

| CANAL PSY | |
|---------------------------------------|----|
| N°10 • Mars 94 Mensuel • 10 F | |
| S O M M A I R E | |
| Infos pratiques | |
| 3e cycle, reprises d'études | 2 |
| L'Université | |
| entre tradition orale | |
| et production écrite | |
| Écrit - oral : | |
| un séminaire décalage ? | 4 |
| Maurizio CATALI | |
| Les universités médiévales | 7 |
| A propos du CFP, | |
| et de la pratique magistrale | 8 |
| Dominique GÉNER | |
| Publications | |
| Émission avec Jacques Coulier | |
| autour de la collection "Éthologie et | |
| Psychologie des communications" | 10 |
| Agenda | 13 |
| Du coq à l'âne | 15 |
| A propos... | |
| Jury 94 : Pourquoi un nouveau | |
| modèle de fiche ? | 16 |
| Alain-Noël HENRI | |
| S O M M A I R E | |

Editorial

Je vous le disais bien que pour le prochain Canal Psy les premières seraient là. Elles sont même un peu posées et en voie au lieu de rigoler. Bien sûr, avec le printemps, la fébrilité des dossiers s'accroît. Mais en espérant beaucoup, car c'est aussi, puisque le numéro de l'an dernier avait été plutôt sage.

En même temps l'année prochaine, conférence déjà à se profiler. Une page se termine à la rentrée avec le sujet à la rentrée de deux ou trois autres enseignants des groupes CFP, Jean-Marie CHARBON et Lucile-Noël DOMINON.

Simultanément, nous avons en l'honneur satisfaction de publier la création d'un poste de maître de conférences explicitement profilé sous l'intitulé "Psychologie et formation d'adultes", et le maintien du poste de Jean-Marie CHARBON sous la double référence de la Psychologie Sociale et de la Formation d'adultes.

Et nous avons deux nouveaux collègues titulaires qui vont venir rejoindre l'équipe du département "Formation en situation Professionnelle" auquel comme nous le faisons, rejoignent CFP, le CFP et la Formation Continue de Psychologie.

C'est la première fois qu'on reçoit des recrutements de nouveaux enseignants en psychologie, et ainsi reconstruit la spécificité d'une pédagogie universitaire à l'Université des étudiants engagés dans la vie professionnelle. L'événement méritait d'être salué. Nous en espérons pour ce numéro à la semaine. Le sera prochain, ce sera intéressant de quelques nouveaux pages. En attendant les tenez à jour.

Alain-Noël HENRI

Prochaine conférence

Dimanche 16 avril

Écriture et changement, à partir d'un exemple de changement de la théorie

par Dominique SUCHET
Psychologue clinicienne, Psychanalyste

Canal Psy

ISSN : 2777-2055

Publisher : Université Lumière Lyon 2

10 | 1994

L'Université entre tradition orale et production écrite

<https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=335>

Electronic reference

« L'Université entre tradition orale et production écrite », *Canal Psy* [Online], Online since 15 septembre 2020, connection on 11 juin 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=335>

DOI : 10.35562/canalpsy.335

ISSUE CONTENTS

Alain-Noël Henri
Éditorial

Dossier. L'université entre tradition orale et production écrite

Maurizio Catani
Écrit-oral : un nécessaire décalage ?

Simonne Guenée
Extrait de *Les universités françaises des origines à la Révolution*

Dominique Ginet
À propos du CFP... et de la pratique magistrale

Publications

Jacques Cosnier and Sabine Gigandon-Vallette
L'Éthologie : une autre méthode pour la psychologie ?

À propos

Alain-Noël Henri
Jury 94 : pourquoi un nouveau modèle de fiche ?

Éditorial

Alain-Noël Henri

TEXT

- 1 Je vous le disais bien que pour le prochain *Canal Psy* les primevères seraient là. Elles sont même un peu passées et on n'est pas loin du muguet. Bien sûr, avec le printemps, la fièvre des dossiers monte sérieusement. Nous en espérons beaucoup cette année, puisque la moisson de l'an dernier avait été plutôt maigre.
- 2 En même temps l'année prochaine commence déjà à se profiler. Une page se tournera à la rentrée avec le départ à la retraite de deux des plus anciens enseignants des groupes FPP, Jean-Marie CHARRON et Louis-Noël DOMINJON. Simultanément, nous avons eu l'immense satisfaction d'obtenir la création d'un poste de maître de conférences explicitement profilé sous l'intitulé « Psychologie et formation d'adultes », et le maintien du poste de Jean-Marie CHARRON sous la double référence de la Psychologie Sociale et de la Formation d'adultes. Ce sont donc deux nouveaux collègues titulaires qui vont venir étoffer l'équipe du département « Formation en situation Professionnelle », lequel comme nul ne l'ignore, regroupe FPP, CFP et Formation Continue de Psychologie.
- 3 C'est la première fois que de nouveaux enseignants en psychologie sont recrutés, est ainsi reconnue la spécificité d'une pédagogie universitaire à l'intention des étudiants engagés dans la vie professionnelle. L'événement mérite d'être salué. Nous en resterons pour ce mois-ci à le savourer. Le mois prochain, on vous entretiendra de quelques nouveaux projets... En attendant bon travail à tous...

Prochaine conférence

Samedi 16 avril

Écriture et changement, à partir d'un exemple de
changement de la théorie par **Dominique SUCHET**,
psychologue clinicienne, psychanalyste

AUTHOR

Alain-Noël Henri

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

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

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

Dossier. L'université entre tradition orale et production écrite

Écrit-oral : un nécessaire décalage ?

Maurizio Catani

DOI : 10.35562/canalpsy.345

TEXT

- 1 Dans la vulgate qui a cours dans nos sociétés, depuis le Lycée d'Athènes et les philosophes péripatéticiens, l'enseignement est caractérisé par l'oralité, quintessence d'une transmission qui est introjection, tant à travers le cours magistral (les anecdotes foisonnent sur ces profs âgés qui, habitués à lire leurs cours, ont offert aux collègues nouvellement nommés un conseil dicté par l'expérience : écrire en gros caractères leurs notes parce que, l'âge venant, la presbytie rendra difficile la lecture), qu'à travers la pratique des séminaires. Ces derniers, s'ils ne sont pas transformés en cours *ex cathedra* du fait de la verbosité et/ou manie de complétude du « chargé » (par définition un thésard), sont en effet depuis 1968 un peu moins monologuants.
- 2 Mais, surtout si l'on se souvient de ce que, destiné à quatre cents étudiants ou plus, un cours en amphi (éventuellement doublé dans d'autres salles par la vidéo interne), n'est pas un séminaire de maîtrise, de DEA, de troisième cycle... à l'assistance plus restreinte, il est vrai aussi que, bien qu'héritier des universités du Moyen Âge, depuis le siècle dernier, alors qu'il expose, un prof d'« uni » (comme on dit en Suisse romande), « dicte » en réalité son cours ainsi qu'on le dit à l'université portugaise de Coimbra. Curieux et heureux mélange de parole et d'écriture. Dans les années cinquante, à Rome, les trois propriétaires de petites papeteries établies autour de l'université devinrent riches, mais « riches-riches » comme on dit en Espagnol, en publiant – toujours en retard sur la première des trois périodes annuelles d'examen – les *dispense*, les photocopiés des profs annoncés dès la première ligne, cela s'entend, de la bibliographie conseillée ; dix ans plus tard, à Paris, l'échange de notes de cours allait bon train entre filles et garçons, en général moins bons que les premières dans cet exercice ; le célèbre *Bulletin de Psycho* naquit et prospéra de cette carence.

- 3 Mais que voudrait-on qu'il fasse d'autre le bonhomme blanchi sous le harnais (expert international aussi, de nos jours) lorsqu'il lui faut faire rentrer les premiers rudiments de sa science dans la tête des « premières années » qui, aujourd'hui, rentrent et sortent de l'amphi comme cela leur chante alors qu'il y a quarante ans on arrivait à l'avance, on s'installait (il y avait de la place), on causait et, lorsque le prof faisait son entrée, on se levait en se taisant ? Ce n'est que par l'« examen sur table » que l'individu retrouve « ses droits » (du moins en partie) parce que (pourvu qu'il ait une calligraphie lisible, lisible bon Dieu !), ce n'est qu'ainsi qu'il sort de la masse pépiante et indistincte. À l'autre extrême, n'oublions pas non plus que, avec une assistance de vingt ou trente personnes, lorsqu'un responsable de séminaire de troisième cycle limite son enseignement à l'invitation, semaine après semaine, de thésards qui viennent exposer leurs travaux, il risque de susciter le soupçon de ce qu'il ne prépare pas son cours et qu'il exploite une rente de situation. Dans les deux cas, les étudiants prennent des notes.
- 4 Dans ce va-et-vient entre l'exposé aulique (1546 ; lat. *aulicus*, de *aula* « cour », etc.) ou pédestre, doublé ou non d'un écrit spécifique, le manuel, les « validations » sont un secteur particulier de la trop générale opposition entre l'oral et l'écrit. Les validations des études se font sous forme d'examen « sur table » (à 90 %, dit-on) ou sous forme de dossier ou de mémoire... (pour ne rien dire de la thèse d'État ancienne manière – la seule à mériter ce nom – validation écrite monumentale qui, en SHS, *devait* dépasser mille pages !). Si, délaissant pour un instant la « condition étudiante » on songe, toutes catégories confondues, à celle des profs, il faut savoir que ou bien ces forçats de la plume, aujourd'hui du PC, publient, ou bien... ils peuvent, du moins au CNRS mais il faut avoir réellement tiré sur la ficelle, être remerciés quand bien même dans les cafétérias de France et de Navarre on continue de faire circuler le trait d'esprit qui dit que « rien ne ressemble plus à un mathématicien qui dort qu'un mathématicien qui pense ». *Ay Dios !* Mais où est le problème ? Y en a-t-il vraiment un ?
- 5 Pour « stressant » qu'il soit (pourquoi ? on préférerait l'examen oral ? pas d'examen du tout ?), il ne faudrait pas oublier que l'« écrit sur table » est une protection *sociale* contre l'émotivité de l'examiné et de l'examineur. Certes, il existe une vieille étude, publiée aux PUF dans

la collection « Le psychologue », qui fondait la docimologie et il est vrai que protection et garanties ne sont pas absolues mais, trente ans après (un peu plus), l'ancien étudiant (raté) de l'Institut de Psycho de Paris a au moins appris que le fait d'avoir affaire à un *code* aux règles connues (connaissables même si un peu pipées) est chose qui, si elle n'évite pas totalement les effets de la subjectivité, permet cependant de les limiter. La difficulté est qu'il faut apprendre à le faire et que l'évolution de l'enseignement universitaire français, des quatre ou cinq « certifs » encore requis dans les années soixante aux innombrables UV brèves (et de ce fait inévitablement fragmentaires), est significative d'une tendance toute différente. Emprisons-nous : ce n'est pas qu'il faille revenir en arrière... etc. Il y a des « effets pervers » – uh cette enflure des mots – qu'il faudrait corriger : en ethno, je ne parle que de ce que je connais un tout petit peu, une des questions agitées dans les associations de catégorie est la faiblesse des enseignements consacrés aux bases historico-méthodologiques de la discipline, sinon les « acquis », opinables, du moins les positionnements respectifs et exhaustifs des différentes écoles. Dans les autres Sciences de l'Homme et de la Société...

- 6 Dès l'école primaire, en réalité, les mioches écoutent une parole magistrale, heureusement redondante et donc « chevillante », qu'ils doivent ensuite synthétiser, oui synthétiser, par une quelconque forme d'écrit (ranger convenablement des cubes colorés est de l'écriture, pas vrai les tests « cultural free » ?). Et plus tard, au lycée, à Dieu ne plaise que le potache tombe sous un prof, sciences ou lettres, qui tient à honneur de faire correspondre à chaque phrase une idée différente ! Lui, il cause et s'enorgueillit de spirituellement descendre de Rivarol, parmi d'autres, mais en fait il dévide, oralement, les différentes phases d'un raisonnement moulé sur les enchaînements séquentiels de l'écriture (il maîtrise la matière *via* sa familiarité avec la biblio) alors que ses infortunés auditeurs, qui, « blés en herbe », ignorent tout de l'affaire, halètent sous la lisse avalanche de trop cohérents énoncés – ce type de discours professoral est proche d'un métalangage dévoyé – sans réussir à épingleur sur leur cahier plus du tiers de ce qui les submerge. C'est là que le bât blesse.
- 7 Si l'on constate une fracture entre l'oral et l'écrit à l'« école » (primaire ou universitaire) et si, doublée d'une peur, l'on se plaint de la prépondérance de l'écrit aux validations, c'est qu'en fait il faut

maîtriser deux langues. (On pourrait soutenir que la France, incapable d'être encore réellement jacobine, on ne s'en plaindra pas, approche d'une certaine façon des écarts socio-linguistiques de type britannique... mais laissons là cet apparent paradoxe.) Il est vrai que le français écrit n'est pas le français oral et qu'il faut l'apprendre, « non sans larmes ». Voilà une constatation de linguiste et cela est certes difficile à admettre par les édiles, pour cultivés qu'ils soient, et plonge dans le désarroi (et l'irritation) les présidents d'université chenus.

8 Le décalage, l'écart (et la difficulté), ne tiennent pas qu'au « passage » de l'oral à l'écrit (le sens commun réduit habituellement la chose à une simple question de lexique, « soutenu » ou « relâché » – « au lieu de regarder la télévision, tu devrais lire pour apprendre du vocabulaire ») ni même dans la diminution, « à l'oral », de la variété (systematico-historique) des traces graphiques des formes morpho-syntaxiques mais dans le fait que, au-delà de ces difficultés de code(s), ce qui reste à apprendre est la rhétorique de l'usage des conjonctions de subordination, l'emploi des propositions relatives et la « gestion » de l'expression des hypothèses et des conditions. Toutes choses qui ont bien peu à voir avec les « et » et les « ou » de la coordination, si l'on peut oser ce mot en l'occurrence, et qui, le plus souvent, rentrent en contraste avec la simple juxtaposition de l'expression orale, caractérisée par l'inversion et soutenue par l'intonation, des séquences sujet-verbe-complément qui sont l'ordinaire de l'expression écrite :

- SVC, « je ne veux pas aller à la maison »,
- inversion soutenue par l'intonation (difficilement rendue par la graphie), « à la maison, j'veux pa(s) y aller ! »,
- « au lieu de regarder la télévision, tu devrais lire pour apprendre du vocabulaire »,
- « lis/au lieu de regarder la télé/pour ton (apprendre du) vocabulaire ! ».

9 « Massification » de l'Université sans doute mais, cela étant, nécessité surtout de repenser le rôle que la société assigne à la culture et aux institutions d'enseignement. Si l'on reste à l'intérieur de l'Université, en tout cas, le jeu de massacre sur le « français » des thèses (atténué ces dernières années mais non disparu) a toujours fait partie des rituels d'initiation : « page tant, dit le jury, il y a telle faute de grammaire et, ajoute-t-il suavement, vous veillerez à la corriger en

prévision de la publication ». Ainsi, tout en pestant contre les collègues des précédents cycles d'enseignement (disposer d'un bouc émissaire dégage l'esprit en le tranquillisant), l'enseignant universitaire qui suit (surveille, tel une mère poule) la progression des étudiants, joue toujours sur deux registres, les erreurs de français (on évite désormais le mot « faute ») et le contenu.

Raison graphique

Sur la question de l'écriture, deux ouvrages de Jack GOODY :

La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage.
« Écrire ce n'est pas seulement enregistrer la parole, c'est aussi se donner le moyen d'en découper et d'en abstraire les éléments, de classer les mots en listes et combiner les listes en tableaux. N'y aurait-il pas une manière proprement graphique de raisonner, de connaître ? Les modes de pensée ne sauraient être indépendants des moyens de pensée. Sans tomber dans un déterminisme étroit, il vaut la peine de reprendre l'analyse des différences entre cultures sous l'angle nouveau d'une technologie comparée de l'intellect. On a chance d'échapper ainsi aux oppositions simplistes et ethnocentristes entre la rationalité et l'âme primitive... De prendre aussi plus clairement conscience qu'un savoir écrit des sociétés sans écritures, cela ne va pas de soi : parce qu'ils se posent peu la question, les ethnologues, pour connaître la pensée "sauvage", commencent souvent par la domestiquer. »

Les éditions de minuit, collection « Le sens commun », Paris, 1979 (éd. originale Cambridge, 1977)

La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines.
« Réflexion sur ce que furent les premiers effets de l'écriture sur l'organisation de sociétés humaines. L'auteur souligne les différences majeures que le recours à l'écriture

peut entraîner dans l'organisation de l'action sociale : la religion, l'économie, le système politique et le droit. Les facteurs que nous associations généralement à l'essor de l'Occident prennent naissance selon lui, non pas en Europe occidentale ou dans l'héritage grec ou romain, mais ailleurs, en Mésopotamie et en Égypte, il y a plus de 5 000 ans. » Armand Colin, Paris, 1986.

- 10 Certains, déformés peut-être par des expériences avec les publics les plus divers, adultes étrangers, enfants du primaire, apprentis, travailleurs sociaux..., corrigent mot à mot, ligne par ligne, les dossiers, mémoires, thèses qui, à cause du contenu, leur paraissent justifier cet effort. Mais il ne faut pas aller plus loin que, mettons, le tiers de l'écrit. Sauf cas d'espèce, c'est un mauvais service à rendre à l'étudiant que de réécrire de fond en comble un texte qui montre que la situation et ses codes sont mal maîtrisés. Pour leur part, d'autres enseignants tout en corrigeant ici ou là, avertissent l'étudiant de la nécessité de « réviser sérieusement le français » et s'en tiennent au contenu. On ne peut rien leur demander de plus, ni en justice ni en équité, parce que le fond de la question est ailleurs. Là où la forme s'écarte par trop du code, le contenu est fort insuffisant aussi. Parmi les étudiants, il y en a qui, apparemment, « ne sont pas faits pour ». Les « sacquer » ? Certains enseignants se demandent : « De quel droit ? Qui suis-je pour bloquer un gars, une fille de vingt ans ? ». Certains finissent par leur dire : « Sachez que ma note commence à quatorze, avant... ».
- 11 Quoi qu'il en soit de ces contorsions (et de leur interprétation), si l'on revient à la question, la « soudure » entre oralité et écriture se fait lorsque l'enseignant, à l'occasion de « devoirs sur table » ou de tout autre écrit, reçoit individuellement pendant une ou deux heures (et autant de fois qu'il le faut) l'« apprenant » qui cafouille, qui sue et qui, en effet, veut apprendre. Mais, bien évidemment, cela prend du temps et, lorsqu'on peut recevoir systématiquement tous les étudiants qui le désirent, c'est qu'on n'est plus en première année de licence. Cependant, en première année on peut, comme on le faisait « à l'école », lire et corriger en classe certains textes... On revient alors, c'est bien connu, aux questions d'empathie.

- 12 D'autre part, l'oralité de certains cours, ou peut-être plus exactement de certains séminaires, est un effet de rhétorique. Lorsqu'il s'agit d'exposer non plus dans des amphis mais en petit comité, de dix à vingt personnes, des recherches *in fieri* (langue étrangère pour langue étrangère, je préfère les racines de la mienne au « work in progress » anglo-saxon, le français disposant bien entendu de l'expression « en train de se faire »). Dans ce cas, il y a deux possibilités. Ou l'on « pense à haute voix », donc lentement, devant un auditoire désormais préparé (et alors on demande, sans toujours l'obtenir, qu'on n'enregistre pas parce que c'est là une réflexion qui est en train de se faire et qui deviendra article ou livre des années plus tard ou même jamais), ou alors on lit – veillant à ne pas se laisser aller à la digression – parce que, à un certain niveau d'élaboration de la pensée, l'oralité n'est plus le moyen de transmission adéquat.
- 13 En fait, il s'agit de deux niveaux d'élaboration différents. Dans le second l'expression *désormais achevée* d'une pensée qui, à partir des concepts et du langage dit « commun » et plus exactement disponible s'efforce de les ré-agencer pour signifier autre chose que ce qui est communément reçu (soit en développant des virtualités soit, c'est le but mais cela n'est pas donné à tout le monde, en innovant) ne peut pas être réellement orale. Les mots proférés ont été « pesés » et écrits. (On peut apprendre par cœur bien évidemment, le Général le faisait et cela ne manquait pas de panache, mais la question n'est pas là ; on sait par ailleurs que d'illustres écrivains, répondant apparemment du tac au tac aux questions du journaliste à eux dépêché, cachent derrière une pile de livres des fiches soigneusement rédigées ; quant au « prompteur » de la télévision...) Dans un séminaire de recherche où tout mot est calibré, c'est à la fin de ce joyau des usages et de la rhétorique universitaires qu'est l'exposé-lecture que, parfois, l'oralité reparaît à travers les questions et le débat. « Parfois » parce que, bien souvent, l'auditoire n'est pas en mesure de creuser le sujet et qu'il se tait ou dit des platitudes. De là vient que, pour préparer la discussion, on décide de distribuer à l'avance (cela demande une organisation rigoureuse et quelques moyens) le texte de ce qui sera lu (les mauvaises langues disent alors qu'on aurait pu éviter l'exercice pour consacrer la totalité des deux heures du séminaire à la discussion du « papier » photocopié à l'avance).

- 14 Mais l'usage de la parole (et de la lecture préalable) est aussi une marque de pouvoir. Dans cette préparation de la discussion d'un texte qu'il ne suffit pas de simplement écouter pour le comprendre tant il est dense, il y a aussi des marchés de dupes. On songe à cette façon de gérer temps de parole et contenus qui envahit désormais congrès et séminaires où seuls les présidents de séance connaissent l'ensemble des communications, les lisent entre un avion et l'autre ou après un déjeuner de travail en compagnie de fonctionnaires ministériels, en font un résumé succinct et pas toujours fidèle en séance plénière et s'autorisent ainsi à couper la parole au bout de dix minutes aux congressistes qui, ayant de surcroît payé pour participer à la réunion, se voient expliquer, bien souvent en Anglais, que si un ingénieur peut se suffire de ce temps d'exposé, un sociologue ou un ethnologue doivent pouvoir en faire autant. Lorsqu'on en arrive là (c'est de plus en plus fréquent) c'est que l'oralité a « fonctionné » en d'autres lieux et que les rangs et les statuts ont été appréciés ailleurs. Le reste, la rencontre, ne relève plus alors que des relations publiques, sans doute utiles et parfois fort agréables.
- 15 C'est alors que les douze fois deux heures d'un cours semestriel dans une fac bondée apparaissent pour ce qu'elles sont : une fontaine de jouvence (à ravalier certes, à ravalier !) où des étudiants « mordus » (« des », pas « tous »), désireux de se soumettre à un apprentissage, lectures, prise de notes, rédactions et exposés, s'efforcent d'accéder, avec des enseignants également mordus (« des », pas « tous »), au plaisir partagé de la *pensée* sous ses deux espèces de l'oralité et de l'écriture. L'inépuisable beauté du monde s'exprime de mille manières mais, dans le domaine de la science (bref, celui d'un métalangage spécifique), l'enchaînement irréprochable d'un raisonnement, la clarté dans l'expression exacte d'une idée – sobre ou rutilante qu'elle soit mais toujours nette et incisive – sont de la belle ouvrage, source de plaisir à tous les sens du mot, freudiens et non.

AUTHOR

Maurizio Catani

Anthropologue, CNRS, CEF-MNATP, Paris

IDREF : <https://www.idref.fr/057942501>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000079759669>

Extrait de *Les universités françaises des origines à la Révolution*

Simonne Guenée

DOI : 10.35562/canalpsy.347

OUTLINE

Organisation de l'enseignement

TEXT

Organisation de l'enseignement

- 1 « Dans toutes les Facultés, l'enseignement, en latin, était basé sur des textes ou autorités (*autoritates*) d'auteurs (*auctores*) consacrés, et leurs commentaires, anciens ou modernes, auxquels s'ajoutaient des gloses et des Sommes professorales. La leçon (*lectio*), lecture commentée des textes, était ordinaire, lorsqu'elle était faite par les maîtres, en début de matinée, ou extraordinaire, lorsqu'elle était faite par les bacheliers, en fin de matinée ou l'après-midi. Plus originale et caractéristique de la méthode scolastique, la dispute (*disputatio*) avait lieu l'après-midi. Les questions disputées ordinaires (*quaestiones disputatae ordinariae*) consistaient en discussions avec réponses (*responsiones*) sur un thème choisi par un maître, assisté d'un de ses bacheliers, avec la participation des autres bacheliers, de ses étudiants et même de quelques-uns de ceux de ses collègues. Elles étaient closes le lendemain par la *determinatio* magistrale qui tirait les conclusions. Les *quaestiones quodlibetales* ou *de quolibet*, plus rares, étaient des conférences-débats semblables, mais sur un problème plus vaste (souvent d'actualité), destinées à toute la Faculté.
- 2 Cet enseignement, principalement oral dans ses moyens et ses buts, favorisa cependant la diffusion du livre manuscrit. Les libraires (*librarii*) de l'Université servaient d'intermédiaire entre vendeurs et acheteurs.

- 3 Les éditeurs (*stationarii*) se procuraient un *exemplar*, approuvé par l'Université, des principaux textes utilisés dans les Facultés. Sa composition en cahiers (*peciae*) séparés facilitait les copies. Avec l'approbation de l'Université, après avoir collationné avec elle les *peciae* et leurs copies, et fixé le prix, ils vendaient des copies à des universitaires ou, bien plus souvent, leur louaient ou l'*exemplar* initial ou des *exemplaria* dérivés qu'ils consultaient, copiaient ou faisaient copier par des copistes sous le contrôle de l'Université. Telle était la situation après qu'abus et fraudes eurent amené cette dernière à assermenter libraires et éditeurs et à réglementer leur profession par des prescriptions, assorties de sanctions, sur la réception, la garde, l'exposition, la location ou la vente des *exemplaria* ou des ouvrages pour lutter contre la spéculation dont ces derniers étaient l'objet et les *exemplaria* fautifs (1275). Avec l'achat de manuscrits d'occasion, ce système nouveau permit la constitution de bibliothèques personnelles et de bibliothèques comme celle de la Sorbonne, en l'absence de bibliothèque universitaire. Il était quelque peu concurrencé par celui, pourtant défendu, des cours dictés et celui des notes de cours ou reportations (*reportationes*) plus ou moins authentifiées.
- 4 Les grades octroyés, après examens, sanctionnaient les études en garantissant la capacité des titulaires et permettaient d'accéder à l'enseignement. Mais un grand nombre d'étudiants ne restaient pas longtemps à l'Université. Beaucoup abandonnaient avant d'être diplômés, les bacheliers étaient plus nombreux que les licenciés et encore plus que les docteurs. De plus, beaucoup de diplômés embrassaient une carrière au service de l'Église ou de l'État, en passant ou non par le professorat. »
- 5 Extrait de Simonne Guenée, *Les universités françaises des origines à la Révolution*, Paris, Picard, 1982, p. 21-22.

AUTHOR

Simonne Guenée

IDREF : <https://www.idref.fr/026906104>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000117701426>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11906143>

À propos du CFP... et de la pratique magistrale

Dominique Ginet

DOI : 10.35562/canalpsy.350

TEXT

- 1 L'entrée en vigueur progressive du CFP incite simultanément à interroger le sens et les limites d'un tel dispositif, comme à prendre conscience de ce qu'il vient mettre en question, et peut-être bousculer, dans nos habitudes pédagogiques universitaires. Rappelons-le : il ne s'agit là, en la matière, que de l'initiative la plus récente qui vient s'ajouter à toute une gamme de « spécialités lyonnaises », s'agissant des formations en psychologie ; filière « Étudiants-travailleurs », mieux nommés par la suite « Étudiants-salariés », régime « Formation à partir de la Pratique », « Enseignement à Distance », et j'en oublie peut-être... Ces formules traduisent assez une préoccupation constante à l'égard de populations d'adultes, attirés par notre discipline, mais que pouvait dissuader jadis l'image monolithique et un peu hautaine de l'Université, et pour qui, de toutes façons, il était bien difficile de se plier aux modalités classiques du fonctionnement universitaire. N'est-il pas juste, aussi, de noter qu'elles n'ont pu voir le jour et tenir au fil des années qu'au prix de l'engagement personnel de certains collègues, en particulier d'Alain-Noël HENRI : assurément, il y a du missionnaire chez cet homme, à considérer l'indomptable énergie qu'il déploie, le zèle évangéliste qui l'anime, les preux défis qu'il relève : « si tu ne vas pas à l'Université, c'est l'Université qui ira à toi... ».
- 2 Je ne m'attarderai pas ici sur les multiples et particulières difficultés qui, depuis le début de la présente année, ont présidé à la montée en puissance de ce dispositif du CFP : celle-ci a malencontreusement coïncidé avec les profonds réaménagements de la scolarité de la 2^e année du DEUG (mise en place des modules et semestrialisation des enseignements ; répartition par ordre alphabétique des étudiants en deux sous-populations, mise en place des sessions

rapprochées...); de plus, l'entrée en vigueur du système de compensation des notes a fait émerger le problème du report des résultats antérieurement obtenus. Se sont multipliés légitimes inquiétudes, rumeurs et parfois malentendus. Des solutions ont pu être trouvées au coup par coup, parfois au détriment de la cohérence d'ensemble. Mais la complexité-même de l'articulation entre le système général et un micro-système qui tend vers une personnalisation des cursus n'excluait-elle pas de parvenir d'emblée à la perfection ?

- 3 Il m'importe bien plutôt de souligner que la mise en place du CFP a le grand mérite d'interpeller nos pratiques enseignantes habituelles¹, et peut-être de fonctionner comme un analyseur de celles-ci, même si les échos d'un tel questionnement m'ont semblé jusque-là assez ténus au sein de notre Institut de Psychologie. Ces lignes souhaitent stimuler ou relancer la réflexion sur cette innovation, en s'attachant à distinguer les remarques qui portent sur la didactique propre au CFP des questions que celui-ci suscite du point de vue du système « général » d'enseignement.
- 4 C'est tout d'abord la pratique du cours magistral, de l'« amphi », comme nous disons, qui se trouve concernée, puisque les étudiants du CFP participent à des TD, encore que de façon très densifiée. Que faisons-nous donc, lorsque nous faisons un cours ? Qu'est-ce qui, dans cette forme canonique de la pédagogie universitaire, peut bien garder une quelconque efficacité formative ? Et pourquoi donc persister à nous agiter sur les estrades, si nous pouvons sans dommage être réduits au son de notre voix, capté par un enregistreur ? Procédé économique de transmission d'informations et de connaissances, le cours repose d'abord sur le principe qu'un discours dûment ajusté va permettre à un auditoire physiquement présent et supposé homogène (du moins quant aux acquis antérieurs) de s'approprier un corpus de notions. Le cours, c'est du « face-à-face », avec tout ce que celui-ci peut comporter de séduction ou d'affrontement, d'interstimulation ou de mutuelle lassitude. Le cours, c'est encore du « direct », avec ses imprévus, ses digressions, un « direct » dont la qualité-même va pouvoir dépendre de nos éventuelles hésitations, de nos bafouillages, voire du lapsus sournois qui va venir transpercer le discours le plus lissé et dont la pertinence réveillera le public assoupi... Le cours, c'est encore du « théâtre », et

si nous n'avons plus de manches pour en tirer des effets, nous savons bien que l'attention de notre public ne se soutient que d'un subtil alliage où entrent l'intonation de la voix, l'expressivité du geste et ce qu'il faut de spontanéité : un minimum, bref, d'hystéricité. Le cours, c'est enfin du « sens unique », dans la mesure où la taille de l'auditoire ne lui permet guère de poser des questions. Et pourtant, le feed-back fonctionne constamment, lorsqu'un murmure indique que nous avons parlé trop vite, lorsqu'un regard incompréhensif nous souligne l'énigme d'une allusion ou l'ellipse d'une formulation.

- 5 Qu'en est-il du modèle pédagogique du CFP ? Il me semble qu'il fait résolument l'hypothèse que le face-à-face enseignant-étudiants n'est pas indispensable, que le « direct » peut se muer en « différé », que le corps du « prof », sa présence, sa gestualité peuvent se ramener à une voix, même si elle est parfois couverte par un bruit de fond. Nous aurions affaire, alors, à une pédagogie sans visage, sans regard ? Trois observations me permettront de discuter cette question.
- 6 Remarquons tout d'abord que, à la différence de la filière FPP, le modèle du CFP ne se substitue nullement au système d'enseignement général, mais bien plutôt qu'il le suppose en s'étayant sur lui ; il ne remet pas en question la longue tradition de la pédagogie orale et expositive sur laquelle repose le cours magistral, il vise à aller à l'essentiel et postule pragmatiquement que, s'il faut choisir entre l'image et le son, c'est ce dernier qui doit prévaloir. En second lieu, il s'impose de noter que la logique de ce modèle n'est que la reprise de la logique de l'apprenant lui-même : que fait l'étudiant qui « saute » un cours, sinon demander les notes écrites d'un autre étudiant, voire de deux, pour tenter de pallier l'inévitable subjectivité de toute prise de notes ? Mais s'il peut anticiper son absence, il préférera en général confier un magnétophone à un étudiant présent, parce qu'il estime spontanément qu'il obtiendra ainsi une restitution plus fidèle des propos tenus en amphi. Le modèle du CFP ne procède-t-il pas d'une systématisation de ce « bricolage », à condition d'y ajouter la mention des divers supports de formation écrits (bibliographies, polycopis, plans de cours...), mis à la disposition des étudiants, sans doute de façon encore insuffisante aujourd'hui. Enfin, la réduction de l'activité enseignante à la « bande-son », de préférence à la lecture de polycopis ou d'ouvrages, nous invite peut-être à mieux discerner où réside l'efficacité du dispositif : parce que l'écoute de cassettes audio

implique une transcription, elle ne court-circuite pas le travail d'assimilation, et parfois, déjà, d'élaboration qui est en jeu dans le passage de l'oral à l'écrit et qui est à tenir pour un moment important de la formation, bien que ce ne soit évidemment pas le seul.

- 7 Du côté des enseignants, avons-nous, complémentirement, mesuré assez les implications sur notre pratique de l'introduction progressive du CFP ? Et, de façon réciproque, l'équipe du CFP nous a-t-elle conduit assez à y réfléchir ? Plusieurs pistes, là encore, s'offrent, que je ne pourrai toutes évoquer. Ce magnétophone qui est là, sur la table pendant que je parle, comment n'induirait-il pas en moi l'impression d'une parole dérobée ? Est-ce à dire que, nous qui enseignons, sommes propriétaires de notre parole ? Que nous pourrions confisquer notre discours, en en réservant l'exclusivité aux seuls présents ? Sur ce point également, il me semble que le CFP nous pose quelques questions qui ne sont pas anodines parce qu'elles concernent précisément notre inscription singulière dans le processus de transmission d'une « culture », qui nous a elle-même été transmise...
- 8 Peut-être avons-nous aussi à nous confronter à nos représentations de l'absence et de l'assiduité, parce qu'il me semble que le système du CFP nous pose également une telle question, en tant qu'il institutionnalise la distance comme mode de présence à l'Université. Quel ressenti, secret ou explicite, mobilise en nous l'étudiant absent ? Nous avons parfois des mots durs pour stigmatiser entre nous les « touristes » ! Il nous faut certainement un peu de temps pour tenir compte, dans notre activité, et autrement que sur le mode d'une conscience subliminale, de ceux qui sont absents des amphis et des couloirs de la fac, quoique présents de façon différée et décontextualisée. En somme, comment pouvons-nous, à leur égard, ne pas fonctionner à l'instar de ces enfants préopératoires dont PIAGET nous montre que s'ils admettent volontiers que « tous les canards sont des oiseaux », ils rechignent à convenir que « quelques oiseaux sont des canards », parce qu'ils ont de la peine à gérer l'existence, représentativement, de la sous-classe des « oiseaux-non-canards ». Si ceux qui sont présents à nos enseignements sont bien des étudiants, ils ne sont pas tous les étudiants, mais seulement quelques-uns d'entre eux... Dès lors la question devient : comment nous adresser aussi à eux ?

NOTES

1 Rappelons que l'une des originalités du CFP consiste en l'enregistrement systématique des enseignements magistraux.

AUTHOR

Dominique Ginet

Maître de conférence à l'Institut de psychologie, Responsable de la 2e année du DEUG

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

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

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

Publications

L'Éthologie : une autre méthode pour la psychologie ?

Jacques Cosnier and Sabine Gigandon-Vallette

EDITOR'S NOTES

Propos recueillis par Sabine GIGANDON-VALLETTE.

TEXT

Canal Psy : L'ARCI est co-éditeur d'une collection, avec les PUL (Presses Universitaires de Lyon). Qu'est-ce que l'ARCI ?

Jacques COSNIER : ARCI signifie « Applications de la Recherche sur la Communication et les Interactions ». C'est une association (loi 1901) de valorisation de la recherche. Elle a été créée il y a déjà quelques années à la demande d'étudiants et d'anciens étudiants, particulièrement en psychologie et en linguistique, qui trouvaient que ce que l'on enseignait dans le domaine des communications interindividuelles pouvait facilement déboucher sur des applications pratiques susceptibles de les préparer à la vie professionnelle. Comme l'application des recherches sur les interactions est extrêmement vaste, l'ARCI a orienté ses activités dans trois domaines, qui sont : d'une part des interventions en entreprises ou en institutions pour faire des diagnostics ou pour essayer d'améliorer les communications. Un second secteur est celui de la formation : l'ARCI participe à des formations de travailleurs sociaux, de médecins, de psychologues et autres, dont le métier a une fonction, disons communicative. Enfin il y a un troisième secteur de création de matériel audio-visuel. Par exemple nous avons créé des vidéos pour Lyon 2, pour la pédagogie et l'enseignement, pour l'illustration de recherches... Il comprend aussi la création et la publication de textes écrits, la collection « Éthologie et psychologie des communications » lancée avec l'aide des PUL en est un exemple actuel.

L'ARCI est donc une association fonctionnelle qui est là pour permettre aux étudiants de faire des stages et aussi aux enseignants

de valoriser leurs recherches ; très connectée au départ avec l'Institut de la Communication et, actuellement, avec une unité de recherche du CNRS : le GRIC (Groupe de Recherche sur les Interactions Conversationnelles).

Jacques COSNIER, après des études de médecine, de psychologie, de biologie, et une formation psychanalytique a enseigné à Lyon, Beyrouth, Brazzaville, Nashville. Actuellement chercheur au Laboratoire d'Éthologie des Communications de l'URA, CNRS 1347, il est professeur émérite de l'Université Lumière et Président de l'ARCI. Ses recherches portent sur la pragmatique des communications, sur le rôle du non-verbal et sur les rapports du corps et de l'activité langagière.

Principaux ouvrages :

Les névroses expérimentales, Seuil, 1966

Clés pour la psychologie, Seghers, 1971, 1990

Psychologie des émotions et des sentiments, Retz, 1994

en collaboration :

Les voix du langage, Dunod, 1982

Corps et langage en psychanalyse, PUL, 1982

La communication non-verbale, Delachaux et Niestlé, 1984

Décrire la conversation, PUL, 1987

Échanges conversationnels, CNRS, 1988

Soins et communications, PUL, 1993

C.P. : Quelles sont les particularités de cette approche que vous appelez interactionniste, commune à l'ensemble de ces recherches et activités ?

J.C. : Communication, interaction, ce sont des termes qui aujourd'hui sont un peu fourre-tout et en même temps fédérateurs de chercheurs issus de différentes disciplines. Pour moi cet intérêt est venu par l'éthologie. En effet les comportements de communication

interindividuelle sont parmi les plus importants dans la vie sociale des animaux sociaux, et donc aussi dans l'espèce humaine. Ce sont des comportements extrêmement importants à tous points de vue, tout le monde est d'accord pour le reconnaître aujourd'hui. Ce qui donne une certaine spécificité à l'approche interactionniste, c'est que nous abordons ces problèmes par des méthodes d'observation naturaliste. Autrement dit nous ne cherchons pas à faire des expérimentations pour vérifier des hypothèses préalables, mais nous allons sur le terrain pour observer ce qui s'y passe, exactement comme en éthologie. Ce type d'approche est un caractère très fondamental pour définir le mouvement interactionniste et d'ailleurs un des deux premiers livres de la collection est un ouvrage de méthodologie, présentant ces méthodes d'observation naturalistes en éthologie humaine. Ce livre s'adresse aux étudiants et chercheurs en psychologie, en sociologie, en anthropologie... à tous ceux qui ont à utiliser une méthode d'observation de terrain.

Un autre caractère du mouvement interactionniste – qui dépasse l'éthologie proprement dite et englobe plusieurs courants (l'ethnométhodologie, l'ethnographie des communications, la systémique de l'école de Palo-Alto, la pragmatique conversationnelle...) – est d'observer ce qui se passe *entre* les individus.

En fait cela regroupe beaucoup de chercheurs assez différents les uns des autres – certains viennent de la linguistique, les autres de la sociologie, d'autres de la psychologie... – mais tous ont en commun pour objet d'étude dans les différentes activités humaines, ce qui se passe *sur le terrain* et *entre les individus*. Cela avec des théories modestes. Je veux dire par là qu'on n'a pas des théories *a priori*, on ne cherche pas à démontrer quelque chose. On observe, on essaie de décrire de manière rigoureuse et de tirer des conclusions sur ce qui se passe. Cela permet de faire des suggestions sur ce qui pourrait mieux se passer, sur des alternatives qui n'étaient pas évidentes au départ.

Une telle approche « empirique » des situations quotidiennes pose parfois le problème de l'application de l'éthologie à l'espèce humaine. Le langage humain dépasse les systèmes de communication habituels des autres espèces animales, l'espèce humaine va pouvoir mettre en

langage ce qui se passe, ce qu'elle ressent, utiliser un système de référence symbolique. Donc l'observation que nous faisons devient souvent observation participante. Quand on observe des éléphants ou des fourmis, bien que la présence de l'observateur ne soit pas non plus complètement neutre, elle est néanmoins extrêmement discrète et on fait attention à ne pas intervenir directement dans le système. Mais quand on observe des êtres humains, on est plus ou moins obligé, étant nous-même des êtres humains, d'intervenir par notre simple présence. L'observation participante existe depuis longtemps dans les méthodes classiques de la psychologie sociale et de la sociologie, mais nous nous efforçons d'y donner un autre sens : c'est moins l'observateur qui participe, puisqu'en tant qu'éthologues on participe le moins possible, mais on essaie par contre de faire participer l'observé à la recherche. Une fois que nous avons fait nos observations, on essaie, dans la mesure du possible de le faire coopérer à l'interprétation de ce qui a été observé. Ce n'est pas une participation du chercheur à l'action, ce qui dérive vite sur des manipulations du milieu, mais participation de l'observé à la recherche, à l'interprétation et à l'utilisation des résultats. Bien sûr, en ce sens, on fait de la recherche-action, parce que toute recherche est une action sur le milieu, mais nous n'essayons pas de modifier le milieu. L'éthologie et l'attitude interactionniste renvoient au milieu sa propre image, qui était bien sûr préexistante, mais qui n'était pas forcément perçue par ses acteurs. En étudiant la vie quotidienne, on montre ce que tout le monde savait sans le savoir. Les gens disent « ah oui, bien sûr ! ». Mais les choses prennent un autre relief car on modifie leur cadre d'appréhension. En utilisant les enregistrements vidéo, on montre tout ce qui se passe dans une communication. Par exemple la communication non-verbale reprend toute son importance, car la communication est toujours multicanale, elle n'utilise pas que le langage verbal. On montre aussi que l'objet principal de la communication n'est pas forcément celui qu'on croit. La bonne question pour comprendre une interaction n'est pas pour nous « qu'est-ce qui se dit ? » mais « qu'est-ce qui se fait ? »

C.P. : Comment vous situez-vous par rapport à la psychologie ?

J.C. : Et par rapport à la sociologie, à l'anthropologie, etc. Ma conception est que l'éthologie ne se situe pas en parallèle à toutes ces disciplines, mais qu'elle leur est transversale. C'est-à-dire que

chacune d'elles utilise pour une partie l'éthologie quand on y fait de l'observation naturaliste. Il est évident par exemple, que toute la psychologie du développement de l'enfant est très largement, ces dernières années, basée sur l'observation éthologique : toutes les études d'interactions précoces, etc. Un des premiers à avoir introduit cela, c'est René SPITZ, qui en était parfaitement conscient ; il avait beaucoup fréquenté LORENZ dont il était un ami. Ses premiers ouvrages sont explicitement éthologiques, tout en restant spécifiquement psychanalytiques. On pourrait citer les études qui ont été faites ensuite : LEBOVICI, STERN, MONTAGNER...

Pour ce qui est de la clinique de l'adulte, cela pose directement le problème de la recherche en clinique. D'une certaine manière, la situation psychanalytique se rapproche plus de l'expérimentalisme que du naturalisme, dans la mesure où les conditions sont volontairement standardisées. Mais à partir de cette standardisation qui est d'essence expérimentale, pourrait-on dire, ce qui s'y passe est de l'ordre de l'éthologie : on observe ce qui survient. L'attention flottante dont parlait FREUD, c'est exactement l'attitude éthologique : ne pas avoir d'idée préconçue sur ce qui va se passer. Mais bien sûr si l'attitude est éthologique, la théorisation ne se fait pas en termes éthologiques, puisqu'elle va rapporter les dires et les interpréter dans le système de la métapsychologie psychanalytique.

Si on quitte la psychanalyse pour passer à d'autres situations cliniques, telles que les thérapies systémiques, les inspirations éthologiques sont beaucoup plus explicites. Grégory BATESON qui est l'inspirateur de ces thérapies était lui-même un des premiers éthologues humanistes. Il a fait des études de biologie. Ses premières publications portaient d'ailleurs sur les animaux. Puis ses premiers travaux d'observation des relations mère-enfant à Bali et aux îles Samoa étaient complètement éthologiques, il le savait très bien. C'est à partir de là que ses élèves ont créé l'approche systémique et tout le mouvement de Palo-Alto est né de ses idées et de ses observations. BATESON était allé en tant qu'éthologue, observer les patients d'un hôpital psychiatrique et filmer des interactions pour les dépouiller en micro-analyse. Pour moi l'éthologie est par excellence une méthode à utiliser en psychologie clinique¹. Bien sûr, la clinique peut avoir une partie expérimentale, mais l'essence de la clinique se rapproche beaucoup plus de la méthode naturaliste : c'est-à-dire partir sans

avoir de préjugé et ne pas vouloir démontrer quelque chose à l'avance. Cela n'exclut pas la rigueur dans la prise des données et dans leur traitement. C'est ce que l'on expose dans le livre de méthodologie.

PRESSES UNIVERSITAIRES DE LYON

ÉTHOLOGIE ET PSYCHOLOGIE des communications
Directeurs de collection D. BOURGAIN & J. COSNIER

ÉTHOLOGIE DES COMMUNICATIONS HUMAINES
aide-mémoire méthodologique
sous la direction de Robert PLETY

SOINS ET COMMUNICATION

Comment pratiquer l'observation et l'étude des phénomènes de communication ou d'interaction en satisfaisant aux exigences d'objectivité et de rigueur qui caractérisent toute démarche scientifique ?

Tel est le problème rencontré par une équipe de chercheurs en éthologie humaine qui s'y sont trouvés confrontés et livrent ici leur expérience. Leur travail permet de dégager une méthodologie générale, avec ses règles, touchant la saisie des observables, leur transcription, l'analyse et la modélisation des résultats obtenus.

Il aborde également à travers des exemples variés les problèmes spécifiques affairant aux domaines respectifs de la vocalité, de la verbalité et de la gestualité. Cet ouvrage, à visée pratique, ne prétend pas être exhaustif. Il voudrait être un guide dans la conduite de ce type de recherche où les faux pas sont souvent onéreux particulièrement en temps perdu...

Approches interactionnistes des relations de soins

sous la direction de J. COSNIER, M. GROSJEAN, M. LACOSTE

Quel rôle les dimensions communicatives jouent-elles dans les relations entre soignants et malades et entre les soignants eux-mêmes ?

Dans une série de recherches centrées sur les interactions sociales en milieu hospitalier, des professionnels de la santé et des chercheurs de diverses disciplines explorent la vie hospitalière sous l'angle de la vie sociale qui s'y construit et du travail collectif qui s'y déploie : place et rôle du malade dans la relation de soins, interactions soignants/soigné, coopération au sein des équipes.

Fondées sur une observation précise des situations, s'intéressant particulièrement au langage, aux communications non verbales, à l'organisation des espaces, ces études décrivent les modes et les stratégies de communication, les mécanismes d'incompréhension en jeu et tentent d'éclairer les origines possibles des malentendus et les causes de certains dysfonctionnements dans la relation de soins.

C.P. : Dans le deuxième ouvrage, pourquoi avoir choisi de parler du soin ?

J.C. : L'hôpital, le cabinet de consultation, voilà un beau terrain d'étude : qu'est-ce qui s'y passe ? Bien sûr dans des situations de soin, il y a déjà un organigramme et un script officiel. En ce sens tout le monde sait ce qui s'y passe : on va chez le médecin pour parler de sa santé ; le médecin fait un diagnostic et prescrit un traitement. Ça c'est ce qui se passe officiellement, mais comment ça se passe *réellement* ? La mise en scène est déjà donnée, pour reprendre la métaphore de GOFFMANN, les rôles sont déjà distribués mais comment les gens jouent-ils ces rôles-là ? Le texte est à inventer à chaque fois, même si la trame est déjà donnée, le scénario déjà prescrit. Beaucoup de choses importantes se découvrent donc dans l'observation, et en particulier cela met en évidence des dysfonctionnements de la communication, à cause de l'anxiété, à cause des préjugés, à cause

des mécanismes de défense, des aménagements de l'écoute et de la non-écoute...

On a donc observé des espaces thérapeutiques. Or pour qu'ils soient thérapeutiques, la communication a une extrême importance puisque le soin passe par des interactions entre les individus. Entre patients et soignants, mais aussi entre les soignants entre eux et entre les patients entre eux. Ces dernières relations sont souvent oubliées or elles ont un rôle capital. Dans certains services si certains patients sauvent leur peau, ce n'est pas grâce au personnel soignant, mais grâce aux autres malades qui les ont, en fait, pris en charge au niveau du « savoir être malade » dans ce service : interpréter ce qui se passe, ce qu'il faut faire, de quoi il faut s'inquiéter... Le métier de malade est souvent enseigné par les autres malades. Ce n'est pas seulement une préparation psychologique, qui sécurise le malade – qui peut aussi l'inquiéter d'ailleurs – c'est aussi d'ordre tout à fait fonctionnel et thérapeutique. C'est d'autant plus important aujourd'hui où la technologie et l'hyperspécialisation prennent une telle place, la communication n'est pas le principal objet de ce qui se passe dans les services. Si bien d'ailleurs qu'on a d'autant plus de chance d'être mal soigné qu'on n'a pas une maladie grave !

Un groupe de chercheurs interactionnistes s'était trouvé réuni à Lyon pour un colloque sur « éthologie et interactions de soins » et cela a débouché sur ce livre. Mais c'est un terrain d'application parmi d'autres. Évidemment du fait que j'ai été médecin, cela m'intéresse plus particulièrement, mais ce n'était pas la peine d'être médecin pour le faire. De même parmi les co-auteurs, il y a Michèle GROSJEAN qui est maître de conférences en psychologie à Lyon 2 et qui a été sage-femme, il y a aussi la contribution d'une infirmière qui a fait l'école des cadres... L'étude d'un milieu est facilitée par le fait qu'on y a vécu, qu'on y a eu une action prolongée, mais ce n'est pas indispensable. On peut très bien débarquer sur un terrain et on voit beaucoup de choses d'un œil neuf. Ceci dit, il faut toujours un certain temps, tous les chercheurs de terrain le savent, pour pénétrer un milieu.

C.P. : Quels seront les sujets des prochaines publications ?

J.C. : Il y a plusieurs ouvrages en perspective. Il y en a un, actuellement en finition, sur l'apprentissage réciproque.

L'apprentissage réciproque c'est le fait que lorsqu'on met des étudiants ou des élèves ensemble autour d'une tâche, l'apprentissage n'est pas le même que dans une situation avec un maître et des élèves séparés. Robert PLETY a étudié dans sa thèse la question du groupe et de la facilitation de l'apprentissage en groupe. Il montrera dans son livre comment, pourquoi, par quels moyens cela se passe comme ça...

Un autre ouvrage, presque terminé, a été réalisé sur la communication avec les enfants sourds, c'est un thème qui est devenu d'actualité grâce aux sourds eux-mêmes. Nicole TAGGER a donc fait un petit ouvrage sur comment les entendants peuvent communiquer avec les enfants sourds, ce qu'il faut faire et ne pas faire, etc.

D'autres livres s'annoncent : un petit manuel sur les communications interindividuelles ; un autre qui serait consacré à l'éthoanthropologie des communications quotidiennes (ce serait un ouvrage de psychologie sociale sur les interactions de la vie courante) ; enfin un autre qui serait bienvenu sur les applications thérapeutiques, que ce soit en psychanalyse ou en thérapie systémique, ou encore dans des méthodes de développement personnel telles que la Programmation Neuro-Linguistique, l'Analyse Transactionnelle. Nous pouvons, à travers nos grilles d'observation, formuler autrement ce qui se passe dans ces thérapies, ce qui les fait fonctionner. En ce sens nous pouvons y apporter de nouveaux cadrages utiles aux praticiens eux-mêmes.

Un dernier ouvrage qui serait intéressant porterait sur le corps, la danse-thérapie... où les échanges non-verbaux sont tout à fait importants. Le corps est continuellement en action. On parle avec son corps. Cela pourrait aboutir à des publications sur le problème du corps comme agent de communication. À la fois comme porteur de message, mais aussi dans l'activité énonciatrice corporelle, en voyant quel est son rôle dans la régulation psycho-physiologique².

Des émotions et des sentiments

Dans cet ouvrage, Jacques COSNIER fait une mise au point sur la question des émotions telle qu'elle se pose actuellement.

Il utilise pour cela une vaste documentation internationale et les résultats de ses propres recherches. Il y privilégie bien sûr le point de vue interactionniste dont les sources se trouvent, selon lui, aussi bien dans Darwin que dans Freud. Sont ainsi abordés les « émotions de bases », les sentiments, l'éthologie des affects quotidiens, le contrôle des émotions et son échec...

Psychologie des émotions et des sentiments, éditions Retz, 1994.

NOTES

- 1 Sur cette question se référer à l'article de J. COSNIER, « L'approche éthoanthropologique des communications humaines et quelques-unes de ses incidences sur la clinique », in *Bulletin de Psychologie*, Tome 38, n° 370.
- 2 J. COSNIER vient de publier un livre sur les émotions. Voir encadré ci-dessous.

AUTHORS

Jacques Cosnier

IDREF : <https://www.idref.fr/026800349>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000110782518>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11897776>

Sabine Gigandon-Vallette

À propos

Jury 94 : pourquoi un nouveau modèle de fiche ?

Alain-Noël Henri

TEXT

- 1 Il y a quelques années, les étudiants étaient sollicités d'envoyer une fiche, moins détaillée qu'actuellement, quinze jours avant la remise des dossiers, pour annoncer leur participation à la session. L'intention était raisonnable : avoir plus de temps pour organiser sans rogner votre temps d'écriture... et de reprographie.
- 2 Hélas les dossiers qui s'annonçaient sans arriver se liguèrent avec ceux qui débarquaient le dernier jour sans être annoncés, pour rendre cette louable intention parfaitement inopérante. C'est pourquoi nous avons choisi de lier remise de la fiche et remise du dossier, en gardant une certaine souplesse pour ceux qui avaient besoin d'un délai matériel exceptionnel de quelques jours lorsqu'il nous semblait à peu près certain qu'il s'agissait bien de bébés un peu post-matures et non de... grossesses nerveuses.
- 3 Pourquoi alors revenir au système de la fiche à envoyer préalablement ? Nous n'avons pas la naïveté de croire avoir ainsi une image exacte de la session à organiser quinze jours à l'avance. Ce que nous souhaitons, cette fois, pouvoir identifier avec suffisamment d'avance, ce sont les dossiers qui, soit par le caractère très spécialisé de leur objet, soit par leur niveau exceptionnel, mériteraient un jury composé un peu plus « sur mesure ».
- 4 Depuis longtemps en effet – depuis que les effectifs de la FPP nous ont contraints à entrer dans l'ère industrielle – nous sommes affectés de devoir distribuer aveuglément des dossiers dans une grille de jurys sans égard pour leur contenu. Nous expérimentons cette année un système de recrutement des membres du jury dont nous espérons un peu plus de souplesse d'organisation, et naturellement nous voudrions que cette « plus value » soit réaffectée en priorité à une meilleure personnalisation. Mais évidemment, pour personnaliser, encore faut-il savoir ce qu'il y a dans le dossier. L'idéal aurait

évidemment été que l'enseignant du groupe puisse lire les dossiers sitôt après leur remise : hélas, la procédure était quasiment impossible à mettre en œuvre sauf à rallonger outre mesure le délai entre remise des dossiers et soutenance – délai déjà trop long au goût de beaucoup d'entre vous. Nous devons donc nous fier à l'image que vous donnerez de vos travaux grâce au modèle de fiche que vous avez reçu avec le précédent *Canal Psy*.

- 5 *C'est donc avec ce souci que vous la rédigez : permettre à l'enseignant de votre groupe, d'évaluer s'il est nécessaire de prévoir au jury telle ou telle personne-ressource. Sans susciter cependant trop d'espoir... nous ne pourrions le faire que dans les maigres marges qui pourront se dégager... Subsidiairement, même au cas où le jury ne s'en trouverait pas aussi adapté à vos souhaits que vous l'auriez aimé, la conservation de ces fiches dans votre dossier administratif devrait permettre aux jurys ultérieurs de prendre rapidement une connaissance synoptique de votre parcours en FPP.*

Rappel : dates limites...

Pour la session de mai

réception de la fiche : 4 avril

remise des dossiers : 18 avril

Pour la session de juin

réception de la fiche : 17 mai

remise des dossiers : 31 mai

AUTHOR

Alain-Noël Henri

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

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

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