



N° 36 • Novembre - Décembre 98

Bimestriel • 15 F

Éditorial

Dans le précédent Éditorial, Patrick Mercader évoquait Alain-Noël Héry et, avec lui, la figure de Socore. Le présent numéro de Canal Psy donne, dans cette figure, l'écrit d'abord parce que le dossier porte sur la formation à l'École de la Pratique. Mais, au-delà de cette thématique, se perçoit dans les contributions de ce dossier une convergence portant la marque de la filiation socorienne. Cette convergence dénote en effet les traits d'une formation à la psychologie qui, visant à favoriser la pensée transdisciplinaire, se situe à la frontière de la psychologie et de la philosophie, mais en y mêlant également de manière de plus en plus les sciences humaines et sociales.

Je m'attarde dans la même tonalité en soulignant que l'école peut être aussi un moyen pour se former en psychologie, pour intégrer les savoirs disponibles en cette matière et un monde de questionnement, pour créer à travers eux et par ce biais certaines questions qui nous animent. En portant à votre attention trois numéros de Canal Psy, je voudrais faire remarquer que cela conduit au large champ d'écriture qui peut vous donner l'opportunité d'explorer différents médiums d'appropriation et de connaissance.

APERÇU a été créé pour constituer un compendium de lecture. Les thèmes abordés s'ont pas à dire en continuant thématiquement avec le dossier. Vous pourrez donner une avant-pensée ou une règle de son

Motique CHARLES

SOMMAIRE

Infos Pratiques

S.L.R. (S.C.R.), Malouine Préventive, Bibliothèques 2

Se former en psychologie La Formation à Partir de la Pratique

Chen et Chen la composition du savoir psychologique en FPP, Alain Cécile 4

Une expérience de dépassement : l'Étudiant en FPP, Patricia Alexander 6

FPP le mythe d'une fondation Alain-Noël Héry 8

Bibliofil

Psychologie du vieillissement Jacques Guichard 10

Agenda

Coq à l'âne 13

Échos

Des vagues 16

SOMMAIRE

Canal Psy

ISSN : 2777-2055

Éditeur : Université Lumière Lyon 2

36 | 1998

Se former en psychologie

La Formation à Partir de la Pratique

🔗 <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=1283>

Référence électronique

« Se former en psychologie », *Canal Psy* [En ligne], mis en ligne le 10 novembre 2020, consulté le 06 juin 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=1283>

DOI : 10.35562/canalpsy.1283

SOMMAIRE

Monique Charles
Édito

Dossier. Se former en psychologie

La Formation à Partir de la Pratique

Albert Ciccone
Chœur et chorus

Patricia Mercader
Une expérience de dépaysement : l'étudiant et la théorie en Formation à Partir de la Pratique

Alain-Noël Henri
FPP, le mythe d'une fondation

Bibliofil

Jacques Gaucher
Psychologie du vieillissement

Échos

Albert Ciccone
... des stages

Édito

Monique Charles

TEXTE

- 1 Dans le précédent éditorial, Patricia MERCADER évoquait Alain-Noël HENRI et, avec lui, la figure de SOCRATE. Le présent numéro de *Canal Psy* demeure dans cette lignée. Ceci d'abord parce que le dossier porte sur la Formation à Partir de la Pratique que l'on doit à Alain-Noël HENRI. Mais, au-delà de cette thématique, se perçoit dans les contributions de ce dossier une convergence portant la marque de la filiation socratique. Cette convergence dessine en effet les traits d'une formation à la psychologie qui, visant à favoriser la portée transitionnelle des savoirs psychologiques, met en jeu une manière de maïeutique et d'ironie à la fois subjectivantes et dépaysantes.
- 2 Je resterai dans la même tonalité en soulignant que l'écriture peut être aussi un moyen pour se former en psychologie, pour intégrer les savoirs disponibles en cette matière et un mode de questionnement, pour cerner à travers eux et par ce biais certaines questions qui nous animent. En portant à votre attention trois rubriques de *Canal Psy*, je voudrais faire remarquer qu'elles offrent un large clavier d'écriture qui peut vous donner l'opportunité d'expérimenter différentes modalités d'appropriation et de transmission.
- 3 APERÇU a été créé pour constituer un contrepoint de lecture. Les thèmes abordés n'ont pas à être en continuité thématique avec le dossier. Vous pouvez donner une avant-première ou une reprise de vos travaux en cours. Il est aussi possible de présenter un ouvrage, un auteur, une pratique, un lieu... et ceci sous la forme d'un article ou d'une interview (10 000 signes).
- 4 ÉCHOS se prête au compte rendu, d'un colloque, d'une conférence, d'un prix (4 500 signes)...
- 5 À PROPOS laisse un large champ d'initiatives. Vous déployez les questionnements qu'un film, un livre, une exposition... ont fait naître dans le but de faire partager aux lecteurs une interrogation psychologique en prise avec le vif de ce qui se présente et survient

(4 500 signes). Dans les parutions antérieures de *Canal Psy*, vous trouverez des illustrations diversifiées de ces rubriques.

- 6 Sachant que l'écriture est assez souvent facilitée par la commande je terminerai par là. *La vie est belle* vient de passer sur les écrans lyonnais et les éditions Folio ont publié le texte de ce film. Il me semble qu'il y a à écrire, à propos de ce film, sur ce qui est en jeu lorsqu'on veut parler de ce qui touche à une zone collective d'horreur et d'impensable et que l'on est pris par la culpabilité qui vient peut-être de la crainte qu'en parlant et en pensant l'horreur, on ne l'efface. Alors, à vos stylos ?

AUTEUR

Monique Charles

Dossier. Se former en psychologie

Chœur et chorus

La composition du savoir psychologique en Formation à Partir de la Pratique

Albert Ciccone

DOI : 10.35562/canalpsy.2152

TEXTE

- 1 Il y a quelques mois, dans une réunion chaleureuse et festive, Alain-Noël HENRI définissait l'intelligence comme caractérisée par la *justesse* et la *générosité*. Et l'on peut dire du système FPP qu'il est bien le reflet de l'intelligence de son créateur, en ceci qu'il est un système juste et généreux.
- 2 Plus récemment, dans une réunion plus officielle, Paul FUSTIER soulignait la façon dont le système FPP avait réussi à faire tenir ensemble deux exigences contradictoires : d'une part l'exigence de s'adresser à des étudiants aux parcours atypiques, entrant à l'Université après des chemins sinueux et par des voies marginales, parfois quelque peu laissés-pour-compte de la culture, et d'autre part l'exigence d'imposer une grande rigueur dans l'appropriation ou la construction du savoir. C'est bien parce que le système est intelligent, c'est-à-dire généreux et juste, qu'il est à ce point fondamentalement rigoureux, derrière ses allures conviviales et libertaires.
- 3 Le système est généreux en ceci qu'il laisse à chacun le temps de sa propre maturation pour construire et intégrer un savoir à partir de l'expérience propre, à partir des zones de souffrance considérées comme des zones fertiles propices à créer des compétences en psychologie. Il suppose ainsi un rapport particulier à la temporalité. Il est juste en ceci qu'il potentialise les conditions nécessaires à toute appropriation et à toute intégration d'un savoir psychologique, quel que soit le cadre de sa transmission. La rigueur peut ainsi se concevoir non plus comme une exigence paradoxale, mais comme un effet intrinsèque du dispositif.
- 4 J'utilise souvent des métaphores musicales – sans doute parce que j'ai quelque expérience en ce domaine – pour décrire le parti pris

pédagogique de la FPP. Il y a plusieurs manières d'apprendre la musique. On peut faire plusieurs années de solfège, apprendre les règles de l'harmonie, puis la biographie des grands compositeurs, avant de s'essayer à reproduire leurs œuvres. On peut aussi prendre un instrument et essayer de le faire sonner. On apprendra alors, progressivement, par l'expérience, que si l'on tient l'instrument de telle façon et pas de telle autre, il sonne mieux. On découvrira que si l'on connaît le solfège on peut appréhender plus facilement la logique d'une œuvre ; si l'on connaît les règles de l'harmonie, on peut composer plus facilement et traduire plus justement ce que l'on cherche à exprimer.

- 5 La formation, dans le dispositif FPP, consiste à mettre un instrument à disposition de l'étudiant, afin qu'il essaie de le faire sonner. Cet instrument est le savoir psychologique avec lequel l'étudiant va d'emblée s'essayer à jouer. Et il découvrira, progressivement, par l'expérience, que s'il connaît le solfège psychologique il pourra comprendre plus intimement la pensée d'un auteur, sa théorisation. S'il connaît les règles de l'harmonisation et de la composition psychologiques, il produira des théories plus articulées, plus pertinentes, du savoir plus harmonieux, etc.
- 6 Si la connaissance s'inscrit ainsi dans l'expérience, l'expérience dont il est ici question n'est pas l'expérience de la pratique psychologique, mais l'expérience de la *pratique de construction du savoir psychologique*. L'étudiant est placé en situation de construire du savoir psychologique, son propre savoir psychologique. Il est ainsi placé d'emblée en situation d'*étudiant-chercheur*. La formation se réalise à partir d'un *travail de recherche*.
- 7 Pour reprendre la métaphore de la musique, on peut dire que l'étudiant est placé d'emblée en position de compositeur, de créateur, d'auteur. Et c'est un compositeur qui va beaucoup improviser, à l'image du musicien de jazz. Or, l'improvisation dans le jazz exige, malgré son air de liberté, une très grande rigueur. Si l'on n'est pas initié à la musique et au jazz, on peut apprécier la virtuosité, la sensibilité d'un musicien, mais on ne peut pas comprendre comment est construite une improvisation. Si l'on connaît les règles de la musique, de la composition, et que l'on analyse une improvisation, on mettra en évidence les gammes particulières, les modes utilisés par le

musicien, on comprendra la logique interne de l'improvisation. Car il y a toujours une logique interne, qui est le reflet à la fois de la *sensibilité* particulière du musicien, et de son intégration de la *rigueur* nécessaire à l'utilisation et au jeu de la musique. Et c'est cette rigueur que le dispositif de la FPP exige des étudiants.

- 8 La FPP propose donc une expérience de construction d'un savoir psychologique à partir d'un travail de recherche où l'étudiant, comme tout chercheur, va développer une véritable relation passionnelle avec son objet, avec les auteurs qui l'ont précédé et dont il va utiliser ou découvrir la pensée. Cette relation sera faite tour à tour d'idéalisation, de fétichisation, de désillusion, de doute, etc.
- 9 La recherche, qui fabrique du savoir psychologique, se déploie à partir de l'expérience professionnelle, des questions qu'elle pose, des points d'énigme, d'inconfort, de souffrance, des zones traumatiques qu'elle produit ou qu'elle impose. C'est à partir de sa pratique et des questions rencontrées dans sa pratique que l'étudiant construit son savoir psychologique. Ce savoir part ainsi d'une expérience et s'inscrit dans une expérience, ce qui en fait un savoir intégré, ou ce qui accentue la potentialité de ce savoir d'être intégré et non pas plaqué artificiellement.
- 10 Je cite souvent DELEUZE qui, parlant de son expérience de professeur d'Université, disait en substance ceci, à propos du cours magistral : un cours magistral n'est pas destiné à être écouté, ni même compris ; on sait très bien que les étudiants somnolent pendant un cours magistral ; cela parce que le cours concerne d'abord l'enseignant lui-même ; ce qui est important pour un étudiant c'est ce qui du cours le concerne lui, et tout ce que l'on peut espérer dans un cours, c'est que dans sa somnolence l'étudiant soit suffisamment vigile pour se réveiller au moment où le cours parle de ce qui le concerne lui.
- 11 On ne peut se saisir d'un cours, ou de la pensée d'un autre, autrement que dans un mimétisme de surface qui sonne faux, qu'à partir d'un point où l'on est touché, qu'à partir de ce qui de la pensée de l'autre nous touche. Le dispositif FPP fait de cette situation espérée une situation établie : on convient que l'on va partir de ce qui dans l'expérience de l'étudiant lui pose question. Cette règle devient explicite, et non plus implicite, dans le dispositif de formation.

- 12 Le *processus de formation* va alors consister à élaborer ces questions, cette problématique, à produire un travail de théorisation. L'étudiant sera amené à théoriser sa pratique, et à théoriser son implication dans cette pratique. Or, ce qui dans une pratique questionne, indique une zone d'inconfort, de souffrance, une *zone traumatique*. C'est toujours à partir d'une zone traumatique que l'on est poussé à comprendre, à théoriser.
- 13 L'élaboration théorique s'accompagne donc, ou s'appuie sur, l'élaboration de cette zone traumatique. On peut ainsi dire qu'il existe une congruence entre l'élaboration théorique et la perlaboration psychique propre au travail de psychothérapie. Ce sont des processus voisins. On sait cependant que l'un peut être utilisé pour l'autre : on peut théoriser pour éviter d'élaborer. Mais cela produira alors une théorisation défensive, en faux self, un mimétisme caricatural, et non pas une connaissance intégrée.
- 14 La connaissance intégrée résulte d'un processus voisin de l'élaboration psychique, qui part de l'expérience et s'inscrit dans l'expérience. La formation en psychologie ne peut se concevoir indépendamment du trajet de vie dans lequel elle s'inscrit. Il s'agit d'une formation qui transforme. Une telle formation définit une expérience de maturation, et qui ne peut se faire que selon un rythme propre à chacun, celui de sa propre maturation. Le dispositif FPP fait de cette nécessité un préalable. Il met en avant les conditions de ce processus incontournable.
- 15 Si, pour fabriquer du savoir intégré, on part toujours d'enjeux personnels, d'expérience personnelle, l'enjeu personnel n'est pas ici l'objet d'intérêt. L'enjeu personnel, c'est celui qui intéresse la psychothérapie. L'objet d'intérêt est ici la *compétence* acquise. Le processus promu est celui qui, à partir des enjeux et des expériences personnelles, va fabriquer de la *compétence en psychologie*. C'est à cet endroit que l'étudiant aura des comptes à rendre : il aura à prouver sa compétence à fabriquer du savoir psychologique et à le manier, à jouer avec.
- 16 C'est cette compétence qui sera évaluée par le jury devant lequel l'étudiant soutient ses travaux : non pas sa compétence professionnelle, mais sa compétence à théoriser sa pratique, sa capacité à éclairer sa pratique d'un point de vue psychologique. Ce

processus de formation suppose un double mouvement : d'une part un mouvement de *distanciation*, et d'autre part un mouvement de *décentration*. La distanciation introduit un écart entre le sujet et sa pratique, entre l'étudiant et son objet. La décentration suppose un changement de pied, un changement de position progressif jusqu'à un vertex psychologique, jusqu'à épouser et éprouver une position psychologique à partir de laquelle appréhender la pratique et l'objet de questionnement.

- 17 Le travail de formation consiste donc à élaborer les questions, rendre intelligibles dans le champ de la psychologie les énigmes qui poussent à vouloir comprendre, à vouloir se former. Il s'agit ainsi d'un véritable travail de recherche, comme je le signalais plus haut. La recherche ne procède pas autrement, elle a toujours comme objectif de rendre intelligible une réalité énigmatique : on introduit le réel énigmatique dans un espace virtuel, un espace fictif reconstruit (comme par exemple l'espace-psychique-vu-par-la-psychanalyse) et on étudie la propagation de ce réel dans cet espace virtuel ; on construit alors un modèle intelligible de cet objet énigmatique qui devient ainsi partageable, communicable.
- 18 Mais l'enjeu de la recherche est ici non pas la recherche, mais la formation. On fait un détour par la recherche pour un enjeu de formation.
- 19 Si le processus de formation suppose un travail de distanciation et de décentration, à partir de l'implication dans une pratique, et pour occuper une position psychologique, une position d'étude psychologique de l'objet (ou d'un objet) de cette pratique, il faut ajouter que cette observation psychologique suppose aussi une *auto-observation* de l'implication propre dans la pratique. Et cela est dû à la spécificité de la discipline psychologie. En effet, l'une des particularités des sciences humaines en général et de la psychologie en particulier résulte du fait que l'observateur s'identifie à l'objet observé. On imagine mal un physicien s'identifier à un électron, ou un biologiste s'identifier à une molécule. Par contre, on n'imagine pas un psychologue ou un chercheur en psychologie ne pas s'identifier à son objet de recherche. Si l'on conçoit que la psychologie s'intéresse à la subjectivité, aux processus de la subjectivité, on peut dire que l'observation de la subjectivité engage la subjectivité de l'observateur.

L'observation psychologique suppose ainsi l'observation de ces processus intersubjectifs, l'observation de l'implication de l'observateur dans la situation observée.

- 20 Là encore, les effets de savoir sont en grande partie inhérents à l'étude de l'implication du chercheur dans le dispositif de recherche. Et c'est bien ce que permet et promeut le système FPP, ou ce qu'il valorise : *la formation à partir de l'implication dans les dispositifs praticiens, et à partir des points de butée, d'achoppement de cette implication.*
- 21 Je ne décrirai pas dans le détail le dispositif de la FPP, il est connu des lecteurs de ce journal.
- 22 Outre les piliers ou les temps forts que représentent l'enseignant, le groupe et le jury, ce qui va particulièrement caractériser le parcours de l'étudiant en FPP, c'est la *solitude*. L'étudiant en FPP est un « autodidacte aidé », selon la formule classique. S'il est aidé, il est surtout *autodidacte*, avec ce que cela suppose comme souffrance. Le rôle de l'enseignant est moins de nourrir l'étudiant ou de l'étayer que de l'aider à tolérer sa solitude. L'étayage groupal, le partage dans le groupe, n'annuleront pas la nécessaire solitude. Un vrai partage s'appuie d'ailleurs sur une expérience intégrée de la solitude. Il n'y a pas de développement de la pensée, de croissance mentale, sans expérience de la solitude (ou expérience de la position dépressive, peut-on dire).
- 23 L'autogestion, l'autonomie du parcours de formation en FPP, supposent un important travail solitaire, et une capacité majeure à tolérer la solitude.

AUTEUR

Albert Ciccone

IDREF : <https://www.idref.fr/03054811X>

ISNI : <http://www.isni.org/00000000116003212>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12194130>

Une expérience de dépaysement : l'étudiant et la théorie en Formation à Partir de la Pratique

Patricia Mercader

DOI : 10.35562/canalpsy.2153

TEXTE

- 1 Au temps où la Terre était immobile au centre de l'Univers – car la théorie façonne notre monde, et notre monde n'est-il pas Le monde¹ ? – les astronomes, d'abord sereins, étaient au fil des siècles de plus en plus perplexes : d'exception expliquée en anomalie corrigée, la cosmogonie de PTOLÉMÉE était au XVI^e siècle devenue si compliquée et si fréquemment inexacte qu'il ne semblait plus vraisemblable qu'elle soit conforme à la nature. COPERNIC en tout cas se plaignait que les astronomes de son époque soient si

« inconsistants dans [leurs] recherches qu'ils ne peuvent même pas expliquer ou observer la longueur constante de l'année et des saisons. En les voyant, on pense à un artiste qui, pour ses figures, réunirait les mains, les pieds, la tête et autres membres de divers modèles, chacun parfaitement dessiné, mais ne se rapportant pas à un corps unique ; chacun n'étant absolument pas en harmonie avec les autres, le résultat serait un monstre plutôt qu'un homme². »
- 2 Conduit donc par cette exaspération de la raison, mais aussi sans doute par son désir de restaurer dans la théorie l'harmonie qu'il supposait à la nature, COPERNIC inventa – simple hypothèse mathématique, il n'était pas question de proférer une hérésie ! – une nouvelle cosmogonie fondée sur l'idée de la révolution des planètes autour du soleil. Malgré son élégance et son efficacité théorique, pourtant, l'hypothèse se heurtait à un argument fondé sur un fait d'observation : si la Terre tournait, disait-on alors, quand on lance un objet lourd du haut d'une tour, cet objet devrait tomber à quelque distance du pied de la tour, puisque pendant sa chute un mouvement s'est produit ; or, les objets jetés du haut d'une tour tombent exactement au pied de la tour, à la verticale ; donc la Terre est

immobile. Évidemment, quand on vit sur une planète qui tourne, l'argument semble spécieux, mais il est très convaincant, au contraire, quand on vit sur une planète immobile. Et d'ailleurs, COPERNIC ne parvint pas à le réfuter. Une cinquantaine d'années plus tard, en 1610, c'est l'invention du télescope, et GALILÉE reprend l'hypothèse copernicienne, mais en lui conférant cette fois statut de vérité physique, ce qui, comme on sait, lui vaut d'être à deux reprises condamné par le Saint-Office. Et, ce qui m'intéresse davantage ici, GALILÉE neutralise l'argument de la tour. Pour cela, il note que dans certaines situations, le mouvement n'est pas sensible : dans un bateau, si l'on fixe le regard sur la proue, il ne sera pas nécessaire de bouger les yeux pour en suivre le mouvement, malgré les mouvements du bateau ; en somme, seul le mouvement relatif est sensible³.

- 3 Que fait donc cette histoire en introduction d'un article sur le rapport des étudiants à la théorie dans le dispositif FPP ? C'est qu'à mon avis, dans le fait de se former en psychologie (quel que soit le régime des études concerné) il y a quelque chose de ce déplacement galiléen. En d'autres termes : on n'est peut-être pas obligé de rester fixé au pied de cette tour, à observer ce fichu caillou qui tombe toujours à la même place ; on peut aussi, mais encore faut-il en faire le choix et affronter au besoin l'excommunication pour cela, partir en bateau, voir comment se présente le monde quand on est balancé par les vagues ; et il peut même se produire que la Terre se mette à tourner...
- 4 Si la question de la théorie se présente de façon spécifique en Formation à Partir de la Pratique, c'est bien dans un premier temps autour de cette question du déplacement, parce que ce dispositif pose comme préalable quelque chose que nous savons tous, mais ne mettons pas pour autant toujours au centre même de notre action d'enseignant : l'étudiant qui arrive s'est déjà fait une, ou plutôt des théories à propos de la vie psychique⁴. L'étudiant n'acquiert pas une culture, car il en a déjà une, mais il découvre une autre culture, étrange et familière à la fois, et qui éventuellement transforme sa pensée. C'est-à-dire que l'enseignant en FPP est d'abord quelqu'un qui accompagne un voyage (« à partir de ») ou si l'on préfère un remaniement théorique, et secondairement quelqu'un qui transmet un savoir. Il est clair que ces deux fonctions sont aussi présentes dans

le régime général des études, mais dans une proportion inverse. Cet autre dosage fait tout l'écart épistémologique.

- 5 Étudier la psychologie, c'est donc vivre une expérience de dépaysement théorique. Et, comme on sait, le dépaysement est une expérience mouvante, variable, inattendue souvent, de l'exaltation qu'il peut y avoir à découvrir un nouveau monde (l'inégalable plaisir de l'altérité) à l'angoisse de l'étranger comme quand nous n'avions que huit mois, des troubles souvent psychosomatiques du tourisme aux symptomatologies désignées comme « pathologie de l'exil », ou même à la guerre, issue la plus fréquente de la rencontre des cultures.

« Une des motivations les plus puissantes qui incitent à une œuvre artistique ou scientifique consiste en une volonté d'évasion du quotidien dans sa rigueur cruelle et sa monotonie désespérante, en un besoin d'échapper aux chaînes de désirs propres éternellement instables. Cela pousse les êtres sensibles à se dégager de leur existence personnelle pour chercher l'univers de la contemplation et de la compréhension objectives. Cette motivation ressemble à la nostalgie qui attire le citadin loin de son environnement bruyant et compliqué vers les paisibles paysages de la haute montagne, où le regard vagabonde à travers une atmosphère calme et pure, et se perd dans les perspectives reposantes semblant avoir été créées pour l'éternité. À cette motivation d'ordre négatif s'en associe une autre plus positive. L'homme cherche à se former de quelque manière que ce soit, mais selon sa propre logique, une image du monde simple et claire. Ainsi surmonte-t-il l'univers du vécu parce qu'il s'efforce dans une certaine mesure de le remplacer par une image. Chacun à sa façon procède de cette manière, qu'il s'agisse d'un peintre, d'un poète, d'un philosophe spéculatif ou d'un physicien. À cette image et à sa réalisation il consacre l'essentiel de sa vie affective pour acquérir ainsi la paix et la force qu'il ne peut pas obtenir dans les limites trop restreintes de l'expérience tourbillonnante et subjective. »

Albert EINSTEIN

- 6 Faut-il, dans cette migration d'une culture à l'autre, se dépouiller d'une partie de son identité ? La dimension nécessairement transgressive du déplacement met-elle en péril l'existence même et la généalogie du sujet ? Penser autrement, est-ce mourir un peu, tuer des idoles anciennes, dans un fantasme où le meurtre et la guerre ne seraient pas seulement redoutés, mais inéluctables ? L'angoisse suscitée par cette question est spécialement sensible dans les premières années du cursus, et s'accompagne souvent d'aménagements en faux-self par lesquels l'étudiant préserve un lien intime avec sa culture d'origine⁵. Le dispositif FPP est construit pour que précisément cette position soit transitoire et dépaysement, où l'intégration authentique, c'est-à-dire nécessairement transitionnelle, d'un nouveau mode de pensée serait remplacée par la fétichisation de discours magistraux restant profondément lettre morte pour celui qui les énonce. Cette issue signifierait que la découverte d'un nouveau monde s'est muée en découverte DU « Nouveau Monde », c'est-à-dire que l'excitation créatrice suscitée par l'altérité a été rabattue sur une pure assumption narcissique⁶.
- 7 Si le dispositif FPP favorise une telle intégration authentique, c'est à mon avis dans la mesure même où il force une certaine forme de régression. En centrant l'évaluation du travail des étudiants sur leur capacité à élaborer une pensée psychologique à partir de leur pratique et de l'analyse qu'ils peuvent en faire, ce dispositif les invite à investir prioritairement la dimension de l'énigme, et de façon secondaire seulement celle du savoir. En ceci, il ancre la découverte de la culture psychologique directement dans les processus infantiles de développement et d'expression de la pulsion d'investigation. Alors que trop souvent dans la réflexion sur les processus de théorisation l'infantile n'est pensé que comme obstacle épistémologique⁷, les étudiants, dans le dispositif FPP, sont, précisément parce qu'ils sont adultes et reconnus comme tels, engagés à fonctionner comme des enfants, c'est-à-dire à travailler les questions qui les troublent subjectivement, et par là-même à découvrir l'ensemble des questions qui se posent à l'humain, le plus singulier ouvrant d'emblée sur le plus universel.
- 8 L'énigme, telle qu'elle se présente à l'enfant, renvoie pour FREUD bien plus à une nécessité de savoir qu'à un désir de savoir : elle porte d'abord sur une question vitale, comment conserver l'amour de la

mère, à laquelle la question sexuelle, comment fait-on les enfants, constitue en fait déjà une réponse. Bien sûr, la question sur l'origine des enfants suppose qu'on n'est pas en pleine activité sexuelle, le désir de la mère n'est énigmatique que dans la mesure où le sujet a renoncé à s'en croire le seul destinataire, bref, l'énigme suppose la suspension de la jouissance, c'est-à-dire la sublimation. Néanmoins, l'activité intellectuelle n'est possible que nourrie par un degré élevé d'excitation, et la genèse de la pulsion d'investigation est inséparable de la recherche de l'objet de satisfaction. La curiosité infantile, d'abord visuelle, puis manipulatrice, se porte sur tout ce qui entoure l'enfant, surtout ce qui est entre les mains des adultes. Très vite, l'ambition de l'enfant, démesurée par rapport à ses possibilités réelles, le pousse à des performances et le mène à prendre de nombreux risques, dont le moindre n'est pas de défier les interdits parentaux. Lorsqu'il découvre l'ambivalence (la sienne, et par conséquent la possibilité de celle de l'autre) l'enfant doute de l'amour (le sien et celui de ses parents) auquel il avait jusqu'alors absolument cru : cette chute d'un fantasme de toute-puissance ouvre la possibilité d'une indépendance intellectuelle, qui se caractérise par la méfiance à l'égard des parents, la tendance à ne faire confiance qu'à soi-même, et qui entraîne à douter de tout et à constituer des problèmes là où régnait l'évidence, dans l'espoir de reconstruire un monde de certitudes⁸. C'est-à-dire qu'il s'agit surtout de ne pas seulement changer de parents pour s'inféoder à de nouveaux maîtres, et le risque n'en serait pas mince, puisqu'en FPP les étudiants n'ont qu'un seul enseignant chaque année, voire s'ils le souhaitent pour plusieurs années. Dans mon expérience, ce qui fait rempart contre ce risque, c'est que l'enseignant aussi, en FPP, est dans une certaine mesure invité à la même position infantile : sommé d'être un enseignant mais de se retenir d'enseigner, contraint par l'impossibilité de préparer un cours à ne travailler qu'avec les notions et concepts qui sont devenus le tissu même de sa pensée, il ne peut qu'investir comme énigmatiques les questions toujours singulières amenées par les étudiants.

9 Le système n'est évidemment pas sans avoir, comme tous les systèmes d'ailleurs, ses échecs, qui dans le régime général seraient simplement l'abandon des études, et qui en FPP peuvent prendre la figure de l'étudiant chronique... L'unique enseignant ne peut favoriser

le doute et l'indépendance de ses étudiants que s'il ne prête pas sa voix à une pensée unique. Pour que la lecture des auteurs soit une rencontre humaine féconde et inspirante⁹, il faut que la conflictualité des allégeances théoriques, en principe (pas toujours...) concrétisée dans le régime général par la pluralité des enseignants, passe au niveau intrapsychique et pour l'enseignant et pour les étudiants. C'est possible, dans une certaine limite bien sûr, mais ça fonctionne plus souvent qu'on ne pourrait le craindre... à condition que les étudiants lisent, et pensent, et se forment les uns les autres, et surtout travaillent d'arrache-pied...

- 10 L'investissement de l'énigme suppose que la découverte du différent ne doit pas seulement avoir provoqué de l'angoisse (angoisse du huitième mois ou de castration) mais s'être présentée comme une promesse de plaisir, et nécessite une certaine capacité à traiter le différent comme du déjà connu (pensée analogique). On retrouve ici la question du dépaysement. Il s'agit de ne pas s'écarter des représentations pénibles, mais au contraire de les surinvestir et même de s'en obséder, dans l'espoir d'acquérir sur elles une emprise en les ramenant dans l'ordre du compréhensible ou du figurable. Les quelques lignes d'EINSTEIN placées en exergue de ce texte montrent bien, comme d'ailleurs l'idée copernicienne qu'une théorie trop compliquée ne peut pas être vraie, la dimension illusoire que cette quête peut revêtir. Tant il est vrai que, bien loin de nous faire découvrir l'harmonie des espaces sidéraux, la formation en psychologie nous enseigne, chaque jour davantage, combien nous sommes à nous-mêmes étrangers, et combien le plus dépayçant des voyages est celui par lequel nous explorons la psyché et ses conflits.

NOTES

1 Sur cette question, une référence très éclairante : Peter BERGER, Thomas LUCKMAN (1966), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1966.

2 Cité par Thomas KUHN, *La structure des révolutions scientifiques* (1962), Flammarion, 1983, p. 122.

3 À propos des arguments de la tour et du bateau, d'intéressants développements in Paul FEYERABEND, *Contre la méthode, esquisse d'une théorie*

anarchiste de la connaissance, Seuil, 1979.

4 C'est évidemment plus facile à prendre en compte avec des étudiants en reprise d'études, qui par leur âge et leur expérience nous interdisent de les fantasmer comme des esprits vierges. Mais les étudiants de dix-huit ans au regard (parfois !) ébloui ne sont pas plus innocents : tenons pour certain que sur la vie psychique ils ont, à tout le moins, construit des théories infantiles...

5 Voir Alberto EIGUER, *Le faux self du migrant*, in René KAËS et coll., *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Dunod, 1998.

6 Une affiche américaine de 1971 disait : « *Join the army ; travel to exotic, distant lands ; meet exciting, unusual people ; and kill them* » (G. YANKER, *Prop Art*, Planète, 1972, p. 234).

7 Voir Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1938, et *Le nouvel esprit scientifique*, PUF, 1934.

8 Sur ces questions, on peut lire Sophie de MIJOLLA-MELLOR, *Le plaisir de pensée*, PUF, 1992.

9 Souvent, quand les étudiants peinent à avancer dans leur travail, c'est une lecture qui brusquement fait toute la différence ; elle est alors vécue comme une parole, qui leur aurait été directement adressée.

AUTEUR

Patricia Mercader

IDREF : <https://www.idref.fr/033840350>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000044570831>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12465700>

FPP, le mythe d'une fondation

Alain-Noël Henri

DOI : 10.35562/canalpsy.2154

TEXTE

- 1 Bon. C'est entendu. Le fondateur s'en va. Le fondateur, il paraît que c'est moi. Fondé de fondation, en quelque sorte, comme on dit fondé de pouvoir. Et, comme d'usage, il laisse en partant quelques mots en guise de testament, ou de témoignage, en latin c'est presque le même mot. Mais il s'agit de la FPP, un terroir où tout est occasion de théoriser, comme en certain village gaulois tout était occasion de bagarre ou de ripaille. Il faut donc essayer, pour rester dans le style, de sacrifier au rite sans sacrifier à la langue de bois.
- 2 Théoriser en somme à *partir de la pratique de fondateur désigné*, que j'ai occupée successivement dans deux institutions, avec juste ce qu'il faut de ressemblances et de divergences pour donner matière à modéliser. Dans l'espace restreint de *Canal Psy*, je me contenterai toutefois d'attraper l'écheveau par la question de l'origine et de ses effets organisateurs, en essayant de démêler les confluences d'histoire propres à rendre plus lisible le nœud de signifiants majeurs autour desquels s'est structurée la FPP.
- 3 Un choix évidemment commandé par la circonstance. Mais au fait, pourquoi ?
- 4 J'aime analyser tout ce qui est institué (par exemple « une » institution, ou un corpus théorique) comme la position d'équilibre atteinte par un chaos autoorganisateur, dans laquelle l'émergence d'une cohérence symbolique opère comme l'un des attracteurs essentiels. Toute histoire est un tissage de trajectoires singulières, où chaque croisement a fait trace parce qu'il a fait sens. Une fondation peut alors se représenter comme la « capture », par un ensemble jusque-là « amorphe », d'un noyau aggloméré d'éléments signifiants qui se sont liés, antérieurement et ailleurs, dans la singularité d'une histoire qui lui est exotique, mais qui tombent à point pour en cristalliser des potentialités structurales.

- 5 Mais ce scénario n'implique qu'exceptionnellement la constitution d'un *mythe de la fondation* comme articulation centrale de la structure, et ne suffit donc pas à en rendre compte. On peut avancer que le mythe de la fondation est l'une des formations défensives (il y en a bien d'autres...) qui se fixent lorsque la somme des contradictions entre l'économie d'un système naissant et celle de son environnement dépasse le seuil de survie du premier. C'est sans doute encore plus vrai lorsque le mythe de la fondation se décline comme « fondation par un fondateur », et plus vrai encore aussi longtemps que c'est sur la présence physique du fondateur désigné que se dépose la croyance magique dans sa capacité exclusive à garantir la survie. Il me semble que cette hypothèse s'applique assez bien à la FPP.
- 6 Cette position confère alors au fondateur désigné une sorte de « prime », en élargissant sa capacité à projeter dans l'institution une part de ses liens et de ses contradictions internes dépassant, parfois largement, ce qui était nécessaire à celle-ci pour structurer le « génome symbolique » qui la fait durer et l'identifie. L'un des effets critiques de la première transmission, au moment où l'institution se trouve devoir inventer, pour se perpétuer, d'autres mécanismes de garantie, est de remettre en jeu ces *liens forcés*, d'un côté devenus inutiles, et de l'autre maintenus par l'inertie que leur confèrent les fantasmes de fidélité et de trahison, et plus largement le processus de « repas totémique ».
- 7 Car quand l'amont s'ordonne ainsi au récit d'une fondation mythique, les modèles d'inscription symbolique ne sont pas du tout les mêmes que lorsqu'il est perçu comme une chaîne de transmission sans origine identifiable, ou *a fortiori* quand les effets originaires de sens et de désir, s'étant momifiés en fonctionnalités abstraites, y sont devenus indéchiffrables : aux fantasmes de filiation (que la sédimentation, dans un corps institutionnel, de ses traces à chaque étape retenues, perdues, remaniées à l'infini, convoque pour chaque sujet qui s'y inscrit), elle offre en effet un tout autre destin.
- 8 De la mise en crise qui s'ensuit, nul ne peut raconter d'avance le décours ni l'issue. L'on sait seulement que le présumé fondateur, ne venant plus par sa réalité concrète interférer avec son effigie, en sera, comme sujet, exclu. Mais ce qu'en partant il joue pour son propre

compte, et pour gérer sa propre crise, n'est pas l'une des moindres cartes de la donne.

- 9 Pour ma part, je ne sais évidemment pas ce que j'aurais joué inconsciemment dans la phase de passage de témoin qui vient de se refermer. Consciemment, j'ai tenté d'évaluer le meilleur compromis possible entre mon désir, évident, de perpétuer ce que j'ai déposé de moi dans cette entreprise, et mon désir, non moins vivace, que ceux qui le reprennent s'y sentent libres d'écrire la suite à leur manière, espérant léguer une maison plutôt qu'un mausolée. Au moment de partir, il n'y a plus de légitimité que pour ce second désir. Et je lui associe le fantasme peut-être naïf qu'expliquer *ma* vérité de l'histoire (autrement dit ma version légendaire...) donnera à ceux qui restent plus de liberté, que si je la laisse travailler à l'état de fantôme. Sans aller cependant jusqu'à m'illusionner sur l'ampleur du résidu inconscient qui laissera quand même malgré moi ses traces dans la crypte...
- 10 Pour dégager donc les signifiants majeurs, le plus simple est d'interroger les « thèses fondatrices ». Aucune d'elles prise isolément n'est probablement originale. Si en revanche, – soit dit sous bénéfice d'inventaire – leur assemblage paraît bien une singularité, c'est en lui qu'il faudra chercher la trace de ma trajectoire personnelle. Et c'est donc le destin futur de sa consistance qui dira la part de la « prime au fondateur désigné », et celle des cohérences latentes dans l'espace social défini par l'institution universitaire et une part de son public.
- 11 Certaines sont publiquement posées ou facilement déductibles dans les documents « officiels » de la FPP :
 - qu'à côté des orientations en fin d'études secondaires en vue d'une première inscription sociale ultérieure, les études de psychologie sont souvent une démarche de milieu de vie ponctuant la mise en crise d'une inscription sociale déjà ancienne, et que ce deuxième type de demande mérite mieux qu'un renvoi aux réponses traditionnellement faites à la première ;
 - qu'elle appelle un modèle de formation tout autre que le modèle admis de « l'enseignement d'une discipline » (même si, bien sûr, l'enseignement y retrouve secondairement une fonction éminente), et organisé autour de la formalisation conceptuelle progressive des questions soulevées par une pratique sociale, professionnelle ou non ;

- qu'une telle formation s'insère pour chacun dans le fil d'une trajectoire singulière qui lui donne contenu et sens ;
- que cette formalisation n'appartient qu'au travail du sujet en formation, sans que nul autre expert puisse être réputé en posséder la clé ;
- qu'elle se développe selon une logique interne qui échappe à tout projet volontariste ; qui ne se révèle qu'au long cours ; et qui meurt de se laisser enfermer dans des frontières assignées à l'avance par des dogmes méthodologiques, des bornages entre disciplines, ou la démarcation de l'espace privé et de l'espace public.

12 D'autres thèses, qui précisent les premières, s'explicitent dans la tradition orale, par exemple chaque début d'année dans le discours d'accueil inaugural qui m'était imparti et qui a jusqu'ici fait office de rituel initiatique :

- que l'élaboration théorique est une déclinaison particulière de l'élaboration psychique, et que celle-ci travaille toujours autour des points souffrants, non parce qu'on affecterait d'en décider, mais parce qu'elle y est incoerciblement ramenée ;
- qu'elle est donc pour l'essentiel un travail inconscient, qui prend le temps qu'il prend, et qui, mettant à mal à la notion de méthode comme recueil de technologies éprouvées par l'usage, qui s'imposeraient à l'étudiant telles les « règles de l'art » à l'artisan consciencieux, leur substitue un ensemble de ruses propres à catalyser le procès créateur ;
- qu'il faut distinguer entre ce temps véritable de la recherche, avec ses embrouilles, ces éclipses, ses embourbements, ses emballements, ses régressions, ses butées, – et la rhétorique régissant au moment d'écrire, l'art d'exposer, qui relève bien, lui, des disciplines de l'artisanat, et où les notions initialement récusées de méthode, d'hypothèse, de plan, etc. reprennent tous leurs droits ;
- que l'ensemble des discours oraux ou écrits « réputés savants » ne doivent pas être pris comme un corpus de textes sacrés, mais comme une culture, au sens anthropologique du terme, et que dès lors la formation n'est rien d'autre qu'une expérience particulière du travail d'interculturalité ;
- que la lecture est ainsi une rencontre avec un intime étranger – l'auteur – dont les énoncés bruts ne deviennent utilisables qu'autant qu'à travers eux on retrouve, à mesure de l'appropriation chaotique du génie de sa langue à lui, ce qui a travaillé autour de ses propres points d'irritation, ses propres énigmes, ses propres apories : bref, ce travail dont le seul

privège sur celui de l'étudiant réside dans les quelques longueurs d'avance dont le lecteur peut choisir de bénéficier si elles lui sont de quelque usage pour poursuivre son sillon ;

- que l'accès à l'élaboration proprement théorique se joue autour de la double épreuve du *passage à l'écrit* et du *débat critique* ; épreuves tantôt distinctes, l'une dans la réclusion du travail solitaire, l'autre dans le travail de groupe et les rencontres avec l'enseignant ; tantôt couplées, au moment fort de la soutenance du dossier de travaux, conçue comme étape dans un chantier au long cours, et non comme sanction finale d'une tranche de formation indépendante.

- 13 Dans cet ensemble, au-delà de signifiants obviaes comme « pratique », « théorie », « formation », se dégagent sept signifiants majeurs :

- l'université
- la psychologie
- la formation comme point de scansion de l'histoire d'un sujet
- le travail psychique autour des points souffrants
- la dialectique de la maîtrise et de la non-maîtrise
- la méfiance critique vis-à-vis des dires d'expert
- l'ignorance des frontières.

- 14 D'autres organisateurs, qui ne sont pas les moins puissants, sont restés implicites : de ceux auxquels on n'accède que par le jeu des associations libres. À ciel ouvert, la belle ordonnance des tiges et des feuilles. Sous terre, le fouillis du rhizome. Je ne pourrai les analyser qu'en m'exposant au péril de ce moment nodal de la mise en pensée, que connaissent bien les étudiants FPP, où la démarcation entre l'intimité du fantasme et la « publicité » du concept ne peut se redessiner qu'au prix d'une mise en jeu de « l'interdit du dévoilement ». J'avais même commencé à alourdir le présent texte d'une tentative de théorisation de ce moment redoutable – sans doute pour en exorciser l'appréhension. J'en retiendrai seulement qu'il y a en chacun une page ou quelques pages interdites qu'on doit se résoudre à écrire et à montrer, pour que cette apparente concession à la complaisance narcissique se révèle le contraire de ce qu'on en craignait et espérait à la fois : une épreuve de perte, un meurtre de l'enfant imaginaire renvoyé à la banalité d'un infime maillon dans une trame infinie. La suite de ce texte, dans un prochain *Canal Psy*, se risquera à en livrer une condensation.

AUTEUR

Alain-Noël Henri

IDREF : <https://www.idref.fr/083014993>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000077325074>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/14609017>

Bibliofil

Psychologie du vieillissement

Jacques Gaucher

TEXTE

- 1 Champ d'intérêt relativement récent pour les sciences, la gérontologie a bénéficié d'un acte de naissance lors de la remise du rapport réalisé par P. LAROQUE, conseiller d'État, en 1962. Dès lors, un certain nombre de démarches et de décisions étaient engagées en direction des personnes âgées afin d'améliorer leurs conditions de fin de vie. En même temps se réalisait un double mouvement : d'une part, la personne âgée faisait son entrée sur la scène de l'intérêt social, d'autre part, la naissance du concept de gérontologie engageait les sciences de la vie et de la santé ainsi que les sciences humaines à considérer la vieillesse et le processus de vieillissement comme des champs intéressants.
- 2 L'engouement des disciplines scientifiques n'a pas été fulgurant dans les années 60. C'est aux alentours de 1972-1975 que le mouvement s'est mieux organisé et qu'émergeait une « seconde génération » de gérontologues, en appui et en relais des pionniers des années sixties !
- 3 L'Institut de Psychologie a été très vite impliqué dans cette ouverture gérontologique par H. REBOUL, professeur de psychologie sociale, qui créa le premier cours de psychologie gérontologique en 1969. Depuis, l'Institut de Psychologie a constitué un véritable centre de recherche et de formation de haut niveau dans le domaine que nous appelons aujourd'hui, selon la terminologie internationale, la psychogérontologie. Qu'il s'agisse d'une distribution tout au long du cursus d'enseignement de psychogérontologie offert aux étudiants ou de formations de spécialisation professionnelle (DESS de psychogérontologie créé en 1985) ou encore de formation à la recherche scientifique (EAD n° 3 du DEA de Psychologie et Psychopathologie Cliniques, créé en sept. 1995), l'Institut de Psychologie a mis en place une spécialisation très regardée dans l'hexagone et au-delà des frontières. La psychogérontologie n'est pas éloignée des terrains puisque par son DUGS (Diplôme Universitaire de Gérontologie Sociale créé en 1975) et son CESS (Certificat d'Études

Supérieures Spécialisées en gérontologie, crée en 1996 en convention avec Grenoble 2) l'Institut de Psychologie accueille des professionnels pour leur assurer un complément de formation professionnelle et de recherche dans le domaine de la gérontologie.

- 4 Ce cadre universitaire complet, riche et varié, fait du Centre de Recherche en Psychogérontologie de l'Institut de Psychologie un creuset formidable pour développer la connaissance en matière de vieillesse et de vieillissement. L'évolution a été rapide et l'accélération incessante pour l'organisation de la recherche dans le champ du vieillissement.
- 5 De nombreuses universités se sont aujourd'hui ouvertes à ces préoccupations, mais contrairement à Lyon qui est restée, de par sa position fondatrice, très pluri-disciplinaire, les universités plus récemment intéressées se sont vite spécialisées dans une orientation sous-disciplinaire.
- 6 Le Centre de Recherche en Psychogérontologie de Lyon a donc la chance d'être habité de nombreuses problématiques et de conduire des travaux dans des orientations à la fois spécifiques et très complémentaires. Chaque enseignant-chercheur de l'équipe de psychogérontologie est en charge de l'une de ces orientations.
- 7 Liliane ISRAËL, professeur de psychologie, travaille dans une orientation clinique cognitive sur des objets réputés de la psychogérontologie tels que la mémoire, les modifications de la cognition dans la vieillesse en santé et/ou dans la vieillesse pathologique. Ses travaux, articulés aux grands organismes (CNRS, INSERM, OMS, ...) visent à explorer les mécanismes du vieillissement cognitif et leur évaluation, et après avoir fait un recensement exhaustif pour l'OMS des outils d'évaluation utilisés dans les pratiques géronto-gériatrique au niveau international, elle a mis au point elle-même des outils de synthèse et des méthodes de stimulation et de soutien aux activités cognitives des personnes âgées. Ce corpus constitue son enseignement à l'Université.
- 8 L. ISRAËL conduit depuis plus de trente ans cette activité de recherche en articulation avec les terrains hospitaliers, en particulier.
- 9 Actuellement son intérêt se porte sur une étude longitudinale permettant d'évaluer la place qu'occupe la plainte concernant la perte

de mémoire, son évaluation et le devenir déficitaire de personnes âgées venues consulter en gériatrie pour la première fois il y a une dizaine d'années.

- 10 Cette étude cherche à vérifier si effectivement la démence de type Alzheimer s'origine dans des troubles bénins de la mémoire et si la plainte « protège » du devenir déficitaire.
- 11 Jean-Marc TALPIN développe depuis plusieurs années un travail autour de la crise dans ce qu'elle permet d'éclairer les situations de développement de l'adulte et en particulier chez l'adulte avancé. Son approche est en référence à la métapsychologie freudienne et vise à explorer les réaménagements psychiques qui s'opèrent lors de telles crises. Dans la lignée des travaux d'E. JACQUES, il interroge aussi les potentialités nouvelles libérées à ces occasions et ouvrant sur des processus de création (littéraire, artistique...).
- 12 Un autre axe de travail concernant l'institution gérontologique intéresse J.-M. TALPIN qui vise à mieux connaître le cadre institutionnel d'accueil des personnes âgées. En appui sur les travaux des psychanalystes qui se sont particulièrement centrés sur la question de l'institution, J.-M. TALPIN explore le cadre de prise en charge des personnes âgées institutionnalisées.
- 13 Louis PLOTON, psychiatre et psychogérontologue de formation systémique, conduit depuis vingt ans des recherches dans le domaine de la démence de type Alzheimer dans une approche clinique. Ses travaux montrent l'importance des comportements psychiques des personnes âgées elles-mêmes et de leur entourage immédiat dans la production des conduites déficitaires réunies sous le vocable de comportements démentiels. Très en prise avec les terrains institutionnels, les recherches de Louis PLOTON abondent de très nombreuses questions de l'accompagnement individuel et/ou institutionnel de la personne âgée en général et de la personne réputée démente en particulier. Professeur associé de psychogérontologie, Louis PLOTON contribue à de nombreuses recherches internationales autour du programme de recherche ABORD qui a constitué une banque de données cliniques très riche et très diversifiée en matière de syndrome démentiel. Les recherches actuelles sur la démence concernent très souvent la neurobiologie et la neuropathologie, les approches psychodynamiques étant à la fois

rare et peu reconnues par la communauté scientifique. Cette approche originale provoque le débat dans un domaine qui évolue très vite mais qui tend à se rétrécir autour du seul point de vue biologique.

- 14 Moi-même, en tant que responsable du Centre de Recherche en Psychogérontologie, je conduis depuis six ans un travail de recherche qui s'articule autour d'une approche développementale de la vieillesse, considérant les objets de la gérontologie, à savoir le vieillissement et la vieillesse comme distincts : le premier est un processus, le second un état. En référence à la métapsychologie freudienne mais aussi aux théories développementales, cette recherche vise à comprendre par quels processus d'une construction psychique continuée, une personne âgée peut accéder à un état de vieillesse en santé et par quels défauts de cette dynamique intrapsychique et inter-relationnelle pourraient s'expliquer les orientations psychopathologiques tardives. En prolongement de ce travail générique, se sont organisées en collaboration avec des centres de recherche en psychogérontologie étrangers (et particulièrement canadiens) des recherches plus spécifiques dont les trois directions principales sont :

- Les enjeux narcissiques de l'entrée en vieillesse, la place, et la fonction du « bilan de vie » dans les enjeux de l'investissement libidinal d'objet chez la personne âgée. Ce travail de recherche est articulé à une activité de recherche dirigée par P. CAPPELIEZ, professeur de psychogérontologie à l'université d'Ottawa, dans une perspective cognitivo-comportementale.
- Comment peut se penser et se mettre en place un accompagnement de la personne âgée dépressive dans le cadre de ce bouleversement dont la psyché de la personne âgée est le siège. Cette recherche s'intéresse entre autres à définir les conditions de « désignation » de l'accompagnant naturel du parent âgé déficitaire, ainsi que le rôle que l'institution gérontologique peut avoir à son égard. Ce thème de recherche concernant « l'enfant désigné », et son soutien ou sa prise en charge, est aussi organisé dans le cadre d'un réseau international rassemblant trois universités européennes (Lyon, en tant que tête de réseau européen, Leicester en Angleterre, Maïa au Portugal) et trois universités canadiennes (Ottawa en Ontario, Laval à Québec et Moncton dans le New-Brunswick).

- Le projet gérontologique institutionnel en tant qu'il s'origine dans un paradoxe culturel fait d'une fonction contenant de l'institution qui est, à la fois, isolante et chargée d'une déportation du vieillard au dehors du socius et de l'humain, et aussi, d'une contenance toute « maternelle régressive » d'une institution bonne et/ou mauvaise mère qui est en position de holding du sujet âgé qu'elle accueille. Cet axe de recherche explore des questions comme la construction possible ou impossible d'un projet d'institution ou encore les souffrances éprouvées dans l'institution soignante. De même, la question de la place du corps et du somatique en général dans la relation instituée et vécue avec la personne âgée malade et/ou plaintive.
- 15 Nous retrouvons à travers ce bref exposé des recherches des enseignants-chercheurs du Centre de Recherche en Psychogérontologie ce qui fait, d'une part, le socle sur lequel peuvent se développer les contributions d'étudiants avancés (Doctorat, DESS, DEA, Maîtrise) au sein même de l'Institut de Psychologie de Lyon et, d'autre part, la « matrice » de recherche à laquelle s'articulent de nombreux centres de recherche des universités françaises ou étrangères.
- 16 Très imprégnée du modèle métapsychologique freudien, la recherche en psychogérontologie de Lyon se démarque beaucoup des approches plus descriptives et comportementales des Nord-Américains et autres Anglo-Saxons. Elle y définit son originalité et la part qu'elle peut amener à la connaissance scientifique en psychogérontologie. Elle est connue pour cette spécificité et entretient, de ce fait, un commerce tout à fait favorable avec les partenaires de recherche proches (Grenoble, Toulouse, Paris...) ou plus éloignés (Heidelberg, Ottawa, Porto...). Délibérément multi-sousdisciplinaire, la recherche lyonnaise en psychogérontologie peut établir des liens suffisamment diversifiés avec les grandes orientations sus-citées de la recherche en psychogérontologie au niveau international (question de la cognition, de la vie psychique, de l'organisation de l'accompagnement, du culturel, etc., à l'épreuve du vieillissement et de la vieillesse).
- 17 Les publications de l'équipe lyonnaise sont toutes en référence par consultation à la bibliothèque du Centre de Recherche en Psychologie et Psychopathologie Clinique (CRPPC) et donnent une

indication assez fiable du panorama de la recherche actuelle en psychogérontologie.

BIBLIOGRAPHIE

Les fondamentaux de la psychogérontologie

BEAUVOIR S., *La vieillesse*, Paris, Gallimard, 1970.

BIANCHI H., *Le moi et le temps : psychanalyse du temps et du vieillissement*, Paris, Dunod, (137 p.), 1987.

CAPPELIEZ P., VEZINA J., LANDREVILLE P., « Psychologie gérontologique », Ga tan MORIN, (443 p.), 1994.

GAUCHER J. « Quelques réflexions sur la psychodynamique de la vieillesse » *Rev. psychothérapies*, vol. 16, n  3, pp. 133-137, 1996.

GAUCHER J., « Voir venir la crise de sénescence », *Gérontologie*, pp. 25-28, 1995.

GAUCHER J., PLOTON L. « Le temps dans une approche psychodynamique de la vieillesse » *Revue Gérontologie et Société : Le temps*, cahier n  77, pp. 22-30, 1996.

GUILLAUMIN J., REBOUL H. et coll., « Le temps et la vie », *Chronique sociale*, Lyon, 1982.

ISRAËL L., KOZAREVIC D., SARTORIUS N., * valuations en gérontologie* (2 volumes), Basel, Karger, 1984.

ISRAËL L., *La stimulation cognitive*, Solal, Marseille, 1996, p. 13-24.

ISRAËL L., POITRENAUD J., KALAFAT M., « Une revue critique des instruments disponibles pour l'évaluation des médicaments promn sants dans la maladie d'Alzheimer », *Revue de médecine interne*, p. 59-71, 1997.

KA S R., *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, Paris, (291 p.), 1979.

LE GOUES G., « Le sujet âgé dépendant et sa famille », *Psychogériatrie*, pp. 15-18, 1990.

LE GOUES G., *Le psychanalyste et le vieillard*, PUF, Paris, 1991.

PERRUCHON M., « Le déclin de la vie psychique », Dunod, Paris, 1994.

PLOTON L., (sous la direction de), *Le droit absolu de ne pas vieillir ?*, Pradel, Paris (117 p.), 1995.

PLOTON L., « La personne âgée : son accompagnement médical et psychologique et la question de la démence », *La Chronique Sociale*, Lyon (244 p.), rééditions 1992 et 1995.

PLOTON L., « Maladie d'Alzheimer : à l'écoute d'un langage », *La Chronique sociale*, Lyon, (170 p.), avril 1996.

PLOTON L., GAUCHER J., « Démence sénile de type Alzheimer : une recherche sous influence ? », *Gérontologie et société*, n° 79, p. 218-229, 1996.

PLOTON L., GAUCHER J., BLANCHARD F., « Les psychologues en institution, une hiérarchie des priorités », *Gérontologie et société*, n° 78, pp. 78-82, 1996.

TALPIN J.-M., « Cadre institutionnel et cadre thérapeutique dans le travail avec les déments âgés », *L'Évolution psychiatrique*, 61, 2, pp. 393-406, 1996.

TALPIN J.-M., « L'identité à l'épreuve de la retraite », *actes du XV^e Forum Professionnel des Psychologues*, pp. 70-80, 1998.

TALPIN J.-M., « Quand le dément ne reconnaît plus les siens », *L'Information psychiatrique*, n° 4, pp. 343-347, avril 1994.

TALPIN J.-M., HUGONNET C., PLOTON L., GAUCHER J., ISRAËL L. « Narcissisme et sexualité chez les sujets âgés », *Gérontologie et société*, n° 82, pp. 139-145, 1997.

Plus ou moins éloignés de l'objet gérontologique, mais essentiels

ERIKSON E.H., « Identity And The Life Cycle », *Psychological Issues*, I, Inter. Univ. Press New-York, 1959.

HOUDE R., « Le Mentor : transmettre un savoir-être », *Hommes et Perspectives*, Revigny-Saint-Ormain, (235 p.), 1996.

HOUDE R., *Les temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*, Québec, G. Morin, (357 p.), 1991.

Questions de pratiques

LEVESQUE L., ROUX C. et LAUZON S., « Alzheimer : comprendre pour mieux aider », *Renouveau pédagogique*, (331 p.), 1990.

Congrès importants et/ou intéressants

« Les psychothérapies de la personne âgée », Association Internationale de Gérontologie Psychanalytique, Lyon, 6 & 7 juin 1986.

« Temps, vieillissement, société », Association Internationale de Gérontologie Psychanalytique, Paris, novembre 1982.

Vient de paraître

CAPPELIEZ P., VEZINA J., GAUCHER J. et coll., *Psychologie clinique de la personne âgée*, Masson, déc. 1998.

CHARAZAC P., *Psychothérapie du patient âgé et de sa famille*, Dunod, Paris, 1998.

GAUCHER J., TALPIN J.-M. et coll., « La prise en charge de la personne âgée », *Revue psychothérapie*, Paris, 1998.

AUTEUR

Jacques Gaucher

Directeur de l'Institut de psychologie, Université Lumière Lyon 2

IDREF : <https://www.idref.fr/06064575X>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000003521777>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/14619047>

Échos

... des stages

Albert Ciccone

PLAN

Pour une formation « mutuelliste »
Pour d'autres terrains de stage

TEXTE

Pour une formation « mutuel- liste »

- 1 Les étudiants en situation professionnelle qui suivent le cursus FPP ou qui sont en CFP ont l'expérience d'une pratique que l'on peut qualifier de « formation mutuelliste ». Cela est vrai pour les groupes d'élaboration du CFP où l'espace groupal est lieu d'échanges, d'entraide, d'appuis mutuels dans le travail d'intégration de certains savoirs. Cela est encore plus significatif dans les groupes de base de FPP. Le groupe est un élément essentiel du dispositif FPP, et l'étayage groupal un point fort dans le processus de formation. Par ailleurs, l'hétérogénéité qui caractérise les groupes FPP inclut de fait dans le processus de formation les effets de la transmission de certaines expériences : transmission par chacun des expériences de pratique singulière mais aussi et surtout transmission par les étudiants plus anciens d'une certaine pratique du « praticien en formation de psychologie », avec la distanciation et la décentration nécessaires pour adopter un point de vue psychologique. Une telle transmission concerne aussi, bien entendu, des éléments plus formels de savoir, de bibliographie, etc.
- 2 Reprenant et poursuivant une idée d'Alain-Noël HENRI, nous proposons d'aller plus loin dans cette démarche mutuelliste, en nous mettant au service des étudiants du régime général n'ayant pas d'expérience professionnelle de pratique sociale. Nous proposons de demander aux étudiants en situation professionnelle inscrits en

licence ou en maîtrise (FPP ou CFP) d'envisager la possibilité d'organiser l'accueil sur leur terrain de pratique d'un étudiant de licence du régime général, pour un stage de 25 demi-journées.

- 3 En effet, les étudiants de licence ont un stage de 25 demi-journées à effectuer dans l'année. Il ne s'agit pas d'un stage de professionnalisation, mais d'une expérience de découverte, d'imprégnation des réalités d'une institution ou d'un terrain de pratique sociale (soignante, éducatrice, pédagogique...). À l'issue de ce stage, les étudiants doivent réaliser un bref rapport (5 pages) nommé « Rapport d'étonnement et de recherche », dans lequel ils doivent rendre compte d'un certain nombre d'éprouvés et formaliser quelques questions générées par l'impact de la rencontre avec la réalité du terrain, et par l'écart que cette expérience introduit entre le savoir théorique appréhendé jusque-là d'une façon abstraite et la réalité « clinique » (le point de vue clinique ne visant pas une pathologie, mais une situation d'expérience singulière). Ces questions formalisées pourront être éventuellement reprises et baliser le travail d'une note de recherche en maîtrise.
- 4 Étant donné le nombre de stagiaires en psychologie (de la licence au DESS), de nombreux étudiants de licence trouvent des terrains dans lesquels n'exerce pas de psychologue. Les praticiens psychologues, en effet, sont déjà grandement mobilisés par l'accueil de stagiaires de DESS ou de maîtrise.
- 5 Aussi nous nous adressons à ceux d'entre vous qui travaillent dans des secteurs dans lesquels n'exerce pas de psychologue (services de médecine somatique, crèches, garderies, etc.) ou bien dans des secteurs où le ou les psychologues en place n'accueillent pas de stagiaires de licence (parce qu'ils accueillent déjà, la plupart du temps, des stagiaires de DESS ou de maîtrise).
- 6 Votre fonction serait celle d'un tuteur, qui accompagnerait le stagiaire dans la découverte d'un terrain, d'une pratique collective ou institutionnelle à visée soignante, éducative ou pédagogique, et surtout qui accompagnerait le stagiaire dans la découverte et le questionnement des logiques explicites et implicites, conscientes et inconscientes, organisatrices des pratiques, du fonctionnement institutionnel, etc. Il ne s'agit pas de transmettre une expérience du métier de psychologue, il s'agit de faciliter à un étudiant le processus

de découverte, de l'accompagner dans cette découverte, et de transmettre votre propre expérience du travail de réflexion à partir d'une pratique, du travail de mise en question d'une pratique.

7 Nous voyons plusieurs avantages à ce dispositif :

1. Cela aidera un certain nombre d'étudiants de licence pour lesquels la recherche d'un stage est un véritable parcours du combattant avec beaucoup d'incertitude quant à l'issue.
2. Cela apportera aux tuteurs une expérience formatrice. En effet, avoir à transmettre une représentation de sa pratique, inscrite dans un ensemble, dans une institution, est un travail qui participe d'un mouvement d'élaboration. Ce travail de tutorat sera ainsi formateur et pourra compenser la dispense de stage dont les étudiants en situation professionnelle bénéficient.
3. Cela favorisera le brassage des populations du régime général et du régime FPP, ce qui ne peut qu'améliorer l'articulation entre les deux systèmes de formation.

8 Si vous êtes dans le cas suivant :

- inscrit en licence ou en maîtrise de psychologie en FPP ou en CFP ;
- engagé dans une pratique sociale (soignante, éducative, pédagogique, ...)
- travaillant dans une institution ou dans un secteur où il n'y a pas de psychologue, ou bien où le psychologue n'accueille pas de stagiaire de licence ;
- susceptible de faciliter l'accueil d'un étudiant de licence pour 25 demi-journées sur une année ;

Contactez rapidement le secrétariat FPP (Marie-Thérèse CARTERON), en indiquant précisément le type de terrain dans lequel vous travaillez et son lieu géographique. Le cas échéant, nous nous chargerons bien sûr des procédures administratives de conventionnement de stage.

Pour d'autres terrains de stage

9 Paul FUSTIER (enseignant au DESS de psychologie clinique) souhaiterait prendre contact avec des étudiants FPP travaillant (bénévolement ou de façon rémunérée) dans des organismes militants, caritatifs, humanitaires... Il s'agit d'organiser des stages spécifiques à ces

domaines. Prendre contact avec Paul FUSTIER par l'intermédiaire de l'Institut de Psychologie.

AUTEUR

Albert Ciccone

IDREF : <https://www.idref.fr/03054811X>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000116003212>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12194130>