante était à la fois professionnelle (ce qui lui permettait de trouver les "bonnes solutions") et maternelle "comme si elle avait élevé une grosse famille" (elle était assez proche des enfants pour sentir ce qu'ils vivaient). Seules des études en psychologie ne peuvent susciter une telle reconnaissance selon elle. La crédibilité des psychologues repose sur d'autres bases.

La principale source de reconnaissance concerne les qualités individuelles de l'intervenant. Ses valeurs personnelles et sa personnalité doivent être toutes en accord avec la "vie de famille" de la classe et de l'école. Participer à la vie de l'école exige davantage que de seulement habiter dans le quartier. Il y a aussi d'autres facteurs qui ajoutent à sa crédibilité.

Ceux-là sont indépendants de l'individu. Etre intégré à l'école mais ne pas y être à temps plein, ni totalement à l'intérieur, lui procure une vision extérieure très utile qui constitue "sa" perspective unique pour considérer l'environnement de l'enfant et du professeur. La confiance qu'on lui accorde repose aussi sur la perception que les autres se font de lui tout au long des nombreuses années de collaboration. La dimension du temps y a ici son importance. "Enseignante 1", sans aucunement vouloir porter atteinte au travail du psychologue, considère que l'intervention individuelle qu'il pratique est facilitante: "quand tu es toute seule avec une personne, c'est facile". A l'opposé, elle considère que son intervention auprès d'un élève en difficulté est rendue difficile par les pressions du groupe: "ça rend les autres jaloux... je m'apercevais que ça faisait mal à d'autres enfants". De plus, elle croit que les

élèves la perçoivent davantage dans un rôle d'autorité que dans un rôle d'aide comme ils le font pour la consultante. L'appréciation importante que porte "enseignante 1" à cette dernière n'est pas sans contrepartie.

Autant elle est satisfaite par l'écoute et la qualité de la présence de la consultante, autant elle souhaiterait que l'école puisse en profiter plus longtemps. Cette limite de l'implication, elle l'attribue exclusivement à la charge de travail trop élevée des consultants: "ils sont pognés et ils ont plusieurs écoles...". C'est particulièrement le cas depuis que les "administrateurs" ont décidé de "couper" leurs services. Elle aurait aimé "que son travail aille plus loin que dans le bureau à discuter d'un cas d'enfant... que de temps en temps elle vienne voir l'enfant dans la classe... qu'elle soit plus que juste être la maître d'une étude de cas...". Elle croit que les enfants profiteraient davantage des psychologues s'ils étaient présents plus longtemps, plus intégrés et plus impliqués dans l'école, car ainsi "ça réglerait pas mal de problèmes si le psychologue était accessible quand l'enfant a besoin de parler...".

En somme, "enseignante 1" a apprécié l'implication de la consultante tant auprès des enfants qu'auprès d'elle-même, ce qui n'a tout de même pas été le cas de tous les consultants avec qui elle a travaillé. Elle reconnaît l'efficacité du travail du consultant dans la mesure où ce dernier s'implique significativement dans le milieu, est attentif aux autres, les valorise et contribue efficacement au bien-être de l'enfant. Elle aurait toutefois espéré une présence accrue du psychologue.

Note 1.: Il s'avère que la consultante, à laquelle elle fait le plus souvent référence, est membre de l'ordre des conseillers d'orientation. Il semble, en l'occurrence, qu'elle accorde davantage d'importance à la fonction qu'au titre.

Enseignants 2 et 3 1997-10-18

On peut résumer la mission de l'École en paraphrasant la devise d'une institution révolue: "Rendre le peuple meilleur". L'atteinte de cet objectif est possible grâce à l'éducation, la formation et la discipline qu'on retrouve dans le milieu scolaire. C'est dans cet environnement que le psychologue doit s'impliquer.

Sa mission consiste à exercer ses compétences exclusives (évaluation des besoins, thérapie et assistance relative au développement de la personne) pour aider le jeune et assister le professeur dans son oeuvre auprès de l'élève. Toutefois il semble que le psychologue y fasse défaut partiellement.

Il est fréquent que la coopération entre le psychologue et les professeurs se termine immédiatement suite à la référence de l'élève par ce dernier. Plus d'un professeur ont vécu une certaine frustration, après avoir référé un élève, pour n'avoir obtenu aucune rétroaction sur leur démarche parce que c'est "confidentiel". Ces déceptions ne sont pas sans conséquence.

Ce manque de rétroaction, ajouté aux longues période d'attente pour obtenir ses services, contribue à ce que de moins en moins d'élèves lui soit référés. Après tout peu de résultats positifs peuvent être constatés, non tant parce que son travail est inefficace, que parce qu'on ne peut le voir à l'oeuvre du à la confidentialité. Les retours sont inexistantes et aucune possibilité de collaboration n'en est retirée. Et pourtant des attentes positives demeurent à l'égard du psychologue.

Les professeurs souhaitent que le psychologue soit davantage intégré à la structure, à l'équipe de l'école. Cela lui permettrait, selon leurs espérances, de mieux les conseiller afin d'améliorer leurs interventions auprès des élèves en difficulté. Une plus grande implication dans le milieu faciliterait les relations qu'il entretient avec eux et avec les élèves. Ainsi son travail pourrait être mieux connu, il en serait plus sollicité. Ses rôles d'évaluateur, d'intervenant et de conseiller semblent prendre leur source dans deux besoins spécifiques du milieu.

Le premier besoin est constitué des problèmes que vivent les jeunes. Ceux-ci en vivent qui sont différents en nombre (ils sont plus nombreux) et en qualité. Ils nécessitent des interventions plus spécialisées que la simple empathie qui était autrefois bien efficace dans bien des cas. Les professeurs constatent maintenant plus fréquemment un certain sentiment d'impuissance face à des situations difficiles vécues par les élèves. L'autre besoin est à la fois différent et plus troublant.

Avant le Rapport Parent, l'importance de ce que la maîtresse entretenne des rapports significatifs avec ses élèves était chose reconnue. A cette époque, instruction et éducation formaient encore un tout indivisible. Des périodes quotidiennes avec le tuteur étaient aménagées, des activités spéciales étaient non seulement permises mais aussi soutenues. Tout cela favorisait une relation maître-élève significative. Les "structures verticales" instaurées suite au bill 60 ont évacué les relations significatives des rapports maître-élèves. Elles ont été remplacées par l'intervention des psychologues et des travailleurs sociaux qui devaient voir dès lors au développement harmonieux des élèves. A la relation naturelle existant entre un maître et son élève, on a substitué l'intervention du psychologue. Aujourd'hui les gestionnaires tentent d'introduire de nouvelles structures pour qu'il puisse exister à nouveau des relations significatives au sein d'une vie de groupe (projet art-sport-étude, séparation des cycles du secondaire,...). Les psychologues quant à eux semblent vouloir faire preuve, bien que timidement, d'un peu plus d'implication. Ainsi peut-on constater qu'à l'occasion, ils désirent attirer l'attention sur des attitudes à adopter lors de situations de crise (interventions suite à un sinistre, au suicide d'un élève, ...) On est encore bien loin d'une intervention franche et efficace. Pour l'obtenir il faudra que le psychologue soit beaucoup plus présent, qu'il s'implique sincèrement, qu'il soit en relation avec les professeurs et qu'il participe aux activités de l'école. Sa vision et sa perspective pourraient alors devenir précieuses pour le professeur afin qu'il puisse mieux aider l'élève.

Enseignante 4
1997-10-09

La mission de l'école c'est d'instruire les enfants. Au coeur de cette mission, il y a le professeur. Le rôle de dernier est de créer un environnement, un milieu de vie intéressant, "...pour que les enfants aiment ça le plus possible... quand tu est heureux tu est ouvert à comprendre...". C'est ce cadre pédagogique qui permet de transmettre l'instruction. Sans lui, cette transmission n'est pas possible. C'est lui "qui amène les élèves à former un groupe, une famille où on peut vivre des activités qui sont agréables tout en apprenant". La mission de l'école ne se réalise qu'à travers une collaboration, un partenariat où <<... on est tous égaux autour de l'enfant, l'important c'est de la rendre heureux...". Le psychologue participe à ce partenariat.

Le rôle du psychologue, c'est d'"aider" les intervenants, principalement le professeur "...à mieux comprendre les enfants et à aller vers eux...". Son intervention s'effectue dans le domaine affectif: "...le psychologue est capable de discerner les différences individuelles vis-à-vis les comportement manifestés par les enfants... de trouver ce que un enfant vit ...il est capable de donner la vérité...". Son rôle ne se limite pas seulement "à donner la vérité". Le professeur attend aussi de lui qu'il le soutienne activement dans son propre rôle en le conseillant, l'assistant, le sécurisant, le validant dans ses interventions, en lui proposant des ressources ou encore en intervenant directement auprès de l'enfant et sa famille. Pour ce faire, le psychologue utilise divers moyens: l'investigation (histoire de vie, psychométrie,...), l'interprétation de ses propres observations et de celles effectuées par le professeur, les discussions formelles et informelles avec ce dernier et, parfois, la thérapie. Mais la compétence du psychologue ne réside pas seulement dans sa capacité à utiliser ces moyens.

Le professeur reconnaît la compétence du psychologue dans la mesure où ce dernier "reste humain", c'est à dire qu'il s'investisse toujours dans des relations interpersonnelles exemptes de jugement. Il s'attend à ce que le psychologue s'intègre temporellement et relationnellement dans son école, dans sa classe, dans "sa famille". Cela correspond à y participer activement (ce qui est plus que d'habiter simplement dans le quartier), à prendre le temps nécessaire ("un quinze minutes passées dans la salle de pause vaut de l'or")

et à accepter de vivre des relations d'égal à égal avec lui ("...ce n'est pas juste avec des titres, ça se fait avec du monde...>. Plus encore que la maîtrise des moyens, ce sont les attitudes du psychologues qui confirment sa compétence.

Pour conclure, le psychologue vit une situation complexe parce qu'il doit trouver sa place entre un directeur souvent centré sur les résultats et un professeur qui connaît le secret de la vie de famille. Dans ce contexte, il ne peut être aidant que s'il adopte des attitudes adéquates.

Psychologue clinicien 1
1997-09-26

Le contexte dans lequel évolue les psychologues scolaires est similaire à celui des autres psychologues. Tous sont exposés aux coupures de budget et à la dualité entre les visions administratives et celles cliniques. La plupart vivent une certaine forme d'isolement. Tous les champs de la psychologie sont méconnues du public et finalement tous les psychologues poursuivent sensiblement le même but: redonner à la personne, enfant ou adulte, le pouvoir de choisir dans sa vie. Tout au plus, le psychologue scolaire devra expliquer aux gens la compréhension du développement de l'enfant. Le psychologue scolaire est avant tout un psychologue, un psychologue oeuvrant en milieu scolaire.

Des particularités propres à ce milieu subsistent. Elles sont d'ordre organisationnel. Il s'agit principalement: 1^{er} d'une difficulté plus grande à se regrouper, 2^e de leur angoisse (causé comme pour tous les psychologues par l'affrontement de leur impuissance) plus facile à déplacer compte-tenu d'un nombre d'activités éxutoires plus important et 3^{ième} de l'objet de leur métier plus difficile à définir, une plus grande diversité de leur clientèle étant présente. (L'objet de la psychologie clinique est facilement identifiable: c'est la clientèle. Mais quelle est-elle pour la psychologie scolaire? Les enfants en trouble d'apprentissage? Les hyperactifs? Les enseignants? ...).

Parmi ces particularités, c'est sans doute l'isolement professionnel qui est le plus menaçant. Cette particularité ne réside pas dans le phénomène lui-même, puisqu'il est partagé par la plupart des psychologues mais plutôt dans son intensité. L'intensité de cet isolement se manifeste dans les propos de ces psychologues et surtout dans les malaises qu'ils éprouvent. L'isolement représente une menace parcequ'il diminue le pouvoir qu'ils possèdent dans l'organisation dans laquelle ils évoluent et aussi parcequ'il les prive d'une occasion d'évacuer le trop plein de tension. Mais encore plus leur isolement porte atteinte à leur identité et à leur sentiment d'appartenance qui en est diminué. La force d'un professionnel, c'est son réseau. C'est grâce à lui qu'il peut créer un sentiment d'appartenance fort. C'est ce sentiment qui apporte au psychologue la sécurité nécessaire à surmonter son angoisse et ainsi à

pouvoir demeurer en relation avec son client. Etre en relation, c'est l'essence de la psychologie. C'est sur cette relation que repose l'avenir de la psychologie en milieu scolaire.

Pour assurer cet avenir, ces psychologues devront surmonter leur tendance à l'individualisme, repousser la tentation de suivre la mode changeante du "prêt-à-porter" des techniques d'intervention, résister à la pression (exercée par le milieu) d'investir énormément partout et finalement accepter qu'une oeuvre ne peut se construire rapidement.

La base de l'oeuvre d'un psychologue, c'est son action. Son action réside dans sa propre santé mentale, son implication émotionnelle et son cheminement personnel. L'oeuvre tient de son action et non de sa position. Ce n'est pas uniquement avec un titre qu'on construit une oeuvre mais bien par les actions accomplies. L'autorité la meilleure, c'est celle de l'expérience et ce n'est que par l'action qu'on acquiert l'expérience.

Psychologue clinicien 2, en milieu hospitalier (à la retraite) 1997-09-24

Il est difficile d'établir un portrait général du psychologue scolaire tant sont importantes les différences constatées d'un professionnel à l'autre, selon M. Henri. Cette dispersion pourrait être reliée : premièrement à la personnalité de ces professionnels et deuxièmement, aux différentes cultures des milieux dans lesquels ils évoluent (écoles, commissions scolaires, municipalités). Cela a entre autres conséquences de modérer les relations qu'il est possible d'établir avec ces psychologues.

Il lui est néanmoins possible de considérer cette profession sous au moins deux dimensions : la liberté et la reconnaissance.

La liberté correspond à la capacité totale ou partielle du psychologue à exercer des choix concernant ses actes professionnels : objectifs des interventions, moyens choisis, objet du métier, gestion du temps et de l'espace...

La reconnaissance concerne la capacité relative que l'on accorde à l'individu ou au groupe à faire valoir son point de vue et à le reconnaître.

Or, il semble, à notre informateur, que les psychologues scolaires soient frustrés de ces deux dimensions. Ainsi, le psychologue scolaire dispose d'une liberté moins grande et n'obtient pas autant de reconnaissance que peut en avoir un psychologue évoluant dans un autre milieu. Et cela à un point tel qu'il affirme "Moi, je ne le ferais pour rien au monde".

L'atteinte à ces dimensions s'exprime de différentes façons à l'observateur :

- un conflit d'intérêt ou tout au moins un statut ambigu concernant les choix des psychologues scolaires relativement aux objectifs de l'école et aux besoins de l'enfant (perte de confiance de certains clients en ce qui concerne l'allégeance des psychologues scolaires).

- l'absence d'un groupe homogène dû à leur incapacité à «vivre ensemble».
- la méconnaissance des autres psychologues à leur égard, car ils constituent une «qualité négligeable».
- une valorisation faible des psychologues scolaires par leurs confrères (isolement), par leurs supérieurs et les professeurs (finalités différentes et par les clients – absence de résultats entraînées par l'absence d'intervention).

Les limites qu'expérimentent les psychologues scolaires à jouir pleinement de ces dimensions sont davantage occasionnés par un effet de masse ("... ils sont noyés dans la masse", "... ils sont très peu à l'«ordre» comparativement à une grande majorité de psychologues cliniciens"...) que par un manque d'affirmation (... "ils luttent isolément...", "... nous avons réagi en bloc face à l'arrivée des psychométriciens...") ou encore par l'exercice d'une oppression de la part du milieu scolaire.

FIN DU RÉSUMÉ.

Psychologue clinicien 3 **1997-09-25**

La situation qu'occupe le psychologue scolaire est importante en ce sens qu'il intervient au sein d'un milieu "où l'on retrouve l'enfant" et "où on peut le rejoindre". C'est là "qu'il devrait y en avoir le plus". Mais cette profession ne semble pas avoir toute la reconnaissance qu'elle devrait obtenir en vertu de sa position. En témoigne les coupures auxquelles elle est sujette ces dernières années. Il est possible d'envisager certaines causes pour aborder ce phénomène.

La psychométrie. Il semble qu'à une certaine époque, les psychologues scolaires se soient «cantonnés dans un rôle de psycho-évaluation». Cela les a privés de la perspective des autres acteurs de l'école. Ce rôle retranché ne correspondait pas aux attentes du milieu : il désirait obtenir des solutions. Cela a privé les psychologues scolaires de ce soutien essentiel, de cette reconnaissance.

L'organisation du travail. La charge de travail des psychologues scolaires est importante : ratio «psychologue : élèves» élevé, grand nombre d'écoles à desservir. Toutefois, elle ne peut justifier à elle seule leur retranchement. D'autres psychologues provenant de milieux différents et vivant des contraintes similaires se sont organisés différemment pour répondre aux besoins de façon plus satisfaisante et ainsi obtenir une plus grande reconnaissance.

L'insécurité. Le doute en eux-mêmes et leur insécurité exprimée clairement ou bien par leur crainte à être motivés à «se sécuriser à travers leurs tests». Bien que d'autres moyens auraient pu être utilisés, il ne faut pas négliger le fait que la psychométrie est tout de même le seul acte professionnel exclusivement reconnu aux psychologues et aux conseillers d'orientation. Alors que la psychothérapie est quant à elle l'apanage de biens des professions.

L'isolement. Le fait que les psychologues scolaires semblent généralement travailler isolément les uns des autres a aussi des conséquences. Il est surprenant qu'ils n'y pourvoient pas plus efficacement car «quand tu souffres, tu

travaillés à régler ta souffrance». Ils se privent de la sécurité, si essentielle au métier, qu'apporte généralement un sentiment d'appartenance fort.

Plus que la seule organisation du travail, c'est peut-être davantage l'insécurité vécue, les choix relatifs à leur rôle et l'isolement qu'ils vivent qui sont les éléments à retenir, non pour les blâmer, mais pour considérer la faible reconnaissance envers leur métier.

Malgré l'impression que les psychologues cliniciens semblent mieux s'en sortir à l'égard de ces derniers éléments, il demeure qu'ils ont beaucoup en commun avec les psychologues scolaires.

Le rôle. Les psychologues cliniciens et les psychologues scolaires ont un même rôle. Le psychologue «c'est celui qui invite à se tourner vers l'intérieur» pour y trouver la source des angoisses, des peurs et des doutes. Mais aussi pour y découvrir la paix intérieure, la puissance et le pouvoir. Pour assumer ce rôle, le psychologue doit «accepter de ne pas comprendre immédiatement», cela demande beaucoup de sécurité. Ce sentiment de sécurité, c'est le prérequis essentiel pour aider la personne à surmonter ses propres angoisses. Toute la crédibilité du psychologue repose en son investissement personnel à acquérir cette sécurité.

Les psychologues scolaires pourraient donc se présenter comme des personnes possédant des connaissances particulières de «l'être humain et de l'enfance». Leur contribution pourrait alors être d'enrichir la vision professionnelle des professeurs dans l'école et de les supporter dans les difficultés qu'ils y rencontrent avec les enfants.

Il faut tout de même considérer que de s'asseoir avec des professeurs et de leur dire : «Écoutez, la solution je ne l'ai pas, on va regarder ensemble si on peut la trouver» demande beaucoup de sécurité personnelle et de crédibilité aux yeux des professeurs. Donc, dans la mesure où les psychologues scolaires maîtrisent leur sécurité et possède cette crédibilité, ils sont tout autant «psychologue» que les psychologues cliniciens. Certains y parviennent mieux que d'autres, autant chez les psychologues scolaires que chez les cliniciens.

La culture. La culture scolaire et la culture populaire (celle que l'on retrouve en dehors des écoles), auxquelles sont confrontés les psychologues œuvrant

dans ces milieux respectifs, sont essentiellement composées des mêmes éléments. En fait, on pourrait parler d'une seule et même culture. On y retrouve d'une part une tendance à se retourner vers «l'extérieur» et à se distraire plutôt que d'investir vers son «intérieur» par l'introspection. D'autre part, on constate une forme de nivellement des expertises selon laquelle "nous sommes tous des experts dans les problèmes humains et que tout s'arrange". Cette tendance culturelle rend difficile la reconnaissance du métier et l'acquisition de crédibilité. C'est pourtant par cette crédibilité que l'on accède au droit à la revendication. Cela est d'autant plus lourd de conséquence que la «réalité économique» est actuellement prépondérante à d'autres réalités dans bien des milieux et qu'elle rend l'exercice de la revendication souvent stérile.

Pour conclure, il demeure "qu'une école sans enseignants, ce n'est pas une école et qu'une école sans psychologue, ça demeure une école". Le psychologue scolaire doit ainsi fournir des efforts considérables pour obtenir un tant soit peu de reconnaissance : "il va falloir qu'il rame... pour prendre sa place!".