



Canal Psy

ISSN : 2777-2055

Publisher : Université Lumière Lyon 2

98 | 2011

Clinique de la formation

Illustration : Nicolas
Brachet (precipites.net)

🔗 <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=2283>

Electronic reference

« Clinique de la formation », *Canal Psy* [Online], Online since 21 janvier 2021, connection on 08 juin 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=2283>

DOI : 10.35562/canalpsy.2283

ISSUE CONTENTS

Frédéric Guinard
Édito

Dossier. Clinique de la formation

Dominique Ginet
Violences dans la formation ?

David Chandezon
Processus de formation et dispositifs d'écoute en Institut de Formation en Soins
Infirmiers

Valérie Paule Roman-Ramos
L'émergence productive des savoirs infirmiers

René Kaës
À propos d'une psychologie clinique de la formation

Conseil du libraire

Daniel Réaux
Stig DAGERMAN *L'enfant brûlé*

Coup de cœur

Mariadne Guinard
Klezmer, tome I : Conquête de l'Est de Joann S FAR

Instants chapardés

Françoise Guérin
Un abri dans la langue...

Recueil

Dominique Ginet, une pensée en partage

Guy Avanzini
Prémices d'une pensée

Gérard Broyer
C'était hier... mais c'est toujours là !

Daniel Bret
Une si longue amitié...

Paul Fustier
« Je me souviens... »

Pierre Rivière

Quelle est la place de Monsieur GINET dans mon parcours professionnel ?

La précision des mots, la délicatesse de l'écrit, un accompagnement bienveillant,
tels sont mes souvenirs de Dominique GINET

Annik Houel and Patricia Mercader

Tribune

Édito

Frédéric Guinard

TEXT

- 1 Il y a un peu plus d'un an... Gislaine SAYE, Jean-Marie BESSE et Georges GAILLARD organisaient, en hommage à Dominique GINET, une journée d'étude autour de la thématique des *cliniques du scolaire et de la formation*. Dans l'auguste « Grand Amphithéâtre » du campus des berges du Rhône, se sont réunis, chercheurs, professionnels, étudiants, autour des questions de la transmission et du devenir sujet, au travers des processus d'apprentissage et du travail de (trans)formation.

« Apprendre suppose d'accepter de penser et de prendre place dans une histoire, dans un travail d'appropriation continu. »

- 2 Cette journée fut émouvante à maints égards... d'une part, elle résonnait de la voix puissante de Dominique GINET et de sa passion contagieuse, d'autre part, le grand intérêt des interventions et la qualité de l'attention de l'auditoire témoignaient d'un véritable engouement pour la mise au travail de cette question qu'est la place du sujet à l'école et dans les lieux de formation.
- 3 La revue *Canal Psy* et Florence COROENNE vous proposent de découvrir cette journée avec un premier dossier sur la *clinique de la formation*. Aux côtés des contributions de David CHANDEZON et de René KAËS, nous avons associé un texte préparatoire pour une Université d'été de Dominique GINET sur la thématique des *violences dans la formation* ainsi que le travail de Valérie Paule ROMAN-RAMOS sur l'étude de l'émergence productive des savoirs infirmiers.
- 4 Un second numéro sera consacré l'année prochaine aux enjeux de la *clinique du scolaire*. Nous y retrouverons les différentes contributions sur la clinique de l'enfant à l'école et la clinique du travail enseignant qui ont aussi alimenté cette journée.
- 5 Dans la rubrique Recueil, nous avons regroupé quelques-uns des témoignages proposés lors de cette journée. Ceux-ci rendent compte

de la manière dont Dominique GINET, tout au long de son parcours d'universitaire et de praticien, n'a cessé de nous transmettre et de faire partager sa pensée sur les dimensions du scolaire et de la formation dans le processus de subjectivation.

- 6 Enfin, vous retrouvez dans ce numéro, une nouvelle rubrique « Au pied de la lettre... » où nous vous invitons à l'art subtil des jeux et des entrelacs du langage.
- 7 En vous souhaitant une bonne lecture...

AUTHOR

Frédéric Guinard

IDREF : <https://www.idref.fr/196831296>

Dossier. Clinique de la formation

Violences dans la formation ?

Dominique Ginet

DOI : 10.35562/canalpsy.2300

AUTHOR'S NOTES

Éléments d'argumentaire pour une université d'été, 29 janvier 2008.

TEXT

- 1 Si l'émergence de la violence dans les espaces éducatifs, en particulier scolaires, semble bien reconnue et analysée aujourd'hui par de multiples et pertinents travaux, il paraît ne pas en être de même en ce qui concerne le domaine de la formation des adultes. Celui-ci serait-il indemne de toute violence ? Ou bien les violences susceptibles de s'y exercer sont-elles plus difficiles à appréhender ? Ou encore, s'agirait-il là d'un sujet « tabou » qu'il s'agirait de passer sous silence ?
- 2 Toute formation d'adultes s'inscrit inévitablement dans un contexte économique : elle constitue un « investissement », tant pour le formé que pour le financeur de la formation. Elle a un coût, elle implique des négociations entre les partenaires concernés et peut donc susciter des rapports de force. Comment cette dimension économique vient-elle contraindre et, possiblement, faire violence sur la forme, les contenus et le déroulement même de la formation ?
- 3 Toute formation implique une « demande », laquelle débouche sur une « commande ». Or, la demande confronte le formateur à la complexité de l'institution qui s'adresse à lui (institution de soin, éducative, médicosociale...). Dès lors, qui demande au juste ? Les formés eux-mêmes ? L'équipe de cadres ? La direction ? L'employeur ? Comment ne pas apercevoir, dans la disparité de ces registres, mille potentialités violentes ? Et qu'est-ce qui est demandé ? Y a-t-il consensus – sur la formation, son objet, ses finalités – entre les divers partenaires concernés, ou plutôt divergences, voire conflits ? Est-elle proposée, cette formation, ou

imposée ? Est-elle présentée aux formés comme la *correction de leur incompétence*, ou au contraire la *condition de leur promotion* ? Nul doute que les circuits de l'information et leurs modalités au sein de l'institution demanderesse sont éminemment concernés par une telle dimension de l'analyse.

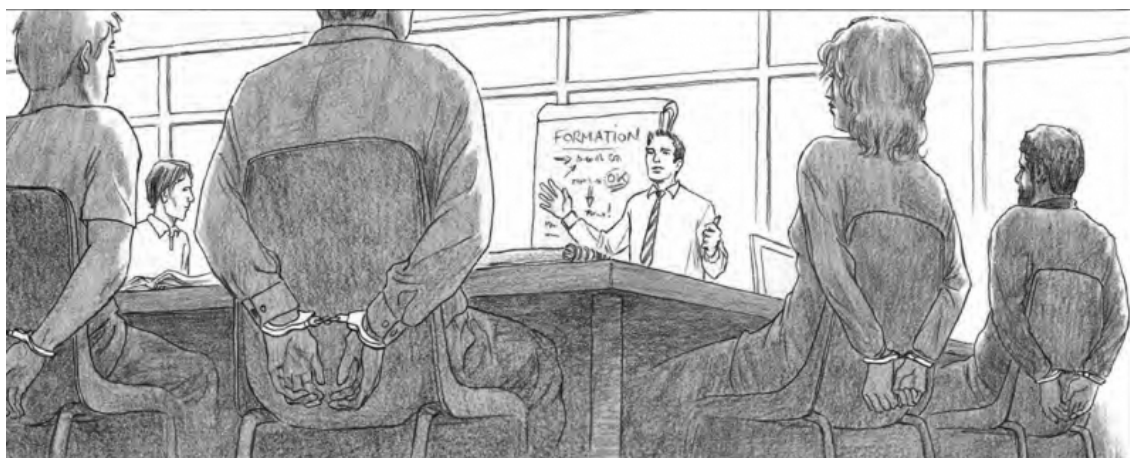
- 4 De la finesse de l'« écoute » de cette demande, comme de la pertinence de l'analyse qu'en effectue le formateur, dépend la construction d'un « projet de formation », lequel doit prévoir *contenus* et *méthodes*, mais aussi *dispositif* et *cadre*. Celui-ci peut-il être co-construit avec les demandeurs ? Est-il en adéquation avec le niveau des futurs formés, en conformité ou en décalage avec leurs attentes ? Et comment les compétences intrinsèques du formateur peuvent-elles éviter d'effectuer un *forcing* sur les représentations qu'ont les futurs formés de leurs besoins propres ? Dès cette étape, on peut entendre si l'on est dans un authentique espace de formation d'adultes ou dans une simple transposition de la pédagogie scolaire.



Nicolas BRACHET



- 5 Toute formation se doit de comporter simultanément la définition d'un « dispositif » (les aspects matériels et spatio-temporels) et d'un « cadre » qui lie formateur(s) et formé(s).
- 6 Dispositif et cadre assument des fonctions psychiques de contenance et d'étayage de la transitionnalité engagée par les processus formatifs. Or, c'est au niveau de la précision du dispositif et de la consistance du cadre, dont le formateur est le garant, que peuvent surgir des effets de violence : trop laxiste, incohérent, voire paradoxant, le cadre rend alors l'espace de la formation dangereux et menaçant ; trop rigide, il infantilise les formés et est vécu comme un carcan.
- 7 Toute formation d'adulte se déploie au sein d'un espace relationnel complexe, groupal et multipolaire. S'entrecroisent nécessairement les relations du formateur par rapport à chacun des formés comme à l'égard du groupe qu'ils constituent, la relation des formés entre eux et vis-à-vis du formateur, éventuellement la relation des formateurs entre eux (en cas de co-animation)... C'est peu de dire que la relation des formés au formateur est marquée par la dépendance ; une dépendance acceptée, forcée, refusée ? En outre, la positivité initiale de la dynamique transféro-contratransférentielle (l'« illusion groupale ») ne manquera pas de se retourner en son envers, avec l'apparition d'affects tels la méfiance, la crainte, le ressentiment, la haine... qui en appellent à être gérés par le formateur, sans qu'il se déloge de sa position de neutralité bienveillante !
- 8 Mais, sur un plan plus profond, il s'agira de s'interroger également sur la violence qui peut être impliquée dans la fantasmatique même de toute formation. Parce qu'elle est *déformation* – perte d'une forme première – et *transformation*, la formation engage la perte d'une identité antérieure, dans l'espoir toujours incertain d'en édifier une autre, plus enviable, plus valorisée. Sous cet angle, elle est nécessairement « mise en crise » des formés. Et, qu'elle s'organise sur un versant maternel (accouchement, mise au monde, re-naissance, genèse...) ou selon un versant paternel (le formateur comme potier, sculpteur, forgeron...), une telle fantasmatique se configure toujours sous l'aspect d'une « épreuve » existentielle.



Nicolas BRACHET

- 9 Enfin, toute formation débouche en son terme sur une phase d'évaluation qui est censée porter sur les contenus et méthodes, certes, mais qui ne peut manquer de concerner le formateur lui-même, ses attitudes, ses compétences, sa disponibilité, la qualité de son animation... Or, là où il y aurait lieu de prendre en compte ce qui a été transmis et transformé par la formation, maints dévoiements peuvent se faire jour : règlements de compte, retaliations¹ narcissiques, évitement de la régulière confrontation à l'inachèvement que comporte toute formation humaine...
- 10 Au total, formation et violence apparaissent strictement antinomiques dans leurs visées respectives. La violence cherche toujours à réduire l'autre, l'altérité de l'autre, au même ; elle annule la différence, elle entraîne des effets de désubjectivation ; elle fige ce qu'elle atteint, là où la formation entend accompagner en l'autre le désir de grandir, là où elle est *mise en mouvement* du sujet. Argument supplémentaire pour que s'organise une rencontre qui permette d'interroger la violence dans la formation et la formation de la violence.

NOTES

¹ Dominique GINET utilise ici un mot plutôt rare signifiant rétorsion, vengeance, représailles.

AUTHOR

Dominique Giné

IDREF : <https://www.idref.fr/029190592>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000000776053>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12086874>

Processus de formation et dispositifs d'écoute en Institut de Formation en Soins Infirmiers

David Chandezon

DOI : 10.35562/canalpsy.2301

TEXT

- 1 Je dois bien l'avouer, mes premières réactions à l'égard du rendez-vous du lundi soir dans le cadre du M2 Professionnel *Psychopathologie et psychologie clinique*, parcours clinique de la formation avec Dominique GINET, furent assez réservées. En organisant « seulement » un accueil et l'animation des rencontres avec les professionnels invités, je me disais que ce professeur devait fonctionner *a minima*. Pourtant, ce moment de rencontres et de partage d'expériences cliniques en formation fut précieux dans ma formation : animer, partager, transmettre, multiplier les identifications possibles avec les psychologues intervenants. Ces exposés, « *stimulants* », comme il aimait à le dire après chaque intervention, nous ouvraient un accès vers nos propres investigations de terrain, posant les jalons d'une pratique *clinique* de la formation.
- 2 Diplôme en poche, j'ai eu la possibilité d'exercer, à côté de mon activité dans le soin, en tant que psychologue formateur. Simple intervenant d'abord, j'ai, au fil du temps, créé et mis en place des espaces d'écoute clinique au sein d'un *Institut de Formation en Soins Infirmiers*. Aussi, je voulais à travers cette communication, témoigner de la manière dont la clinique de la formation a infiltré mon apprentissage, mon cheminement et donné lieu à la création de deux dispositifs d'écoute, l'un groupal, l'autre individuel. Je vous propose de me suivre dans les différentes étapes de ma démarche.
- 3 La formation d'infirmière est actuellement de trois ans au lieu de trois ans et demi auparavant. Au cours de leur formation, les étudiants alternent entre des périodes au *centre de formation* (théorie) et sur les *lieux de stage* (pratique). La formation est accessible par concours après le baccalauréat. La plupart des

étudiants sont issus du baccalauréat ou d'une année de préparation au concours. Ils n'ont donc aucune expérience du soin et ont seulement une connaissance théorique du métier. Certains peuvent avoir une première expérience professionnelle en ayant occupé, pendant quelques années, des postes d'ASH, aides-soignants, ou faisant fonction.

- 4 Avant d'être diplômé, j'avais commencé à donner des cours de psychologie auprès des étudiants. J'ai donc poursuivi après mon diplôme et également proposé d'animer des groupes d'analyse de la pratique de stage. Ces groupes existaient avant mon arrivée, ils étaient animés par les formateurs de l'école. L'analyse de la pratique de stage était alors davantage travaillée de manière pédagogique que clinique, malgré un travail sur le vécu du stage à partir des ressentis et des émotions de chacun. Les formateurs m'exprimaient les limites de leur travail dans cet espace de rencontre. Ces limites tenaient compte de leur posture d'enseignant/formateur évoluant dans un cadre pédagogique précis et déterminé (comprenant la question de l'évaluation pédagogique).
- 5 Les groupes se sont ainsi mis en place. En fonction de leur âge, expérience, maturité entre chacune des trois promotions (premières, deuxième et troisième années), il m'a semblé important de différencier le travail proposé. Avec les 1^{res} années, j'ai davantage proposé des groupes à médiation (groupe à thèmes, groupe photos, jeux de rôles), afin d'accompagner ce premier travail d'élaboration de sa pratique. Leurs questions concernent davantage l'accueil (ou ils sont eux-mêmes traversés par cette question). Leurs questions traitent de leur place en stage ; *« quelle est ma place en stage ? Dans l'équipe ? Quelle est la limite de ma place ? Puis-je m'autoriser à... ? »* Derrière ce discours manifeste, on peut entendre une angoisse beaucoup plus latente concernant l'histoire du sujet et son rapport au groupe. Chacun est interrogé sur son propre rapport au rejet, à l'oubli, à la rivalité, l'indifférence que peut faire vivre le lien aux autres dans un groupe. Il est donc important pour moi que les étudiants puissent approcher l'expérience de leur pratique en étant contenu dans le groupe. Pour cela, l'emploi de consignes simples s'est montré facilitateur.

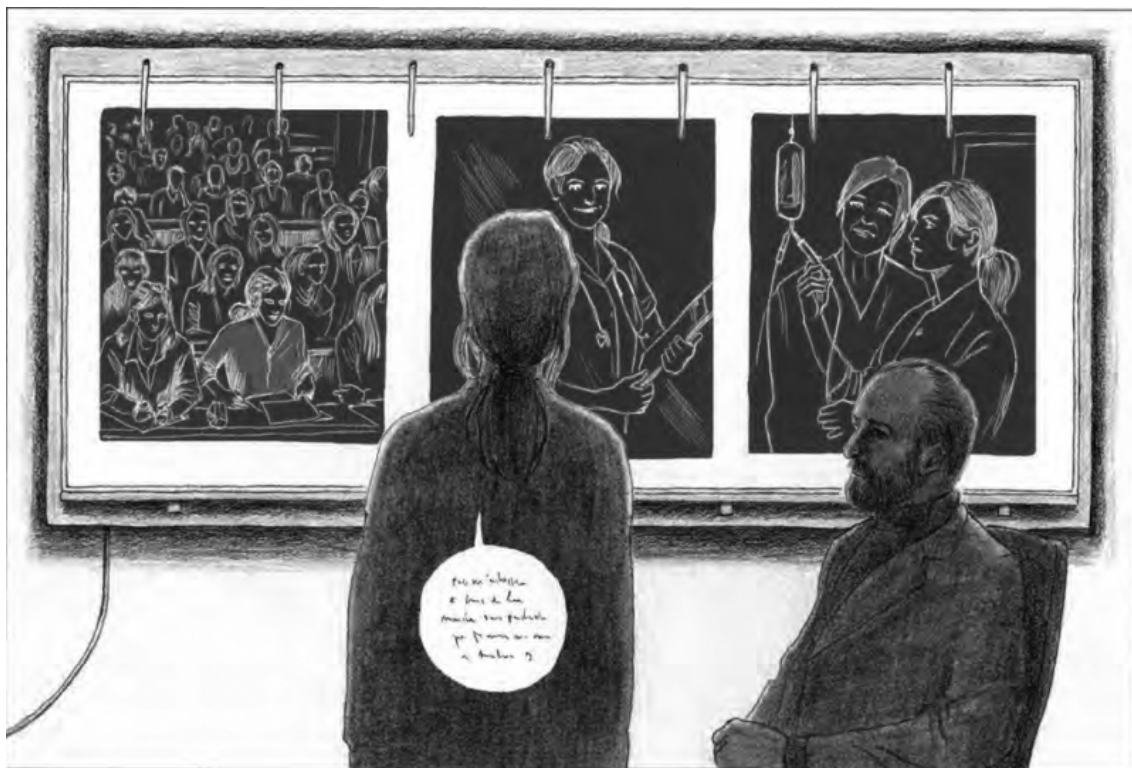
- 6 La fin de la première, deuxième et troisième année est apparue comme une période marquée par des mouvements de deuil, de désillusion. Les étudiants semblent confrontés à l'écart entre ce qu'ils ont imaginé du métier (« la relation d'aide et le soin » étant les thèmes mis en avant comme motivant par rapport au métier) et la réalité du terrain. La pratique professionnelle leur semble plus technique, les contraintes de temps et de rentabilité égratignent l'idéal du métier. Ainsi, les questions sont formulées du côté du soin, du *bon soin* et du relationnel avec les patients. Ils évoquent également les situations de maltraitance, les questions liées à l'éthique.
- 7 En troisième année, nous travaillons un autre mouvement, celui de la séparation. Après l'illusion, puis la désillusion, les étudiants *quittent la formation pour entrer dans le métier*. Un nouveau mouvement se met alors à l'œuvre. Ils sont amenés à vivre de nombreuses séparations : avec leur groupe de formation, avec le centre de formation (équipe pédagogique). Leurs questions traduisent alors les angoisses accompagnant cette période : « Serai-je capable d'assumer les responsabilités que l'on va me confier ? Vais-je réussir en tant que professionnel ? » On assiste également au réveil des premières angoisses. Celles qui les avaient traversés durant leurs premiers stages et qui refont surface ; « serai-je capable de m'intégrer dans une équipe, de trouver ma place ? » L'analyse de la pratique permet ainsi d'accompagner les différents mouvements traversés par les étudiants au cours de leur parcours de formation. Le retour du groupe aux différentes questions, interrogations de chacun joue le rôle de contenance et *pareexcitateur* au sein du groupe. Le travail d'élaboration vise donc à donner du sens à l'expérience, il s'articule au contenu théorique. Cela contribue à travailler la question de l'écart entre théorie et pratique.
- 8 La formation de l'étudiant infirmier se joue dans un processus de transformation identitaire qui touche à la fois un niveau externe, l'acquisition du métier, sa culture, ses valeurs, et un mouvement d'origine interne touchant sa propre subjectivité. Ainsi, le changement de posture entre *formateur* et *psychologue clinicien* se fait donc dans la capacité d'accueil, non seulement de ce qui se joue dans la scène de l'expérience pédagogique, mais aussi, dans l'Autre-

scène. En éclairant et accompagnant le formé, le clinicien tente ainsi de l'aider à émerger.

- 9 Au bout d'un an de fonctionnement des groupes d'analyse de la pratique, j'ai repéré qu'un certain nombre d'étudiants s'expriment peu au sein des groupes. Ils peuvent être participatifs, dans l'écoute, mais restent silencieux. Parfois ce sont les mêmes qui, en fin de groupe, viennent me voir en me demandant si j'ai un cabinet ou un lieu pour me rencontrer. Un premier niveau de demande individuel se formule comme cela. Ces étudiants, en difficultés à suivre la formation ou sur leur lieu de stage, n'ont pas pu trouver un premier niveau de traitement dans les groupes d'analyse de la pratique. Ils ouvrent ainsi une demande sur un travail d'accompagnement individuel. L'expérience précédemment acquise au cours de l'accompagnement des étudiants m'a donc amené (conjointement avec l'équipe pédagogique) à créer un nouveau dispositif au sein du centre de formation : le Point Écoute. Sa mission consiste à *aider l'étudiant à mieux comprendre et trouver des solutions par rapport à ses problèmes ; l'aider à prendre de la distance et élaborer autour de ce qui est source de souffrance psychique ; à l'orienter, si nécessaire, vers des services plus spécialisés ; aider les professionnels de l'école (formateurs...), en orientant vers un lieu tiers (à la fois en dehors de la scolarité, mais en même temps au côté de la formation et dans l'école) des étudiants ressentis comme ayant des difficultés personnelles ou scolaires pouvant rejaillir sur leur parcours de formation*. Le Point Écoute n'est pas un lieu de soin, mais un dispositif intermédiaire de prévention. Les rencontres avec un psychologue visent avant tout à offrir un lieu neutre, gratuit où chaque étudiant peut venir s'exprimer et tenter de dénouer des éléments conflictuels.
- 10 Actuellement les motifs évoqués comme demande sont principalement liés à un problème survenu en stage (« reproches de l'équipe, remarques de soignants », « mauvais positionnement professionnel de l'étudiant »). Là encore, il faut nous interroger sur cette forme de demande d'aide « liée au problème de stage ». Il nous semble que cette formulation ouvre sur un travail concernant l'histoire du sujet et son propre fonctionnement interne en particulier, sa groupalité interne, c'est-à-dire ce qui, dans la situation de stage professionnel fait résonance dans son histoire et qui

l'encombre, l'inhibe, dans la progression de son parcours, de son apprentissage.

- 11 Le premier bilan du Point Écoute fait apparaître que l'anonymat, la discrétion, le fait de rencontrer un intervenant hors de l'équipe pédagogique, la proximité du lieu d'écoute, sont des motifs évoqués comme facilitant l'accès pour les étudiants.
- 12 Cette écoute possible du processus de formation au sein des espaces créés dans un Institut de Formation en Soin Infirmier semble favoriser la réintégration psychique du vécu de sujet (stagiaire) de la formation. Il redonne du sens à l'expérience pédagogique, humaine et subjective du vécu de formation. Alors, ma posture a changé entre mon *avant* et mon *après* rencontre avec Dominique GINET. J'ai moi-même vécu un changement d'identité professionnel, de formateur en psychologie à celle de psychologue clinicien exerçant au sein d'un institut de formation.
- 13 Aussi, la trace laissée par les rencontres du lundi fut pour moi celle-ci, s'autoriser la création d'espaces de pensées en lien avec la formation des étudiants infirmiers et le dispositif pédagogique en offrant à chaque sujet un lieu où il puisse se loger en dehors des contraintes pédagogiques : ouvrir quelques fenêtres possibles sur son propre cheminement en formation.



Nicolas BRACHET

AUTHOR

David Chandezon
Psychologue clinicien

L'émergence productive des savoirs infirmiers

Valérie Paule Roman-Ramos

DOI : 10.35562/canalpsy.2302

OUTLINE

La question de la partialité

Méthodologie de l'étude

Présentation générale du corpus

Éléments démographiques

Éléments descriptifs de la production des savoirs infirmiers

Principaux indices saillants transversaux

TEXT

La question de la partialité

- 1 La question de la partialité est une question récurrente lorsqu'elle se trouve confrontée aux caractères de l'authenticité et de la transparence que la société impose de retrouver par obligation éthique dans toutes les productions, et ce, quel que soit le domaine où elles apparaissent. En se posant plus spécifiquement dans les différents champs scientifiques de la recherche, elle inscrit d'une certaine manière son débat dans la problématique de l'influence de la part psychosociale du sujet à l'origine d'une production. Autrement dit, il s'agit de discuter de l'immixtion de la partialité entendue au titre d'un attachement de quelque chose du psychisme qui caractérise le sujet créateur et constructeur dans une production propre.
- 2 C'est dans la confrontation à cette problématique générale que viennent s'inscrire les résultats d'une recherche qui s'intéresse au double aspect psychique et épistémique d'une production de savoirs spécifiques. Les savoirs infirmiers sont repérés à partir d'un genre puisqu'il s'agit de savoirs professionnels. Ils sont produits par des infirmiers hospitaliers qui se sont investis à l'université dans une

formation diplômante. La recherche est initialement guidée par cette intention de mettre à jour les formes expressives de ces différentes productions en s'envisageant à partir d'un transfert de savoirs. Sous sa connotation cognitive, le transfert est entendu soit au titre d'un transfert-déplacement de savoirs de l'université *lieu de la formation* aux unités de soins où s'exercent les activités des infirmiers, soit au titre d'un transfert-transformation des savoirs retrouvés dans une nouvelle production. Cette mise en évidence de l'émergence d'une production apporte sa contribution à la question socialement vive de l'universitarisation de la formation des infirmiers, et de la professionnalisation de leurs activités. La partialité comme attachement de quelque chose du psychisme qui se trouve caché dans une production de savoirs se montre néanmoins dans une visibilité indiciaire discursive. Son irruption est significativement liée à l'évocation du rapport personnel au savoir des infirmiers. Elle est en effet rattachée à la convocation d'un champ d'étude d'inspiration principalement psychanalytique (BEILLEROT *et al.*, 1987, 1996, 2000) qui présente le rapport au savoir au titre « *d'une double relation consciemment entretenue entre l'individu et l'objet savoir et inconsciemment marqué de l'histoire du sujet* » (BEILLEROT, 1987, p. 31). La partialité mêle des éléments cognitifs de l'effectivité du transfert à des éléments psychosociaux reflétant la singularité des sujets. La référence aux travaux de BEILLEROT *et al.* (1996, 2000) oriente l'inscription théorique de l'étude dans l'acception du rapport au savoir comme relation du sujet à un objet placé sous la connotation de *l'incorporation*, et de *l'attachement* à des objets privés de savoir et à des objets du savoir commun (MOSCONI, 2006, p. 23). Le savoir, apparenté à un objet, entretient avec le sujet une relation dans la réminiscence de la relation originelle au premier objet constitué par le sein maternel ou par son substitut. Les modalités de cette relation s'entretiennent dans le souvenir ambivalent du plaisir/déplaisir et du fantasme/réalité. La référence psychanalytique freudienne, tout en développant cet aspect de la relation sous-tendue par les principes de plaisir et de réalité (FREUD, 1920), donne à l'étude un axe psychosocial. Elle conduit à la socialisation du sujet dans sa manière d'appréhender et de se représenter le savoir, dans un premier temps au sein de sa famille, et dans un deuxième temps au sein des institutions scolaires et professionnelles. Cette orientation

psychosociale est prise par BEILLEROT *et al.*, considérant le rapport personnel au savoir d'abord comme une *disposition intime* avant d'être une *grammaire sociale* (BEILLEROT, 1987). Le sujet pris dans la dynamique de la socialisation primaire et secondaire s'érige progressivement comme sujet psychique, social épistémique. Sur l'ensemble de son œuvre, FREUD montre cet aspect du développement psychique du sujet en interaction avec un environnement familial et social dont il gardera plus tard des traces dans la remémoration et la répétition de certaines conduites. Le sujet est à l'origine mobilisé sous l'impulsion d'une énergie dont FREUD montre (1915) qu'il conservera durant toute son existence la mémoire de la satisfaction procurée à partir d'un choix d'objet lui rappelant celle du premier objet. Cette énergie pulsionnelle trouve naissance dans le développement des pulsions scopique, tactile et visuelle de l'enfant (FREUD, 1905). Dans le processus pulsionnel qui se forme entre le sujet, l'objet et le but poursuivi, la sublimation apparaît comme l'un des destins possibles de la pulsion. C'est dans cette dimension sublimatoire que viennent s'ordonner les futures productions à venir du sujet (FREUD, 1905-1918). L'érection identitaire du sujet prise dans la mouvance des contextualisations auxquelles il sera successivement exposé repose sur les fondements archéologiques des identifications à l'Autre et des relations entretenues avec l'objet. C'est à partir de ces principales références que sont formalisées des hypothèses interprétatives. L'hypothèse générale donne la participation des structures psychique et cognitive du sujet à la singularité d'une production de savoirs qui demeure malgré tout adaptée à une réalité sociale contextualisée au travail infirmier hospitalier. Les hypothèses opérationnelles considèrent le sujet Infirmier comme un être de pulsion qui anime ce dernier dans le sens d'une énergie l'orientant vers un objet de savoir, susceptible de lui procurer du plaisir. L'infirmier est ainsi poussé vers un objet particulier de savoir en rapport avec sa propre histoire biographique, sociale et professionnelle.

- 3 C'est à partir du postulat de l'existence d'un sujet psychique, social et épistémique que la clinique s'impose pour mettre en évidence les indices et les manifestations de la partialité comme attachement de quelque chose du psychosocial à une production de savoirs. Pour illustrer cette rapide présentation du cadre théorique, nous exposons

les principes méthodologiques de cette étude et la synthèse de ses principaux résultats.

Méthodologie de l'étude

- 4 Dix entretiens semi-directifs sont réalisés. Ils sont guidés par un corpus de questions qui renvoient aux différentes thématiques de l'étude. Le rapport au savoir, entendu dans le sens d'une relation d'attachement au savoir et d'une incorporation du savoir, est exploré en référence à l'histoire privée et publique d'un sujet posé comme sujet originellement curieux animé du *désir de savoir*. Il s'agit de retrouver l'objet privé de savoir du sujet dans l'origine de sa relation d'attachement, comme il s'agit de rechercher des traces de sa relation corporée au savoir. Le sujet, pris comme sujet public en tant que professionnel et comme sujet privé pris dans son intimité psychique et familiale, s'expose à l'étude sous les indices de l'identification à un Autre, de ses traits de personnalité et du plaisir qu'il a pu ressentir au cours de sa formation. Les principes de réalité qui circonscrivent sa production de savoirs sont inhérents à sa socialisation scolaire et professionnelle. Les indices de ces principes sont examinés dans l'expression des représentations et des jugements prônés sur le savoir scolaire et professionnel dans les conditions de leur manifestation. La méthode clinique se trouve en cohérence avec les références théoriques qui sont faites dans cette étude, et notamment avec la méthode psychanalytique qui met en exergue la discursivité des sujets.
- 5 L'étude, en combinant des résultats quantitatifs à des éléments qualitatifs de l'interprétation clinique, présente les caractéristiques d'une étude mixte. L'aspect quantitatif repose sur le traitement du corpus constitué par l'enregistrement des dix entretiens. Ce dernier dépend en partie de l'utilisation du logiciel *Texstat* qui permet de quantifier les fréquences linguistiques occurrentes. Le mot repéré dans le discours, sous les manifestations d'un indice, est par définition *saillant*. Cette saillance tient soit à sa singularité qui attire l'attention du chercheur, soit à sa récurrence ou ses occurrences. Le mot constitue ainsi une unité linguistique de référence sur laquelle se fonde l'interprétation. Sa nature est d'être isolé, ou bien d'être rattaché à un registre lexical d'appartenance.

MOSCONI identifie de la même manière sous la manifestation du *lapsus linguae* un élément discursif qui prend à ses yeux une valeur interprétative (2006, p. 21-40). La valeur accordée au mot illustratif des formes que peut prendre la partialité dans une production de savoirs correspond ainsi à une valeur numérique. L'aspect qualitatif dépend de l'interprétation clinique de chaque entretien. Les mots les plus saillants sont encore utilisés pour reconvoquer l'interprétation auprès des infirmiers volontaires qui seront interviewés une seconde fois dans la poursuite du projet de recherche. L'analyse de chaque cas pris comme cas d'étude vient approfondir l'interprétation (PEDINIELLI, FERNANDEZ, 2007). Elle met en relief des profils qui se montrent comme autant de manifestations d'une personnalité psychique et cognitive participant à l'émergence et aux formes expressives d'une production de savoirs infirmiers.

Présentation générale du corpus

- 6 Dix infirmiers constituent l'échantillon de cette étude. Ils exercent tous leur activité en secteur hospitalier ; les sept premiers au sein d'une unité productive de soins ; les trois autres dans le service chargé d'organiser la *formation professionnelle continue* des hôpitaux de Marseille. Ces dix infirmiers ont suivi une formation universitaire validant soit un diplôme universitaire (DU), soit une licence en *Sciences de l'Éducation*, soit un Master 1 ou un Master 2 professionnel dans la formation. Au total, 17 diplômes universitaires sont recensés avec une dominante à 35 % du diplôme universitaire (DU). L'intitulé des diplômes évoque dans un questionnaire préalable à l'entretien la spécificité disciplinaire du lieu où les infirmiers exercent leurs activités. On peut alors supposer à ce stade de la recherche que le transfert des savoirs de l'université à l'espace de travail s'organise déjà pour ces dix infirmiers sur les bases de cette adéquation entre formation et employabilité contextuelle.

Éléments démographiques

- 7 Des éléments démographiques viennent compléter la description du corpus. Il est composé de neuf infirmières pour un infirmier qui ont une moyenne d'âge de quarante ans. Cette composition est représentative de l'aspect démographique de la population infirmière

toujours fortement féminisée. Leur ancienneté dans la profession est de vingt années depuis l'obtention de leur diplôme d'État d'infirmier qui leur donne le droit d'exercer cette profession. Ces infirmiers attendent néanmoins plus de quinze années pour s'investir dans une formation universitaire ; la plus ancienne datant de 1996 ; la plus récente de 2007.

- 8 D'autres indicateurs viennent s'ajouter. L'entretien clinique fait spontanément émerger des indices de la situation familiale passée et présente des sujets. Huit d'entre eux sont ainsi repérés sous leur statut de parents quand ils mentionnent spontanément dans le discours la présence de leur conjoint ou de leurs enfants, tandis que sept des dix infirmiers se positionnent tout aussi spontanément dans leur fratrie anciennement constituée par la place qu'ils occupaient pour quatre d'entre eux en tant que cadets (les trois autres le font très vaguement en mentionnant dans l'entretien la présence des frères ou des sœurs). La question de l'émergence de l'épistémophilie du sujet au regard de sa position dans la fratrie et plus spécifiquement de sa situation d'aîné est à réinterroger. Pour FREUD, les questionnements épistémophiliques apparaissent de manière plus accentuée dans cette position du puîné lorsque la naissance d'un autre enfant suscite des interrogations ; « *d'ordinaire c'est la menace que constitue la venue d'un nouvel enfant en qui il ne voit d'abord qu'un concurrent [...] qui éveille sa curiosité* » (1905, p. 56). Cet aspect de la place cadette du sujet dans la fratrie ne semble pas, dans le cadre de cette étude, conditionner l'émergence de la pulsion de savoir ; la curiosité apparaissant en contrepartie comme un qualificatif récurrent. L'adjectif « *curieux* » qui lui est associé se retrouve en effet dans neuf des dix entretiens avec ou sans la relance du chercheur.

Éléments descriptifs de la production des savoirs infirmiers

- 9 Vingt et une productions sont relevées. La principale forme expressive donnée à ces productions est orale pour une expressivité écrite moins représentative. Les productions à forte dominante orale sont identifiées dans l'expression d'un mode particulier ; le mode relationnel. Il est le plus fréquent au regard du mode

communicationnel où s'inscrivent peu de participations à des colloques ou à des conférences à thématiques professionnelles. Le mode relationnel est spécifique au *modus operandi* infirmier. Il définit une production d'échanges qui s'organise non seulement entre les infirmiers, mais aussi avec le patient dans l'interaction quotidienne de sa prise en charge. La production se manifeste dans la formation de groupe d'échanges et de discussions qui interviennent le plus souvent dans la formalisation d'un projet de service ou d'établissement comme suite donnée au transfert de la formation universitaire. La production des savoirs de ces dix infirmiers se montre sous un mode où l'action domine. Elle se trouve au centre de la discursivité dans des actions rapportées par les sujets. La fréquence des verbes d'action, soit 34 % sur l'ensemble du *corpus* linguistique montre que la production se maintient dans un rapport institutionnel sur le mode de l'identification socialisée d'un sujet infirmier exerçant l'essentiel de ses activités dans le faire de l'action du soin. Les modes de ces productions se placent finalement « *dans une dialectique d'union-séparation et de séparation-nouveauté* » (BEILLEROT, 1996, p. 85). La persistance de ces modes révèle le maintien, chez ces dix infirmiers, de leur objet savoir dans la continuité d'un objet socialement et institutionnellement intériorisé au cours de leur apprentissage professionnel. La production demeure pragmatique. Les savoirs universitaires sont abordés selon ce principe de réalité d'être utile pour les activités à venir.

Principaux indices saillants transversaux

- 10 La présentation des indices les plus saillants de l'analyse transversale des dix entretiens est centrée sur les thématiques de l'identification à l'Autre, des modalités de la relation du sujet à l'objet savoir, et des pulsions qui guident cette relation.
- 11 Les dix entretiens contiennent des mots appartenant au lexique relatif à la famille du sujet. Dans cette évocation spontanée des personnages familiaux, la figure du père est particulièrement emblématique. Elle se détache principalement à partir de la remémoration d'un fait de l'histoire du sujet. Deux types de souvenirs interviennent en effet très brièvement dans les entretiens. Il s'agit

soit de souvenirs liés à la scolarité, soit de souvenirs intimes où le père est le plus souvent présent. Quinze souvenirs sont ainsi relevés ; soit sept souvenirs scolaires et huit souvenirs privés. Dans l'évocation du souvenir marquant de l'enfance, le père joue un rôle fondamental puisqu'il est lié comme élément de l'histoire privée du sujet à sa production de savoirs. Le mot père et ses occurrences sont fréquents dans ce type de souvenir *a contrario* des souvenirs liés à la scolarité du sujet où apparaissent d'autres personnages comme « *les professeurs ; la maîtresse* ». En d'autres termes, il existe incontestablement un lien entre cette figure du père, personnage principal du souvenir et la spécificité productive du sujet. Le cas de Marie-Josèphe montre à quel point cette influence existe entre le souvenir où évolue le père industriel incapable de prendre des décisions au sein de son entreprise, la substitution de sa fille alors âgée de quinze ans pour remplir ce rôle et ses activités productives où il s'agit, après le suivi d'un cursus universitaire de deuxième cycle en sciences de l'Éducation, de « [...] résoudre des problématiques et de savoir prendre des décisions [...] ». Un autre indice concerne l'identification de l'université où se sont déroulées toutes les formations universitaires des dix infirmiers. Elle est identifiée dans six entretiens sous la représentation « *d'un espace ; d'un contenu ; d'un cadre ; d'une garantie...* », par des mots spécifiant finalement un contenu. L'association de ces mots renforce la caractéristique de l'université d'être apparentée à un volume et finalement à un contenant de savoirs. L'analyse relève dans six entretiens une autre concordance établie entre le savoir et l'université. La combinaison des articles servant à désigner le savoir de l'université par l'usage majoritaire des articles indéfinis « *du ; des ; tout ; tout du...* » étaye cette idée de la totalité du savoir à laquelle aspirent certains des sujets interviewés. L'esquisse de deux profils, schizoïde et paranoïde, à l'égard du savoir est pressentie, d'une part dans l'idée d'un espace de savoir coupé du monde isolant ainsi le sujet et d'autre part, dans la propension à vouloir tout savoir du savoir dans sa globalité. Cette tendance déjà repérée transversalement est plus étroitement identifiée dans chaque cas d'étude.

- 12 L'objet *savoir* au centre d'une production s'identifie dans l'origine d'un objet privé de savoir, et d'un objet de savoir commun principalement appréhendé à l'école dans la socialisation secondaire du sujet.

L'attachement à un objet privé de savoir qui remonterait à l'enfance n'est identifié que pour deux des infirmiers interviewés. Dans ces deux cas, l'objet est alors précisément mentionné par le mystère qui entoure la mort d'êtres proches et par la propension à lire tous les livres de la collection de la Comtesse de SÉGUR. Pour les autres, il n'existe pas d'objet électivement choisi par les sujets comme objet de substitution à l'objet originel, du moins dans la discursivité des entretiens. L'attachement à un objet de savoir se veut plus récent pour sept infirmiers puisqu'il se concrétise au moment du suivi de la formation universitaire. Mais quelle que soit l'historicité de cette relation étroitement serrée avec un objet savoir, ce dernier se trouve au centre d'une production profondément liée à l'histoire psychosociale des sujets. Le cas de Dominique, intéressée durant ses deux Masters 1 et 2 en formation de formateur au concept de *burnout*, montre que cet objet se trouve inséré dans son projet hospitalier pour venir en aide aux soignants en souffrance au travail. Cet objet, identifié nominativement dans le discours par Dominique sous son appellation de « *résistance au travail* » possède une ressemblance frappante avec des traits de sa personnalité qui la décrivant comme une enfant « *battante ; rebelle ; révolutionnaire ; en rébellion...* ».

- 13 L'objet de savoir commun n'est pas vraiment spécifié au cours des entretiens. Il y a certes le goût plus accentué pour certains savoirs scolaires rencontrés à l'école, au collège ou au lycée. Le goût de Marie-Josèphe pour la philosophie, ou l'intérêt plus marqué d'Hélène pour les mathématiques et les langues étrangères confirment la participation de l'institution scolaire à la construction du sujet.
- 14 Dans l'ensemble des dix entretiens, huit sujets se montrent sans aucune relance sous l'évaluation du *bon* ou de l'élève plutôt *moyen*. Il y a, chez ces sujets, la stigmatisation de ce profil conservé dans leur mémoire. Cette stigmatisation témoigne aussi d'une certaine conformité à l'évaluation de leur profil cognitif prônée par l'institution scolaire. Tous les sujets interviewés révèlent dans cette conformité une adaptation aux modalités de l'apprentissage principalement axées sur le « *par cœur* ». De la même manière, les représentations familiales sur le savoir vont dans le sens d'un travail réalisé sur le savoir scolaire. C'est une représentation qui se dégage de l'ensemble des entretiens. Pour acquérir un savoir, il faut en effet

le travailler pour réussir encore mieux que ses propres parents. L'appartenance sociofamiliale influence ces représentations dans le sens où le savoir et les études participent à l'ascension sociale des sujets. FREUD souligne les principes qui président à la constitution du surmoi par le rôle que jouent les parents dans l'éducation des enfants ; *« c'est ainsi que le surmoi de l'enfant ne s'édifie pas, en fait, d'après le modèle des parents, mais d'après le surmoi parental ; il se remplit du même contenu, il devient porteur de la tradition, de toutes les valeurs à l'épreuve du temps »* (1920, p. 94). Dans cette constitution, il y aurait ainsi une antériorité déjà déterminée sur le surmoi *« par les images parentales plus anciennes »* (1920, p. 90). Les identifications qui apparaissent donc postérieurement à la socialisation primaire du jeune enfant, notamment au cours de sa scolarisation, ne concernent finalement que le moi et elles n'influencent plus le surmoi.

- 15 La lecture constitue le principal mode de relation au savoir. Quatre infirmiers ont un goût prononcé durant leur enfance pour la lecture alors que cinq autres le montrent plutôt au moment de la formation dans l'intégration des savoirs universitaires. Le registre lexical utilisé pour parler de ce goût ancien ou plus récent précise cette tendance à faire entrer le savoir dans un mouvement pris entre l'extériorité et l'intériorité du sujet. Les mots *« intégrer ; manger du livre ; digérer ; décanter... »* sont dans l'ensemble peu fréquents. Ils renvoient pour certains sujets à leur singularité ; celle d'Élisabeth qui a littéralement *« mangé du livre »* durant toute sa formation. Ces mots témoignent malgré tout d'une symbolique où le savoir est perçu au titre d'un aliment par certains des sujets interviewés.
- 16 Dans cette étude, la pulsion épistémophilique apparaît comme l'élément instigateur de cet investissement en formation et surtout de la relation à un objet de savoir qui se prête aux questions et aux investigations des sujets. Le discours de chaque infirmier montre des éléments du type dominant de la pulsion à l'œuvre. La pulsion de savoir est partagée à parts égales dans l'enfance de ces dix infirmiers, entre une pulsion de savoir et une pulsion de recherche. Huit des sujets maintiennent le trait dominant de cette pulsion de leur enfance. Deux confirment la chronologie d'une antériorité de la pulsion de savoir sur la pulsion de recherche dans la constitution des savoirs propres face à la résolution d'une énigme. Le cas de Philippe, exposé à la mort successive de personnes proches, situe sa pulsion

épistémophilique dans cette confrontation à vouloir savoir ce qui lui paraît étrange dans la mort. C'est cette énigme qui sert finalement de fil conducteur à la formation qu'il suit sur l'éthique médicale à l'université. Le cas de Marie-Josèphe confirme également l'exacerbation de sa curiosité à être élevée en même temps que son neveu. On peut penser qu'elle a échafaudé face au silence de ses proches « [...] *on ne répondait pas à mes questions* [...] », dans une attitude de recherche, sa propre théorie à propos de ce questionnement plutôt envahissant. La mise en lien des caractéristiques des différents profils relevés chez les sujets à propos de leur transfert des savoirs avec ce qu'ils disent de leur pulsion épistémophilique, montre une certaine adéquation. Les différents profils, constructeur, laborieux, intégratif, successivement fondés sur la dominante d'une mise en lien, d'un travail œuvré sur le savoir universitaire et d'une incorporation se retrouvent dans un trait épistémophilique décrit par le sujet. Le cas d'Isabelle est évocateur d'une liaison entre son profil constructeur mettant en lien les savoirs universitaires avec les savoirs pratiques de ses activités et ce qu'elle raconte à propos de l'écroulement de l'énigme du père Noël en découvrant les cadeaux dans le coffre de la voiture de son père (l'ayant ouvert par inadvertance).

- 17 La partialité comme attachement de quelque chose du *psychosocial* se retrouve dans l'émergence d'une production de savoirs infirmiers contextualisée à l'hôpital. Cette dernière montre sa double adhésion ; d'un côté elle est marquée de l'histoire du sujet qui fait référence à des objets substitués au premier objet, de l'autre, elle est chargée de son histoire professionnelle et de son adaptation aux *habitus* infirmiers. La production de savoirs est partagée entre utilité pragmatique et attachement reminiscents à des *imagos* où domine la figure du père. Cette étude pose par-là même la question de la part de cette partialité dans les prochains chantiers de la recherche infirmière autorisés par le ministère de la Santé et de cet aspect entre utilité sociale et participation singulière du sujet dans une production de savoirs utiles à toute la collectivité. L'analyse interprétative de chaque entretien comme cas d'étude montre que les productions de savoirs ont un lien étroit avec l'histoire de chaque sujet. Cette histoire porte en elle l'amalgame de traces psychiques, cognitives et sociales. La partialité peut alors se percevoir dans cette inscription. Au-delà

des exigences institutionnelles et des obligations contextuelles du travail, il persiste cette marque que FREUD nomme *trace mnésique*.

BIBLIOGRAPHY

BEILLEROT J. (1987), *Savoir et rapport au savoir. Disposition intime et grammaire sociale*, Thèse pour le grade de Docteur, Paris V, Université René Descartes.

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., BERDOT P. (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris.

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris.

FREUD S. (1905), *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Gallimard, Paris, 1987.

FREUD S. (1905-1918), *Cinq leçons de psychanalyse*, Presses Universitaires de France, Paris, 1954, 1956.

FREUD S. (1915), *Œuvres complètes. Pulsions et destins de pulsions*, PUF, Paris, 1988, p. 161-185.

FREUD S. (1920), *Essais de psychanalyse. Au-delà du principe de plaisir*, Payot, Paris, 1981, p. 41-112.

FREUD S. (1923), *Essais de psychanalyse. L'identification. Le moi et le ça*, Gallimard, Paris, 1954, p. 167-262.

MOSCONI N. (2006), « Parcours de femmes à l'université. Perspectives internationales », in ÜLLAGNIER E., SOLAR C. (dir.) *Rapport au savoir et parcours universitaires de femmes. Études cliniques*, L'Harmattan, Paris, p. 21-40.

AUTHOR

Valérie Paule Roman-Ramos

Doctorante en Sciences de l'Éducation, Université de Provence, Département Cognition, Langage, Évaluation, Unité UMR-ADEF - Aix-Marseille 1

À propos d'une psychologie clinique de la formation

Hommage à Dominique GINET

René Kaës

DOI : 10.35562/canalpsy.2304

OUTLINE

L'option clinique de la formation du DESS de psychologie clinique
Éléments d'histoire de l'option Psychologie clinique de la formation
En quoi consiste la nouveauté de cette option ?
Pour une psychologie clinique de la formation
Recherches sur la psychologie dynamique de la formation
La demande et l'offre de formation
La fantasmatisation de la formation
Du narcissisme et des narcissismes dans la formation
Travail psychanalytique de groupe et processus de formation
La violence de la rencontre dans la formation
Ce qui transmet dans la formation
Le processus de la formation est la formation même
Ce qui se transmet est l'à-venir. Reproduire et/ou transformer
Ce qui se transmet est une expérience subjective de l'inconscient
Ce qui se transmet, c'est l'institution elle-même
L'exigence épistémologique de la formation

AUTHOR'S NOTES

Je remercie Gislaine SAYE, Jean-Marie BESSE et Georges GAILLARD, de m'avoir invité à cette journée de réflexion autour des enjeux d'une psychologie clinique du scolaire et de la formation.

Ce matin s'est composée progressivement la mémoire d'un homme d'une envergure exceptionnelle par sa présence auprès des autres – les étudiants, ses collègues et les gens d'autres horizons, par son savoir et sa capacité de le transmettre et de le mettre en débat, par son dynamisme dans la recherche et dans la création de dispositifs novateurs. Ce dont nous avons parlé, c'est de son être même parmi le monde et parmi ses semblables, c'est de sa générosité.

Je voudrais à mon tour ajouter une touche supplémentaire à ce portrait inachevable, en évoquant une aventure universitaire que nous avons partagée pendant plus de 10 ans, de 1984 à 1996.

TEXT

L'option clinique de la formation du DESS de psychologie clinique

- 1 En 1984, j'ai pris l'initiative et la direction de l'option *Clinique de la Formation* dans le cadre du DESS de Psychologie clinique dont j'avais la responsabilité. J'ai bénéficié de la collaboration de D. GINET, de J.-M. BESSE et de G. JOURNET pour la définition du projet et pour l'organisation de cette option. La mise en œuvre de celle-ci était prête en 1984, mais l'accord tardif du Ministère a repoussé la première rentrée à l'année suivante, en 1985. Depuis mon départ à la retraite en 1996, Dominique GINET a assuré la direction de cette option.
- 2 Le DESS de Psychologie clinique était alors un diplôme d'état à finalité professionnelle ; il s'inscrivait dans le cadre des enseignements de troisième cycle et dispensait une formation de haute spécialisation ouverte aux différents emplois de psychologue cliniciens. Jusqu'en 1985, il dispensait une formation uniquement centrée sur la psychologie et la psychopathologie cliniques et ses débouchés en institution et plus rarement dans le privé.
- 3 L'option *Psychologie clinique de la formation* s'est donc inscrite comme une seconde orientation dans le cadre général du DESS de Psychologie clinique.

Éléments d'histoire de l'option Psychologie clinique de la formation

- 4 À l'époque où nous avons créé cette option, il existait un diplôme de Psychologie de l'éducation (géré par les Sciences de l'éducation) et une filière de formation de psychologues scolaires. Il nous a semblé que les psychologues cliniciens devaient bénéficier d'une formation spécifique, qui ne serait pas prise en charge par ces deux formations : celle d'une approche *clinique* de la formation. L'idée était de former

des psychologues cliniciens qui, en tant que tels, auraient accès à un champ de pratiques nouveau, celui des situations professionnelles à visée formative. Les étudiants seraient préparés à travailler sur le versant individuel de la formation et sur les rapports qui, dans ces situations, concernent les interférences entre les individus, les groupes et les institutions.

- 5 Cette option n'ouvrait pas le champ des pratiques de diagnostic et de soin dans le domaine de la santé mentale (par exemple dans les établissements hospitaliers ou dans ceux qui sont du ressort de la Direction de l'Action sanitaire et sociale), à moins que, dans ce champ, ils travaillent dans un service de formation. Les connaissances préalables requises en psychologie clinique et psychopathologie pour être admis au DESS étaient identiques pour les deux options. Des entretiens préalables avec des praticiens non-enseignants étaient indispensables.
- 6 Des enseignements étaient communs aux deux options. Étaient spécifiques à l'option des enseignements théoriques, des cycles de conférences, des groupes d'élaboration de la pratique, des séminaires de méthodologie, des stages (trois), et un tutorat. Un atelier de tests et une bibliothèque étaient à la disposition des étudiants. Des réunions propres à l'ensemble du DESS et d'autres spécifiques à chacune des deux options réunissaient enseignants et étudiants.
- 7 Voici un exemple de séminaire (1989-1990) : Méthodologie de la formation (G. JOURNET), Psychosociologie des apprentissages et du développement (J.-M. BESSE et D. GINET), Psychosociologie des institutions (M. CORNATON), Séminaires cliniques de B. CHOUVIER, R. KAËS ou J. CHABERT.
- 8 Comment a varié le nombre d'étudiants dans cette option ? En 1985, 13 candidats se présentent, 8 sont admis. En 1989-1990, nous avons 15 candidats : ce chiffre sera à peu près stable et également le nombre d'étudiants admis à la préparation de l'option (entre 10 et 12).
- 9 En 1989-1990, 10 maîtres de stage accompagnent les étudiants de l'option. Après avoir obtenu leur diplôme, tous les étudiants trouvaient un emploi ou conservaient le leur, ils exerçaient des activités de formation auxquelles ils avaient été formés dans des institutions scolaires, des entreprises, des organismes de formation

publics et privés, certains d'entre eux, plus rarement, devenaient consultants en privé.

En quoi consiste la nouveauté de cette option ?

- 10 Le modèle qui prévaut dans le champ clinique est celui des pratiques de soin, notamment dans les institutions de soin ou de traitement des troubles psychiques : hôpitaux psychiatriques, consultations externes, IMP, CMPP, IME, centres de crise, hôpitaux de jour, etc. Des praticiens travaillent en cabinet. À l'époque, quelques services de médecine, de chirurgie, de pédiatrie, recrutent des psychologues cliniciens, étendant ainsi le champ de la pratique.
- 11 Ce lien prévalent, qui rattache la psychologie clinique au service des soins et aux psychothérapies, a une longue histoire. Il se fonde sur la fonction dévolue à la psychopathologie pour comprendre le fonctionnement psychique à partir de ses troubles et de ses dysfonctionnements. Les frontières entre *normal* et *pathologique* ont été à juste titre mises en cause par la psychanalyse, mais il en a résulté, dans la pratique, une approche centrée sur l'homme malade plutôt que sur le sujet vivant et résolvant les conflits inhérents à la structure de sa psyché de manière non pathologique. La psychologie *clinique* s'est en quelque sorte effacée dans ses applications devant le champ ouvert par la *psychopathologie*. Cette prévalence est assurément liée à la compétence des psychologues à comprendre la psychopathologie clinique et à promouvoir une autre conception de la psyché que celle proposée par la psychiatrie. Mais elle est aussi prise dans les rivalités avec la psychiatrie et le pouvoir médical. La formation des psychologues s'est trouvée engagée dans ces rivalités et ces conquêtes de pouvoir en se fondant, notamment à partir des années 1970, sur les modèles de la psychopathologie qui ont fait de la psychanalyse une référence quasi exclusive de l'épistémologie, de la clinique et de la méthodologie. Nous ne sommes plus tout à fait dans ce contexte, puisque d'autres modèles ont fait leur apparition en concurrence avec la psychanalyse.
- 12 Dans la mesure où j'ai été à l'initiative de cette option *Clinique de la Formation*, je pense pouvoir dire en mon nom propre comment je voyais la situation. Je pense avoir toujours privilégié un point de vue

qui articulait celui de la psychopathologie avec celui des conduites non-pathologiques. En cela, je me suis inscrit très tôt dans la ligne de pensée de D. LAGACHE et de D. ANZIEU. La psychologie clinique a pour objet la structure conflictuelle de la psyché. La psychopathologie est l'une de ses méthodes et l'un de ses champs de pratique, avec l'observation impliquée et les techniques projectives en situation intersubjective. La psychologie clinique tient ainsi sa spécificité de s'attacher à connaître et à traiter les conflits pathologiques et non-pathologiques inhérents à la vie psychique, à ses formations et à ses processus, tel qu'ils se manifestent dans l'espace interne et dans les espaces des liens intersubjectifs et collectifs. Pour autant, je ne néglige pas l'apport de la psychopathologie clinique, toute ma pratique de psychanalyste y a été consacrée, dans le travail de la cure, des groupes et des institutions.

- 13 Une autre détermination m'a guidé dans la mise en œuvre de cette option : à cette époque, commençait la saturation du champ des pratiques relevant de la psychopathologie.
- 14 Pour faire face à cette situation, j'avais conçu et proposé un autre projet de formation : un « magistère » centré sur la clinique des crises et des situations d'urgence. Ici encore, la prévalence n'était pas donnée à la psychopathologie inhérente à ces situations, bien qu'elles fussent envisagées sérieusement, mais aux manifestations critiques aiguës qui convoquent, en dehors de toute structure proprement psychopathologique, des processus archaïques et des mécanismes de défense primitifs¹...
- 15 Ce qui me motivait pour construire ce projet était ce qui m'a guidé pour l'option *Psychologie clinique de la formation* : créer de nouveaux débouchés, concevoir avec des professionnels un programme de formation spécifique, organiser une entrée et une sortie de ce parcours. La dimension de la recherche m'importait aussi : développer des investigations sur les processus psychiques en travail dans la formation personnelle, et plus spécialement à travers une approche clinique de la formation. Les échanges que nous avons eus avec Dominique GINET lors de l'élaboration de ce projet ont été pour moi très importants.

Pour une psychologie clinique de la formation

- 16 Une conception clinique de la formation, c'est d'abord une attention portée au sujet en ce qu'il est engagé dans un processus de formation. Je pense que toute l'équipe pédagogique s'est formée autour de ce programme et je dois mentionner ici la part qui revient à Dominique GINET dans la mise en œuvre de ce que l'on peut appeler, soutenant la méthode et l'englobant, une *éthique de la formation*.
- 17 Je dirai de cette éthique qu'elle consiste à être à l'écoute du sujet dans son parcours, une écoute active qui contient et soutient les transformations qui se produisent dans cette aventure. Ce type d'engagement du formateur exige que lui-même soit à l'écoute des effets des dispositifs qu'il met en œuvre, et des effets de transfert qu'il reçoit, lui et le dispositif – lui dans le dispositif. C'est le principe même du travail que le clinicien aura à développer dans sa pratique.
- 18 Je ne peux pas négliger que la formation s'inscrit dans les jeux de l'offre et de la demande sociale et dans les forces économiques et politiques qui les traversent. Comme le disait A. MALRAUX à propos du cinéma : « *Le cinéma est aussi une industrie* ». Et, il faut l'ajouter, un commerce. La formation n'échappe pas à ces contraintes et à ces dérives. La formation n'est pas une marchandise, mais elle est aussi une « part de marché ». Ce n'est pas dans le registre de l'économie marchande que je situe mon propos, mais bien dans celui des processus psychiques.

Recherches sur la psychologie dynamique de la formation

- 19 Au début des années 1970, j'ai conduit avec D. ANZIEU et quelques autres collègues, plusieurs recherches sur les processus psychiques en jeu dans la formation. Nous travaillions à partir des groupes dits de formation, que nous conduisions selon les principes fondamentaux de la méthode psychanalytique, notamment la règle fondamentale (libre association et abstinence) et l'analyse des transferts. Nous avons mis au point cette méthode dans les années 1960.

- 20 Ces groupes, dits « de formation », repensés et recadrés par la méthode psychanalytique, étaient issus des *T. group* mis au point par les psychosociologues nord-américains pour entraîner des personnes, à partir d'une expérience personnelle du groupe, à la connaissance, au diagnostic et au maniement des « phénomènes » de groupes.
- 21 Ces groupes reposaient sur un artefact de Laboratoire ou sur des dispositifs de travail spécifiques. Ce n'était pas des groupes « réels », au sens où ces groupes sont une composante du champ social, comme le sont une équipe dans une entreprise ou un hôpital, une association, un groupe d'amis, etc.
- 22 Ce courant innovant et fécond avait pour originalité qu'il commençait à qualifier le groupe comme une entité spécifique, irréductible à la somme de ses composantes individuelles.
- 23 C'est donc une pensée structuraliste et dynamique qui guidait les travaux de ces pionniers (Kurt LEWIN, Ron LIPPIT et Robert WHITE, notamment). Au cours de nos propres expériences du travail psychanalytique en situation de groupe, nous avons découvert, avec une autre méthodologie et une autre épistémologie, d'autres dimensions de la réalité psychique. Nous les avons décrits dans plusieurs de nos travaux, articles et ouvrages.
- 24 Ces groupes étaient constitués en vue de proposer une expérience personnelle des effets de l'inconscient dans ses diverses manifestations : chez le sujet singulier, dans ses liens avec d'autres sujets, dans le groupe et dans l'institution qui promeut cette formation. J'ai tout particulièrement mis l'accent sur deux questions : la demande et l'offre de formation, la fantasmatisation de la formation.

La demande et l'offre de formation

- 25 La question centrale que je me posais était alors : qu'est-ce qui pousse les personnes qui demandent une formation à demander une formation ? Qu'est-ce qui soutient et organise l'offre de formation ? Je n'exclus pas de mon champ la dimension de la demande et de l'offre sociale, mais je me centre sur les composantes psychiques de ce binôme.

- 26 Lorsque nous travaillons à la formation de formateurs, la question de l'offre et de la demande se complète ainsi : à *demandeur une formation pour devenir formateur*. Du côté des enseignants formateurs, la question est identique, elle se décline dans un rapport de transmission : quels investissements et quels objets sont en jeu ? Et, attachés à ces objets, quels types de relations au savoir s'inscrivent dans la transmission des savoirs ? Quels désirs et quelles défenses sont mobilisés lorsque nous désirons former des « autres » ?
- 27 Dans une étude de 1972, sur le travail psychanalytique dans les séminaires de formation, j'ai soutenu que l'offre de formation prend naissance à partir de *l'illusion* que l'institution à laquelle j'appartiens possède un *objet* réel, celui-là même que (re)cherche le demandeur : un objet imaginaire perdu ou abîmé et dont la formation est censée assurer les retrouvailles, accomplir la réparation, colmater la faille. De ce point de vue, le travail de formations consiste dans la reconnaissance de cette illusion dynamique, créatrice et dans le *travail de la désillusion*. Les formateurs en sont eux-mêmes saisis et c'est dans ce travail qu'ils établissent les garants symboliques nécessaires pour que s'accomplisse le processus de formation. Cet établissement exige la suspension de la réalisation des rêves qui ont été à l'origine des demandes comme de l'offre. C'est en effet à suspendre la réalisation immédiate des désirs (des formateurs et des sujets en formation) et à en analyser le sens que les formateurs accèdent à l'analyse de leur offre comme à celle des demandes qui leur sont adressées, à l'analyse du sens de la formation elle-même. Seule cette suspension de la réalisation des désirs suscite le dévoilement de la fantasmatique qui les soutient et des déploiements défensifs qui s'activent dans les situations de formation. Sans cette suspension critique, formateurs et sujets en formation seraient les cofacteurs d'une séduction mutuelle généralisée, et la formation ne serait qu'un endoctrinement, et à la limite, une mystique perverse.

La fantasmatique de la formation

- 28 J'ai regroupé sous cette nomination les organisations de fantasmes qui soutiennent et organisent les *scénarii* inconscients de la formation, chez le formateur et chez les personnes en formation. Ces fantasmes définissent des emplacements subjectifs dans un dispositif psychique de réalisation de désirs et de traitement des énigmes

relatifs à l'origine, à la violence et à la sexualité. J'ai repéré une organisation fantasmatique fondamentale dont l'énoncé le plus adéquat me semblait être « on (dé)forme un enfant ». Vous reconnaîtrez ici la formule par laquelle FREUD décrit le fantasme de fustigation en 1919 : « On bat un enfant ». Ce qui m'intéressait dans cette conception structurale du fantasme, c'était qu'il devenait lisible comme un scénario à *plusieurs personnages* :

- dont les emplacements sont *permutables*,
- dont l'action se développe sur le mode de la *dramatisation des enjeux de désir et de défense*,
- et qui admet un *retournement des positions actives et passives du sujet et de l'objet*.

29 Ces cinq caractéristiques se condensant dans la structure syntaxique de l'énoncé de cette fantasmatique : Sujet – Verbe (actif, passif) – Complément. Elle est relativement simple et elle vaut pour le modèle du fantasme « On bat un enfant ». Ainsi :

- *On forme* : indétermination de l'acteur ; le formateur, le sujet en formations, le groupe ou l'institution.
- *On (dé)forme* : bipolarité des investissements pulsionnels, actif-passif ; libidinaux (narcissique/objectal) – pulsion de mort.
- *Indétermination du sujet* en formations : le sujet désigné comme tel, le formateur ?
- Question : celle de la subjectivation du processus et du dégagement du fantasme.

30 Sur la base de cette structure organisatrice, plusieurs questions se posent : À quelles représentations et à quels affects renvoie la formation ? À la formation de l'embryon (le lieu imaginaire de la formation comme ventre maternel) ?

31 À la formation de l'image de soi (la formation comme miroir) ? À la formation de l'adolescence et à d'autres moments de passage (la formation comme crise et transformation) ?

Du narcissisme et des narcissismes dans la formation

- 32 La formation ne peut s'accomplir que si le traitement des diverses expressions et modalités du narcissisme a fait l'objet d'un travail particulier. J'ai évoqué cette question à plusieurs reprises². Je voudrais toutefois la reprendre d'un point de vue qui a orienté ma réflexion en ce domaine, en insistant sur le contrat qui règle ces rapports du narcissisme et des narcissismes dans la relation de formation. Je partirai une nouvelle fois du contrat narcissique, en rappelant que P. CASTORIADIS-AULAGNIER a décrit l'investissement narcissique de l'ensemble par chacun des sujets de cet ensemble (groupe, famille) comme le corrélat et plus précisément : la condition de l'investissement narcissique du sujet par l'ensemble. Cette réciprocité inscrit chacun dans la continuité d'une transmission de la vie psychique et assure ainsi la continuité de l'ensemble : les énoncés fondateurs de l'ensemble sont transmis, repris par chacun des sujets de l'ensemble. Ce que P. CASTORIADIS-AULAGNIER souligne ici c'est l'aspect trophique et structurant du narcissisme de vie.
- 33 À partir de ce fondement narcissique des liens qui, dans la formation, lient le sujet à l'institution et celle-ci au sujet, nous pouvons considérer les vicissitudes de la reconnaissance du sujet en formation par l'institution et de la reconnaissance de l'institution par le sujet en formation. Une partie des enjeux de l'affiliation peut se loger dans ces questions : quel écart peut être toléré, et jusqu'à quel point, à ce que fonde le contrat narcissique, c'est-à-dire l'alliance inconsciente sous-jacente au lien de formations ? Si, pour une part, la formation est une mise en forme d'un sujet *conforme*... aux conduites identifiantes, jusqu'à quel point cette visée de la formation peut-elle être tolérée dans la formation psychanalytique, quelle qu'elle soit ? Comment assurer la capacité et de l'aptitude des institutions de formation à reconnaître, parmi ceux et celles qu'elles forment, suffisamment de conformité et assez de différences ?
- 34 En développant la recherche sur le contrat narcissique, j'ai mis l'accent sur l'une de ses impasses pathogènes : j'ai appelé « pacte narcissique » cette configuration de l'alliance inconsciente où aucun écart n'est possible entre la position assignée par le contrat

narcissique et la position de devenir du sujet. Le pacte ne peut que répéter inlassablement les mêmes positions. Ce sont là les dérives extrêmes des diverses formes d'abandon de pensée, de l'aliénation dans l'idéal.

Travail psychanalytique de groupe et processus de formation

- 35 Sur la base de cette brève analyse et avec ces concepts, comment qualifier ce sur quoi repose l'expérience formatrice ancrée dans l'expérience groupale ? Le groupe met en travail les identifications, le narcissisme, l'imaginaire en jeu dans la construction d'un groupe et dans les processus qui conduisent à en être membre à s'y affilier. Chacun, selon sa structure et son histoire, est mobilisé, travaillé, transformé dans ces processus. Un travail psychique est exigé pour participer à l'expérience du groupe : ce travail confronte le sujet avec les conditions intersubjectives et groupales de sa propre formation en tant que sujet. Le travail psychanalytique en situation de groupe est l'invention de nouvelles formes de soi et de nouveaux processus de son accomplissement.
- 36 Ce travail est une découverte, il est marqué de plaisir, mais aussi de souffrance. Des traversées douloureuses se présentent lorsque, dans le processus groupal, nous avons à traiter le déliement des idéaux, des identifications aliénantes, du désir d'emprise et des alliances inconscientes qui les soutiennent, dans leur visée de se rendre ou de rendre l'autre « conforme » à une norme. Dans le parcours de la formation, chacun est saisi par les figures du Maître et de l'Institution idéale, par les diverses modalités de l'illusion individuelle, groupale, institutionnelle. Le dispositif de travail psychique en groupe est particulièrement adéquat pour se dégager du malentendu inhérent à toute offre et à toute demande de formation. Le travail de la désillusion est le processus terminal de toute formation. Chacun, seul et avec les autres, peut alors éprouver quelles résistances majeures se sont opposées à l'appropriation de son processus de formation, une fois élaborée la confrontation à l'inconnu qui accompagne tout changement de forme.
- 37 Le travail en groupe est aussi l'occasion de mettre en œuvre et de travailler les collages identificatoires que l'adhésion aux idéaux ou aux

normes de groupe suscite chez certains sujets. Chacun peut y faire l'expérience que le groupe sollicite le désir de s'emparer de quelque chose qui n'est pas à soi, mais à un autre, que cet autre est objet d'envie, mais objet constitutif de l'identification, avec le risque de l'identification en *faux-self*, si le processus d'introjection des transformations qu'il implique est insuffisant.

La violence de la rencontre dans la formation

- 38 Quelques mots sur les diverses formes de violence qui traversent le processus de formation et les différents sujets engagés dans ce processus : former, se former, se transformer confronte chacun avec un changement de forme et avec l'antagonisme des pulsions de vie, des pulsions narcissiques et des pulsions destructrices : déformer, se déformer, maintenir en l'état. La violence associée à l'amour et à la haine de soi se double de la violence de l'amour et de la haine de l'autre, du/des formateurs. Elle s'amalgame aussi à la violence de l'emprise, fantasmée ou réelle, à la violence des assignations spéculaires fantasmées ou réelles, mais encore à la violence associée à la reconnaissance ou à la non-reconnaissance, fantasmée ou réelle, de la formation acquise par la personne en formation. Une des applications de la fonction *méta* du formateur et de l'institution en charge d'une formation est l'aménagement d'un espace pour penser et intégrer cette violence.

Ce qui transmet dans la formation

- 39 La transmission se pense trop souvent comme destin, et non comme condition d'une création, d'une expérience de l'imprévu. Le processus de la formation est au centre de ces dérives lorsqu'elle est pensée comme une transmission sans transformation³.

Le processus de la formation est la formation même

- 40 Autrement dit, la formation consiste dans le processus sur lequel elle se construit et sur *les effets de capacité* qu'elle engendre : *capacité à conduire* un dispositif de travail, à organiser les conditions d'une formation, à élaborer sa propre position de formateur.
- 41 Proposer cette perspective, c'est se dégager de la primauté accordée aux *contenus* de la formation. Ce n'est en aucun cas les ignorer ou les négliger, c'est au contraire les inscrire dans une activité générative qui sollicite les propriétés conjointes du sujet en formations et celles du dispositif qui met en travail son projet de formation. Parmi les effets de *transformation* auxquels le travail psychanalytique avec les groupes et les institutions ouvrent un accès remarquable, j'inclus comme capital, l'expérience de ce qui se transfère, se transmet, se répète et s'invente dans la formation.

Ce qui se transmet est l'à-venir. Reproduire et/ou transformer

- 42 La formation, si elle s'ancre dans le passé et dans l'actuel, s'inscrit surtout dans un projet qui engage l'avenir : assurément l'avenir du sujet en formation, mais aussi l'avenir du formateur, de l'institution qui en organise et en soutient le processus. C'est ce rapport de la formation à une forme de soi et de l'autre projetée dans l'àvenir qui est pensable avec le concept de contrat narcissique. Considéré du point de vue du sujet, le contrat narcissique est, dans sa fonction structurante, un dispositif d'appel à une place et à un discours où le sujet n'est pas encore advenu, où il est appelé à devenir. À lui de s'approprier cette place, mais à lui aussi de s'en dégager quand cette place devient une impasse, lorsque le contrat devient un mandat impératif, lorsque la formation est imposée comme une transmission sans transformation de formes préétablies, lorsqu'elle se soumet à l'emprise de l'institution formatrice.

Ce qui se transmet est une expérience subjective de l'inconscient

- 43 Ce qui se transfère dans la situation de formation par le moyen du groupe ce sont toutes les expériences antérieures du sujet lorsqu'il s'est trouvé engagé dans un processus de formations : dans sa famille, et dès les liens premiers, à l'école et dans les groupes secondaires d'appartenance, dans les institutions qui ont soutenu suffisamment ou non, son parcours de formations. La situation de groupe est aussi l'expérience de ce qui, au-delà de la répétition, peut être inventé ou aménagé dans ce processus d'appropriation subjective par le travail de l'intersubjectivité. C'est ce travail qui est mis en mouvement pour donner figure et contenant de pensée à ce triple rapport : d'une forme passée et d'une forme à venir, de soi à soi, de soi à l'autre. Cette expérience est orientée vers la croissance psychique, vers la reconnaissance de sa propre capacité par soi-même et par un tiers (P. RICŒUR, 2004). Cette expérience est aussi à considérer comme une tentative de réponse aux diverses modalités du Négatif. Je suis en accord avec O. NICOLLE lorsqu'il écrit que la formation est une réponse personnelle à la finitude, au deuil des formes de Soi perdues qu'elle est une recherche du possible. La formation transmet des formes de soi et des énoncés de savoir. Elle les transmet dans le transfert, dans l'expérience de l'inconscient en groupe. Mais la formation n'est pas seulement une transmission, elle n'est pas non plus seulement une appropriation des formes proposées. Elle est une mise en crise de ces formes et invention de formes nouvelles, imprévues.

Ce qui se transmet, c'est l'institution elle-même

- 44 Ce qui se transmet, c'est aussi l'institution elle-même. Elle assure son autoconservation par la formation, la permanence de son fondement et de son patrimoine. Une des fonctions de l'institution est de conserver et de transmettre les énoncés fondateurs sur lesquels elle se base et qui rassemblent ses membres en les identifiants comme tels. Le contrat narcissique assure cette fonction d'alliance et d'affiliation, au risque de la reproduction en miroir, de la formation à l'identique et de ses captations mortifères. On dira alors qu'un

processus de formation devrait mettre en œuvre les conditions pour penser l'impensé de l'institution formatrice.

- 45 Ce qui distingue une formation d'une « initiation », c'est que la première inclut un travail de pensée sur ce qui l'origine dans une histoire et dans une ascendance et sur le processus même qui l'a engendrée, alors que l'initiation en maintient le secret.

L'exigence épistémologique de la formation

- 46 C'est pourquoi la formation, et spécialement dans le champ des pratiques psychanalytiques, exige que soient mises en œuvre les conditions d'une connaissance critique, laïque, de ce qui fonde et anime l'institution dormante dans son projet de formation. Il s'agit assurément de la connaissance des désirs fondateurs, des moments où ceux-ci s'incarnent, s'instituent et se réalisent, dans les plaisirs et dans les conflits : donc de son histoire – plutôt de l'historisation de son propre processus – on pourrait alors parler d'une subjectivation des liens institutionnels. Mais il s'agit aussi, et au-delà de la part irréductible de l'illusion, de l'appropriation d'un savoir partagé et de sa fabrication sur ce qui, depuis l'origine et son obscurité, soutient encore la mise au jour d'un processus d'appropriation et de transmission d'une expérience qui toujours dépasse l'acquisition d'instruments pour « faire ».
- 47 La connaissance des processus de fabrication du savoir est la dimension épistémologique du processus de formation. C'est aussi un débat avec un fantasme nodal : il importe de ne pas demeurer sur ce point dans la confusion des origines.
- 48 J'ai mentionné le contexte institutionnel à l'Université, le cadre de référence théorique qui soutenait l'idée d'une clinique de la formation, parce que la rencontre avec Dominique GINET s'est faite dans cette conjonction. J'ai exposé l'arrière-fond épistémologique, éthique et méthodologique qui servait de référence à ce projet de formation de formateurs.
- 49 Je ne suis pas sûr que Dominique adhérerait à toutes mes propositions, ce n'était d'ailleurs pas la question, elle laissait à chacun une marge de création personnelle. Mais nous étions en accord sur l'essentiel.

NOTES

- 1 Ce projet a suscité beaucoup de réticences parmi certains praticiens qui craignaient de voir se mettre en place une formation trop diversifiée. Soutenu par l'équipe présidentielle de Lyon 2 d'alors, il a été retenu et classé en second rang par les instances nationales de sélection. Mais, l'ensemble des projets des magistères ne s'est pas réalisé, pour diverses raisons.
- 2 Récemment dans un chapitre de l'ouvrage *Le travail psychique de la formation. Entre aliénation et transformation*, Dunod, Paris, 2011.
- 3 Les pages qui suivent résument quelques propositions de mon étude sur le travail psychique de la formation, 2011, *op. cit.*

AUTHOR

René Kaës

Psychanalyste, professeur émérite de psychologie et psychopathologie cliniques à l'université Lumière Lyon 2

IDREF : <https://www.idref.fr/02694393X>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000108775079>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11909300>

Conseil du libraire

Stig DAGERMAN *L'enfant brûlé*

Daniel Réaux

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCE

Stig DAGERMAN, *L'enfant brûlé*, L'imaginaire, Gallimard, 1981

TEXT

- 1 Stig DAGERMAN « le RIMBAUD du Nord » écrit *L'enfant brûlé* en 1948 à vingt-cinq ans.
- 2 Puis, au faite de la gloire, il s'enferme dans un mutisme total et se suicide à trente et un ans.
- 3 La Suède pleure.
- 4 Le roman débute ainsi : « On enterre une femme à deux heures... » La mère vient de disparaître.
- 5 Seule demeure sa flamme qui va brûler les autres, en permanence : le fils, le père, la maîtresse de ce dernier, la fiancée du fils, la jolie tante, la laide. Et le Nord. Dans une opposition permanente, la vie s'écoule entre le feu/la glace, l'amour/la haine, le mensonge/la vérité, le désir/l'indifférence, la tendresse/la cruauté, la vie/la mort.
- 6 Un livre exécuté au scalpel dans lequel le ciel et la glace se fendent, le froid brûle, les cris restent silencieux, les passions emportent l'espoir.
- 7 Un livre qui déchire le lecteur, qui explore l'abîme de la nature humaine, qui révèle l'inavouable.
- 8 Un enfant qui s'est brûlé à une flamme recommence toujours au moins une fois pour se rappeler le merveilleux mal, peut-être pour se purifier, sans doute pour expier. « Mourir c'est devenir pareil à un enfant. »
- 9 Vite, lisez *L'enfant brûlé* ! Vous ne l'oublierez jamais. Un chef-d'œuvre !

AUTHOR

Daniel Réaux

Gérant de la Librair'U, Université Lyon 2, à Bron

Coup de cœur

Klezmer, tome I : Conquête de l'Est de Joann SFAR

Mariadne Guinard

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCE

Klezmer, tome I : Conquête de l'Est de Joann SFAR

TEXT

- 1 Avec *Klezmer*, SFAR nous invite à repenser les différences religieuses et leurs multiples poncifs. Le dessinateur d'origine séfarade et ashkénaze offre ainsi un témoignage à la fois sincère, satirique et poétique de la tradition juive. Une réflexion pertinente sur la méchanceté et l'intolérance interethnique.
- 2 Avec malice, SFAR pointe du doigt les incohérences et les exigences absurdes de certaines pratiques religieuses. En outre, il témoigne d'une culture poétique, humaine, qui dans les espaces de liberté laissés par ses devoirs et gestes rituels, touche à une approche philosophique et laisse entrevoir ce que peuvent apporter la spiritualité et la mystique. SFAR rend compte d'un besoin originel de foi et nous parle de l'essentiel, ce qui a été oublié, gommé par les principes pesants des institutions religieuses.
- 3 Avec *Klezmer*, nous voyons revisitée la question de l'individu dans son rapport à Dieu. SFAR tout comme NIETZSCHE abhorre sa religion en tant que norme sociale, mais elle l'intéresse dans sa dimension de confrontation avec l'inconnu, avec l'invisible et le mystérieux.
- 4 Joann SFAR propose, dans cette nouvelle œuvre, une pensée fine et novatrice du rôle de la bande dessinée dans sa capacité à figurer en images les remous de l'âme humaine. En effet, *Klezmer* se termine avec le carnet de bord du dessinateur et ses différentes notes de travail. À cette occasion nous découvrons la profondeur de ses recherches graphiques et son implication personnelle dans les histoires. Ses personnages sont en effet inspirés de ses propres souvenirs et de son histoire familiale.

- 5 Si S_{FAR} sait confronter les personnages grossiers et poétiques, il sait aussi réconcilier les opposés dans la rencontre musicale. La musique Klezmer serait la trace de cette religion des origines, pure, intime. Cette musique parle à tout humain et le protège du fanatisme.

BIBLIOGRAPHY

Joann S_{FAR}, *Klezmer*, tome I : Conquête de l'Est, Paris, Gallimard-Jeunesse, 2006.

AUTHOR

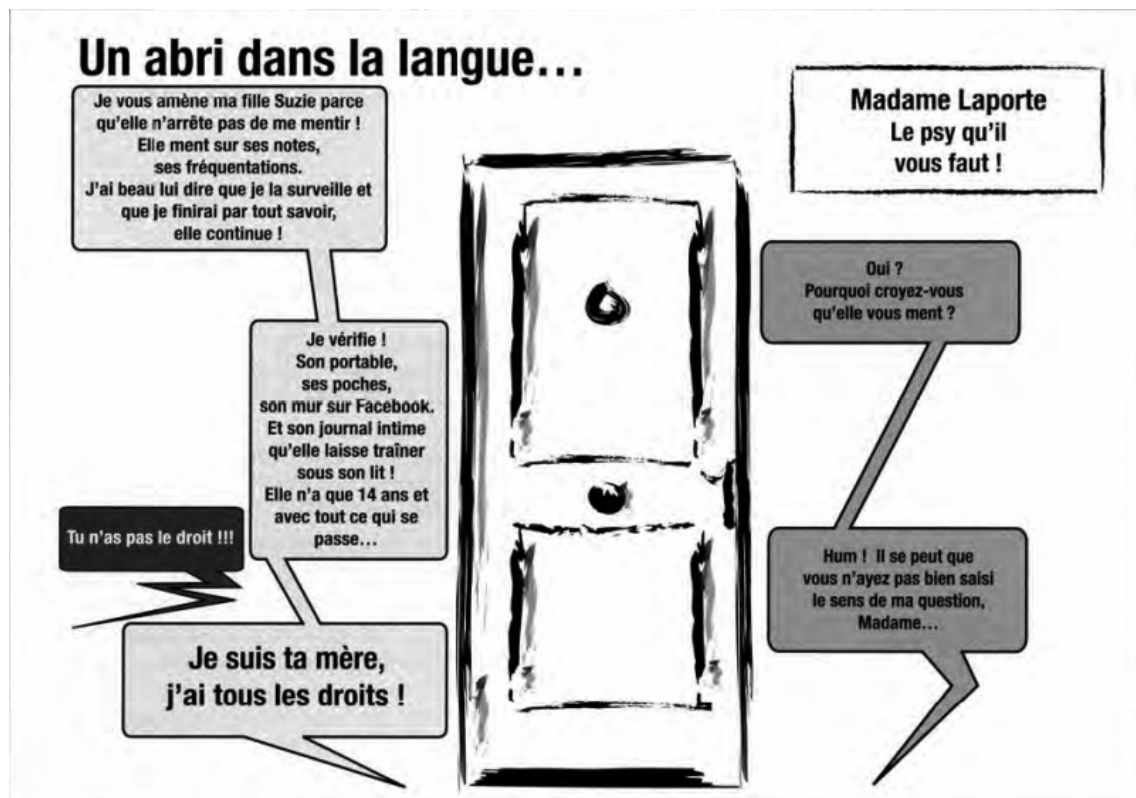
Mariadne Guinard

Instants chapardés

Un abri dans la langue...

Françoise Guérin

TEXT



Françoise GUÉRIN

- 1 Suzie a 14 ans, un T-shirt minimaliste et une jupette qui ne dissimule rien. L'affolement maternel est à son comble face à cette adolescente qui ramène le sexuel sur le devant de la scène. Soupçonnée d'allumer les garçons, Suzie est scrutée de toutes parts, sa chambre visitée régulièrement, ses messageries inspectées, ses copines interrogées. Même le collège, agité d'inquiétudes sécuritaires, se fait complice en rapportant ses faits et gestes comme ceux d'un délinquant potentiel.
- 2 L'objet regard est partout. Bien sûr, Suzie n'y est pas étrangère, qui manie l'impudeur comme l'art suprême de mettre l'autre en émoi. À la pulsion scopique maternelle répond la monstration. Et réciproquement ! Piège infernal d'une jouissance partagée...

- 3 Pourtant, ce n'est pas de cela dont vient se plaindre sa mère.
L'insupportable est ailleurs, dans les mensonges énoncés avec
aplomb, les dissimulations répétées, les petits arrangements avec la
vérité. Car depuis quelques mois, Suzie ment. Trouvaille fabuleuse
dont elle aurait bien tort de se priver. Puisqu'il n'y a pas de limite
possible au regard de l'autre, que tout est à ciel ouvert, elle a trouvé la
parade. Poursuivie par les regards, apatride de l'intime, elle demande
l'asile politique aux mots, trouve refuge dans sa parole.
- 4 Et se construit un abri dans la langue...

AUTHOR

Françoise Guérin

IDREF : <https://www.idref.fr/095600078>

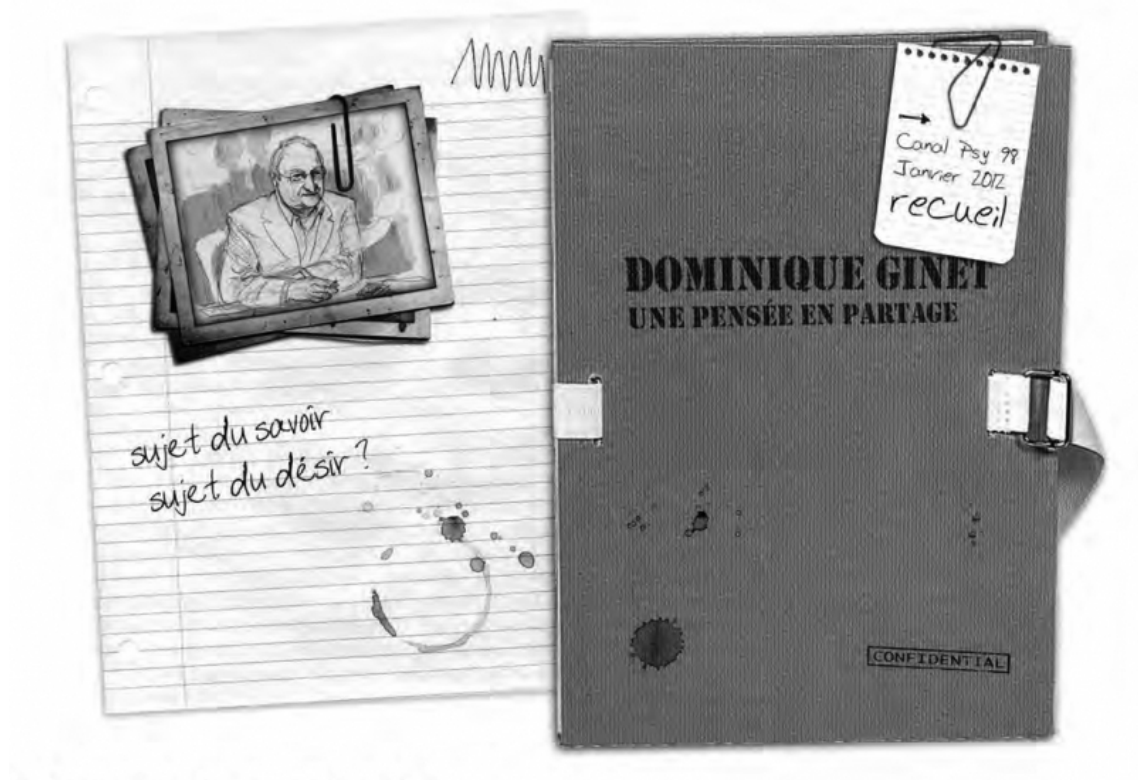
ISNI : <http://www.isni.org/0000000002441476>

Recueil

Prémices d'une pensée

Guy Avanzini

TEXT



Marc-Antoine BURIEZ

- 1 Il convient d'abord de remercier les organisateurs de cet hommage¹ bienvenu à Dominique GINET, dont la disparition brutale, voilà désormais quinze mois, continue de nous peiner profondément.
- 2 C'est sans doute à l'ordre chronologique des circonstances dans lesquelles nous l'avons connu que je dois d'être le premier, ce matin, à évoquer sa mémoire. J'ai en effet rencontré Dominique en octobre 1967 – il y a donc 43 ans – à l'université de Lyon, où nous sommes, si j'ose dire, arrivés simultanément, lui comme étudiant en première année de DEUG, moi comme nouvel assistant de psychologie assurant un cours d'initiation à l'histoire de la

psychologie. Mais c'est dans le groupe de travaux pratiques dont j'avais également la charge – et qui ne comportait qu'environ 25 participants – que je l'ai identifié. J'ai alors vite perçu la vivacité de son esprit, son intense curiosité intellectuelle, sa capacité d'assimilation, la fermeté de sa personnalité, son ouverture à autrui. 1967, vous le savez, s'est prolongée par mai 1968. Dans cette conjoncture tumultueuse, il a su, quant à lui, ne pas perdre la tête et poursuivre sa formation.

- 3 Lorsqu'il eut obtenu la licence, je l'ai engagé comme vacataire au laboratoire de pédagogie expérimentale de l'École pratique de psychologie et de pédagogie, à la direction de laquelle Jean GUILLAUMIN venait de succéder à Monsieur HUSSON. C'est dans ce cadre qu'est née une longue et profonde amitié. C'est là aussi qu'il a préparé son mémoire de maîtrise sur l'échec en mathématiques, dont la qualité m'a convaincu de le publier dans un numéro du *Bulletin de la Société BINET-SIMON*²...
- 4 J'ai aussi assez apprécié son sens de la recherche et son dynamisme scientifique pour lui conseiller de tenter une carrière universitaire, aussi étroites qu'en soient les portes et énigmatiques et aléatoires les conditions d'accès. Peu après, il a effectivement été élu assistant de psychologie. Cependant, dès 1970, je l'avais engagé comme chargé de cours en licence de Sciences de l'éducation, dont l'université venait d'ouvrir la préparation et associé, en outre, au jury constitué au titre de la convention avec l'Université Catholique de l'ouest, à Angers. À la même époque, je l'ai accompagné dans la préparation de sa thèse de doctorat de 3^e cycle, qu'il avait commencé sur « Roger COUSINET et les pédagogies de groupe ».
- 5 Si les déplacements de frontières administratives au sein de l'université Lyon 2 et la diversification de nos charges respectives ont peu à peu espacé nos rencontres, celles-ci se sont toujours poursuivies à l'occasion de sessions ou colloques, notamment au Centre Tomas MORE de la Tourette, à l'IFD de Grenoble, ou ailleurs. D'autres parmi nous, pendant cette journée, évoqueront les thématiques de recherche auxquelles est due sa notabilité académique, comme les qualités relationnelles qui lui ont assuré l'estime dont il jouissait et l'influence qu'il a exercée sur beaucoup. Car, s'il est vrai que sa préférence n'allait pas à l'écriture, force était

de remarquer la rigueur de sa pensée et l'autorité qui émanait de sa parole.

- 6 Pendant l'été, nous avions l'habitude de nous voir dans sa propriété de Sillignieu qu'il aimait beaucoup, où il vit maintenant son éternité. Nous y avons encore déjeuné ensemble le 21 août dernier. Je ne pensais pas, en le quittant, que je ne le reverrais plus.

NOTES

1 Il s'agit de la journée de travail du 8 janvier 2011 : Clinique du scolaire, clinique de la formation à l'université Lumière Lyon 2.

2 *Bulletin* n° 523, 1971.

AUTHOR

Guy Avanzini

IDREF : <https://www.idref.fr/026697696>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000081201162>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11889642>

C'était hier... mais c'est toujours là !

Gérard Broyer

TEXT

- 1 C'est ce titre inspiré de la célèbre chanson de Henri SALVADOR (quelque peu modifié, je le concède, volontiers) qui m'est venu au moment de rendre hommage à Dominique GINET. Oui, à déjà une cinquantaine d'années de notre rencontre avec Dominique, c'est cette formule paradoxale qui s'est associée dans ma mémoire : le près et le loin, « *c'était hier, c'est loin déjà, c'était hier, mais c'est toujours là* ».
- 2 Il y aura bientôt un demi-siècle donc, en 1967 précisément, que nous nous sommes connus au laboratoire de pédagogie expérimentale de la rue Philippe de Lassale, où nous débutions nos stages de DPP¹ sous la houlette attentivement bienveillante de Guy AVANZINI. Guy s'employait fermement à nous apprendre à se coltiner à la réalité des concepts et à se forger une pensée critique dans une démarche scientifique rigoureuse, état d'esprit qui devait nous accompagner tout au long de notre carrière d'enseignant-chercheur. C'est là que nous avons expérimenté le travail en commun, le travail en groupe et la richesse des séminaires de travail à plusieurs, où la pensée de l'un force la pensée de l'autre. C'est ainsi que 20 ans plus tard, c'est tout naturellement auprès de Dominique que j'allais chercher – et que je reçus – une lecture critique constructive, inoubliable par les discussions enflammées qu'elle suscitait, pour ma thèse d'état. En fait, Guy nous orientait résolument vers la clinique de la formation et de la transmission, tendant à nous encourager à appliquer ces analyses à nos secteurs de prédilection : pour moi le sport et les maths (c'était le temps des expériences pédagogiques post-soixante-huit des « maths modernes » dès la maternelle, notamment celles de Francheville). Pour Dominique, le sport, les groupes adolescents (après un travail historique sur Roger COUSINET, objet de sa thèse) et les maths. C'est ainsi que Dominique et moi-même fûmes amenés à enseigner la psychologie à l'IREPS (ancêtre de l'UEREPS qui deviendra – réforme aidant – l'UFRAPS actuelle) et qu'il approchera l'analyse clinique de l'échec en mathématiques. Mais nous n'étions alors qu'en phase de constitution de notre pensée et je voudrais aujourd'hui

souligner ce qui fut rétrospectivement un de ces temps forts, temps fondateurs, qu'ont été les week-ends de travail au Centre Thomas MORE à Eveux, notamment ceux qui se tinrent sur « l'initiation » et qui donnèrent lieu à publications communes en 1977 et en 1978. Rappelons-en les thèmes.

- 3 La première année, nous nous étions intéressés aux mécanismes d'intégration d'un individu dans un groupe et aux difficultés de définition des frontières du groupe. Nous nous appuyions alors sur les analyses, récentes à l'époque, de R. LAING pour considérer l'individu comme un « *nexus social* » qui pouvait difficilement être sorti de son contexte de communication et d'interrelations sociales pour être compris jusque dans ses comportements « très personnels », voir intimes, alors que tous les courants de la psychologie, avant lui, avaient justement eu tendance à considérer que ces comportements l'érigeaient en individu individué face à son environnement. Ce type d'analyse de l'individu groupal, pas aussi individué que l'on voulait bien le croire, dépendant de l'autre jusque dans ses réactions psychosomatiques, nous fut d'un grand secours en clinique du sport (nous suivions alors quelques athlètes de haut niveau) dans la compréhension d'objets cliniques étranges tels que la *pensée magique*, la dynamique des équipes féminines coachées par un homme, le psychisme « à deux » entraîneur/entraîné dans les sports extrêmes... Depuis, les théories sur la communication ont particulièrement bien analysé ces faits cliniques. Mais ce sur quoi je voudrais insister, c'est l'autre dimension qu'a ouverte à notre réflexion l'étude de « l'initiation », à savoir le problème du *changement*, celui de la transformation de la personne, cette nouvelle naissance à soi-même, ainsi que l'ambivalence de la demande des sujets face à l'initiation ou aux mécanismes institutionnalisés d'intégration dans un groupe. Comment ce changement est-il assuré et comment peut-il se faire ? Autrement dit, le sujet avec ses moyens personnels, peut-il assumer seul, en dehors de toute initiation, le changement ? Et si oui, au prix de quels investissements ?
- 4 Nous partions des analyses très judicieuses de Guy AVANZINI. Guy avait alors très bien montré comment notre société était devenue particulièrement pathogène, dans la mesure où les institutions en place et les modèles offerts par les adultes perdaient de leur force et n'offraient plus à l'individu une garantie d'existence justifiant encore

des rites initiatiques ; les institutions instituées perdant de leur attrait, l'individu était rejeté vers des institutions plus marginales qui, malgré tout, avaient encore l'avantage d'être institutantes et connaissaient encore une sorte de rite initiatique auquel se soumettaient leurs membres. Inutile de souligner l'actualité de telles analyses faites pourtant il y a une cinquantaine d'années, c'est-à-dire hier, bien avant la montée des sectes, des bandes et autres systèmes claniques plus « modernes ». Ce qui particulièrement nous intéressa, Dominique et moi, fut de chercher à comprendre – et résoudre – ce problème paradoxal alors posé à l'individu : comment s'intégrer quand les modèles sont récusés ? Faut-il s'introduire dans les groupes marginaux lorsque les autres ne fonctionnent plus ? Ou, si on refuse cette marginalisation, s'expose-t-on inéluctablement à l'isolement et aux troubles psychologiques et psychosomatiques qu'il entraîne ? Car ce sont ces problèmes que nous voyions se poser à l'éducateur moderne (ce que l'avenir n'a d'ailleurs pas démenti) qui nous intriguaient et qui semblaient ne pas exister dans une société plus traditionnelle où une certaine « initiation » accompagnait les transformations individuelles et assurait (ou semblait assurer) une maîtrise du changement pour l'individu.

- 5 En effet, cette sensibilité liée au changement, source de stress et d'inquiétude, qui nécessite une tentative de maîtrise de la part du sujet et qui justifie son ambivalence à l'égard de l'initiation, s'accroît quand il n'existe nulle part de pôle de stabilité. Le mouvement apparaît comme général et l'on ne peut plus dire par rapport à quoi s'opère le changement : on ne peut plus dire si c'est l'individu qui change par rapport à lui-même ou par rapport au groupe, ou bien si c'est le groupe qui change par rapport à l'individu, ou encore le groupe par rapport à lui-même. Et nous nous appuyions alors sur la clinique des cas extrêmes, celle des transplantés ou des immigrés, qui voyaient (et voient encore !) ces quatre rapports changer d'une manière concomitante perdant de ce fait tout pôle de référence. Cela entraîne chez eux des troubles psychiques divers de type psychotique ou schizophrénique, ou des manifestations psychosomatiques très importantes pouvant aller jusqu'à la mort. C'est alors qu'on découvrait, à la suite d'observations ethnopsychiatriques, que la psychothérapie la plus efficace consistait alors à replacer l'individu

« malade » dans son groupe d'origine pour que, retrouvant des racines, une guérison s'installe.

- 6 Pourquoi rappeler précisément ces souvenirs ? Tout simplement parce que ce temps marqua aussi la réorientation plus personnelle de nos travaux, la croisée où nos chemins ont quelque peu divergé. Si Dominique poursuivit l'approfondissement de la clinique de la formation, personnellement je me réorientais plus résolument vers l'approche psychosomatique et l'analyse du « être malade ».
- 7 Il convient cependant de souligner avec force que si aujourd'hui nous pouvons tenir de tels discours sur la formation et utiliser un langage avec des concepts revendiqués comme autant de truismes en l'état actuel de la compréhension des échecs scolaires – ou des échecs de l'École – c'est grâce à Dominique. Il a su imposer une pensée, il a su apporter un changement de paradigmes, loin d'être évident à l'époque où il les a osés, et non sans mal comme l'a bien rappelé René KAËS. Avant Dominique, s'affirmait une analyse des échecs et des difficultés scolaires à partir d'un manque ou d'un défaut de l'intelligence... ou de la paresse ! Depuis, on est heureusement obligé d'être plus nuancé.
- 8 Merci Dom !

NOTES

- 1 Diplôme de Psychologie Pratique.

AUTHOR

Gérard Broyer

IDREF : <https://www.idref.fr/02675553X>

ISNI : <http://www.isni.org/00000000109018694>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11894230>

Une si longue amitié...

Daniel Bret

TEXT

- 1 Il n'est pas très aisé de décrire un ami de 25 ans. Je vais livrer quelques souvenirs partagés, tout en essayant de conserver cette qualité première de Dominique, qui le portait toujours dans sa fonction de pédagogue, celle d'être capable d'entrer dans une relation intime, avec toutefois une pudeur extrême.
- 2 Vers 1971, j'étais jeune assistant de Psychophysiologie (certificat majeur de la Licence de Psychologie). Sur la vague de 1968, j'enseignais déjà la Psychopharmacologie, et je dirigeais des mémoires collectifs de quatre étudiants, avec une soutenance où chacun devait prendre la parole... Très vite, je remarque un étudiant centrant son travail sur les antidépresseurs, à la maîtrise exceptionnelle de son sujet, une brillance dans l'élocution avec des formules très élégantes et précieuses, à la limite d'un langage « aristocratique ». En un mot, je suis subjugué par l'autorité qui émane de ce jeune homme, d'autant qu'il déborde le sujet demandé (données neurophysiologiques), pour rappeler brièvement les états dépressifs, la mélancolie et le deuil, avant de se lancer dans un vibrant plaidoyer lacanien en forme de psaumes sur les signifiants des psychotropes : *Athymil*, *Anafranil*, *Conflictan*, *Elavil*, *Humoril*, *Insidon*, *Laroxil*, *Ludiomil*, *Motival*, *Sinéquan*, *Stablon*, *Tofranil*, etc. L'exposé était éblouissant. Impossible de ne pas y adhérer. Sa maturité était manifeste, non pas celle d'un thésard, mais celle d'un grand professionnel !
- 3 Lorsqu'en 1983, j'ai commencé les études de Psychologie à Lyon 2, je n'ai pas été surpris de le retrouver maître de conférences et responsable de la deuxième année.
- 4 Je me souviens lorsque j'ai débarqué à Bron : tous les enseignants fumaient en chaire et beaucoup d'étudiants aussi ! À un tel point, que l'on ne distinguait pas l'enseignant. Un professeur chevronné enseignait l'œuvre de Jean PIAGET, mais au bout de trois ou quatre mois, il ne supportait plus notre amphi (pourtant d'un calme olympien) et il renonce à nous transmettre ses connaissances, qui

nous semblaient assez confuses. La semaine suivante, Dominique GINET reprend l'amphi, et quinze jours plus tard, nous étions en harmonie avec tous les concepts piagétien. Et quelle année délicieuse en compagnie d'un tel professeur de Psychologie de l'enfant ! Dans l'amphi C, il développait le même charisme que dans les sous-sols de la Rue Raulin... Il ne manquait aucune occasion de donner l'historique de chaque notion, toujours assez brièvement mais en allant à l'essentiel par le tranchant de la pensée, processus Irrésistible. C'est là que je l'ai entendu parodier - avec une expression gourmande que j'ai retrouvée à maintes occasions de nos discussions pédagogiques - Alfred BINET parlant des résultats de son test BINET-SIMON : « ... c'est la manifestation native de la belle intelligence de l'enfant... »

- 5 Étant de plus en plus proche de lui, je l'ai vu à maintes occasions à La Doua-Lyon 1 (dans un enseignement « Ouvertures » dont j'étais responsable), donner inlassablement ses cours avec enthousiasme, auprès d'un public scientifique complètement sous le charme et qui régulièrement lui décernait une « *standing ovation* » (sans parler des évaluations à faire pâlir notre doyen !) et je ne peux plus compter le nombre d'étudiants de biologie qui passaient ainsi chaque année de La Doua à Bron !

Repères

Avant 1970, il n'y avait qu'une Université de Lyon répartie en plusieurs Facultés (Sciences, Lettres, Droit, Pharmacie, etc., et plusieurs écoles dont celle de Médecine).

La psychologie était enseignée par la Faculté des Lettres, qui par la suite est devenue Lyon 2.

Mais comme la Faculté des Lettres n'avait pas de « biologiste », c'est la Faculté des Sciences (qui deviendra Lyon 1) qui assurait le certificat de Psychophysiologie où j'étais jeune assistant... Dominique a commencé ses études

supérieures en PCB (Physique-Chimie-Biologie), c'est-à-dire à La Doua, donc sous la bannière de Lyon 1.

PCB étant considéré comme la *Propédeutique* qui conduisait naturellement à s'inscrire en 2^e année de Médecine, mais tout aussi bien en Licence de Sciences ou pourquoi pas, en Licence de Psychologie.

- 6 Il est vrai que ce campus avait marqué son enfance scientifique, puisqu'il avait fait PCB (Physique, Chimie, Biologie) qui correspondait à la première année de Médecine, avant de rejoindre les études de Psychologie. Il en avait gardé un attrait pour la Biologie, et la justification physiologique des quelques libations que nous nous autorisions : « l'alcool saponifie les graisses ». Les psychotropes étaient donc toujours bien présents en ces temps joyeux ! De plus, je reste persuadé que ce passage par PCB nous avait rapprochés, par le langage commun que nous retrouvions immédiatement.
- 7 Il en fut de même pour le long compagnonnage que nous avons eu dans l'enseignement de la deuxième année de Psychologie. Immédiatement, en tant que responsable, il m'avait défini les objectifs à atteindre, la méthode à employer et les modes de validations des connaissances à appliquer dans les principes. Ses principes simples me permettaient d'enseigner la Biologie à des étudiants de Psychologie, sans trop de tensions, contrairement à presque tous mes autres collègues précédents : Lyon 1 et Lyon 2 ont véritablement deux cultures très différentes et il est très facile d'aller au clash !
- 8 Notre connivence et notre amitié, nous ont toujours permis d'échanger sur les difficultés et de trouver un compromis acceptable. Il faut dire que parler avec Dominique, était relativement facile si l'on avait des arguments, et la plupart du temps, il concluait presque invariablement par un terme qui touchait au rituel : « Absolument ! »
- 9 J'ai aussi à cette époque eu l'occasion d'observer sa méthode pédagogique et j'étais assez bluffé par l'évolution de ses notes de cours au fil des années. Au début, le cours était rédigé dans la langue de Molière de sa belle écriture. Puis, progressivement, se surajoutait de petits papiers comme des intercalaires, puis ceci ne suffisait plus

et c'étaient une multitude de « post-it » qui se posait, sorte de rappel du vol de la multitude de papillons colorés de notre enfance. L'exploit résultait d'avoir un débit fluide du discours, malgré les méandres d'un hypertexte dont les courants d'air agitaient les différents feuillets... J'ai bien tenté à de nombreuses reprises de lui conseiller de passer au traitement de texte, en vain... Je suis bien certain qu'il avait tout son cours en tête, et que ces différentes sédimentations colorées, n'étaient que des pense-bêtes, pour ne pas dire des objets transitionnels, dont la seule présence avait un effet anxiolytique.

- 10 À côté du tribun des amphis, il jouait un autre rôle en Travaux Dirigés où nous étions au contact, pour ainsi dire « au corps à corps ». Ainsi lors de cette « mémorable » UV de Psychologie de l'enfant où le programme était centré sur la lecture collective du « Petit Hans » : Nous devions lire ce texte au préalable, puis en TD, où il le lisait phrase après phrase. Cette lecture était bouleversante d'humanité, par l'intonation, par un commentaire par lequel il soulignait un concept essentiel : « Ça ! C'est la *grammaire* ! » À tout instant nous pouvions arrêter le décours de la lecture à l'issue de la phrase, poser une question ou surtout faire un commentaire, puis un autre étudiant répondait ou questionnait à nouveau. Le débat devenait général et Dominique recentrait les questions en faisant les liens avec ce qui avait déjà été lu, ou ce qui allait suivre. C'était une explication de texte avec papier-crayon, à l'ancienne ! Assez vite, Dominique était placé dans la position de FREUD, et nous dans celle du Petit Hans... Lorsque nous relisions le texte par la suite, il semblait avoir changé de nature... et il en allait de même à chaque relecture la semaine suivante. De cette aventure littéraire, j'ai conservé cette idée de l'immense complexité de ce texte, que j'ai étendu aux autres textes freudiens que la première lecture ne parvient à épuiser. Il y a là une structure qui s'apparente à une fractale, et qui incite à penser le langage, tout comme l'esprit, voire l'inconscient, possèdent une telle structure. Beaucoup de textes traitant de psychologie clinique partagent cette particularité.
- 11 La validation de ce TD reposait sur un travail personnel de recherche et Dominique m'a guidé dans celle de la relation mère-enfant lors de la tétée. Je travaillais sur l'expression des émotions des humains à partir d'enregistrements vidéo d'allaitements de mère avec leur bébé d'un jour ou deux. Dominique était enthousiasmé par ces

observations et nous étions fascinés par la fascination réciproque de la mère et de l'enfant. Il a conservé ce mémoire plus de 25 ans. Passionné par l'enfant, Dominique exprimait une foi absolue en son potentiel communicationnel, pédagogique et thérapeutique de la mère. À une jeune mère anxieuse ne sachant comment s'occuper de son enfant, il s'empressait de répondre : « c'est lui qui va vous apprendre, il suffit d'être à son écoute... » Toutes les personnes que je lui ai adressées étaient enchantées de ses qualités de psychologue clinicien et je crois qu'il parvenait à concilier parfaitement ces deux tâches réputées impossibles, « enseigner » et « soigner ».

- 12 Une dernière facette de Dominique était de faire cause commune avec ses étudiants et c'est ainsi que presque chaque année, comme un rituel, nous défilions sous la bannière de Lyon 2. Nous en profitions pour deviser tout au long du cortège, et souvent parler de jardinage... L'une des dernières fois, c'était contre le CPE, où les étudiants étaient particulièrement nombreux et déterminés. Je me souviens qu'il se félicitait : « la relève est prête ! »

« Restaurer » la légitimité de l'enseignant du pouvoir à l'autorité responsable

L'autorité, c'est de l'ordre d'un dire et non d'un faire : la parole structure. Elle pose un interdit qui désigne une direction pour grandir psychiquement. Cette parole n'est acceptée que si elle est attendue. Elle n'est ni violente, ni frustrante. Elle sollicite l'assentiment de celui à qui elle s'adresse. Elle est aux antipodes de l'autoritarisme. C'est ce qui suscite l'obéissance. Mais elle n'est pas dotée d'un pouvoir magique. La parole, autorité, appartient au père et elle est légitimée par un tiers : la mère. Seul cet élément de tiercéité permet la relation et de sortir d'un imaginaire.

Dominique GINET

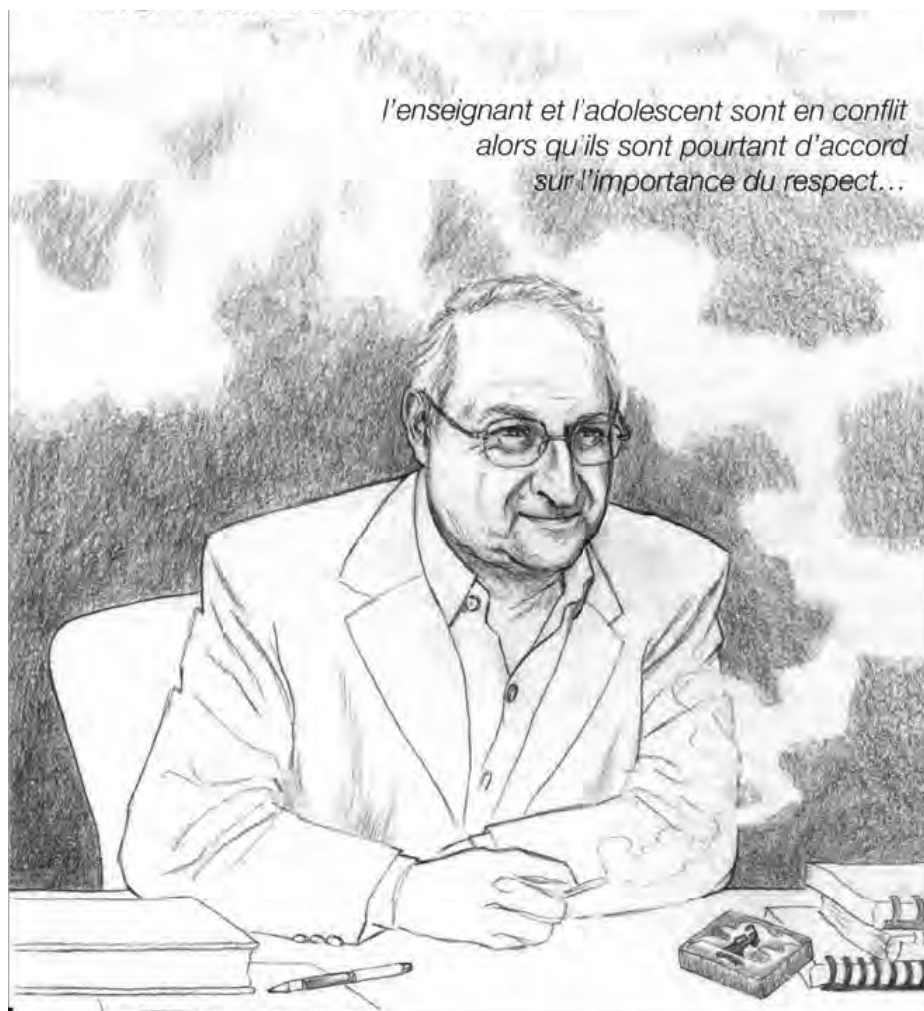
AUTHOR

Daniel Bret

« Je me souviens... »

Paul Fustier

TEXT



Nicolas BRACHET

- 1 Dominique aimait les situations banales et avait l'art de les reprendre et de les analyser avec des mots très simples. Dans ses interventions,

on le voyait s'emparer d'un petit quelque chose sans importance qu'évoquait un participant, pour le soupeser, le relâcher puis s'en emparer à nouveau, comme s'il en jouait. Il avait alors le regard gourmand. Dominique aimait créer l'étonnement. Alors que l'on pensait se trouver sur un sentier balisé et bien connu, il se saisissait d'un détail, lui redonnait sa dimension métaphorique et produisait chez les participants un effet de surprise, comme s'il exigeait qu'ils renoncent à la banalité évidente et redondante que « parachutait » la situation. Il déconstruisait un prêt-à-porter de la pensée, la cause n'étant plus entendue et les représentations étant remises au travail. *Je me souviens...* J'avais demandé à Dominique d'intervenir avec moi auprès d'un groupe d'enseignants. Il s'agissait de mieux comprendre la violence présente dans certains collèges et les difficultés rencontrées par les enseignants pour obtenir des adolescents une acceptation suffisante des règles de vie sociale.

- 2 *Je me souviens...* Un enseignant était alors intervenu pour prendre à témoin notre groupe de travail d'un incident de parcours qui avait fait crise. Au moment de l'entrée des élèves dans la classe, certains adolescents pouvaient se présenter capuche sur la tête et refuser obstinément de l'enlever, malgré les injonctions de l'enseignant ; un exemple particulier nous en était proposé... que faire ?
- 3 *Je me souviens* d'avoir senti que le groupe que nous formions était sur le point de se saisir de la situation pour produire un discours conventionnel avec comme objectif de renforcer la cohésion ou la solidarité de l'ensemble en installant, dans l'unanimité des affects partagés, une ambiance d'impuissance et de plainte. Les enseignants présents semblaient tous pouvoir proposer à la discussion des situations de même nature, ils avaient tous à les affronter alors qu'elles n'étaient pas de leur compétence et relevaient d'un « déficit éducatif » profond qui disqualifiait radicalement le domaine scolaire. J'étais probablement victime moi-même de ce sentiment d'impuissance qui était celui des enseignants et qu'ils avaient su me communiquer. Je ne savais trop comment penser cette situation.
- 4 Et Dominique ? Autant que je m'en souviennne, il est intervenu auprès de l'enseignant qui avait relaté « l'incident capuche » en disant à peu près ceci : « *L'élève vous manque de respect en voulant entrer dans la classe avec sa capuche sur la tête. Donc vous l'avez sommé d'enlever sa*

capuche... Si cela tourne mal, c'est peut-être parce que l'adolescent avait eu l'impression, de son côté, que c'est vous qui lui aviez alors manqué de respect... »

- 5 Un instant de silence perplexe s'installe dans notre groupe, et Dominique, comme s'il se faisait à lui-même cette réflexion, marmonne *« l'enseignant et l'adolescent sont en conflit alors qu'ils sont pourtant d'accord sur l'importance du respect... Peut-être que l'élève et vous-même êtes d'accord sur la blessure que produit chez chacun une absence de respect venant de l'autre »*.
- 6 C'est donc dans la négativité (le manque de respect) que se manifesterait un accord (le respect comme valeur partagée). Ainsi Dominique déconstruit-il un fonctionnement groupal qui opposerait, dans la violence, le bloc uni des enseignants à des adolescents rebelles, porte-parole de leur groupe/classe ou de leur classe d'âge. Il propose de reconnaître qu'il y a de la similitude entre les protagonistes, une souffrance partagée, une blessure intime due à une non-reconnaissance identitaire de la part de l'autre.
- 7 De plus, l'intervention de Dominique permettra au groupe d'articuler deux propositions. D'une part les élèves et les enseignants ont en commun une valeur lourde d'affects (le respect) d'autre part les agirs (porter capuche chez les adolescents) comme les formulations (un discours « moralisateur » chez les enseignants) échouent à communiquer ou à transmettre cette valeur commune. Ils sont issus de deux codes culturels différents et, faute de traduction ou d'un langage commun, ils ne sauraient entrer en dialogue. Deux séries de signifiants ignorent qu'ils renvoient, mais en négatif, à un signifié commun : le « manque de respect ». Ils sont interprétés (par le récepteur) comme une violence qui lui est faite (l'autre ne me respecte pas), alors qu'ils ne sont (chez l'émetteur) que des tentatives échouées pour affirmer son propre désir d'être respecté par l'autre.

AUTHOR

Paul Fustier

IDREF : <https://www.idref.fr/026877082>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000032484725>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11903761>

Quelle est la place de Monsieur GINET dans mon parcours professionnel ?

Pierre Rivière

TEXT

1 Centrale !

Comme beaucoup de ses étudiants, elle s'est fait un lundi matin à huit heures, rencontre d'autant plus déterminante pour moi que je suivais ces cours en candidat libre afin de confirmer mon orientation universitaire, les bancs d'AES MASS de Lyon 3 ne m'ayant pas convaincu.

2 Il est très rapidement devenu pour moi un repère, une autorité paternelle à laquelle je me référais régulièrement afin de tenir mon cap. C'était « notre papa de la fac » ainsi que nous l'appelions entre nous.

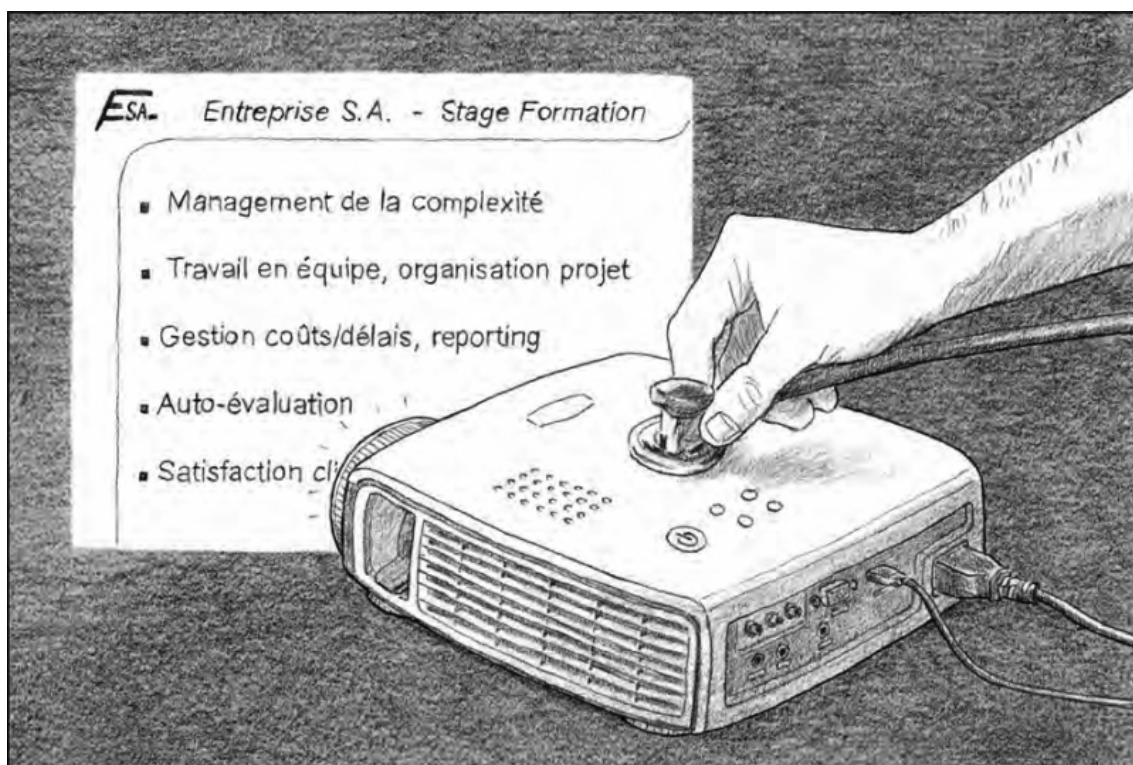
3 C'est la nature de ce lien de transmission entre proximité et distance qui est le plus significatif. Il était curieux de nous, de nous voir apprendre et de nous voir nous interroger, non seulement professionnellement, il était aussi présent dans notre devenir adulte. Je ne crois pas avoir ressenti de fascination à son endroit contrairement à d'autres enseignants qui l'appellent naturellement, du respect, de la colère parfois quand j'ai pu le sentir fragile au détour d'une épreuve personnelle qu'il traversait... bref, quelque chose de vivant.

4 J'ai gardé de lui cette nécessaire implication personnelle dans la transmission, travailler à transmettre n'est pas un acte à distance, il me semble que l'on ne peut transmettre sans curiosité pour l'autre, sans s'intéresser à ce que produit simultanément en l'autre ce que nous lui transmettons et, le suivre sur ce chemin ; sans non plus, accepter d'être pris en défaut, faillible, sans solution... mais pas pour autant impuissant.

5 Cela fait maintenant un peu moins de dix ans que j'exerce mon métier de clinicien au sein des entreprises en tant que consultant. La formation est une des techniques d'intervention que j'ai rapidement

abandonnées au profit de l'accompagnement collectif, tant au sein de cet environnement, elle porte la trace de la transmission de contenus morts, méthodes ou techniques à reproduire dans un geste parfait au service d'une représentation idéal du manager en entreprise.

- 6 C'est en grande partie grâce à Dominique, certes pas seulement, car d'autres au sein de l'institut ont participé à ce chemin, que j'ai pu explorer ce champ professionnel. Mais de nouveau, c'est son ouverture vers la pratique de la clinique dans d'autres environnements et la confiance qu'il m'a faite, en adaptant les règles de tutorat des stages de DESS¹, qui m'ont autorisé à aller me risquer ailleurs, là où il paraît que « l'on perd son âme ». Depuis, je viens « secouer » chaque année les étudiants en leur parlant de la vie de clinicien au sein des entreprises, en leur faisant partager un peu de mon quotidien de consultant dans des environnements où tout est à construire, où la richesse des modèles psychanalytiques du groupe et de l'institution sont un atout pour intervenir dans ces systèmes complexes et éprouver les limites de ces derniers, avec la joie de se dire qu'il y a encore des choses à découvrir...
- 7 Je crois sincèrement que je ne serais pas le professionnel que je suis aujourd'hui sans lui, et si je devais qualifier ce qu'il m'a transmis de plus déterminant alors ce serait l'implication et l'autorisation de risquer son identité de clinicien ailleurs.



Nicolas BRACHET

NOTES

¹ Diplôme d'Études Spécialisées Supérieures (actuel Master 2 Professionnel).

AUTHOR

Pierre Rivière

La précision des mots, la délicatesse de l'écrit, un accompagnement bienveillant, tels sont mes souvenirs de Dominique GINET

AUTHOR'S NOTES

Le texte présenté se veut polyphonique et le fruit d'une pensée groupale à laquelle ont participé : Annie COMBET, Sylvain DESSEIGNET, Mireille DUBŒUF, Claudie

HILLION, Éliane KHÉLIFI, Anne NOUBIA, Isabelle PAYS, Stéphanie PLANCHE, Marie-Pierre VIPLE, étudiants de DESS clinique de la formation, promotion 2004. Il reflète le souhait de témoigner de notre lien passé et présent à Dominique GINET.

TEXT

- 1 Je garde en effet le souvenir d'un homme présent, accompagnant, pour ses étudiants qui arrivaient à patienter dans la longue file d'attente devant son bureau. Très vite me reviennent quelques reviviscences de « Inside the smoke » ou l'immersion dans la nébuleuse ginétienne. Dès lors que je franchissais la porte de son bureau, je guettais la pauvre trappe d'où pouvait péniblement s'évacuer la fumée dense des gitanes qu'il s'enfilait. Mais dans cette atmosphère à l'odeur pesante, j'ai toujours reçu une écoute authentique et généreuse, un accompagnement élaboratif durant l'ensemble de mon cursus universitaire.
- 2 Se départissant de la sacralisation de son rôle de maître de conférences, il s'engageait volontiers dans les échanges avec moi. Je le revois encore se pencher légèrement en avant, comme pour m'indiquer qu'il vient à moi, je sais alors qu'il va parler. J'ai peu retrouvé cette qualité de présence ailleurs à la faculté.
- 3 Parfois ardu pour le jeune étudiant que j'étais, ses cours étaient vivants et d'une grande richesse clinique et théorique. Je me souviens en licence m'être arraché quelques neurones à saisir la pensée lacanienne lors de l'étude d'un texte pour un de ses TD bien garni. Défenseur et acteur de la transmission des savoirs, Dominique GINET soutenait des exigences de travail chez ses étudiants.
- 4 Sa disponibilité me procurait une sécurité psychique pour moi étudiant qui était alors dans l'incertitude du changement auquel je me confrontais dans la construction de ma future identité professionnelle de psychologue clinicien. Je me souviens de nos échanges constructifs autour de certains dossiers, dont celui d'entrée en dernière année d'études, sentant chez lui une conception propédeutique de ce passage.
- 5 Responsable de l'option Clinique de la formation du DESS puis du Master 2 Professionnel, il m'a inculqué l'importance de la notion de

cadre, démontré les vertus contenant et transformatrices de celui-ci, se référant avec force à la pensée de BLEGER. Lors de mes interventions dans le champ de la formation auprès de travailleurs sociaux ou d'enseignants, résonnent souvent en moi les apports qu'il m'a transmis pour saisir la demande et élaborer un dispositif de formation ayant du sens, dispositif aux potentialités élaboratives.

- 6 Je me souviens de son amour du verbe, de la mélodie de ses cours et de la délicatesse de certains de ses écrits. Je me souviens de la pause, de « sa » pause obligatoire, incontournable, après une heure de cours, pour aller « s'en griller une petite ».
- 7 Je me souviens d'un Dominique GINET furibard lorsque je décide de ne pas accueillir de stagiaire cette année-là. Alors, dans un des couloirs de la fac, je le vois qui me tourne soudainement le dos en claquant des talons et en marmonnant. À cet instant, je me dis qu'il vaut mieux faire partie de ses amis. Je me souviens de l'animation pendant deux ans, en maîtrise, d'un « Point Écoute » dans un collège ; espace d'écoute construit à son initiative et proposé d'être conduit par des étudiants, suite à une de ses célèbres conférences autour des turbulences familiales liées à l'adolescence, adolescence pour laquelle il avait un profond souci de prévenance. Je reste inscrit dans sa manière noble de penser la prévention.
- 8 Je me souviens de l'idée déployée « d'école interne », concept auquel je pense et avec lequel je travaille fréquemment lorsque je rencontre les éducateurs, les enseignants ou les parents dans leur rapport au scolaire et aux acteurs de ce champ. En écho à son intérêt pour la clinique du scolaire, j'ai le souvenir de l'accompagnement bienveillant proposé à des enseignants d'une SEGPA et par ricochet aux élèves-sujets face à eux accompagnement que Dominique GINET s'évertuait à défendre face aux sourdes académies. Ce qu'il m'a transmis ici m'a permis de faire bouger intérieurement quelques amis instituteurs passés par l'IUFM sans véritable mise au travail de ce qui est engagé dans la relation enseignant-enseigné. Si je me souviens ainsi de ce « grand bonhomme », c'est que j'ai encore aujourd'hui un souvenir vivant de ces années universitaires que Dominique GINET a marquées de son empreinte : le groupe issu de la dernière promotion « clinique de la formation » du DESS.

- 9 Quasiment chaque trimestre, il nous arrive encore à plusieurs d'évoquer ce temps passé, non idéalisé, mais important dans notre vie et de partager nos réalités professionnelles actuelles. Dominique GINET nous accompagne aussi autour d'un bon verre de bordeaux ; du peu partagé, l'homme apparaissait aussi un fin gourmet.
- 10 *Promotion 2004*
Clinique de la formation

Tribune

Annik Houel and Patricia Mercader

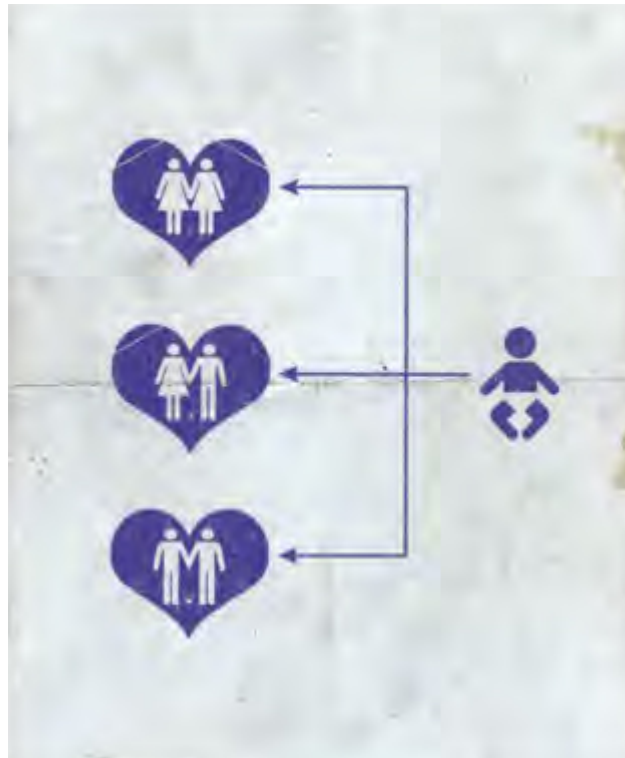
TEXT

- 1 À cette dernière rentrée scolaire, la théorie du genre a occupé le devant de la scène suite à une polémique autour de sa prise en compte dans les nouveaux programmes de SVT (Sciences et Vie de la Terre). En effet, dans une circulaire du 30 septembre 2010, le ministère de l'Éducation nationale indiquait que les programmes de SVT pour les classes de 1^{res} ES et L devaient comporter un chapitre intitulé « Devenir homme ou femme », dans lequel il s'agira de « différencier, à partir de la confrontation de données biologiques et de représentations sociales, ce qui relève :
 - de l'identité sexuelle, des rôles en tant qu'individus sexués et de leurs stéréotypes dans la société qui relèvent de l'espace social ;
 - de l'orientation sexuelle qui relève de l'intimité des personnes. » (*Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, spécial n° 9 du 30 septembre 2010).
- 2 À la rentrée 2011, c'est chose faite, sachant que chaque maison d'édition est libre de sa rédaction dans l'application des circulaires et que, de plus, chaque établissement reste libre quant au choix des manuels.
- 3 Dès mai 2011, certains s'étaient déjà insurgés : un courrier du Secrétariat général de l'Enseignement catholique invite les chefs d'établissement au discernement quant au choix des manuels de SVT. La mise en garde concerne ce chapitre intitulé « Devenir homme ou femme » qui « privilégie "le genre", considéré comme une pure construction sociale, sur la différence sexuelle. L'identité masculine ou féminine, selon cette théorie, n'est donc pas une donnée anthropologique, mais une orientation ». Alors que la circulaire ministérielle différencie bien les deux niveaux de l'identité et de l'orientation, on retrouve dans cet amalgame la peur entretenue par l'Église du mariage homosexuel et de l'homoparentalité. Ce courrier est relayé par une pétition des Associations familiales catholiques, *Défendons la liberté de conscience à l'école*, dont Christine BOUTIN se fait la porte-parole dans une lettre ouverte à Luc CHATEL (le 31 mai

2011), immédiatement suivie d'une riposte par l'Institut Émilie du Châtelet avec une Lettre ouverte « Enseigner le genre : contre une censure archaïque », parue dans *Le Monde*, lettre recueillant par la suite plus de 2 300 signatures.

- 4 Puis vient à la rentrée l'attaque frontale, bien que tardive, avec fin août la demande de quatre-vingts députés UMP adressée à Luc CHATEL de retirer des nouveaux manuels scolaires SVT ce qui concerne la « théorie du genre sexuel » : « Selon cette théorie, les personnes ne sont plus définies comme hommes et femmes, mais comme pratiquants de certaines formes de sexualités : homosexuels, hétérosexuels, bisexuels. transsexuels. »
- 5 L'argument repose donc essentiellement sur un amalgame abusif : de l'idée que le genre est une construction sociale, à une transformation des définitions qui ouvrirait la porte à toutes les transformations du monde ? Certains, notamment des professeurs de biologie du public, s'inquiètent du fondement scientifique de la théorie en question, le label scientifique ne pouvant pour eux s'appliquer qu'aux sciences dites dures, dont relèvent les sciences de la vie et de la nature. Début septembre, une pétition est adressée au Premier ministre : « Il nous semble impensable d'apprendre à des adolescents que leur identité sexuelle est d'abord une construction sociale et culturelle dans un cours où seules les exigences de la raison ont droit de cité. Aidez-nous à défendre la neutralité de l'école et le respect des exigences de la raison ! » (L'école déboussolée.)
- 6 Mais tous les catholiques ne souscrivent pas à cette analyse : dès le 6 mai, le SUNDEP, syndicat national démocratique des personnels et des enseignants de l'enseignement privé, a réaffirmé que « les programmes doivent être respectés sans restriction, et que les théories et approches doivent être abordées sans censure bien sûr et sans approche morale ni dogmatique, mais au contraire avec un esprit d'ouverture et d'objectivité ». La querelle n'est évidemment pas sans évoquer celle qui fit s'opposer certains fondamentalistes religieux à l'enseignement de l'évolutionnisme dans le système scolaire états-unien, et qui oblige encore, dans certaines écoles de ce pays, les enseignants à présenter, comme si elles étaient de même nature, les théories darwinienne et créationniste.

- 7 Arrêtons-nous donc sur cet argument de scientificité, en opposition aux Sciences humaines, récurrent dans un certain monde académique alors qu'une neurobiologiste reconnue comme Catherine VIDAL, directrice de recherche à l'Institut Pasteur, insiste depuis longtemps sur la plasticité neuronale du cerveau pour essayer de couper court aux offensives vulgarisées et répétées sous le titre du sexe du cerveau... Elle rappelle que « le genre est un concept qui repose sur un corpus de recherches validées dans tous les domaines, biologie, psychologie, sociologie, philosophie, anthropologie, histoire » (*Libération*, le 7 septembre 2011).
- 8 Catherine VIDAL fait donc référence, entre autres, aux travaux bien connus en psychologie d'Irène LÉZINE qui, bien antérieurement à la théorie du genre, dès 1975, montrait combien dès la naissance le comportement maternel entraînait entre les bébés filles ou garçons des différences qui ne faisaient que se renforcer au fil du temps. C'est d'ailleurs pourquoi on parle en psychologie de l'enfant en termes de *différenciation* plutôt que de *différences*. Puis le concept d'identité de genre s'élabore à partir des travaux d'un psychanalyste nordaméricain, Robert STOLLER, pour qui le noyau de l'identité de genre résulte d'un ensemble de facteurs aussi bien biologiques que sociaux. Peu à peu, sous l'influence américaine, le terme de genre s'est imposé en Europe pour insister, sans nier l'apport biologique, sur la construction sociale et culturelle de l'identité sexuelle.
- 9 Si la valeur scientifique de la théorie du genre n'est plus contestée au niveau international, le problème réside peut-être plus dans le fait de n'avoir voulu la faire figurer que dans le seul domaine des SVT, alors que la circulaire elle-même parle de données biologiques et de représentations sociales, les représentations sociales relevant de disciplines des sciences humaines et sociales pourtant enseignées au lycée. Pour conclure, le plus raisonnable est sans doute de se rallier à la proposition contenue dans cette dernière lettre ouverte, en date du 12 septembre, à l'initiative d'un groupe de chercheurs en sciences sociales : « De notre point de vue, les programmes doivent aller plus loin encore et aborder ces points dans toutes les filières générales, techniques et professionnelles. »



Marc-Antoine BURIEZ

BIBLIOGRAPHY

<http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/140911/pourquoi-cacher-le-genre-monsieur-le-ministre>

http://ecole-deboussolee.org/?page_id=147

<http://www.chretiente.info/201106012547/lettre-ouverte-de-christine-boutin-a-luc-chatel-sur-le-gender/>

<http://www.eglise.catholique.fr>

http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/06/14/enseigner-le-genre-contre-une-censure-archaïque_1535573_3232.html

<http://www.libertepolitique.com/Aller-plus-loin/Dossiers-thematiques/Le-gender-a-l-ecole/Gender-les-AFC-lancent-une-petition-et-ecrivent-au-ministre>

<http://www.sundep.org/spip.php?article1177>

STOLLER Robert, *Masculin ou féminin* (traduit de *Presentation of gender*, 1985), PUF, Paris, 1989.

VIDAL Catherine, *Hommes, femmes, avons-nous le même cerveau ?*, Le Pommier, Paris. 2007.

AUTHORS

Annik Houel

IDREF : <https://www.idref.fr/058615156>

ISNI : <http://www.isni.org/000000002268757X>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/13091490>

Patricia Mercader

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

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

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