



Canal Psy
ISSN : 2777-2055
Publisher : Université Lumière Lyon 2

4 | 1993 La réforme universitaire

<https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=3052>

Electronic reference

« La réforme universitaire », *Canal Psy* [Online], Online since 19 mars 2021, connection on 01 juillet 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=3052>

DOI : 10.35562/canalpsy.3052

ISSUE CONTENTS

Jacques Gaucher
Édito

Dossier. La réforme universitaire

Éric Froment and Sabine Vallette
Interview d'Éric Froment, Président de l'Université

Alain-Noël Henri
Du nouveau pour les étudiants travailleurs

Régis Bernard
Réforme, rénovation pédagogique ? Pour quoi faire ?

Publications

Paul Fustier and Sabine Vallette
Entretien avec Paul FUSTIER

Libre à vous...

Michèle Miehe
À propos de l'enquête sur les différentes formations de psychologie

Édito

Jacques Gaucher

TEXT

- 1 L'année universitaire arrive bientôt à son terme. C'est l'occasion de s'intéresser déjà à la prochaine, d'autant plus qu'elle s'ouvrira en septembre sous le signe du changement.
- 2 Les décisions ministérielles relatives à la réforme des premier et deuxième cycles d'une part, celles de l'Université d'étendre à toutes les composantes le système des sessions rapprochées en juin d'autre part, ont créé un effet de contrainte pour l'Institut de Psychologie. Celui-ci a dû s'organiser afin que la scolarité prochaine soit cohérente et conforme au projet de formation de l'Institut de Psychologie qui accueille un nombre important d'étudiants engagés dans une activité professionnelle à temps complet.
- 3 En conséquence, les règlements de scolarité du DEUG ont subi de profonds changements tant pour ce qui concerne la répartition des enseignements que les procédures d'examen et de validation. Bon nombre de détails vous seront donnés dans les pages de ce numéro de *Canal Psy*. Sachez toutefois que nous pensons avoir réuni les chances de gagner notre pari : satisfaire aux exigences de réforme et respecter les particularités de profil de nos étudiants.
- 4 Le département « Formation en situation professionnelle » a mis en place un « micro-système » à l'adresse des étudiants qui en feraient le choix et qui correspondent à certains critères, énoncés dans les pages suivantes.
- 5 L'originalité de ce dispositif a séduit le CEVU de l'Université qui a reconnu le souci de l'Institut de Psychologie de toujours prendre en considération les étudiants salariés.
- 6 Toutes nos initiatives et les changements engagés seront l'objet d'une évaluation régulière de façon à vérifier l'adéquation du régime de scolarité et des besoins des étudiants. S'il faut réajuster, nous réajusterons.

- 7 Je tiens à remercier les collègues, enseignants et ATOS qui ont contribué à ce que ce travail se concrétise et aboutisse à un cadre de scolarité que vous jugerez, je l'espère, intéressant.
- 8 Je profite de cette période de fin d'année pour vous souhaiter une période estivale reposante pour les uns, studieuse pour les autres, mais agréable pour tous.

AUTHOR

Jacques Gaucher

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

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

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

Dossier. La réforme universitaire

Interview d'Éric Froment, Président de l'Université

Éric Froment and Sabine Vallette

DOI : 10.35562/canalpsy.3130

EDITOR'S NOTES

Propos recueillis par Sabine VALLETTE.

TEXT

Canal Psy : Quelles ont été les visées du Ministère dans cette réforme et quelles sont les modalités pratiques de sa mise en place ?

ÉRIC FROMENT : Premier point, les objectifs du Ministère. L'objectif numéro un c'est sûrement de s'attaquer à ce qui parait le problème numéro un des premiers cycles, c'est-à-dire l'importance des échecs. C'est donc d'essayer de faciliter et d'améliorer les procédures d'insertion des nouveaux bacheliers dans les cursus universitaires, en clarifiant les procédures d'orientation, en prévoyant des systèmes qui leur permettent notamment de se réorienter assez facilement, et en améliorant d'une façon générale la transition entre la fin du secondaire et le supérieur. Du point de vue de la procédure, c'est une réforme qui a fait l'objet d'une grande concertation, longue, trop longue, et qui aboutit à des textes qui sont, je dirais, très larges, probablement parce qu'on a voulu écouter beaucoup de gens et par conséquent essayé de faire des compromis entre des positions différentes. Donc des contenus assez larges visant surtout à organiser d'une façon assez identique chaque diplôme pour faciliter les réorientations. Finalement la réforme vise à améliorer le rendement du système universitaire, faire en sorte que les moyens qui sont consacrés à l'enseignement permettent de donner plus de diplômés sortant des premiers cycles en particulier. La réforme a permis aussi de repenser les deuxièmes cycles, mais c'est quand même un problème second.

Où en est-on ? Le nouveau Ministère a décidé une inspection pour savoir surtout quel allait être le coût pour la mise en place des nouveaux DEUG puisqu'ils comportent un plus grand nombre d'heures et une organisation des UV un peu différente : des systèmes de modules. Modules qui sont pour nous Lyon 2 des choses qui n'ont rien de très original puisque ça ressemble fortement à nos dominantes. Du point de vue de l'application dans l'ensemble des universités françaises, il est difficile de savoir ce qui est fait actuellement, cela dépend tout d'abord d'une décision du Ministère, qui n'est pas contre le projet mais s'interroge sur son coût ; de plus, en toute hypothèse, si le Ministère répond oui, cela dépendra aussi de la décision d'une certaine façon autonome des universités ; en principe elles sont libres, dans le cadre des contrats d'établissement qu'elles signent avec le Ministère, de choisir la date et la façon dont elles appliquent les DEUG renouvelés.

C. P. : Et où en est-on à Lyon 2 ?

É. F. : En ce qui nous concerne, le problème ne se pose peut-être pas tout à fait de la même façon que pour les autres universités, puisqu'on avait procédé à un certain nombre de modifications qui sont conformes à ce qui a été conçu, décidé, notamment pour les problèmes d'accueil, d'orientation et de réorientations. On a donc certains problèmes d'adaptation aux textes mais probablement beaucoup moins importants que dans les autres universités. Il y a des éléments qui n'étaient pas dans nos règlements : dans certains cas on a décidé de les appliquer tout de suite, par exemple la suppression des notes éliminatoires, pour d'autres on les appliquera plus tard, mais beaucoup d'éléments de la réforme sont déjà en place à Lyon 2. Il y a d'autre part de nouvelles formalités qui nous sont proposées. Il y a un DEUG « mathématiques, informatique et statistiques appliquées aux sciences humaines et sociales » qui nous intéresse à la fois pour essayer d'éviter que systématiquement dès lors qu'il y a l'indication de « mathématiques » ou « d'informatique », de tels diplômes soient considérés comme étranger à notre domaine d'université de lettres et sciences sociales. Au contraire nous revendiquons de telles formations qui nous permettent d'évoluer et de nous rapprocher des DEUG scientifiques au sens traditionnel du terme. C'est un élément que l'on souhaite voir mis en place à Lyon 2, pas en 93 mais probablement en 94.

Autre point, contenu dans la réforme, qui nous intéresse à Lyon 2 et vers lequel on a déjà cheminé : la pratique d'une langue vivante étrangère et de l'outil informatique. Ces éléments existaient à Lyon 2 mais on souhaite aller plus loin dans cette direction : 1 - au niveau des langues puisqu'on a cette année expérimenté l'enseignement intensif des langues en septembre pour la sociologie. C'est un type d'enseignement des langues vivantes qui nous paraît adapté à une bonne compréhension, notamment orale, des langues. Donc sans que ce soit le projet du Ministère, mais puisque déjà il y a une obligation de langue vivante dans les DEUG, nous allons faire en sorte de continuer à travailler dans cette direction. En matière de généralisation de l'utilisation de l'outil informatique, nous avons le désir, indépendamment de la réforme du Ministère – mais si on le fait avec le Ministère c'est encore mieux – d'avoir un enseignement d'informatique dès la première année : l'an prochain cette expérience aura lieu sur une partie des DEUG de l'Université.

Par plusieurs aspects, l'Université Lyon 2 se sent finalement assez à l'aise avec la réforme, soit qu'elle l'ait anticipée soit que les principes même qui la guident conviennent à ce qui avait été dans le choix des équipes présidentielles précédentes ou de la nôtre. Cela ne nous impose pas une rupture. D'une façon générale d'ailleurs, et je reviens au problème de l'application par l'Université, ce sont des textes qui n'ont pas créé de remous, ni dans le milieu enseignant ni dans le milieu étudiant, à la différence des autres réformes. Il faut bien comprendre qu'entre un texte réglementaire et l'application qui s'en fait à la base, il y a toujours un écart assez important, il y a toute une évolution qui se fait graduellement.

C. P. : Une autre question à Lyon 2 préoccupe beaucoup de monde, c'est celle des sessions rapprochées qui ne fait pas partie, elle, de la réforme ministérielle.

E. F. : Tout à fait, c'est pour ça que je ne répondais pas à ce problème qui ne se situe pas dans ce cadre. De la même façon que je vous disais qu'il y a eu des évolutions à Lyon 2 antérieures à la réforme, de même qu'en matière de langues vivantes et d'informatique, on a notre propre manière de voir les choses, et bien en matière de rythmes universitaires nous avons souhaité poser le problème très clairement, indépendamment de toute pression. Je crois que cela fait partie de

l'autonomie des universités que d'être capable de prendre un problème et de se demander dans quel sens il faut faire évoluer l'institution. Donc nous avons choisi, vous dites les deux sessions rapprochées, je dirais de terminer l'année universitaire avant de commencer la suivante. C'est-à-dire qu'il me semble très important que début septembre, les enseignants, et en particulier les responsables d'enseignement, aient, autant que possible, connaissance du nombre de personnes qu'ils auront à enseigner l'année suivante et qu'ils puissent, durant le mois de septembre, préparer correctement le début des enseignements, qui se situe début octobre, en étant à peu près sûrs du nombre d'étudiants plutôt que de découvrir ce nombre à la rentrée et de devoir créer un groupe de TP, changer des horaires, déplacer des éléments, et perturber le fonctionnement de l'année...

Ce sur quoi j'insiste beaucoup c'est que, au fond, il y a toute une période qui est aujourd'hui gaspillée et c'est très clair pour les bacheliers qui s'inscrivent en juillet et n'ont aucun contact pédagogique avant septembre. Si le contact s'établissait un peu plus tôt, même sans parler d'enseignement, en juillet, cela leur permettrait de commencer à travailler, à lire des livres qui leur seraient donnés simplement pour les échauffer, les diriger dans une discipline qu'ils ne connaissent pas, très souvent, en sortant du secondaire. Ce serait autant de gagné. Si on débutait un peu plus tôt l'année universitaire en maîtrise, on pourrait très bien commencer à travailler les mémoires début juillet, par exemple, le travail bibliographique. Au fond décaler l'année, arriver à terminer en juin ne porterait pas non plus préjudice aux travaux d'été que les étudiants sont obligés de faire pour gagner leur vie. C'est une autre organisation dans laquelle au lieu de travailler l'été suivant on travaille l'été précédent. Ceci amène à poser la question de la nature de la première session : nous souhaitons qu'elle soit davantage faite de contrôle continu. C'est une session qui commence en décembre, qui se termine en juin mais dont on ne souhaite pas que les épreuves de juin soient les épreuves décisives. On doit prendre en compte une évolution dans l'année. C'est un problème qui avait aussi été repéré par l'équipe présidentielle précédente, veiller à ce qu'on ne passe pas trop de temps aux examens au détriment du temps consacré aux enseignements.

AUTHORS

Éric Froment

IDREF : <https://www.idref.fr/076288064>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000116261529>

Sabine Vallette

Du nouveau pour les étudiants travailleurs

En DEUG, licence, et maîtrise (régime général) : le contrat de formation personnalisé

Alain-Noël Henri

DOI : [10.35562/canalpsy.3131](https://doi.org/10.35562/canalpsy.3131)

OUTLINE

Un peu d'histoire

Le nouveau dispositif

Le Contrat de Formation Personnalisé

Quels avantages particuliers confère l'adhésion au CFP ?

Le cadre institutionnel

TEXT

Un peu d'histoire

- 1 Depuis 25 ans, l'Université Lyon 2 a, sans discontinuer, attaché une attention particulière aux très nombreux étudiants en psychologie simultanément engagés dans la vie professionnelle. Plus nombreux qu'ailleurs dans les sciences humaines et sociales, parce que, à ceux qui ont besoin de travailler pendant leurs études, s'ajoutent les praticiens de nombreux métiers dont les études universitaires, en général entamées ou reprises sur le tard, s'inscrivent dans le fil de leur pratique.
- 2 Ce fut d'abord, dès 1968, un « régime étudiants-travailleurs », qui combinait groupes spécifiques d'élaboration de travaux, horaires du

soir et du samedi, et UV réservées aux étudiants travailleurs.

- 3 Puis le régime « Formation à Partir de la Pratique » a systématisé à partir de 1979 certains aspects de l'expérience pédagogique acquise dans le cadre du « régime étudiants travailleurs » – ceux qui valorisaient la recherche personnelle en prise sur la pratique plutôt que la relation scolaire au savoir. Cependant les deux tiers environ des étudiants travailleurs restaient inscrits dans le régime général.
- 4 Or les réformes successives, et la pression démographique (le nombre total d'étudiants de notre université a presque doublé en peu de temps à la fin des années 80) avaient quelque peu fait tomber en désuétude la plupart des dispositions particulières initiées dans les années 70. C'est pour reprendre la question à zéro en fonction de données plus contemporaines que la présente année universitaire a vu l'apparition du dispositif dit « Enseignement à Distance », très imparfaitement nommé d'ailleurs puisqu'il combine en effet le modèle de l'enseignement à distance, notamment avec l'enregistrement des cours magistraux sur cassettes audio, et le modèle de la formation continue, avec les regroupements du samedi.
- 5 Ce système a démarré comme on sait cette année sur la moitié du DEUG et devait monter progressivement en puissance en six ans, avec chaque rentrée l'extension à une nouvelle demi-année.
- 6 Entre temps l'Université a décidé la réforme des rythmes universitaires, dont le principal effet est de supprimer la session de septembre. Or l'obstacle majeur à cette réforme était qu'elle retirait aux étudiants travailleurs la possibilité de profiter des vacances d'été pour préparer les validations requérant une importante élaboration personnelle. En outre l'expérience d'EAD faisait apparaître que le système choisi ne répondait exactement qu'à certains cas d'étudiants, ce qui obligeait à réfléchir à la grande disparité des situations concrètes et des attentes vis-à-vis de l'Université.
- 7 Au cours de la réflexion ainsi engagée, il est apparu souhaitable d'intégrer la question des rythmes universitaires dans une approche plus globale des conditions d'étude pour les personnes engagées dans la vie professionnelle, et ainsi de définir un dispositif à la fois assez souple et assez charpenté pour garantir à la fois une appartenance clairement identifiable des bénéficiaires des mesures d'exception,

une cohérence pédagogique justifiant ces mesures et une maîtrise permanente par l'institution universitaire de leur application et notamment de leur extension et de leur coût.

- 8 C'est ainsi que s'est élaboré un projet de dispositif global à l'intention des étudiants de Psychologie en situation professionnelle. Ce dispositif sera désigné administrativement par ce qui constitue sa pièce maîtresse : « Contrat de Formation Personnalisé » ou CFP. Comme on vient de le voir, il englobe le dispositif inauguré l'an dernier sous le nom, d'ailleurs inadéquat, d'« Enseignement à Distance » (EAD), appellation qui devrait de ce fait disparaître.

Le nouveau dispositif

- 9 Il restructure l'ensemble des aménagements et services destinés aux professionnels engagés dans le régime général des études de psychologie. Le principe général est la négociation d'un contrat personnalisé tenant compte à la fois de la situation concrète de l'étudiant, notamment en temps d'éloignement, de disponibilité en temps, d'expérience antérieure et de contexte professionnel, des possibilités d'aménagement, de la formation comme de la validation, compatibles avec la nature des différents enseignements et leurs conditions d'encadrement.
- 10 Deux limites le circonscrivent clairement :
- Il fonctionne à l'intérieur du régime d'études par UV, et donc s'ajoute au régime FPP sans s'y substituer, tout en partageant avec lui la gestion d'un certain nombre d'outils communs.
 - L'adhésion à ce dispositif est contractuelle ce qui implique qu'aucun étudiant ne peut y être inscrit « d'office », et donc qu'il subsistera des étudiants travailleurs « de droit commun » prenant leur inscription dans les mêmes conditions (et au même tarif) que les étudiants ordinaires, et soumis aux mêmes règles qu'eux ; mais aussi que l'Institut de Psychologie garde à tout moment le contrôle des critères et surtout des flux d'adhésion.

Le Contrat de Formation Personnalisé

- 11 Effectivement négocié avec le chargé de mission (voir ci-dessous), signé au nom de l'Institut par l'enseignant responsable, et valant inscription pédagogique, le contrat comporte avec la liste des UV ou modules préparés, la liste des aménagements de formation, outils d'aide à la formation et aménagements de la validation (voir ci-dessous) dont le bénéfice est accordé à l'étudiant.
- 12 Il n'est évidemment pas question d'inventer pour chaque étudiant un régime particulier. La personnalisation résultera du choix et de la combinaison de conditions particulières et d'instruments d'études et/ou de validation sur une liste de possibilité préalablement négociées avec les responsables et les équipes pédagogiques par l'équipe chargée de gérer le dispositif. Ces « palettes » seront naturellement évolutives d'une année à l'autre en fonction des contraintes et des besoins et ce qui est évoqué ci-dessous n'a donc que valeur indicative.

Quels avantages particuliers confère l'adhésion au CFP ?

- 13 Des aménagements des obligations de formations, par exemple enregistrements sur cassettes audio de cours magistraux ou d'autres instruments suppléants la présence aux cours, tels que bibliographies ou photocopiés, des regroupements de TD sur des samedis (en 2^e année de DEUG seulement cette année, mais progressivement étendus les années suivantes à la licence et la maîtrise).
- 14 Des aides au travail personnel par le journal mensuel *Canal Psy*, l'accès à la vidéothèque de l'Université et prochainement des outils télématiques.
- 15 Des aménagements de la validation, variables selon les UV avec notamment le plus souvent possible le bénéfice d'une session de septembre, par dérogation au nouveau système des deux sessions bloquées en mai et juin.

- 16 Attention : la signature d'un CFP vous engagera irrévocablement pour l'année en cours.

Le cadre institutionnel

- 17 Dans le cadre du département « Formation en Situation Professionnelle », le dispositif est géré par une *équipe* constituée de l'*enseignant coordinateur*, enseignant titulaire qui assure la responsabilité et la coordination ; du *chargé de mission*, cheville ouvrière du système sous l'autorité directe de l'enseignant coordinateur, qui négocie les CFP, les aménagements d'étude et de formation, repère les difficultés structurelles rencontrées de part et d'autre et propose des solutions institutionnelles ; et enfin d'une *secrétaire* qui, sur le même plan que les actuels secrétariats de cycle, assure le suivi complet de la scolarité des étudiants, plus la gestion courante, administrative et financière, des actions spécifiques (AE, A V. OAF).

AUTHOR

Alain-Noël Henri

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

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

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

Réforme, rénovation pédagogique ? Pour quoi faire ?

Régis Bernard

DOI : 10.35562/canalpsy.3132

TEXT

- 1 Parmi les traits qu'il faudrait retenir pour décrire l'école, s'imposerait sans doute avec insistance le fait qu'elle semble se complaire dans la réforme. Depuis de nombreuses années, le système d'enseignement, et tout particulièrement l'Université, est devenu un vaste chantier, pris toujours entre deux projets de réforme, qui n'aboutissent jamais vraiment, voire sont retirés ou transformés avant même la publication de leurs décrets d'application.
- 2 L'Université vient de connaître un des épisodes de ce véritable « feuilleton » de la réforme (feuilleton, parce qu'on peut se demander si, dans l'affaire l'essentiel est le changement ou le discours du changement), à travers ce qu'il est convenu d'appeler la rénovation pédagogique. Après avoir longtemps hésité, le précédent Ministère a proposé un ensemble de textes, édulcoré au regard du projet initial, visant à réformer les 1^{er} et 2^e cycles. L'actuel Ministre a décidé de maintenir ces textes, mais du bout des lèvres, faisant ainsi entendre (craindre ou espérer) que le projet s'enliserait rapidement, pour laisser place à une nouvelle version du projet ou à un autre projet. Et il faut dire encore que cette rénovation succède à celle entreprise, pour les DEUG, en 1984, qui elle-même s'était assignée comme objectif d'améliorer le cadre pédagogique fixé en 1968 par la loi FAURE, qui elle-même...
- 3 Faut-il voir, comme tout invite à le faire, dans cette succession de réformes et surtout dans l'accélération de la vitesse de leur obsolescence, le symptôme d'une crise majeure de l'institution ? Faut-il en conclure que décidément celle-ci n'est pas réformable, tant son inertie intrinsèque se montre apte à anéantir toute velléité de changement ? Après tout, les discours ne manquent pas pour stigmatiser l'Université et plus largement le système d'enseignement

et leur imputer la responsabilité du chômage, celle de la baisse du niveau ou de la crise des valeurs morales...

- 4 Or, il faut rappeler (le démontrer serait ici trop long) que le chômage est fondamentalement un problème de partage du travail et non pas le résultat d'une formation inadaptée, que, malgré l'insistance des dénonciations, le niveau n'a pas baissé, bien au contraire...
- 5 Et de la même façon, il faut dire que, si l'école traverse une crise, c'est d'une crise de croissance dont il s'agit. Aujourd'hui, la moitié d'une classe d'âge obtient le baccalauréat. Quant à l'Université, chacun a pu mesurer quel bouleversement démographique elle vient de connaître, véritable explosion universitaire, qui n'est sans doute pas achevée et dont on peut penser qu'elle représente une des transformations majeures de nos sociétés.
- 6 Cette explosion, qui s'est traduite par un très fort accroissement des effectifs (ils ont été multipliés par cinq en trente ans) et par la diversification des publics accédant à l'Université, s'est accompagnée de la succession de réformes que l'on connaît, d'une façon comparable à l'explosion scolaire qui, dans les années cinquante, a touché le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire. Et si, embrassant l'ensemble du système d'enseignement, on prolonge le regard vers la longue durée, on pourra noter que régulièrement celui-ci est secoué par des crises, dont les manifestations ne sont pas sans rappeler ce que l'on observe aujourd'hui. Face à l'accroissement des effectifs, se développe un ensemble de discours qui viennent d'une part déplorer les méfaits de cet afflux, en ce qu'il perturbe le fonctionnement de l'institution, mais également conduit à la dévalorisation des diplômes et donc à la frustration des diplômés, et d'autre part dénoncer la baisse de niveau qui en découle. Dans le même temps, l'institution entreprend, parfois de façon frénétique et désordonnée, de se transformer.
- 7 La répétition de tels phénomènes, à chaque fois qu'un degré du système d'enseignement s'ouvre à un plus large public, invite à penser qu'il y a là un des facteurs essentiels de son histoire. Et on peut même faire l'hypothèse que les projets de réforme et de rénovation ne sont finalement que tentatives des pouvoirs politiques et institutionnels pour contrôler, tout en leur donnant un habillage réglementaire, les transformations rendues nécessaires.

- 8 C'est en tout cas la meilleure façon d'interpréter la présente rénovation pédagogique, dès lors que l'on observe qu'elle ne fait que généraliser et rendre obligatoire des dispositions que les Universités avaient prises, en ordre dispersé, pour faire face à l'actuelle et impressionnante demande d'enseignement supérieur. Et à cet égard, l'expérience de notre Université est sans doute exemplaire.

AUTHOR

Régis Bernard

Publications

Entretien avec Paul FUSTIER

Paul Fustier and Sabine Vallette

EDITOR'S NOTES

Propos recueillis par Sabine VALLETTE.

TEXT

Canal Psy : Comment un psychologue peut-il mettre en œuvre des références théoriques psychanalytiques, qui sont d'ailleurs dans votre livre, en dehors du cadre séance, dans un cadre institutionnel ?

Paul FUSTIER : Je suis parti d'un constat statistique qui est que 50 % des interventions des psychologues en institution sont de style indirect, c'est-à-dire qui ne s'adressent pas directement à un client mais qui sont soit formalisées, des réunions, soit très informelles, des contacts qui ont lieu dans les couloirs avec les personnels, des éducateurs ou des soignants. Ils ont une pratique professionnelle originale très différente de la pratique professionnelle psy puisqu'ils travaillent dans la durée et souvent sans référentiels ou modes d'approche très précis, très particuliers. Cela fonctionne de manière très empirique.

Les psychologues, très fréquemment, reçoivent des demandes de la part des éducateurs ou des soignants concernant ce qui se passe, Je sens que cela a, parfois des questions naïves telles que : « qu'est-ce qu'il faut faire ? » Une forme de réponse qui ne me paraît pas bonne c'est de répondre de façon non directive, en retrait, sans contact avec les personnes qui demandent ; ce qui ne me paraît pas non plus très ajusté, c'est de répondre en disant implicitement « si ça se passait dans un système de séances, on pourrait dire ceci ou prendre tel type de positionnement ». Il me semble important d'éviter que les psychologues ne se trouvent un peu impuissants dans ces situations simplement parce que l'articulation entre le référentiel psychanalytique et le dispositif est, à mon avis, différente dans un dispositif « du quotidien » de ce qu'elle est dans un cadre de séances, que ce soit dans la cure ou dans les psychothérapies de groupe.

J'essaie de montrer qu'il est possible de penser quelque chose dans ce dispositif très mou, très lâche que représente une vie en institution. Il faut recréer quelque chose de l'ordre d'une « psychologie du quotidien » afin de repérer ce qui peut se produire d'important. L'idée c'est qu'il ne faut pas tout psychologiser : une bonne partie de la vie d'une institution c'est pour moi de la banalité, il ne se passe rien sur le plan psychologique, voire il vaut mieux qu'il ne se passe pas trop de choses, que ça ne soit pas trop compris ni analysé ; mais il y a des moments forts qu'on peut très bien arriver à repérer. Ce sont des moments où le dispositif de l'institution fait surgir des éléments extrêmement archaïques et importe d'en saisir le sens et de travailler sur le type de positionnement qu'on peut demander à des professionnels dans ces cas-là. Cela intéresse les soignants et les éducateurs, mais cela intéresse les psys auxquels il est demandé concrètement sur le terrain de participer à cette élaboration et d'arriver à faire penser une équipe sur ce qui se joue.

Ce qui est peu développé dans la littérature psychologique, ce sont les effets particuliers de l'articulation entre un référent théorique et un dispositif institutionnel par rapport à son articulation avec un dispositif type cure. C'est pourquoi je consacre un passage assez long où j'essaie de mettre au premier plan la notion d'étayage par rapport à la notion de transfert. La notion d'étayage est plus économique pour comprendre ce qui se passe que la notion de transfert qui tend à devenir une notion universelle et vague qui finalement n'informe plus, tellement elle est générale.

Comment cela s'articule à l'Université, c'est un autre problème dont je ne me rends vraiment compte, en raison de ma fonction, qu'au niveau du DESS. En DESS, un stagiaire en psychologie c'est quelqu'un qui perd une bonne partie de son temps, au sens de la productivité, à ne pas trop savoir ce qu'il a à faire, à subir des demandes, à être fortement sollicité à droite et à gauche sans trop savoir ce qu'il peut faire de cette situation vague et confuse. Je pense donc qu'il est intéressant pour les psychologues praticiens d'avoir des modèles d'analyse qui débouchent sur des propositions concernant des positions professionnelles. Au sujet du psychologue, il y a un chapitre dans le livre, *Le porte-croyance*, où je reprends principalement le texte d'Octave MANNONI pour essayer de montrer ce qu'il en est de la réalité et ce qu'il en est de la part idéalisée qui est déposée sur le

personnage du psychologue, cette sorte de reste que le psychologue a à comprendre s'il veut avoir une intervention non défensive par rapport aux demandes qui lui sont faites.

C. P. : Est-ce que le psychologue n'est pas, en ce sens, vis-à-vis de l'éducateur dans la même position que l'éducateur vis-à-vis de l'enfant : devant faire le deuil d'une position idéalisée ?

P.F. : Oui, il y a un effet de cascade : ça fait un tour qui se termine sur le psychologue. Les réponses du psychologue doivent être de telle nature qu'effectivement elles puissent permettre un renvoi entre l'éducateur et l'enfant dans une espèce de miroir réfléchissant. Les éducateurs ont souvent un problème de deuil de l'idéal, et le psychologue aussi peut avoir ce problème, mais il peut avoir au contraire l'impression qu'il ne sert à rien. Les jeunes psychologues ont très fréquemment un sentiment d'impuissance. C'est l'inverse de la toute-puissance auquel il est confronté parce qu'on lui pose sans arrêt des questions qui le mettent en échec : « qu'est-ce qu'il faut faire pour éviter que les carreaux se cassent ? »

Quand parfois je m'immerge dans des équipes non formées, ce sont des questions de ce type qui sont posées et qui sont terribles à recevoir parce qu'on ne peut rien en faire. Ou plutôt, pour en faire quelque chose, il faut vraiment élaborer un travail. Or si la question est une question trop concrète « qu'est-ce qu'il faut faire quand... », c'est en soi difficile à moduler, cela ne peut se travailler que dans une relativité, c'est-à-dire par des détours. Il faut réfléchir à des positionnements qui ne peuvent pas être, à mon avis, neutres, parce qu'on ne peut pas, quand on est éducateur ou soignant, fonctionner dans une neutralité comme seule dimension de la pratique, sinon l'institution s'effondre. Si le psychologue indique que l'équipe devrait se comporter comme un psychologue, cela ne marche pas : il faut décadrer l'utilisation de la psychologie. C'est important que les équipes arrivent à distinguer la psychologie du psychologue dans sa position professionnelle.

C. P. : Est-ce que la formation « à l'étude de cas » qui fait partie de la formation de base des psychologues n'induit pas à répondre aux demandes « d'explications » des équipes ?

P. F. : C'est une question compliquée. J'aurais tendance à dire que quand le psychologue travaille sur un cas et qu'il va en parler c'est plus les modalités de la transmission que ce qu'il sait sur le cas qui importent. Ce que je constate c'est que quand on arrive à transmettre quelque chose d'une certaine façon, il y a une sorte de reprise ou de bascule de la représentation que les vis-à-vis avaient du cas. Lorsque des informations sont transmises avec un degré d'empathie suffisant pour qu'on arrive reconnaître ce qui se passe dans la relation, il est très intéressant de voir à ce moment-là chez les éducateurs ou les soignants qu'une question s'ouvre et que vacillent des certitudes. Ce n'est pas la formation en elle-même, je crois, qui fait vaciller la certitude, c'est la façon dont on arrive à communiquer en étant soi-même partie prenante dans l'information. C'est un peu ce que les éducateurs font aussi quand ils réalisent des métaphores.

C. P. : Est-ce que c'est ce que vous appelez position énigmatique ?

P. F. : Oui c'est ça. La position énigmatique est très difficile à prendre parce que les soignants sont pris dans l'idée qu'il faut qu'ils réussissent. Il y a une espèce d'idéologie du client-roi, psychiquement : il faut réaliser la demande ; et comme on ne peut pas la réaliser, on est déçu donc on dit « c'est pas bien » ou bien « je sais bien que ce n'est de toute façon pas possible ». Même la position prudente consistant à dire « on sait bien qu'on ne peut pas être parfait » ne me paraît pas la bonne, il vaut mieux dire « on sait bien qu'*heureusement* on est en échec ». C'est à partir de cet échec qu'il faut travailler et maintenir l'énigme, que je rencontre sans arrêt dans le travail avec les équipes, qui est « pourquoi tu fais ça ? », « est-ce que tu fais ça pour moi ? ». C'est la grande question pour la personne carencée quand elle rencontre un interlocuteur. C'est cette énigme-là qu'il faut faire travailler et à laquelle il ne faut pas répondre. C'est notre problème à tous : qui est l'autre ? Qui est-il pour moi ? Qui suis-je pour lui ? Qu'est-ce que je peux attendre ou non ? Cette question engage tout un travail, question à laquelle on ne peut jamais répondre... C'est l'énigme de la naissance...

Paul Fustier

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

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

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

Sabine Vallette

Libre à vous...

À propos de l'enquête sur les différentes formations de psychologie

Michèle Miehe

TEXT

- 1 Merci à toutes et à tous pour votre aide dans ma recherche. En effet, vous avez été très nombreux à répondre bien que les conditions n'aient pas toujours été idéales pour remplir mes questionnaires.
- 2 Je vous communiquerai les résultats de cette enquête dès que possible (probablement à la prochaine rentrée scolaire).
- 3 En attendant, je vous souhaite bonne continuation dans vos études.

AUTHOR

Michèle Miehe