



HAL
open science

Qu'est-ce qu'un.e psychologue ? Impact de la formation universitaire sur la représentation sociale du psychologue chez des étudiant.e.s en psychologie

Anthony Piermattéo, Azzam Amin, Sophie Richardot, Sandrine Schoenenberger

► To cite this version:

Anthony Piermattéo, Azzam Amin, Sophie Richardot, Sandrine Schoenenberger. Qu'est-ce qu'un.e psychologue ? Impact de la formation universitaire sur la représentation sociale du psychologue chez des étudiant.e.s en psychologie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2018, 47/3, pp.441-467. 10.4000/osp.8646 . hal-03676666

HAL Id: hal-03676666

<https://hal.science/hal-03676666v1>

Submitted on 24 May 2022

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

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

Qu'est-ce qu'un.e psychologue ? Impact de la formation universitaire sur la représentation sociale du psychologue chez des étudiant.e.s en psychologie

La représentation sociale du psychologue à l'Université

Anthony Piermattéo, Azzam Amin, Sophie Richardot et Sandrine Schoenenberger

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/osp/8646>

DOI : 10.4000/osp.8646

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2018

Pagination : 441-467

ISSN : 0249-6739

Ce document vous est offert par Université Catholique de Lille



UNIVERSITÉ
CATHOLIQUE
DE LILLE 1875

Référence électronique

Anthony Piermattéo, Azzam Amin, Sophie Richardot et Sandrine Schoenenberger, « Qu'est-ce qu'un.e psychologue ? Impact de la formation universitaire sur la représentation sociale du psychologue chez des étudiant.e.s en psychologie », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 47/3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 24 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/8646> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.8646>

Ce document a été généré automatiquement le 17 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Qu'est-ce qu'un.e psychologue ? Impact de la formation universitaire sur la représentation sociale du psychologue chez des étudiant.e.s en psychologie

La représentation sociale du psychologue à l'Université

Anthony Piermattéo, Azzam Amin, Sophie Richardot et Sandrine Schoenenberger

Introduction

- 1 Les formations universitaires en psychologie attirent un nombre important d'étudiant.e.s. Schneider (2015) recense ainsi près de 42 000 étudiant.e.s inscrit.e.s en licence de psychologie pour l'année universitaire 2013-2014 tout en notant une certaine stabilité de la demande étudiante sur la durée. La popularité de cette discipline peut être attribuée à différents facteurs et notamment à la forte présence de cet objet dans le champ social. Dans ce cadre, le premier contact des futurs étudiant.e.s en psychologie avec cette discipline est susceptible de se faire au travers de l'exposition à différents médias (émissions télévisées, radiophoniques, etc.). En effet, la parole des psychologues tend à bénéficier d'un important affichage médiatique (Junier, 2013 ; Mehl, 2003). De nombreux psychologues sont invités dans des émissions télévisées ou radiophoniques afin d'animer des rubriques portant sur la psychologie ou pour intervenir à l'occasion de débats. Toutefois, la parole semble plus souvent être donnée à des psychologues issus du champ de la psychanalyse ou de la psychologie clinique. Ceux-ci sont ainsi principalement amenés à s'exprimer concernant les problématiques de l'enfant et de la famille. Les vocabulaires utilisés ainsi que les registres d'explication proposés s'inscrivent d'ailleurs dans cette même perspective, tendant à caractériser les

problématiques de vie rencontrées comme des traumatismes et les individus comme des victimes (Le Maléfan, 2004). Une autre première prise de contact avec la psychologie semble également pouvoir être réalisée dans le milieu scolaire. En effet, le programme officiel de philosophie en classe terminale des séries générales¹ aborde les notions de désir, de conscience et d'inconscient et fait figurer Freud dans la liste des auteurs majeurs dont les œuvres peuvent être retenues dans le cadre des enseignements. Ainsi, bien avant leurs premiers cours de psychologie, les futurs étudiant.e.s universitaires se forment une image de cette discipline fondée sur ces différentes sources d'information. Ces étudiant.e.s débiteraient alors leur formation avec en tête une vision stéréotypée du psychologue, marquée par l'image qui en est généralement donnée : celle d'un praticien, d'orientation plutôt psychanalytique, interviewant des patient.e.s afin de résoudre leurs problèmes. Pourtant, la psychologie est une discipline plurielle, comportant de nombreuses branches souvent très distinctes. Il y a ainsi une pluralité de psychologues et non un seul, et ceux-ci, pour la plupart, échappent au portrait dressé par le stéréotype généralement associé à ce métier.

- 2 L'objectif de cette recherche est de mettre en avant la représentation sociale que les étudiant.e.s ont du psychologue à l'entrée dans le cursus universitaire de psychologie et de déterminer dans quelle mesure cette représentation est amenée à évoluer d'une perception potentiellement stéréotypée vers une perception reflétant davantage la pluralité des formes de cette discipline et de cette profession. Cette mobilisation du champ théorique et méthodologique des représentations sociales apparaît en effet particulièrement adaptée à cette problématique dans la mesure où celles-ci constituent « des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1994a, p. 12).

La Psychologie : Discipline et Formation Universitaire

- 3 Du point de vue de son inscription dans le champ universitaire, la psychologie est une discipline récente. En effet, les premières formations universitaires dispensées dans ce champ n'ont ouvert qu'à la fin du XIX^e siècle (Carroy, Ohayon, & Plas, 2006) et ont fait l'objet d'une institutionnalisation massive uniquement à partir de 1950 (Muchielli, 1998). Ce développement tardif était d'ailleurs accompagné d'un « éclatement intellectuel » (Muchielli, 1998, p. 264) en différentes orientations telles que la psychologie expérimentale, sociale ou encore clinique. Ainsi, dès l'origine de son institutionnalisation, la psychologie s'est partagée entre différentes orientations ayant leurs propres méthodologies et auteurs de référence. Depuis, de nouvelles subdivisions sont encore apparues, conduisant à l'ouverture d'une pluralité de nouvelles formations (notamment au niveau master 2) reflétant la variété des métiers de la psychologie (Décaudain & Ghiglione, 2016). Ainsi, dans leur recensement des masters en psychologie pour l'année universitaire 2018-2019, Schneider et Vivicorsi (2018) ont pu dénombrer 193 parcours de formation se répartissant dans cinq mentions (i.e., psychologie ; psychologie sociale, du travail et des organisations ; psychologie de l'éducation et de la formation ; psychologie clinique, psychopathologie et psychologie de la santé ; psychologie, psychopathologie clinique psychanalytique)². Par ailleurs, la question du lien entre ces diplômes et les métiers de la psychologie conduit également à évoquer l'apparition de licences professionnelles (arrêté du 17 novembre 1999) ou encore l'accentuation des rapports entre la formation de master et le monde

professionnel (arrêté du 22 janvier 2014). Ces transformations de la formation en psychologie ont également été accompagnées d'une évolution du « statut » auquel elles peuvent conduire les étudiant.e.s. En effet, la loi 85-772 du 25 juillet 1985 a permis de faire du titre de psychologue un titre professionnel protégé. Depuis, différents décrets et arrêtés ont conduit à fixer la liste des diplômes permettant de faire usage du titre professionnel de psychologue ainsi que les conditions de délivrance de celui-ci.

- 4 Enfin, à la variété des formations en psychologie que nous avons mentionnée s'ajoute une hétérogénéité des enseignements délivrés dans cette discipline en fonction des universités dans lesquelles elle est dispensée. En effet, bien que certains contenus fondamentaux soient communs à l'ensemble des maquettes universitaires dans le champ de la psychologie et que des référentiels fixent notamment un certain nombre de compétences disciplinaires à acquérir³, la liberté dont disposent les universités pour constituer les contenus de leurs cursus fait que d'une université à l'autre, les enseignements associés à la psychologie sont susceptibles de varier sensiblement (Jarousse & Michaud, 2001 ; Romainville, 2006). Ainsi, les étudiant.e.s en psychologie débutant leur cursus sont amenés à découvrir une discipline riche, composée de nombreuses orientations et associée à des méthodologies variées. Cette richesse caractérisant la psychologie et les métiers qui y sont associés semble alors entrer en opposition avec l'image du psychologue véhiculée dans le champ social. Sous l'influence de cette dernière, les futurs étudiant.e.s en psychologie seraient susceptibles de partager une représentation du psychologue « dont le modèle est plutôt le psychologue pratiquant la psychothérapie, un praticien du face-à-face qui écoute les difficultés des autres pour leur permettre de les résoudre » (Martin-Mattera, 2012, p. 7). Il convient dès lors de se demander dans quelle mesure cette image du psychologue évolue durant la formation universitaire. Les étudiant.e.s appréhendent-ils/elles de mieux en mieux la diversité de cette discipline au cours de leur cursus ? Dans quelle mesure cette surreprésentation de la psychologie clinique et psychanalytique persiste-t-elle ? Cette évolution de la représentation est-elle progressive ou s'opère-t-elle dès l'entrée dans la formation ? S'effectue-t-elle de la même manière dans tous les établissements d'enseignement supérieur qui dispensent cette discipline ? La théorie des représentations sociales offre un cadre d'analyse particulièrement adapté pour répondre à ces questions.

La Théorie des Représentations Sociales

- 5 Mises en lumière par Moscovici (1961), les représentations sociales constituent « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 53). En ce sens, les représentations sociales relèvent d'une construction sociale de la réalité et regroupent un ensemble de connaissances, de croyances et d'opinions relatives à un objet social donné (Guimelli, 1994b, voir également Lo Monaco, Delouvé, & Rateau, 2016). Cette activité de reconstruction du réel et le produit qui en résulte (la représentation sociale d'un objet donné) remplissent différentes fonctions permettant notamment de comprendre et d'expliquer la réalité, de participer à la définition de l'identité des individus et des groupes (Deschamps & Moliner, 2008), et de guider leurs comportements et pratiques (Abric, 1994a). Concernant leur structuration, dans la perspective de l'approche des représentations sociales et plus précisément, de la théorie du noyau central (Abric, 1976, 1987), les représentations sociales sont

conceptualisées comme un double ensemble de cognitions regroupant d'une part un noyau central et d'autre part un système périphérique. Ces deux ensembles de cognitions sont caractérisés par des propriétés spécifiques (Abric, 2001). Le noyau central inclut les cognitions les plus consensuelles. Celles-ci déterminent le sens général de la représentation et sont caractérisées par une grande stabilité ainsi que par une insensibilité aux variations de contextes (Abric, 2001). Par exemple, Lo Monaco, Lheureux et Halimi-Falcowicz (2008) ont pu montrer que pour les étudiant.e.s, le noyau central de la représentation sociale des études intègre notamment les cognitions « demandent du travail », « demandent de l'investissement ». Ces auteurs ont ainsi pu montrer que, pour près de 100 % des étudiant.e.s, les études sont une activité qui demande, toujours et dans tous les cas, du travail et de l'investissement et qu'une activité qui ne répond pas à ces caractéristiques ne peut être définie comme « des études ». Ces résultats soulignent ainsi l'insensibilité au contexte de ces éléments, leur aspect consensuel ainsi que leur capacité à déterminer le sens de la représentation, dans la mesure où l'objet n'est reconnu que lorsqu'il intègre ces caractéristiques déterminées comme centrales. Au-delà du noyau central, le système périphérique intègre les cognitions permettant à la représentation de s'adapter aux différents contextes. Ces cognitions ont un caractère plus variable, que ce soit en fonction du contexte ou des différences interindividuelles (Abric, 2001). Cette distinction entre cognitions centrales et périphériques permet ainsi de mieux saisir le fait que les représentations possèdent à la fois une base consensuelle et varient selon les personnes qui les partagent.

- 6 Les représentations sociales, construites dans l'interaction et au travers de l'exposition à différentes sources d'information, constituent une forme de connaissance sociale qui ne recouvre pas nécessairement la connaissance experte (Moliner, 1993). Les conceptions préalables des étudiant.e.s à propos du psychologue ont toutes les chances d'être ainsi empreintes à la fois de croyances partagées et d'éléments de connaissances appropriés à partir de sources médiatiques et/ou de cours de philosophie de terminale. On note d'ailleurs que des recherches précédentes portant sur la représentation sociale du psychologue font état de telles croyances chez des populations de professionnels non psychologues (Marchetti, Lafrogne, & Schoenenberger, 2010). Toutefois, les représentations sociales ne constituent pas des concepts figés et celles-ci sont caractérisées par une certaine dynamique. Elles peuvent donc être amenées à évoluer sous l'effet de différents facteurs (Guimelli, 1989, 1998 ; Moliner, 2001). Les recherches réalisées dans ce champ ont pu montrer que les changements intervenant dans l'environnement des individus modifient leurs pratiques. En conséquence, leurs représentations peuvent s'adapter de manière plus ou moins progressive (Abric, 1994b ; Flament, 1994 ; Guimelli, 1989, 1994b, 1998). De plus, ces modifications peuvent également intervenir sous l'effet de l'influence d'une source experte (Mugny, Moliner, & Flament, 1997). Dans le cadre universitaire, ces auteurs ont ainsi pu induire des changements dans la manière dont les étudiant.e.s se représentent le « groupe idéal » en les exposant à des résultats fictifs d'une prétendue étude scientifique. De manière moins ponctuelle, il apparaît également que les représentations des étudiant.e.s évoluent au cours de leur parcours universitaire. Ainsi, Aissani et Bonardi (1991) ont pu observer que durant leur cursus, la représentation qu'ont les étudiant.e.s de leur université était amenée à évoluer avec la fréquentation de celle-ci. Considérant, l'ensemble de ces facteurs, on peut supposer qu'au travers du déroulement de leur cursus et de la découverte des différents domaines de la psychologie, la représentation

des étudiant.e.s à propos du psychologue serait amenée à évoluer de manière à intégrer ces nouvelles connaissances.

- 7 Cet article a pour objectif d'étudier cette transition d'une connaissance sociale vers une connaissance plus experte, ce qui permettra de saisir l'impact de la formation en psychologie sur la manière dont les étudiant.e.s se représentent leur future profession. Nous cherchons également à vérifier dans quelle mesure les étudiant.e.s se destinant à devenir psychologues partagent effectivement une représentation stéréotypée de ce qu'est cette profession (i.e., une représentation présentant principalement des contenus participant à dresser le profil d'un psychologue clinicien, ou d'un psychanalyste). En effet, si certains auteurs évoquent une certaine perception stéréotypée du psychologue, (Falgares, Venga, & Guarnaccia, 2017 ; Marchetti, *et al.*, 2010 ; Martin-Mattera, 2012), peu de recherches, à notre connaissance, se sont intéressées à la mettre empiriquement en lumière.

Méthode

Participants et Procédure

- 8 Dans le cadre de cette recherche 753 étudiant.e.s (102 hommes, 651 femmes) ont été sollicité.e.s pour répondre à un questionnaire ($M_{\text{âge}} = 20.46$, $SD = 4.39$). Cette répartition hommes-femmes reflète le déséquilibre généralement constaté dans la répartition des sexes chez les étudiant.e.s en psychologie (Kamiejski, Guimond, De Oliveira, Er-Rafiy, & Brauer, 2012). Ces étudiant.e.s, interrogé.e.s dans le cadre d'un cours en début d'année, étaient inscrit.e.s en première ou en troisième année de licence de psychologie dans trois universités françaises (voir tableau 1). Cet échantillon présente plusieurs avantages. Tout d'abord, nous pourrions comparer des étudiant.e.s débutant leur licence à des étudiant.e.s débutant leur dernière année de licence afin d'évaluer l'évolution de leur représentation du psychologue. Dans un second temps, et à titre plus exploratoire, nous pourrions également examiner des différences d'une université à l'autre. En effet, rappelons que, au-delà d'un socle commun de compétences, les universités sont libres d'organiser leurs maquettes d'enseignement (Jarousse & Michaud, 2001 ; Romainville, 2006). Cette liberté est susceptible d'entraîner des différences en termes d'orientation des contenus dispensés, ce qui peut avoir un impact sur la représentation sociale que les étudiant.e.s ont du psychologue.

Tableau 1 Répartition des étudiant.e.s en fonction de leur niveau d'étude et de leur université/
1 Distribution of students according to their educational level and their university

	Amiens	Dijon	Lyon	Total
Licence 1	186	141	155	482
Licence 3	75	65	131	271
Total	261	206	286	753

Matériel

- 9 Le questionnaire diffusé aux étudiant.e.s se composait de différents ensembles de questions. Une première section regroupait différentes questions dans le cadre d'une tâche d'évocations hiérarchisées (Lo Monaco, Piermattéo, Rateau, & Tavani, 2016 ; Moliner & Lo Monaco, 2017 ; Vergès, 1992). Cette méthode, couramment utilisée dans le champ des représentations sociales, visait à recueillir les contenus associés par les étudiant.e.s à la représentation du psychologue. Plus précisément, il était demandé aux étudiant.e.s de citer les cinq mots ou expressions leur venant à l'esprit concernant l'inducteur « psychologue ». À la suite de cette tâche, les étudiant.e.s devaient classer ces réponses par ordre d'importance de 1 (réponse la plus importante) à 5 (réponse la moins importante). L'association de ces deux consignes permettait ainsi d'obtenir deux informations : la fréquence associée à chaque contenu cité par les participant.e.s, ainsi que son importance moyenne (pour plus d'informations sur cette procédure, voir Dany, Urdapilleta, & Lo Monaco, 2015 ou encore Lo Monaco et al., 2016). De plus, afin de préciser l'attitude des participant.e.s concernant leurs réponses associatives, ceux/celle-ci devaient également se positionner concernant chacune de ces dernières sur une échelle de Likert en 7 points allant de -3 (attitude négative) à +3 (attitude positive).
- 10 La seconde moitié du questionnaire se composait d'une part de questions visant à recueillir différentes informations concernant les participant.e.s (âge, sexe, année universitaire) et d'autre part de questions ouvertes à réponse courte visant à recueillir leur projet professionnel (métier envisagé) ainsi que la spécialité de master qu'ils/elles envisageaient de choisir.

Les évocations hiérarchisées

- 11 Sur la base des propositions d'Abric 2003 (voir également Dany et al., 2015 ; Lo Monaco et al., 2016 ; Vergès, 1992), les réponses résultant de la tâche d'évocations hiérarchisées peuvent être regroupées sous forme de catégories et réparties dans un tableau en fonction de leur fréquence et de leur rang d'importance. Plus précisément, Abric (2003) préconise de répartir les catégories dans un tableau à double entrée croisant la fréquence et le rang d'importance. Dans ce cadre, chacun de ces deux critères est caractérisé par un seuil. La fréquence d'évocation d'une catégorie est ainsi considérée comme élevée si celle-ci se situe au-dessus de la fréquence médiane et comme faible si elle se situe en dessous de ce seuil (Flament & Rouquette, 2003). Concernant l'importance, le rang médian d'importance (i.e., 3 dans le cadre d'une tâche d'évocation demandant 5 induits) constitue le seuil séparant les catégories considérées comme importantes (i.e., dont le rang moyen d'importance est inférieur à 3) de celles considérées comme peu importantes (i.e., rang moyen d'importance supérieur à 3). Le tableau résultant du croisement de ces deux critères comprenant chacun deux niveaux présente ainsi quatre cases renvoyant à un statut spécifique. La case regroupant les catégories caractérisées par une fréquence et une importance élevées constitue la zone de centralité. C'est dans cette case que se situent les éléments les plus susceptibles de constituer le noyau central de la représentation étudiée. Toutefois, seule la réalisation, dans un second temps, d'un test de centralité au moyen d'un outil validé peut permettre de conclure à la centralité de ces catégories (Lo Monaco et al., 2016). La seconde case regroupe les catégories caractérisées par une fréquence élevée et une importance faible. Les catégories figurant dans cette case sont considérées comme

étant les plus susceptibles d'être périphériques. La troisième case renvoie aux éléments contrastés. Il s'agit des catégories caractérisées par une fréquence d'évocation faible tout en étant considérées comme importantes par les participant.e.s. Ces catégories peuvent indiquer la présence de sous-groupes présentant une vision différente de l'objet parmi les participant.e.s (Abric, 2003). Enfin, la dernière case renvoie à la « seconde périphérie » (Abric, 2003). Les catégories qui y figurent, ont une faible fréquence d'évocation ainsi qu'une faible importance. Il s'agit de catégories s'inscrivant peu à peu dans la représentation des participant.e.s et qui seraient susceptibles, par la suite, de devenir de potentiels éléments périphériques de cette représentation.

- 12 Compte tenu de nos hypothèses, nous nous attendons à distinguer des contenus participant à dresser le profil d'un psychologue clinicien ou d'un psychanalyste, en particulier dans la zone regroupant les potentiels éléments centraux évoqués par les étudiant.e.s de Licence 1. Concernant les étudiant.e.s de Licence 3, il serait possible de distinguer davantage d'éléments s'écartant de cette description et désignant notamment d'autres approches de la psychologie. Ces contenus devraient être plus saillants dans la représentation et se situer parmi les éléments les plus fréquemment évoqués.

Résultats

Analyse des Évocations Hiérarchisées

- 13 Les mots et expressions rapportés par les participant.e.s ont été regroupés en catégories selon deux critères. Dans un premier temps dans le cadre d'une étape de lemmatisation (Di Giacomo, 1980), les termes ont été regroupés sur la base d'un critère grammatical. Ainsi, les différentes variations d'un même terme (singulier, pluriel, féminin, masculin, nom commun-verbe) ont été regroupées. Dans un deuxième temps, nous avons également réalisé un regroupement sémantique afin de réunir les réponses caractérisées par un sens commun. Les termes considérés comme étant synonymiques ont ainsi été regroupés au sein des mêmes catégories. Au total, ce sont donc 2 790 réponses associatives qui ont été regroupées au sein de 27 catégories. Ces catégories ont ensuite été réparties au sein d'un tableau à double entrée selon la procédure exposée supra (voir tableau 2 pour les étudiant.e.s de Licence 1 et Tableau 3 pour les étudiant.e.s de Licence 3).

Tableau 2 Présentation des contenus associés par les étudiant.e.s de Licence 1 en fonction de leur importance moyenne et de leur fréquence (en pourcentage d'évocation)/**Table 2** Presentation of the contents associated by students in the year of their first degree, according to their average importance and frequency (in percentage of mention)

Importance moyenne						
		< 3			> 3	
		% M			% M	
Fréquence	Forte	Aide (56/2.34)	56	2.22	Maladie/Souffrance (26/3.13)	37 3.04

		Écoute (55/1.92)	55	1.94	Clinique	23	3.11
		Analyse (26/2.97)	35	2.80	Soigne	17	3.11
		Empathie (31/2.44)	22	2.46	Ouvert et bienveillant	13	3.13
		Psyché (12/2.63)	16	2.56	Psychanalyse (19/3.67)	13	3.18
		Parole (15/2.86)	15	2.84	Stéréotype	10	3.94
		Accompagne	14	2.93			
	Faible	Expert qualifié (9/2.88)	9	2.98	Formation (10/3.44)	9	3.18
		Maturité	5	2.84	Malade	9	3.47
		Étude de l'humain	4	2.75	Étudie les comportements	8	3.03
		Introspection	3	2.67	Lieux d'exercice (9/3.47)	6	3.77
		Nécessité (4/2.50)	2	2.75	Avenir	6	3.69
					Cerveau/neuro	6	3.03
					Sociable (9/3.18)	5	3.64
					Charlatan	3	3.47

Note : Les chiffres entre parenthèses renvoient respectivement au pourcentage d'évocation et à l'importance moyenne du terme pour les étudiant.e.s de Licence 3 lorsque celui-ci figure dans la même zone du tableau. Les termes en italique renvoient aux catégories n'ayant pas été évoquées par les étudiant.e.s de Licence 3.

- 14 La répartition des catégories au sein du tableau 2 fait apparaître chez les étudiant.e.s de Licence 1 un portrait général du psychologue très ancré dans une approche clinique proche du portrait dessiné par Martin-Mattera (2012). En ce sens, pour les étudiant.e.s en première année de licence, plusieurs grandes « classes » de contenus définissent le psychologue.
- 15 Un premier ensemble de catégorie apparaît ainsi renvoyer au rôle du psychologue : il s'agit de quelqu'un qui aide, écoute, analyse, accompagne et soigne. À ce niveau, nous pouvons noter que ces aspects définissant le rôle du psychologue se retrouvent principalement dans la zone du noyau central et en constituent d'ailleurs la majeure partie. Ces éléments, du fait de leur appartenance potentielle au noyau central, seraient susceptibles d'en constituer la base stable et consensuelle, définissant le sens même de ce qu'est un psychologue pour les étudiant.e.s. Par ailleurs, plusieurs catégories renvoient aux qualités que ceux/celles-ci attribuent au psychologue : il s'agit d'une personne faisant preuve d'empathie, ouverte et bienveillante, un expert qualifié, caractérisé par une certaine maturité et capacité à l'introspection, une personne sociable. Ces différentes qualités participent également à dessiner le portrait général d'un professionnel ancré dans une approche clinique. En effet, ces différents traits

apparaissent comme contribuant à l'établissement d'une relation à l'autre. Un exemple particulièrement illustratif est celui de la catégorie « ouvert et bienveillant » qui s'ancre dans une approche Rogerienne focalisée sur la « neutralité bienveillante ». L'expression elle-même figure d'ailleurs parmi les mots induits de cette catégorie dont une part importante comprend des contenus tels que « neutralité », « tolérance » et « absence de jugement » (48 % des contenus de cette catégorie, voir le dictionnaire présenté en annexe). Un autre ensemble de catégories renvoie au domaine d'activité du psychologue, centré sur la psyché et la parole, étudiant la maladie et la souffrance dans une perspective clinique et/ou psychanalytique et dans une moindre mesure le malade, l'humain, les comportements et le cerveau. Ici encore, les principales catégories, intégrant les zones centrales et périphériques du tableau s'inscrivent dans un registre clinique. On note toutefois au niveau de la seconde périphérie des catégories renvoyant à une approche plus comportementaliste et neuropsychologique. De par leur position, ces catégories pourraient signaler une possible évolution de la représentation du psychologue vers une forme comprenant de telles notions au moins au niveau de sa première périphérie. Par ailleurs, les réponses des participant.e.s intègrent des éléments qui renvoient à leur formation en psychologie (la catégorie « formation » regroupant des contenus tels que « master », « cours », « diplôme », « études ») ou à leur projet professionnel (catégorie « avenir » regroupant des contenus tels que « futur métier », « rêve », « objectif »). La représentation du psychologue comprend également des catégories de contenus traduisant un certain positionnement des étudiant.e.s vis-à-vis de cette profession (i.e., catégorie « nécessité ») qui peut se révéler assez critique (« charlatan » regroupant des réponses associatives telles que « charlatan », « pas fiable », « trop cher »). Ces catégories ont toutefois un poids très faible dans la mesure où elles ne sont citées que par respectivement 2 % et 3 % des participant.e.s. Enfin, conséquence possible de la manière dont est présenté le psychologue dans les médias, la représentation de celui-ci par les étudiant.e.s implique également des contenus relevant du stéréotype qui tend à lui être associé. La catégorie que nous avons nommée « stéréotype » regroupe en effet des contenus tels que « canapé / divan rouge » ou encore « vieux monsieur ».

- 16 Il apparaît ainsi, au travers des réponses associatives des étudiant.e.s de Licence 1, que le psychologue est essentiellement représenté comme un psychanalyste ou un psychologue clinicien. Ce phénomène transparait plus clairement au travers des catégories présentes dans les zones de centralité et de première périphérie. Toutefois, certaines catégories évoquées, présentes dans les zones des éléments contrastés et de la seconde périphérie font apparaître quelques divergences avec la tonalité « clinique » qui caractérise cette représentation du psychologue.
- 17 Concernant les étudiant.e.s de Licence 3 (voir tableau 3), les catégories résultant de l'analyse témoignent d'un changement relativement limité de la représentation du psychologue entre la première et la dernière année de licence.

Tableau 3 Présentation des contenus associés par les étudiant.e.s de Licence 3 en fonction de leur importance moyenne et de leur pourcentage d'évocation/**Table 3** Presentation of the contents associated by students in the year of their third degree, according to their average importance and percentage of mention

Importance moyenne

		< 3			> 3		
			%	M		%	M
Fréquence	Forte	Aide (56/2.22)	56	2.34	Maladie/Souffrance (37/3.04)	26	3.13
		Écoute (55/1.94)	55	1.92	Psychanalyse (13/3.18)	19	3.67
		Empathie (22/2.46)	31	2.44	Malade	14	3.33
		Analyse (35/2.80)	26	2.97	Charlatan	13	3.72
		Clinique	26	2.96	Connaissances	11	3.48
		Ouvert et bienveillant	21	2.71			
		Parole (15/2.84)	15	2.86			
		Soigne	13	2.47			
		Psyché (16/2.56)	12	2.63			
	Faible	Expert qualifié (9/2.98)	9	2.88	Altruiste	10	3.25
		Scientifique	6	2.80	Formation (9/3.18)	10	3.44
		Nécessité (4/2.50)	4	2.50	Sociable (5/3.64)	9	3.18
		Cerveau/neuro	3	2.88	Lieux d'exercice (6/3.77)	9	3.47
		Pluralité des approches	2	2.83	Stéréotype	8	3.03
					Introspection	6	3.77
					Tests	6	3.69
					Salaire	6	3.03

Note : Les chiffres entre parenthèses renvoient respectivement au pourcentage d'évocation et à l'importance moyenne du terme pour les étudiant.e.s de Licence 1 lorsque celui-ci figure dans la même zone du tableau. Les termes en italique renvoient aux catégories n'ayant pas été évoquées par les étudiant.e.s de Licence 1.

- 18 Ainsi, la description dressée par les réponses associatives des participant.e.s présente toujours le portrait d'un psychologue clinicien. Dans ce cadre, la zone de centralité se compose encore pour une grande partie d'éléments renvoyant au rôle du psychologue (i.e., « aide », « écoute », « analyse », « soigne »). Les éléments renvoyant aux qualités du psychologue demeurent également similaires même s'il convient toutefois de souligner qu'une nouvelle catégorie, renvoyant à une description du psychologue comme un scientifique se distingue des réponses apportées par les étudiant.e.s de

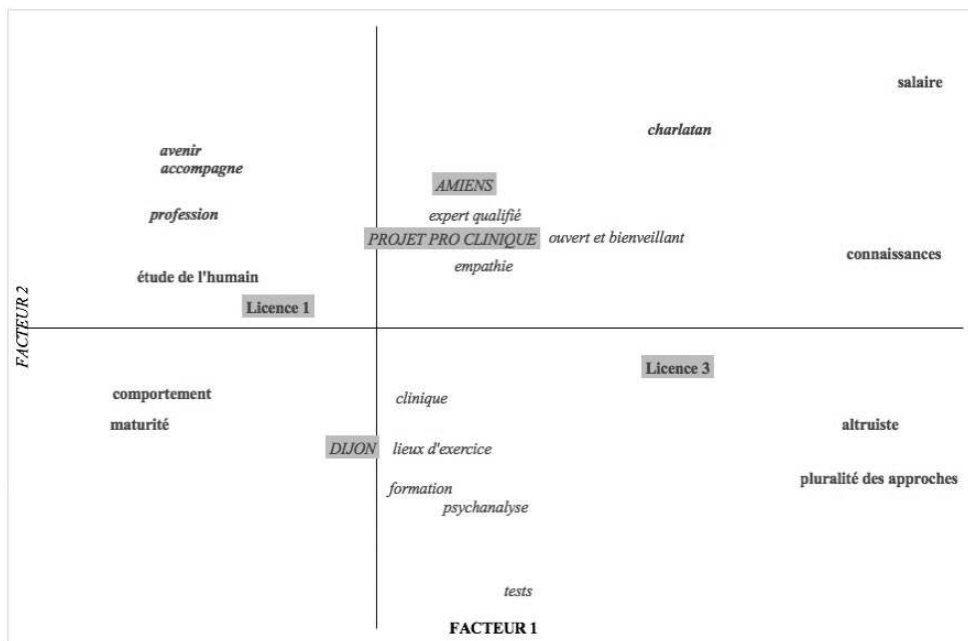
Licence 1. On note également la même présence d'un ensemble de catégories liées au domaine d'activité du psychologue (e.g., « clinique », « psyché », « psychanalyse », « malade »). À ce niveau également, de nouvelles catégories sont présentes, renvoyant à l'utilisation de tests (avec des contenus tels que « outils validés », « tests projectifs ») ou soulignant la pluralité des approches dans lequel peut s'inscrire le psychologue. La catégorie relative à la formation est toujours présente mais la notion d'avenir, présentant le psychologue comme un objectif à atteindre, laisse la place à une catégorie semblant s'inscrire dans un registre plus pragmatique en se focalisant sur le salaire associé à cette profession. Par ailleurs, les catégories traduisant une certaine prise de position des participant.e.s sont également présentes. Ainsi, le psychologue demeure perçu comme une profession nécessaire, bien qu'une catégorie le désigne toujours comme un « charlatan » et souligne ainsi son manque de fiabilité. Cette dernière catégorie présente cependant un positionnement différent. En effet, alors qu'elle n'est citée que par 3 % des participant.e.s et se situe dans la seconde périphérie pour les étudiant.e.s de Licence 1, elle représente 13 % et figure dans la première périphérie de la représentation pour les étudiant.e.s de Licence 3. Cette différence de position semble traduire une approche plus critique, ou du moins des positionnements davantage polarisés des étudiant.e.s de Licence 3 à l'égard du psychologue. Il est toutefois également possible de considérer que cette catégorie ne traduit pas un positionnement propre aux participant.e.s mais plutôt une connaissance, qui s'accroîtrait avec la poursuite du cursus, des aspects négatifs pouvant être associés au psychologue dans la société. À l'inverse, la catégorie « stéréotype », présente dans la première périphérie et associée à un pourcentage d'association de 10 % chez les étudiant.e.s de Licence 1, est caractérisée pour un pourcentage légèrement inférieur (8 %) chez les étudiant.e.s de Licence 3, la plaçant ainsi dans la zone de la seconde périphérie. Cette différence convient toutefois d'être relativisée dans la mesure où le changement de pourcentage est faible et que, chez les étudiant.e.s de Licence 1, cette catégorie est à la limite du seuil séparant ces deux zones du tableau.

- 19 Les résultats de ces deux analyses traduisent ainsi une relative stabilité de la représentation du psychologue, à travers une perspective ancrée dans la clinique. Une différence notable apparaît toutefois dans les réponses des étudiant.e.s de Licence 3. En effet, la zone des éléments contrastés semble dresser un portrait différent du psychologue. Les catégories présentes dans cette zone du tableau présentent une certaine consistance dans leur description d'un psychologue plus scientifique, un expert qualifié travaillant sur le cerveau dans une perspective neuropsychologique. Pour rappel, comme l'a souligné Abric (2003), cette zone du tableau regroupant les éléments considérés comme importants mais caractérisés par une moindre fréquence d'association est susceptible de traduire l'existence d'un sous-groupe de participant.e.s potentiellement caractérisé.e.s par une représentation différente du psychologue. Une telle différence pourrait être le fait de l'inscription de ces participant.e.s dans un parcours, des options différentes dans le cadre de leur formation, s'écartant des cours centrés sur une approche plus clinique. En effet, la Licence 3 constitue une année du cursus universitaire durant laquelle s'amorce la spécialisation des étudiant.e.s en psychologie, notamment au travers du choix d'option et / ou de parcours spécifiques.

Analyse Factorielle des Correspondances

- 20 Réalisée sur la base des associations verbales des participant.e.s, l'analyse factorielle des correspondances (AFC, Benzécri, 1976 ; Deschamps, 2003 ; Doise *et al.*, 1992 ; Lo Monaco, Piermattéo, Guimelli, & Abric, 2012) permet de mettre en lumière les correspondances existant entre les modalités des variables mobilisées et les réponses associatives des participant.e.s. Plus spécifiquement, cette analyse se focalise sur les différences en matière de fréquence d'association entre les modalités des variables mobilisées. Elle permet également d'identifier les axes factoriels les plus significatifs et les modalités des variables qui y contribuent (Deschamps, 2003 ; Doise *et al.*, 1992). Dans le cadre de cette analyse réalisée sous R, l'ensemble des réponses associatives des participant.e.s ont été mobilisées. En complément aux analyses des évocations hiérarchisées, le niveau des étudiant.e.s (Licence 1 vs. Licence 3) a été introduit en tant que variable dans cette analyse, de même que l'université dans laquelle ont été interrogés les participant.e.s (Amiens vs Dijon vs Lyon), leur projet professionnel (situé dans le champ de la psychologie clinique vs autre orientation) ou encore leur sexe, selon la méthode présentée par Moliner et Lo Monaco (2017).

Figure 1. Projection des contenus associés et des modalités des variables sur les deux axes résultant de l'analyse factorielle des correspondances/**Figure 1.** Projection of the associated contents and types of variables on the two axes resulting from the factorial analysis of their matchings.



Les cases grisées renvoient aux modalités des variables indépendantes. Les contenus en **GRAS** contribuent à la formation du facteur 1 ; Les contenus en *italique* contribuent à la formation du facteur 2 ; Les contenus en **GRAS ET EN ITALIQUE** contribuent à la formation des facteurs 1 et 2.

- 21 L'analyse factorielle des correspondances (voir figure 1) met en avant deux facteurs caractérisés par un poids important. Ainsi les facteurs 1 (68.42 %) et 2 (20.43 %) expliquent 88.85 % de l'inertie totale. Considérant les propositions de Deschamps (2003, voir également Lo Monaco & Guimelli, 2008) la contribution des modalités des variables à la définition des différents facteurs est déterminée sur la base d'un seuil correspondant à la contribution moyenne des modalités par facteur. Plus précisément,

du fait d'une contribution supérieure à la moyenne des contributions des différentes modalités pour chaque facteur (CPF), il apparaît que la variable « niveau de licence » au travers des modalités « Licence 1 » (CPF = .34) et « Licence 3 » (CPF = .61) contribuent à hauteur de 95 % à la définition du facteur 1. Par ailleurs la variable « projet professionnel » au travers de la modalité « orientation clinique » (CPF = .18) ainsi la variable « université » au travers des modalités « Dijon » (CPF = .21) et « Amiens » (CPF = .38) contribuent à hauteur de 77 % à la définition du facteur 2. Pour ces variables, la modalité « Lyon » qui constituait également un lieu de recueil ainsi que la modalité « autres » renvoyant aux projets professionnels situés en dehors du champ de la clinique ne sont pas présentés dans cette analyse du fait de leur contribution inférieure à la contribution moyenne des autres modalités pour le facteur 2.

- 22 Concernant le facteur 1, les résultats de l'analyse confirment les différences observées dans le cadre de l'analyse des évocations hiérarchisées. On observe ainsi que les étudiant.e.s de Licence 1 associent des contenus renvoyant à une représentation du psychologue axée sur son rôle (i.e., « accompagne ») ou encore sur ses qualités (i.e., « maturité ») tout en évoquant préférentiellement des aspects plus définitoires (i.e., une « profession ») qui consistent en « l'étude de l'humain » et du « comportement ». Les étudiant.e.s de Licence 3 témoignent en revanche d'une vision plus étendue soulignant « la pluralité des approches » qui caractérisent le psychologue et mettant en avant des aspects plus critiques le concernant (i.e., « charlatan »). Ces différences peuvent constituer la conséquence de l'évolution dans la formation qui a permis aux étudiant.e.s plus avancé.e.s dans leurs cursus de découvrir d'autres branches de la psychologie mais également de faire état d'une opposition par rapport à une certaine vision du psychologue. Par ailleurs, il apparaît que la projection des étudiant.e.s varie selon que ces derniers sont inscrits en première ou en troisième année de licence. Ainsi, alors que le psychologue est considéré par les étudiant.e.s de Licence 1 comme leur « avenir », l'objectif à atteindre, les étudiant.e.s de Licence 3, associent davantage une projection axée sur la rémunération (i.e., « salaire »). Pour ces-dernier.e.s, plus proches de cet objectif professionnel, ce changement pourrait témoigner d'un ancrage progressif de la représentation du psychologue dans un système représentationnel la rapprochant de la représentation du travail, dont le salaire constitue un élément central (Flament, 1996).
- 23 Concernant le facteur 2, les étudiant.e.s des universités de Dijon et d'Amiens se différencient du point de vue des contenus évoqués. Bien que dans les deux cas les contenus associés s'inscrivent dans le champ de la psychologie clinique, les contenus plus spécifiquement associés par les étudiant.e.s d'Amiens semblent davantage traduire l'image d'un praticien qualifié, situé dans une approche Rogerienne (i.e., « ouvert et bienveillant », « empathie »). À ce niveau, nous pouvons noter que les étudiant.e.s caractérisé.e.s par un projet professionnel ancré dans le champ de la psychologie clinique associent des contenus similaires à ceux mis en avant par les étudiant.e.s de l'université d'Amiens. De plus, le positionnement critique caractérisant plus particulièrement les étudiant.e.s de Licence 3 apparaît également être davantage évoqué par les étudiant.e.s de cette université dans la mesure où le terme « charlatan » contribue simultanément à la définition des facteurs 1 et 2. D'une manière différente, les contenus plus spécifiquement associés par les étudiant.e.s de l'université de Dijon, s'axent moins sur des caractéristiques du psychologue lui-même que sur des champs de la psychologie en évoquant l'approche clinique ou encore psychanalytique. D'une

manière congruente, pour ces étudiant.e.s le psychologue est plus particulièrement décrit au travers de la formation nécessaire à cette profession, des lieux d'exercice qui la caractérisent (impliquant plus spécifiquement une pratique en cabinet ou en structure hospitalière) ou encore de l'emploi de tests.

Discussion

- 24 Cette recherche visait à rendre compte de la représentation sociale du psychologue, de l'impact du cursus de psychologie sur cette dernière et, à titre exploratoire, de l'impact de la formation dispensée selon les universités prises en compte. Les résultats mis en avant témoignent d'une représentation dressant principalement le portrait d'un psychologue ancré dans une pratique clinique, correspondant ainsi plus particulièrement au prototype du psychologue généralement présenté dans les médias. Ce résultat n'est pas nécessairement étonnant dans la mesure où la population interrogée est constituée d'étudiant.e.s en première année de psychologie n'ayant pas encore été confrontés de manière étendue aux différentes facettes de cet objet et demeurant plutôt caractérisés par un savoir « naïf ». Toutefois, cette représentation demeure assez stable. Ainsi, un portrait relativement similaire est dressé par les étudiant.e.s poursuivant leur cursus en troisième année de licence. Ce changement limité pourrait s'expliquer par le fait que le recueil relatif aux étudiant.e.s de Licence 3 a été réalisé en début d'année. En effet, un recueil réalisé au terme de cette année, comportant parfois davantage d'enseignements de spécialisation en prévision de l'orientation en master, aurait ainsi éventuellement permis d'observer un changement plus marqué. Cette explication peut toutefois être nuancée par le fait que des changements représentationnels peuvent être observés dans le cadre d'une seule situation de cours (Mugny, Moliner, & Flament, 1997). Il demeure ainsi pertinent d'envisager une évolution de la représentation entre le début de la Licence 1 et le début de la Licence 3. La représentation évaluée dans le cadre de cette étude tend d'ailleurs à évoluer à la marge, intégrant un aspect critique plus prononcé et une vision plus étendue des domaines d'action du psychologue comme le soulignent les analyses des évocations hiérarchisées et plus particulièrement l'analyse factorielle des correspondances. Un tel résultat pourrait notamment s'expliquer par la grande proportion d'étudiant.e.s souhaitant s'orienter vers une formation dans le champ clinique, susceptible de fortement affecter le portrait dressé par les analyses des évocations hiérarchisées qui reposent sur la fréquence des contenus cités par les participant.e.s pour faire émerger la représentation étudiée. Dans cette perspective, un nombre plus faible d'étudiant.e.s tendrait à mettre davantage en avant le caractère scientifique, la pluralité des approches et plus particulièrement le domaine de la neuropsychologie. Ces étudiant.e.s pourraient alors être la principale source des éléments contrastés identifiés dans le cadre de l'analyse des évocations hiérarchisées portant sur les étudiant.e.s de Licence 3. En effet, selon Abric (2003), les éléments présents dans cette zone du tableau indiquent la possible existence d'un sous-groupe caractérisé par une représentation différente. Il n'en demeure pas moins que d'autres champs de la psychologie, potentiellement associés à une conception différente du psychologue (psychologie sociale, cognitive, psychologie du travail et des organisations), n'émergent pas des analyses. Dans ce cadre, l'inducteur choisi dans le cadre de la tâche d'évocation hiérarchisée (i.e., « psychologue »), pourrait être la cause d'un tel phénomène. En effet, le terme « psychologue » semble davantage caractériser

les champs s'inscrivant dans la prise en charge individuelle. Or, la psychologie du travail et des organisations, ou plus particulièrement les formations inscrites dans le champ de la psychologie sociale ou cognitive donnent accès à une pluralité de professions qui n'intègrent pas toujours le qualificatif de « psychologue » : conseil, recrutement, enseignement et recherche, etc. Considérant le rôle joué par les représentations sociales dans le cadre de la définition de l'identité sociale des individus (Moliner & Deschamps, 2008), une telle explication implique que, bien qu'ayant suivi un cursus de psychologie, des étudiant.e.s bénéficiant d'un master de psychologie n'entrant pas dans le champ de la prise en charge individuelle (ou ne donnant pas accès à une profession correspondant à la représentation du psychologue mise en avant dans le cadre de cette recherche), seraient susceptibles de ne pas se définir comme des psychologues, à moins d'en élaborer une représentation différente.

- 25 Par ailleurs, l'analyse factorielle des correspondances nous a également permis d'observer un impact de l'université d'appartenance sur les contenus associés par les participant.e.s. Si ces différences en termes de fréquence d'association ne renvoient pas à une divergence majeure en termes de vision du psychologue, elles semblent tout de même illustrer une approche différente de cette profession. Il conviendra toutefois, dans le cadre de futures recherches, d'approfondir les résultats observés concernant cette variable. En effet, la prise en compte de différents indicateurs supplémentaires, tels que les différences en matière de capital économique et culturel des étudiant.e.s, ou d'enseignements réalisés, serait susceptible d'approfondir l'analyse et l'interprétation des différences pouvant apparaître en fonction des établissements. Toutefois, bien que limité, ce résultat souligne l'intérêt de cette variable étudiée à titre exploratoire, car la double compétence d'enseignant-chercheur implique que les contenus dispensés par les universitaires peuvent être, au-delà des concepts de base, impactés par leurs orientations de recherche. Une même formation, dispensée dans des universités différentes sera alors nécessairement marquée par certaines variations susceptibles d'affecter la manière dont les étudiant.e.s se représentent le métier auxquels ils/elles se destinent dans l'ensemble. Un tel impact de la formation serait cependant davantage susceptible d'être perçu chez des étudiant.e.s inscrit.e.s en master, cette étape de la formation en psychologie étant davantage spécialisée et affectée par des variations locales du fait d'un adossement plus marqué à des laboratoires caractérisés par des expertises et des orientations souvent spécifiques. Cet aspect constitue d'ailleurs l'une des limites de cette étude qui n'intègre pas de participant.e.s issus de différentes formations de master en psychologie. En effet, la spécialisation qui caractérise cette étape de la formation des étudiant.e.s pourrait davantage favoriser l'émergence de représentations différentes du psychologue. La licence constitue néanmoins un cadre plus homogène et plus adapté à cette recherche qui visait davantage à déterminer dans quelle mesure un cursus universitaire peut conduire à faire évoluer la représentation qu'ont les étudiant.e.s de leur future profession plutôt que de différencier les représentations associées à différents champs d'une même discipline.
- 26 Dans cette perspective, la théorie des représentations sociales apparaît adaptée à la saisie d'un tel phénomène. En effet, depuis la recherche princeps de Moscovici (1961) portant sur l'impact de la pénétration de la psychanalyse dans l'espace social, de nombreux chercheurs de ce champ se sont intéressés à la manière dont les individus et les groupes se saisissent des concepts, objets et théories scientifiques qu'ils sont

amenés à rencontrer. Ce cadre a ainsi permis l'émergence de questionnements théoriques sur la distinction entre savoirs naïfs et connaissances scientifiques (Moliner, 1993 ; Moliner & Rateau, 2009). En ce sens également, les représentations sociales peuvent constituer un outil d'évaluation des formations dans la mesure où ces dernières visent à transmettre un ensemble de connaissances et donc à favoriser une perception relativement homogène de l'objet étudié au sein des publics formés. Dans cette perspective, les formations visent donc, au moins pour partie, le passage d'une connaissance naïve intégrant potentiellement des croyances relatives à l'objet à une connaissance plus experte incorporant les contenus enseignés. De tels contenus devraient donc pouvoir être saisis suite à la réalisation de la formation tandis que les éléments de croyance pourraient être amenés à disparaître, ou du moins à se réduire en nombre et en saillance.

- 27 Enfin, les changements observés entre la première et la troisième année de Licence, pourraient également être appréhendés au travers de méthodologies permettant de réaliser un diagnostic structural (Lo Monaco *et al.*, 2016). En effet, bien que des contenus similaires aient pu être observés d'une année à l'autre dans le cadre de l'analyse des évocations hiérarchisées, il est possible que ces contenus présentent des variations dans leur statut structural sous l'effet du cursus suivi par les étudiant.e.s (certains contenus périphériques pouvant devenir centraux ou inversement). Une telle modification serait alors susceptible de témoigner d'une transformation en profondeur de la représentation du psychologue (Abric, 1994). On note ainsi que certains contenus situés dans la première périphérie pour les étudiant.e.s de Licence 1 (i.e., « clinique », « ouvert et bienveillant », « soigne ») apparaissent dans la zone de centralité pour les étudiant.e.s de Licence 3, tandis que l'élément « accompagne » ne figure dans la zone de centralité que pour les étudiant.e.s de Licence 1. Ces modifications indiquent une potentielle évolution profonde de la représentation du psychologue (car caractérisant son noyau central) qu'il apparaît nécessaire de confirmer. Dans cette perspective, les futures recherches pourraient ainsi permettre de mieux saisir l'impact des formations par le biais de mesures représentationnelles en abordant ces phénomènes dans une perspective pluri-méthodologique (Piermattéo *et al.*, 2014) et en articulant le recueil des contenus associés à une représentation avec l'étude de la structuration de cette dernière.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Aix-en-Provence : Thèse de Doctorat d'État de l'Université de Provence.

Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Del Val.

Abric, J.-C. (1994a). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.

- Abric, J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 4, 81-103.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Aissani, Y., & Bonardi, C. (1991). Évolution différentielle des éléments d'une représentation sociale : les apports de l'analyse de similitude. *L'Année psychologique*, 91, 397-418.
- Benzécri, J.-P. (1976). *L'analyse des correspondances*. Paris : Dunod.
- Carroy, J., Ohayon, A., & Plas, R. (2006). *Histoire de la psychologie en France, XIX^e-XX^e siècles*. Paris : La Découverte.
- Dany, L., Urdapilleta, I., & Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49, 489-507.
- Décaudain, M., & Ghiglione, R. (2016). *Les métiers de la psychologie*. Paris : Dunod.
- Deschamps, J.-C. (2003). Analyse des correspondances et variations des contenus des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 179-200). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale*. Paris: Armand Colin.
- Di Giacomo, J.-P. (1980). Intergroup alliances and rejections within a protest movement (analysis of the social representations). *European Journal of Social Psychology*, 10, 329-344.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses universitaires.
- Falgares, G., Venza, G., & Guarnaccia, C. (2017). Learning Psychology and Becoming Psychologists: Developing Professional Identity through Group Experiential Learning. *Psychology Learning & Teaching*. Advance online publication.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris : Presses Universitaires de France.
- Flament, C. (1996). Les valeurs du travail : la psychologie des représentations sociales comme observatoire d'un changement historique. In J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion, Prévention* (pp. 115-126). Saint-Agne : Erès.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. Paris : Armand Colin.
- Guimelli, C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : l'exemple de la représentation de la chasse et de la nature. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales : vol. 2. Représentations et processus cognitifs* (pp. 117-138). Cousset-Fribourg : Del Val.
- Guimelli, C. (1994a). Introduction. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 11-24). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Guimelli, C. (1994b). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Guimelli, C. (1998). Chasse et nature en Languedoc. Étude de la dynamique d'une représentation sociale chez des chasseurs languedociens. Paris : L'Harmattan.
- Jarousse, J.-P., & Michaut, C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136, 41-51.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Junier, H. (2013, 24 octobre). Les pys sont partout ! (et même dans les médias). https://le-cercle-psy.scienceshumaines.com/les-psys-sont-partout-et-meme-dans-les-medias_sh_31553
- Kamiejski, R., Guimond, S., De Oliveira, P., Er-Rafiy, A., & Brauer, M. (2012). Le modèle républicain d'intégration : implications pour la psychologie des relations entre groupes. *L'Année psychologique*, 112, 51-85.
- Le Maléfan, P. (2004). Pourquoi les psychologues ? *Connexions*, 81(1), 123-137.
- Lo Monaco, G., Delouvé, S., & Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Lo Monaco, G., & Guimelli, C. (2008). Représentations sociales, pratique de consommation et niveau de connaissance : le cas du vin. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2, 35-50.
- Lo Monaco, G., Lheureux, F., & Halimi- Falkowicz, S. (2008). Le test d'indépendance au contexte (TIC) : une nouvelle technique d'étude de la structure représentationnelle. *Swiss Journal of Psychology*, 67(2), 119-123.
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Guimelli, C., & Abric, J. C. (2012). Social representations, correspondence factor analysis and characterization questionnaire: a methodological contribution. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1233-1243.
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P., & Tavani, J. L. (2016). Methods for studying the structure of social representations: a critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(3), 306-331.
- Marchetti, E., Lafrogne, C., & Schoenenberger, S. (2010). Que pensent-ils de nous ? Les représentations sociales des psychologues. *Le journal des psychologues*, 283, 45-49.
- Martin-Mattera, P. (2012). *Devenir psychologue. Guide pour les études et la profession*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Mehl, D. (2003). La bonne parole. Quand les pys plaident dans les médias. Paris : La Martinière.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers internationaux de psychologie Sociale*, 20, 5-14.s
- Moliner, P. (2001). La dynamique des représentations sociales. Grenoble : Presses universitaires.
- Moliner, P., & LoMonaco, G. (2017). Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales. Grenoble : Presses universitaires.
- Moliner, P., & Rateau, P. (2009). Introduction : Représentations sociales et processus sociocognitifs. In P. Rateau & P. Moliner (Eds.), *Représentations sociales et processus sociocognitifs* (pp. 69-84). Rennes : Presses universitaires.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, L. (1998). Aux origines de la psychologie universitaire en France (1870-1900) : enjeux intellectuels, contexte politique, réseaux et stratégies d'alliance autour de la Revue philosophique de Théodule Ribot. *Annals of Science*, 55(3), 263-289.

Mugny, G., Moliner, P., & Flament, C. (1997). De la pertinence des processus d'influence sociale dans la dynamique des représentations sociales : une étude exploratoire. *Revue internationale de psychologie sociale*, 10, 31-49.

Piermattéo, A., Lo Monaco, G., Moreau, L., Girandola, F., & Tavani, J.-L. (2014). Context variations and pluri-methodological issues concerning the expression of a social representation: The example of the Gypsy Community. *The Spanish Journal of Psychology*, 17.

Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In N. Rege-Colet & M. Romainville (Ed.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 19-40). Bruxelles : De Boeck.

Schneider, B. (2015). Des effectifs et des diplômés à l'université, et de nouveaux psychologues : une actualisation de données. *Le journal des psychologues*, 326, 13-15.

Schneider, B., & Vivicorsi, B. (2018, avril). *Panorama national des masters 2 en psychologie* (rapport pour l'Association des Enseignants-chercheurs en Psychologie des Universités, n° 10).

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45, 203-209.

ANNEXES

Présentation des principaux termes associés aux catégories pour l'analyse des réponses associatives des étudiant.e.s de Licence 1 et de Licence 3	
Accompagne	accompagnement, conseil, conseille, conseiller, conseils, orienter, rassurer, soutenir, soutien (moral / psychique / psychologique), suivi (psychologique / sur le long terme), suivre un patient
Aide	aidant, aide (à la compréhension / à la personne / aux autres / aux patients / aux personnes / personnelle / psychologique), aider (le patient/ les autres / les gens/ les personnes /les personnes en difficulté/ aides, besoin d'aide
Altruiste	altruisme, altruiste, compassion, dévouement, disponible, social
Analyse	analyse (des comportements / des personnes), analyser, analyste, analyste du comportement, calme, chercher des réponses, découverte des problèmes, interprétation, observateur, observation, observer, questionnement, questions, raisonnement, recherche, recherche cause des problèmes
Avenir	argent, espoir, futur métier, objectif, réussite, rêve, évolution, vie, vocation
Cerveau/neuro	cerveau, étude du cerveau, mécanismes cérébraux
Charlatan	charlatan, discrédité, escroc, incompetent, inutile, manipulateur, mauvaise réputation, pas fiable, perte de temps, trop cher
Clinique	clinicien, clinique, consultation, médecin, médecine, psychiatre, psychiatrie, psychopathologie, psychothérapie, psychothérapeute, subjectivité, thérapeute, thérapie

Étudie les comportements	comportement, étude du comportement
Écoute	à l'écoute, attentif, attention, confiance, confidence, confident, confidentialité, discrétion, écoute, écoute des autres, écouter, être à l'écoute, oreille attentive, se confier, secret
Empathie	compréhensif, compréhension, comprendre, empathie, empathique
Étude de l'humain	étude de l'Homme, étudié, fonctionnement de l'être humain, Homme, individualité
Expert qualifié	expérience, objectivité, professionnel, rigueur, sérieux, spécialiste
Formation	cours, diplôme, études, études de cas, études longues, fac de psycho, formation, master, sciences humaines, titre universitaire
Introspection	connaissance de soi, introspection, mieux se connaître, remise en question, travail sur soi
Lieux d'exercice	bureau, cabinet, hôpital, institutions
Malade	fou, fous, malade, malade mental, patient, psychopathe, sujet
Maladie/souffrance	complexes, dépression, détresse, folie, fragilité, handicap, mal-être, maladie, maladie mentale, malaise, névrose, pathologie, peurs, problèmes (mentaux / personnels / psychologiques), santé mentale, schizophrénie, souffrance, souffrance psychique, stress, troubles, troubles (moteurs / mentaux / psychiques)
Maturité	force d'esprit, personne posée, réflexion, sagesse
Nécessité	besoin, important, intérêt pour l'humain, nécessaire, utile
Ouvert et bienveillant	absence de jugement, acceptation, bienveillance, disponible, ne juge pas, neutralité, neutralité bienveillante, neutre, ouvert, ouverture d'esprit, patience, tolérant
Parole	communication, communiquer, conversation, dialogue, discussion, discuter, échange, entretien, interaction, parler, parole, partage
Pluralité des approches	différents domaines, diversité des disciplines, plusieurs approches
Psychanalyse	conscient, Freud, inconscient, psychanalyse
Psyché	âme, émotions, esprit, étude (de l'esprit / du psychisme), mental, pensée, psyché, psychisme
Connaissances	connaissances, cultivé, culture, intellectuel, intelligent, savoirs, théories
Salaires	argent, gagne bien

Scientifique	chercheur, complexité, savoir scientifique, science, scientifique
Sociable	contact, contacts humains, de bon contact, lien, rapports sociaux, relation, sociabilité, sociable, social
Soigne	aller mieux, diagnostic, diagnostiquer, guérir, guérison, réponse, résoudre les problèmes, soigne, soigner, soin, soins, solution, soulager, traitement
Stéréotype	allongé, assis derrière une personne, bloc-notes, canapé, divan, divan rouge, fauteuil, sofa, vieux monsieur
Tests	association libre, outils validés, tests, tests projectifs, utilise des méthodes spécifiques, utilisent des tests

NOTES

1. Voir le bulletin officiel du 19 juin 2003, disponible à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>
2. Ces mentions résultent de l'application de l'arrêté du 4 février 2014 relatif à la mise en place d'une nomenclature nationale des masters de psychologie.
3. On note ainsi, en particulier pour la licence de psychologie, l'établissement d'un référentiel de compétences suite à l'arrêté du 1^{er} août 2011 (voir <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid61532/les-referentiels-de-competences-en-licence.html>).

RÉSUMÉS

Cette contribution porte sur la représentation sociale du psychologue chez des étudiant.e.s poursuivant un cursus universitaire de psychologie, et vise à déterminer dans quelle mesure cette représentation est amenée à évoluer d'une perception potentiellement stéréotypée vers une perception intégrant davantage la diversité des formes de cette profession. Dans cette perspective, 753 étudiant.e.s en première ou en troisième année de licence ont répondu à une tâche d'association libre portant sur le psychologue. Les résultats confirment le caractère stéréotypé de cette représentation et témoignent d'une évolution limitée de cette dernière vers une vision plus critique et plus étendue des domaines d'action du psychologue.

This contribution deals with the social representation of the psychologist among psychology students and aims assessing in which proportion this representation may evolve from a potentially stereotyped perception toward a perception which would reflect the various forms of this profession. In this perspective, 753 first or third year undergraduate students answered a free association task based on "the psychologist" as the inductor. The results confirm the stereotyped character of this representation and highlight its limited evolution toward a more critical vision and a wider perception of the fields of action of the psychologist.

INDEX

Keywords : social representations, psychologist, university education, psychology, free associations

Mots-clés : représentations sociales, psychologue, cursus universitaire, psychologie, associations libres

AUTEURS

ANTHONY PIERMATTÉO

Maître de conférences en psychologie sociale

Université Catholique de Lille Unité de recherche OCeS

Thèmes de recherche : représentations sociales, identité sociale, rapports intergroupes, émotions. Contact : Université Catholique de Lille, 60 boulevard Vauban, CS 40109, 59016 Lille cedex.

Courriel : anthony.piermatteo@gmail.com

AZZAM AMIN

Maître de conférences en psychologie sociale

Faculté de la psychologie et du travail social

(School of Psychology and Social Work),

Doha Institute for Graduate Studies, Université du Qatar

Thèmes de recherche : identité, représentations sociales, acculturation.

Courriel : azzam_amin@yahoo.fr

SOPHIE RICHARDOT

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation

Université de Picardie Jules Verne CURAPP-ESS UMR 7319, CNRS Thèmes de recherche : éducation, socialisation morale, sens de la justice et obéissance à l'autorité.

Courriel : sophie.richardot@u-picardie.fr

SANDRINE SCHOENENBERGER

Maîtresse de conférences en psychologie sociale

Université Catholique de Lille,

Unité de recherche OCeS

Thèmes de recherche : santé au travail, conciliation vie privée-vie professionnelle, burnout, psychologie interculturelle.

Courriel : sandrine.schoenenberger@univ-catholille.fr