

La formation au DEPS à Lyon : quels choix théoriques pour la formation à la pratique du métier de psychologue dans l'éducation

Jean-Marie BESSE

Au moment où le Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 « portant dispositions statutaires relatives aux **psychologues de l'éducation nationale** » rassemble en un seul corps et sous un même titre (psychologues de l'éducation nationale) ceux que nous désignons jusque-là comme des psychologues scolaires ou des conseillers d'orientation-psychologues, il m'est demandé de revenir sur un élément de l'histoire récente des psychologues scolaires : ce que fut (ou ce que voulut être ...) à l'Institut de Psychologie de Lyon leur formation au Diplôme d'État de psychologie scolaire (DEPS), formation qui était confiée par le ministère de l'Éducation Nationale à certaines universités. Plusieurs centres de formation au DEPS ont ainsi fonctionné entre 1991 et juin 2017, comme ceux d'Aix-en-Provence, Bordeaux, Grenoble, Lille (départements ou UFR de Psychologie), Lyon et Paris (Instituts de Psychologie).

L'arrêté du 16 janvier 1991 définissait ainsi le « programme officiel de la formation en psychologie scolaire » :

- A) Enseignements théoriques et pratiques : 300 heures
 - 1) Psychologie cognitive et sociale des apprentissages
 - 2) Développement sociocognitif et socioaffectif de l'enfant
 - 3) Fonctionnements cognitifs, sociocognitifs et affectifs en situation
 - 4) Théories et méthodes de l'évaluation : le bilan psychologique, le groupe-classe, le fonctionnement institutionnel
 - 5) Intégration scolaire
 - 6) Psychologie des handicapés
 - 7) Psychopathologie de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte (problèmes spécifiques de l'enseignant)
 - 8) Psychologie et sociologie des relations, des groupes et des institutions
 - 9) Ergonomie scolaire et chronopsychologie
 - 10) Déontologie
- B) Stages : 240 heures
- C) Travail d'étude et de recherche : au moins 160 heures

Rappelons que les candidats au DEPS devaient être professeurs des écoles (titulaires depuis un certain nombre d'années) **et** titulaires d'une licence de Psychologie (parfois acquise une décennie auparavant, voire davantage). La formation, de plus de 700 heures au total, devait ainsi prévoir une actualisation des connaissances en psychologie pour tous les candidats, mais aussi une prise en compte des travaux de recherche les plus récents en psychologie portant sur l'enfant en développement, l'enfant confronté aux apprentissages dans le cadre scolaire (points 1 à 3 du programme), l'enfant parfois en situation de handicap (points 5 et 6), l'enfant en difficulté dans la classe, dans son groupe, dans sa famille... (NESME A., 2005), à prendre en considération dans le cadre propre à la psychologie scolaire, avec la prise en compte du fait que l'enfant soit à l'école, tout en se référant aux fondamentaux de l'intervention du psychologue, quel que soit son champ de travail.

Le centre de formation de Lyon a été ouvert tout d'abord sous la direction de Jean-Marie DOLLE, qui a construit une formation très influencée par le référentiel théorique de la psychologie génétique d'inspiration *piagétienne* avec les prolongements inspirés par les propres recherches de ce collègue. Après le départ en retraite de ce dernier et une transition d'une année sous la direction de Serge PORTALIER, j'ai été appelé à diriger ce centre entre septembre 1998 et juin 2013.

La conception du projet de formation

Avant la définition même du projet de formation, j'ai entrepris d'établir une première revue bibliographique concernant la question de la psychologie scolaire¹ afin de me former une compréhension de la tâche qui m'était demandée en tant que directeur de la formation. Parallèle-

¹ Pour les références historiques, Cf. la bibliographie (WALLON, ZAZZO, PAILLET, AUDREY, GUILLEMARD, CAGLAR, BOSETTI, et la revue *Psychologie scolaire* : « bulletin de l'association française des psychologues scolaires » devenue depuis *Psychologie & Education*

ment, j'ai entrepris de conduire une enquête auprès d'une dizaine de psychologues scolaires en activité, pour chercher à mieux saisir les particularités de leurs pratiques, au-delà des représentations que chacun peut s'en former. Auprès de ces professionnels expérimentés, qui avaient développé une riche réflexion sur l'exercice de leur métier, j'ai pu mesurer quelques-unes des spécificités de l'exercice du métier de psychologue en milieu scolaire. Ceci complétait l'expérience acquise sur le terrain de l'éducation lorsque je conduisais, avec Dominique GINET et depuis le début des années 1980, des recherches-action dans le sud-est lyonnais autour de questions liées à l'entrée dans l'écrit, en collaboration avec des groupes d'enseignants d'école maternelle et primaire².

Mais ces lectures et ces échos de la pratique de la psychologie scolaire ne pouvaient suffire à construire les axes théoriques et méthodologiques d'une formation à l'université. Le contact établi avec mes collègues responsables de la formation au DEPS dans les autres universités ne permettait guère de définir ce que pouvait être l'apport spécifique d'un Institut de Psychologie, au-delà de grandes déclarations d'intention : en effet, même si la référence programmatique officielle était la même pour tous les centres de formation au DEPS – l'arrêté du 16 janvier 1991 –, chacun d'entre eux proposait au ministère un plan de formation qui déclinait localement des modalités particulières, en fonction des choix théoriques des équipes de direction, mais aussi en fonction des appuis universitaires que les responsables ont trouvés – ou pu réunir – dans chacune des universités concernées³.

J'ai pu alors construire le projet de formation, que j'ai organisé autour de la conception d'une psychologie du développement qui envisage ce dernier dans sa dynamique, ce qui amène à prendre en considération des dimensions psychoaffectives, cognitives, sociales et culturelles. S'agissant du plan psychoaffectif et psychopathologique, j'ai bénéficié de ma collaboration avec des collègues du département de psychologie clinique, en particulier Bernard DUEZ et Pascal ROMAN, pour proposer des enseignements clairement orientés par une théorisation psychanalytique. Pour ce qui concerne les plans cognitifs et sociaux, l'orientation était celle d'une psychologie développementale appuyée sur le modèle *piagétien*, mais ouverte également aux modèles socioconstructivistes. La dimension culturelle s'appuyait notamment sur les recherches développées autour du rapport à l'écrit, dans une lignée inspirée par Émilie Ferreiro et prolongée par les travaux de mon équipe de recherche, le *PsyEF*⁴.

2 Cf. l'hommage à Dominique GINET, Clinique du scolaire, clinique de la formation, journée du 8 janvier 2011, dont Canal Psy a rendu compte en 2013.

3 Un exemple qui a donné lieu à une publication, celui de l'Institut de Psychologie de Paris 5 : COGNET, G., MARTY F. (2007) Introduction à la psychologie scolaire. Paris : Dunod.

4 Équipe de recherche en Psychologie de l'Éducation et de la Formation

Les choix de formation

Une fois défini le projet, validé par le ministère de l'Éducation Nationale, la préparation des **enseignements** est venue. Les enseignements « théoriques et pratiques » ont été organisés autour de quelques grands axes, chacun d'eux mobilisant un axe théorique dominant et confié soit à des universitaires, soit à des psychologues scolaires qui ont accepté de rejoindre l'équipe de formation. Je voudrais insister sur ce dernier point qui me semble central, car la formation a grandement bénéficié de cet apport des « professionnels de terrain », de leur engagement et de leurs compétences pratiques et élaboratives (tous étaient, par ailleurs, titulaires de diplômes universitaires – Master 2 Pro pour la plupart – en psychologie clinique ou psychologie cognitive). Le rapport aux apprentissages en situation scolaire, mais aussi le travail direct auprès d'enfants en difficulté à l'école ou d'enfants en situation de handicap, constituait une base de travail commun aux collègues universitaires qui se sont regroupés autour du projet de formation des psychologues scolaires. Puis, selon les années et la disponibilité des collègues, des interventions fortes en psychologie sociale et en psychologie interculturelle ont complété l'offre de formation. Des liens étroits avec le Master 1 de Psychologie du développement et de Psychologie de handicap ont pu être noués au long de ces années.

Alors que les enseignements à l'université, pour le DEPS, étaient organisés sur le début de la semaine, les **stages** conduisaient les stagiaires auprès d'un psychologue scolaire expérimenté, choisi par l'équipe de formation, sur la deuxième moitié de la semaine. Assez rapidement, j'ai confié la responsabilité de la coordination des stages et du lien avec les maîtres de stage à une collègue psychologue scolaire qui a assuré un important travail de tutorat.

Le **Travail d'Étude et de Recherche (TER)**, qui constituait l'un des trois sous-ensembles (avec le rapport de stage et les enseignements, chacun de ces sous-ensembles devant être validé pour l'obtention du DEPS, sans compensation entre eux) entrant dans la validation du diplôme d'État de Psychologue Scolaire, visait avant tout à permettre au futur psychologue de se confronter à la *démarche de recherche*, afin d'acquérir les bases de *l'esprit de recherche* indispensable à la pratique de tout psychologue (cf. code de déontologie, notamment : titre I, titre II, art. 9, 17, 18, 19, 20, 25, titre III, art. 32). Comme l'indiquaient les textes régissant la formation des psychologues scolaires, le travail d'étude et de recherche « constitue une initiation à la recherche à partir d'une problématique de terrain ayant trait aux missions de la psychologie scolaire ». Le mémoire de recherche doit témoigner « d'une bonne maîtrise théorique et méthodologique du sujet étudié ». Je développerai davantage ce point, car il illustre assez clairement les choix que nous avons opérés.

La démarche de recherche oblige tout d'abord à un effort de décentration par rapport à la pratique quotidienne du psychologue. Elle suppose aussi une conceptualisation

des situations, et conduit à l'élargissement de la culture professionnelle et à son actualisation. La recherche oblige à un travail précis de définition et de mise en problème scientifique des questions choisies, à un travail rigoureux de recueil et de mise en ordre des données, de comparaison avec d'autres travaux. Elle pousse le psychologue à demeurer au plus près du réel, à se déprendre de ses propres effets subjectifs et projectifs, à se situer dans un constat « froid », moment indispensable avant celui de l'élaboration et de l'interprétation. Par le travail de mise à distance qu'implique l'écriture, la recherche permet enfin de manifester et renforcer les compétences du psychologue. La recherche conduit ainsi à un élargissement des perspectives personnelles, par une prise en compte d'un ensemble de sujets. Elle suppose aussi une confrontation avec d'autres psychologues et avec ses propres impensés.

Nous avons choisi de demander aux stagiaires de prendre leur thème de mémoire de recherche dans le champ de la psychologie de l'éducation, en empruntant leurs références principales à la psychologie du développement et/ou du handicap, avec la possibilité d'y adjoindre d'autres champs théoriques (psychologie sociale, clinique ou neuropsychologie). Le choix de l'approche méthodologique pouvait varier selon le sujet choisi. Dans tous les cas devait figurer en bonne part une prise en compte des processus cognitifs étudiés chez des enfants scolarisés en école maternelle ou élémentaire. La recherche pouvait être de type expérimental ou constituer une observation qualitative ou longitudinale ; elle pouvait aussi porter sur l'adaptation d'outils pour psychologues. Enfin le stagiaire pouvait conduire sa recherche sur une problématique liée à des enfants étudiés dans le contexte de leur scolarité : la méthode était alors de type clinique (centration sur le sujet avec étayage sur des outils d'évaluation et/ou d'observation), avec élargissement du regard par la recherche de travaux publiés sur la question et par un essai de comparaison entre trois élèves du même niveau de classe.

Au final, le choix de la méthode de recherche dépend toujours de la question à traiter : il n'y a pas de méthode meilleure qu'une autre, ni imposition d'une méthode « de référence », chaque stagiaire est appelé à choisir la méthode la plus adaptée à son objet de recherche. Quelle que soit la méthode retenue, avec l'accord du directeur de mémoire, il est attendu que le travail soit conduit dans un esprit scientifique, de recherche de preuves de ce qui est avancé, preuves appuyées sur des faits et des données correctement recueillies (à l'opposé des opinions). La psychologie de l'éducation n'est pas une psychologie de laboratoire. Elle étudie des questions neuves, à partir de la façon dont les sujets vivent ; ce n'est pas non plus une psychologie d'un individu seul, d'un sujet singulier, qui comporte le risque de trop de singularité ; de même, quantifier oblige à résumer des observations singulières pour ne retenir que des éléments généraux et abstraits et conduit donc à un appauvrissement du réel ; entre ces deux limites, il s'agit d'adopter une démarche scientifique, qui ne perde pas de vue la dynamique du sujet, ni la relation du chercheur à son objet de recherche et aux sujets avec lesquels il travaille.

Pour aider à la construction de ce TER, les stagiaires participaient à un séminaire de recherche au cours duquel étaient travaillées les méthodologies de la recherche et se voyaient accompagnés au long de l'année par un directeur de mémoire.

Cette organisation a perduré tout au long des quinze années durant lesquelles le DEPS a été placé sous ma responsabilité⁵.

Le fonctionnement au fil des années

Un premier point de rencontre que j'ai proposé pour rejoindre l'équipe de formation du DEPS a été la conviction qu'exercer comme psychologue en milieu scolaire est une authentique pratique de psychologue, référencée au code de déontologie des psychologues, et qui tient sa spécificité de ce que cette pratique s'organise au sein de l'institution scolaire et en lien institutionnel avec les orientations du ministère de l'Éducation nationale.

Cette position commune s'est renforcée de notre souci constant de rechercher la cohérence théorique et méthodologique de l'équipe de formation, entre universitaires et praticiens, mais aussi entre universitaires, ce qui ne va pas de soi, car l'évolution des thématiques et des objets de recherche des universitaires s'organise, pour l'essentiel, à partir d'approches toujours plus partielles de l'individu. Il existe peu de tentatives pour penser les liens entre les dimensions psychologiques au sein d'une vision de la globalité d'un enfant aux prises avec les apprentissages dans le cadre de l'école⁶. Alors que la pratique du métier de psychologue dans l'éducation oblige à se référer à des corpus théoriques et méthodologiques divers, les modèles universitaires majoritaires conduisent plutôt à une hyperspécialisation des champs et à un cloisonnement des spécialités. Nous avons cherché, au DEPS, à ne pas enfermer la formation dans des enjeux de sous-spécialité de la psychologie, mais bien plutôt à favoriser la rencontre entre des champs et des équipes trop fréquemment séparés.

Un bilan de la formation a été mis en place dès la première année, avec un questionnaire anonyme proposé aux stagiaires, dépouillé de manière indépendante de l'équipe de formation, puis la synthèse en était proposée lors de la réunion de fin de formation, réunion tenue après que les résultats de l'année aient tous été communiqués aux stagiaires. Cette réunion, conduite sous la forme d'une interview de groupe, permettait de vérifier la tonalité et la représentativité des remarques formulées dans le questionnaire. Ce bilan nous a permis de procéder, au fil des années, à un certain nombre d'ajustements (variations de volumes horaires, introduction de nouveaux modules en fonction des demandes, en fonction des disponibilités de tel ou tel collègue).

⁵ Sans changement notable lorsque m'ont ensuite succédé Serge PORTALIER, René PRY puis Nicolas BALTENNECK

⁶ La psychologie enseignée dans les universités n'échappe pas à ces segmentations et cloisonnements : il n'est pas rare que des étudiants considèrent que la sous-discipline de la psychologie dans laquelle ils effectuent l'essentiel de leur formation soit la seule « vraie » ou la seule « scientifique ».

La cohésion de l'équipe de formation

L'équipe de formation se réunissait plusieurs fois dans l'année, en totalité ou partiellement, selon les questions à traiter. La principale réunion se tenait en juillet, une fois la formation terminée et les examens validés et leurs résultats connus. L'ensemble de l'équipe revenait sur le bilan établi par les stagiaires et proposait son propre bilan. Sur ces bases je terminais la préparation du programme de l'année. Au fil des années et des échanges a mûri le projet de « penser ensemble » nos axes théoriques et notre pratique de formation. Dans ce but, j'ai proposé d'entreprendre la rédaction d'un ouvrage où nous présenterions la formation, tout en interrogeant le fonctionnement de la psychologie à l'école⁷.

De la psychologie du développement à la psychologie de l'éducation

La psychologie de l'éducation, qui servait donc de référence à la formation au DEPS (on l'a noté tout particulièrement pour le TER) s'est développée pour analyser, comprendre et aider à résoudre les types de problèmes rencontrés par les enfants confrontés aux apprentissages dans le champ social, le champ familial (BEL E., 2005) et dans le champ scolaire. Pour construire des savoirs éprouvés, validés et utiles à ceux qui interviennent comme praticiens de la psychologie dans le champ de l'éducation scolaire, il importe que les chercheurs travaillant sur ces questions intègrent dans la définition de leurs objets d'étude et dans leur méthodologie de recherche l'ensemble des facteurs agissant sur l'apprentissage en milieu scolaire, ou, à tout le moins, acceptent de confronter leur approche à cette dimension multifactorielle. Les contraintes liées à cette situation spécifique rendent nécessaire une élaboration de savoirs psychologiques explicitement référés au champ d'une psychologie de l'éducation.

L'objet de ce secteur de la psychologie est pour nous d'étudier les *conduites d'appropriation de certains objets* valorisés par le groupe social : ainsi en est-il de savoirs et savoir-faire (ceux que les systèmes éducatifs, notamment, inscrivent dans leurs programmes), de comportements (ceux qu'un groupe humain donné estime souhaitables) et de valeurs (celles qu'une société ou une culture érigent en finalité). Ces objets se présentent, à l'école, en tant qu'éléments à *apprendre*, à acquérir au cours d'activités prévues au sein d'actions d'enseignement. De plus, ces conduites *d'apprentissage* se présentent dans leur *relation* à ce qui est *enseigné* ou *présenté directement* au sujet au sein d'une institution éducative.

L'enfant apprenant, c'est à la fois celui qu'étudie telle ou telle branche de la psychologie, mais c'est aussi et surtout ce sujet au carrefour d'influences, à un point d'intersection qui modifie les trajectoires décrites par chacune des approches scientifiques partielles. En ce sens, le sujet de la

psychologie de l'éducation est bien spécifique et l'étudier constitue alors une question fondamentale, non réductible à la somme des approches partielles des sous-disciplines psychologiques. Quels sont les processus psychiques mobilisés pour pouvoir apprendre (ROUZAIRE M., 2005) ?

La psychologie doit maintenir une *attitude distanciée* par rapport à l'intention d'instruire ou d'éduquer ; elle n'est pas finalisée par un projet éducatif, des objectifs didactiques et elle n'a pas à cautionner telle ou telle disposition pédagogique : le psychologue confronté à l'action pédagogique est en même temps avec les enseignants, cherchant à comprendre leur position, à saisir de l'intérieur leurs préoccupations et leurs projets, mais il est tout autant à l'extérieur de la pédagogie (DÉCHAVANNE O., 2005). Position difficile, non exempte d'ambiguïtés latentes, mais seule position tenable si le psychologue veut pouvoir dire autre chose que ce qui est déjà contenu dans le discours pédagogique.

Penser, construire et développer une psychologie de l'éducation constitue donc un préalable indispensable à l'intervention de la psychologie et des psychologues dans le champ de l'éducation scolaire. C'est cette psychologie qui peut aider le psychologue intervenant dans le cadre scolaire à penser son travail, dans un aller-retour entre la théorie, le travail de théorisation et la pratique clinique.

Jean-Marie BESSE

Professeur honoraire (Psychologie du développement)

⁷ C'est ainsi qu'une grande partie de l'équipe de formation a publié, sous ma direction, *Des psychologues à l'école ?* aux éditions Retz, en 2005.