



Canal Psy

ISSN : 2777-2055

Publisher : Université Lumière Lyon 2

91 | 2010

30 ans de FPP

Simon Caruso

(contact@simoncaruso.co

www.simoncaruso.com)

 <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=428>

Electronic reference

« 30 ans de FPP », *Canal Psy* [Online], Online since 22 septembre 2020, connection on 10 juin 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=428>

DOI : [10.35562/canalpsy.428](https://doi.org/10.35562/canalpsy.428)

ISSUE CONTENTS

Georges Gaillard
Édito

Dossier. 30 ans de FPP

Ateliers « Partialité »

Colette Pitici

Intuition et partialité, du savoir informel à la science vivante

François Soulard

L'incertitude comme principe

Nathalie Méchin

La production d'un savoir par l'engagement dans une écriture « partielle »

Alain-Noël Henri and Frédéric Guinard

Penser la pratique, pratiquer la pensée

Document

Éric Laret

L'enquête FPP 1999

Jean-Marc Talpin

Des hommes et des dieux, film de Xavier BEAUVOIS, 2010

L'œil du psychone

Laure Razon and Jean-Marc Talpin

Hommage à Jean-Claude SAGNE (1936-2010)

Édito

Georges Gaillard

TEXT

- 1 Trente ans ! Le bel âge !
- 2 En ces temps où tout dispositif qui ne se présente pas sous l'étendard de la nouveauté est taxé de vétusté et se retrouve illico menacé d'obsolescence, il est des dates anniversaires qui jouent comme réassurance. Force est de constater que certains dispositifs témoignent d'une modernité qui ne passe pas ; et ce, d'autant mieux qu'en leurs principes fondateurs, ils incluent un certain nombre de tensions internes, une constitution « dialogique », une complexité qui les mettent à l'abri de terribles simplifications et autres dérives fétichisantes. Le dispositif FPP « Formation à Partir de la Pratique » propose donc une modalité d'appropriation du « savoir », une modalité de subjectivation de son expérience, la construction d'un savoir « à partir » de sa « pratique » ; pensée qui dès lors qu'elle s'ancre dans l'expérience opère des effets de transformation du penseur et modifie sa place, politique, dans son lieu d'exercice professionnel.
- 3 Un colloque a eu lieu en octobre 2009, à l'occasion de la date anniversaire des 30 ans ; dans ce cadre, plusieurs ateliers ont porté sur le dispositif FPP. Les contributeurs à ce numéro nous font part de leur vision partielle et engagée, comme il se doit. Les différentes positions à partir desquelles ils énoncent leurs points de vue, donnent du relief au processus de pensée et de subjectivation mis en branle à partir de ce cursus d'études en psychologie. Colette PITICI, ancienne étudiante FPP, devenue « docteur » sans rien lâcher de son ancrage à penser à partir de la pratique, nous propose son interprétation du parti-pris FPP.
- 4 François SOULARD, étudiant engagé dans cette ascèse, nous invite à l'accompagner dans sa plongée dans l'incertitude.
- 5 Nathalie MÉCHIN, ancienne responsable de groupe « de base FPP » qui coopère au dispositif, se penche sur le passage par « l'écrit

producteur de savoir », modalité d'appropriation incontournable, proposée aux étudiants.

- 6 Alain-Noël HENRI, fondateur du dispositif FPP, nous permet de pousser plus avant la réflexion sur la « pratique de théorisation », liant, en une pensée intégrative, l'histoire singulière du sujet et l'analyse du contexte socio-historique ; faisant saillir les contradictions qui naissent de ces configurations et soulignant leur fécondité.
- 7 Le dossier est complété par la présentation d'une enquête déjà ancienne concernant les étudiants FPP. L'analyse proposée par Éric LARET permet de se faire une idée de la « provenance » de ces étudiants et d'avoir une représentation de leur devenir, donnant une lisibilité « chiffrée » à ce dispositif et son « utilisation » par les professionnels qui viennent y prendre place.
- 8 D'autres échos prolongeront les réflexions qui ont traversé le colloque des « 30 ans » : un numéro sera spécifiquement consacré à la « Partialité, entre savoir et théorisation » et un autre sur la question des « Pratiques partiales et pratiques partielles ».
- 9 Bonne lecture à chacun.

AUTHOR

Georges Gaillard

IDREF : <https://www.idref.fr/069481636>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-6072-7565>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000077348778>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/16191210>

Dossier. 30 ans de FPP

Intuition et partialité, du savoir informel à la science vivante

Une interprétation du parti-pris de FPP

Colette Pitici

DOI : 10.35562/canalpsy.434

OUTLINE

Jadis

Avant-hier

Hier

Aujourd'hui

Quelques considérations sur la question

Vignette : le « fraudeur »

La partialité dans l'intervention clinique : à partir de la pratique, du savoir à la théorisation

TEXT

- 1 FPP est mon appartenance. Depuis longtemps en tant qu'ancienne étudiante et, depuis quelques temps, comme intervenante.
- 2 FPP m'a accueillie en tant que professionnelle du champ sanitaire et de la formation. Elle a permis que ma pratique et le savoir que j'en avais se transforme en un début de théorisation. Elle a ouvert la piste d'un changement de cap professionnel.
- 3 Je suis devenue psychologue dans le champ de la précarité. Là aussi, j'ai construit un savoir intuitif ; là aussi, pour rester lisible à moi-même, il m'a bien fallu convertir cette pratique en conceptualisation.
- 4 Serais-je un cas paradigmatique de ce que FPP propose et met au travail chez ses étudiants ?
- 5 Je souhaite engager mon propos sur un chemin où se succéderont, parfois se confondront des étapes professionnelles, théoriques et pratiques. Pour tâcher de comprendre et de mettre à terre l'illusion d'une science humaine qui se serait enfin débarrassée des aspérités de la subjectivité.

Jadis

- 6 Sans entrer dans une histoire trop archaïque, ni une mise à nu trop personnelle, il est utile d'identifier le processus qui a présidé à mon entrée en FPP. Les voies de la subjectivité étant souvent sinueuses, la mienne a suivi son époque et les mouvements sociaux qui s'y jouaient. Il fallait entrer au plus vite dans le monde, j'ai donc rapidement quitté l'université et la psychologie, mon choix initial, au profit d'un métier qui s'en approchait et s'en décalait en même temps ; car il parlait déjà de la pratique, « les mains dans le cambouis » du lien à l'autre. Infirmière psychiatrique était à cette époque un métier innovant, participant à un réel souci de recherche-action, de propositions de soin à plusieurs voix, expérimentales.
- 7 Je ne l'avais pas prévu de manière précise ni organisée, mais l'ébullition des idées me fit d'abord rencontrer une façon de penser ma pratique : grâce à des théoriciens, psychiatres, psychanalystes et aussi des cognitivo-comportementalistes de la première heure, je croisais la confrontation et l'échange. Certains s'étayaient sur des protocoles, d'autres sur des interprétations plus subjectives, les derniers sur la réalité visible et objectivable. Je ne savais pas ce qui était le plus sage. Dans les groupes BALINT, j'eus la chance de découvrir des chercheurs qui alliaient la rigueur théorique et l'intuition clinique, le travail du contretransfert et la référence scientifique. J'entendais que tous, nous pouvions intelligemment questionner nos pratiques. J'attrapais tout ce que je pouvais récolter ; tout cela virevoltait dans ma tête sans que je n'anticipe encore comment je pourrais en faire mon bagage personnel, mais en imaginant que, plus tard, je trouverais peut-être comment en faire un assemblage un peu « savant ».
- 8 C'est par la psychiatrie que j'ai croisé FPP. Je ne peux expliquer pourquoi ce qu'on m'en a dit, plutôt décourageant quant à la somme de travail nécessaire, m'a attirée, moi la « paresseuse ». Peut-être m'avait-on laissé entr'apercevoir que le besoin de synthèse qui s'impatientait en moi, pouvait enfin trouver sa satisfaction. Peut-être l'idée d'écrire m'avait-elle séduite.
- 9 J'ai donc rejoint ces groupes mythiques où régnait l'esprit post-68ard – pas encore scandaleux – dans un cadre pédagogique souple mais

ferme. Dualité entre contrainte et liberté.

- 10 D'abord, j'ai essayé de m'acculturer. En position de « nouvelle », j'imaginais que les anciens étaient des gens bien trop compétents pour moi ; j'admirais ceux qui produisaient des dossiers, ou simplement qui prenaient la parole. Je fréquentais le groupe de manière assidue mais sans réellement me mettre au travail. On laissait faire ; à l'époque, il n'était pas encore question de rentabilité...
- 11 FPP, creuset de réflexion sur ma pratique professionnelle, m'a rapidement contrainte à faire retour à celle-ci ; de façon concomitante, la psychiatrie se rationalisait ; je sentais en retomber la stimulation créative, au profit de positions tranchées qui commençaient à se proclamer invariables. L'objectivité devenait la norme ; cela me laissait perplexe quant à son objet, la *santé mentale*, restée, elle, beaucoup plus contingente. Confusément, l'inclinaison vers une science apurée m'apparaissait trop doctrinale pour ne pas être suspecte.
- 12 J'ai assisté, impuissante, à la volonté appuyée de noyer la spécificité des études infirmières dans un diplôme généraliste ; toujours avec l'argument d'une mise en conformité.
- 13 J'ai eu le besoin de déchiffrer ce qui se passait sur le plan sociétal, ce que ça me faisait éprouver et à en rendre compte.
- 14 C'est à ce moment que je crois avoir touché du doigt l'idée de FPP selon laquelle la théorie éclaire le chercheur confronté à une incompréhension.
- 15 Mon premier véritable dossier FPP qui parlait de la mort annoncée d'une part de la psychiatrie s'est alors imposé à moi. Et, implicitement, au loin, de celle de la dimension subjective, de la clinique. Peu après la réalité m'a rattrapée ; j'ai quitté cette appartenance, avec la révélation qu'elle n'était plus tout à fait la mienne. Je suis alors véritablement entrée dans le cursus des études de psychologie.

Avant-hier

- 16 Ensuite, j'ai présenté des écrits – non sans découvrir les blocages inhérents au processus de pensée – que j'osais enfin exposer devant

l'enseignant ou le groupe. Je passais du côté des « anciens ».

- 17 J'ai obtenu le niveau terminal et il a fallu quitter le sérail ; à la fois satisfaite de faire sans lui, à la fois orpheline de son étayage, j'ai poursuivi en DESS, avec le retour à des études plus classiques.
- 18 J'avais atteint ce que, en débutant FPP, je n'avais pas identifié comme un objectif, mais qui avait été pourtant celui de mon désir d'adolescente. J'avais pris du temps, beaucoup de temps, pour devenir une « jeune psychologue » de 40 ans.
- 19 Mon premier contact avec la pratique de ce nouveau métier m'a estourbie. Je travaillais dans un lieu d'accueil pour « grands précaires » ; rien ne correspondait à ce que je croyais être le travail de psychologue. J'avais l'impression d'être encore un peu infirmière psy, trop impliquée dans la réalité. Et pourtant, sans le vouloir, des intuitions s'immisçaient dans mon lien aux sujets, des essais de conceptualisation restaient en alerte. Ils marquaient, entre autres, les décalages entre la science existante et cette pratique singulière.

Hier

- 20 Ça me fatiguait beaucoup, je suis paresseuse, je l'ai déjà dit.
- 21 Un jour je suis repassée à l'université. J'ai pu formuler mes questions, en vue d'un improbable DEA. Ce qui n'était pas encore une problématique a été retenu comme projet ; au cours de cette année, je retrouvais la légitimité d'énoncer ce qui n'est pas construit, ce qui est en jachère, ce qui pointe à peine d'une esquisse de pensée. J'étais invitée à développer mes perceptions, tout à fait invraisemblables au regard de la conceptualisation orthodoxe. J'en étais ébahie et soulagée. Quand après le DEA, il a paru naturel de poursuivre en thèse, je n'ai pas compris tout de suite que l'esprit FPP palpitait là encore ; qu'il m'encourageait à dépasser mes inhibitions en organisant ma pensée, de manière méthodique et hypothético-déductive.

Aujourd'hui

- 22 Tout ce préalable pour en arriver aux questions du début. Mais n'est-ce pas cela, la philosophie de FPP ?

- 23 Aujourd'hui, je suis docteur en psychologie et, à l'occasion, j'interviens de ci de là. Mais je continue à me demander si je suis une scientifique et en quoi je le suis ? Le thème de ce colloque m'invite à réexaminer mon rapport à la science et mon parti-pris de partialité, qui ne va pas sans mettre en tension une indéfinissable illégitimité.

Quelques considérations sur la question

- 24 J'ai toujours, en effet, envisagé mon rapport à la théorie à partir de mon expérience pragmatique. Peut-il en être autrement ? Certes, pour disposer d'une pratique, encore faut-il aussi posséder une théorie ; un peu comme, pour jouer avec les mots, on doit au préalable avoir acquis les rudiments de la langue. Généraliste et indispensable, cette conceptualisation est de l'ordre du code commun minimal ; mais elle ne permet pas d'application ajustée à la spécificité des situations.
- 25 Doit-on alors décliner la partialité à l'opposé de la science ? La vérité scientifique n'est-elle pas également une question de point de vue ? Comment investir un champ, quel qu'il soit, sans un minimum de subjectivité ?
- 26 Quand j'étais en panne, mon enseignant me rappelait qu'on ne peut pas s'intéresser à un objet s'il est trop brûlant ou trop froid pour la subjectivité. Trop chaud, l'affectivité le déborde et l'aveugle. Trop glacial, il ne mobilise plus assez pour mettre le moi en tension. Autre manière de traiter de la partialité, de s'éloigner un peu de la culpabilité qui l'accompagne...
- 27 L'impartialité ne pourrait-elle pas être considérée comme une défense, un coupe-désir contre l'appétence intellectuelle et affective de comprendre, de dépasser le problème et l'angoisse qu'il entraîne ? Ne viendrait-elle pas surtout calmer le feu pulsionnel de la curiosité, apaiser l'excitation ?
- 28 Le principe d'impartialité peut installer parfois une pratique sûre d'elle-même et « prête-à-porter » ; ce faisant, elle risque, nous l'avons dit, de ne pas s'ajuster à son sujet et, de plus, d'empêcher la science de pulser, dans le sens où, devenue totalement prévisible, elle s'éteint.

En d'autres termes, n'est-ce pas la part d'énigme, donc d'imprévu, qui anime le chercheur ?

Vignette : le « fraudeur »

- 29 De mon expérience de formatrice, je garde en tête une situation pédagogique banale et en même temps à la limite d'une partialité radicale. Celle d'une posture pédagogique discutable face à un étudiant hâbleur, insolent, médiocre sur le plan scolaire, et probablement fraudeur. Son dilettantisme aurait été rédhibitoire si l'on s'était satisfait de l'objectivité.
- 30 La partialité nous avait fait choisir, une collègue et moi, de le laisser poursuivre un travail sur table, alors même qu'il semblait gêné de notre attention sur lui. L'impartialité aurait dû nous obliger à vérifier son honnêteté et à le confondre si besoin. Dans l'hypothèse d'une tricherie, il aurait assurément raté sa formation, été mis au ban de son futur travail et eu à supporter une humiliation féroce. Nous avons beaucoup hésité, conscientes de la dimension potentiellement transgressive de notre indétermination. Dans le jeu relationnel engagé, il avait pourtant terminé son examen, visiblement inquiet de notre décision et conscient des enjeux mis en tension. Par la suite, il était devenu le professionnel de qualité qu'il avait laissé pressentir.
- 31 Ce qui nous a permis de ne pas trancher, en endossant néanmoins une culpabilité résiduelle, c'est la prise en compte de différents éléments intersubjectifs de la situation ; notre présupposé sur lui, sur ses forces comme sur ses lignes de faille, était empirique ; mais il s'étayait pour une part sur des fragments de l'histoire professionnelle, qui contrebalançaient l'inefficience scolaire apparente ; il reposait aussi sur notre connaissance de ses capacités, mises en sommeil par une problématique de fin d'adolescence encore non-résolue.
- 32 Nous avons une raison objective et impartiale de le révoquer : la fraude possible ; nous avons plusieurs raisons subjectives et partiales de le laisser poursuivre sous contrôle : la confiance dans ses compétences cliniques comme dans l'expérience vécue. La décision a été prise dans l'incertitude, mais elle a paru la plus éthique, même si elle était la moins rationnelle. Ce faisant, tombions-nous dans la complaisance ou la complicité ? Ou bien intervenions nous dans le

sens de l'aide à cet étudiant pour ne pas s'enfermer dans l'échec et pour développer ses potentialités ?

- 33 Nos intuitions, partiales, mais partagées et vérifiées, constituaient un savoir informel. L'ébauche de théorisation qui s'en est suivie a concerné la bienveillance envers les spasmes de l'adolescence, si et seulement si d'autres éléments du parcours invitent l'observateur à cette posture. Si donc, des indices non-chiffrables infirment les résultats de la réalité. Pour en finir avec cette vignette, faut-il rappeler que la science a conceptualisé les conditions de résilience ? N'avions-nous pas utilisé notre prescience dans cette perspective ?
- 34 En somme, nous ne nous sommes pas défaites impunément de la question de la partialité, au risque de sombrer dans l'illusion d'une objectivité sans faille. Mais cela a, je crois, été pondéré par l'effort de penser notre pratique, de supporter le débat.
- 35 Cette problématique se pose surtout en sciences humaines où l'arbitraire nous guette à chaque pas.
- 36 Cela dit ce dernier est un ennemi à multiples faces et je crois bien qu'il se déguise aussi sous un masque scientifique, comme l'actualité sociale ne cesse de nous le montrer.

La partialité dans l'intervention clinique : à partir de la pratique, du savoir à la théorisation

- 37 Afin de poursuivre mon propos, quelques mots d'une pratique psychologique qui s'étaie sur le même décalage par rapport à l'objectivité.
- 38 Je l'ai dit plus haut, le champ de mon activité réside pour une part au carrefour sanitaire et social, autour de ce que ce qui a été, après Jean FURTOS, finalement pensé comme « la clinique psychosociale ». Mais bien avant l'acception officielle de cette définition, il y a eu des entreprises expérimentales et malhabiles sur cet objet. Et, il y a eu aussi pas mal d'excommunications face aux propositions nouvelles.
- 39 Je voudrais m'arrêter un instant sur la validité des présupposés préscientifiques, la plupart du temps ressentis comme illégitimes et

arbitraires, voire transgressifs.

- 40 Que faire par exemple avec « la non-demande » de soins psychologiques, quand nous sommes nourris de l'exigence d'une sollicitation clairement formulée ? Comment intervenir lorsqu'une attente tacite semble habiter le sujet sans qu'il ne puisse l'exprimer ? Comment requérir les partenaires psy, habitués à répondre à l'expression précise d'un besoin ?
- 41 Mon intuition, forgée au contact de ces populations, est devenue insistante ; j'avais plusieurs choix face à elle : soit je l'ignorais comme résolument impropre à ma fonction de psychologue, mais alors, *quid* d'une cohérence interne ? Soit je la déployais dans une pratique plus ou moins clandestine et honteuse, mais alors *quid* d'une cohérence professionnelle ? Soit enfin j'essayais d'en tirer une conceptualisation, mais alors, *quid* d'une cohérence scientifique ? Bref dans les trois cas, j'avais à opérer un effort d'appropriation et d'adaptation devant le paradoxe d'une clinique désaccordée de sa théorie.
- 42 Ne pouvant plus me satisfaire d'une science qui ne répondait pas à mes problèmes cliniques, il a bien fallu que je me confronte à ses carences et aux miennes. Il y a sûrement une dimension mégalomane à vouloir faire répondre la science à nos propres questions ; mais n'est-ce pas ce qu'ont toujours fait les scientifiques ? Ceci ramène au débat quasi-philosophique du sens de la science, objet pur ou objet au service de l'humain ? En ce qui me concerne, et parce que je ne me pense pas comme une chercheuse de l'abstraction, j'ai toujours attendu d'elle qu'elle m'aide à vivre, à comprendre, dans mon quotidien et dans ma pratique.
- 43 J'ai découvert que le champ de la science ne s'ouvre jamais pour rien, ni par hasard. Avant d'oser regarder ce qu'elle avait à me dire, j'ai hésité, cherché à me détourner de cet objet. Pourtant, je croisais des articles, des colloques, même des romans parfois, centrés sur ma problématique. Bizarre, le rapport entre l'inconscient et la science ! Et puis un jour, ça s'est imposé et je suis revenue dans le lieu du savoir pour chercher un interlocuteur prêt à m'accompagner dans ce fouillis. Alors a commencé le travail de renoncement, de forçage, d'insistance, d'audace, de certitude que non, décidément, la science ne convenait pas tout à fait bien à mon interrogation, même si je reconnaissais qu'elle y répondait un peu quand même.

- 44 Écrire une thèse, c'est devenir tardivement grand. C'est surtout désacraliser une science divinisée, la réchauffer, la rendre accessible et aidante.
- 45 Dans ma pratique, ce changement de statut n'a eu de sens que celui d'épurer l'expérience brute, de la nourrir de davantage de concepts, de l'assembler dans un corpus, bien sûr ; mais surtout de la valider aux yeux de la communauté scientifique, de la mettre en relief en l'assumant avec plus d'aplomb.
- 46 Passer du savoir à la science pourrait se résumer, il me semble, à un rituel civilisationnel. Nécessaire mais incident quant au contenu qui y est déployé. C'est un des paradoxes de la science que de n'être que cela, un contenant solennel des contenus empiriques déjà-là.
- 47 Pour conclure, et célébrer encore une fois FPP et son fondateur, voici son commentaire à mon invitation à assister à ma soutenance de thèse, « à cette épreuve [...] toujours un peu traumatique même si le genre littéraire est quelque peu convenu. Le cérémonial est rarement à la hauteur des attentes de l'impétrant et surtout du travail gigantesque dont il est l'aboutissement »... Oui, mais c'est pourtant en le traversant qu'on légitime et éclaire un peu les intuitions de la clinique.
- 48 Merci Alain-Noël.

AUTHOR

Colette Pitici

IDREF : <https://www.idref.fr/103289836>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000357653064>

L'incertitude comme principe

« Lire, écrire, conter, écouter »

François Soulard

DOI : 10.35562/canalpsy.437

OUTLINE

Lire

Écrire

Conter, écouter

Conclusion

TEXT



Crédit photographique : Edison BORQUEZ

- 1 Je suis étudiant FPP et j'entame ma cinquième année dans ce dispositif. Professionnellement, je suis enseignant de mathématiques en collège.
- 2 J'aimerais, dans ce qui va suivre, faire apparaître comment j'ai été amené à renverser ma propre approche du savoir au long de ces quatre années d'étude. Il faut dire que je viens de loin car les mathématiques que j'ai apprises et celles que j'enseigne tendent essentiellement à l'objectivité et à évacuer les effets du sujet. J'appartiens aussi à un métier où la tendance est d'évacuer le sujet et je ne dirai qu'à titre d'exemple que depuis 30 ans au moins comme enseignant et auparavant comme élève, j'entends que « le niveau baisse ».

- 3 Il suffit de se demander : « le niveau baisse d'accord ! mais le niveau de qui ? » pour saisir la teneur de disparition du sujet et du sujet-élève en l'occurrence.
- 4 Je ne veux pas parler ici de ma pratique professionnelle. Mais, je voudrais dire plus exactement comment mon rapport à cette pratique a changé dans le même temps où je me suis formé et où je continue à me former en psychologie.
- 5 Dans le petit livre qui présente la Formation à Partir de la Pratique il est écrit (page 8) : « L'étudiant glisse progressivement des modes de pensée et des repères propres à son terrain de pratique vers ceux, spécifiques, de la psychologie : il s'agit d'une formation "à partir", non "par" la pratique et encore moins "à" la pratique. »
- 6 Ceci étant dit, je vais donc parler de ce « glissement progressif ». Quand je suis arrivé en FPP, je voulais « Un : changer de métier, deux : en attendant, me servir de la psychologie dans ma pratique pour résoudre les malaises que j'y vivais ». Bon, aujourd'hui, je ne suis plus sûr de changer de métier et ma formation en psychologie n'a pas eu l'utilité que j'espérais ni les effets que je croyais. Plus précisément, l'utilité et les effets ne sont pas venus là où je les attendais.
- 7 Au tout début de mon parcours FPP, lors du premier regroupement dans mon groupe de base, j'ai posé la question concernant les règles de fonctionnement : prise de parole, qui intervient ? etc. Dès que j'ai eu la réponse sur ces règles de fonctionnement, j'ai un peu traité le « groupe de base » comme un ensemble mathématique muni de règles et dans lequel on déploie les concepts et les théorèmes. Finalement, c'était assez proche de certaines démarches mathématiques, et quelques axiomes simples et précis me suffisaient amplement.
- 8 Ensuite, j'étais surpris de voir que dans le groupe il y avait des anciens et des nouveaux, que les anciens peinaient autant que les nouveaux à écrire et à rendre des dossiers. Bref, nous étions tous dans la même « galère ». Présenter son projet de dossier était difficile et stimulant pour tout le monde. Heureusement, il y avait un enseignant qui nous encourageait à continuer à ramer et si possible à ramer ensemble.
- 9 Je parle de l'enseignant mais *il n'y a absolument pas* de transfert sur l'enseignant et pour le prouver je vais citer quelques paroles entre

étudiants que j'ai entendues et/ou prononcées moi-même : « Ce prof n'aime pas Melanie KLEIN », « il est freudien, non ! c'est un lacanien », « il ne faut pas lui parler de BERGERET », « Il est très contenant », « Il nous laisse tout seul dans notre difficulté », « Il a beaucoup d'humour », « Il ne rigole pas souvent ». « Il est très présent », « trop théorique », « je l'aime bien », « parfois j'aime pas quand il cite tel auteur ». « Il aime bien quand on lui parle de ceci ou de cela », « J'ai pas compris ce qu'il a dit mais j'ose pas lui demander ». « Il ne veut pas que je parle de ce sujet », « t'as vu comme il m'a repris quand j'ai dit que ceci ou cela », « Il faut que je change de thème », « ça l'agace t'as bien vu », « Il m'a bien défendu lors du jury », « Il n'aime pas les enseignants » et j'en passe et des meilleures...

- 10 Donc tout ça pour vous dire qu'« il n'y a pas de transfert sur l'enseignant ! » Ce que j'ai remarqué, c'est que nous, étudiants, étions quand même assez préoccupés de savoir ce que pense l'enseignant. Renvoyés à notre pratique, à nos lectures il fallait bien s'y mettre et s'y mettre personnellement, pas pour séduire l'enseignant. Enfin si ! quand même un p'tit peu !

Lire

- 11 Ce que l'on apprend en FPP ce sont les fondamentaux de l'école : Lire, écrire, conter et puis écouter.
- 12 Pour les lectures, le problème est de se construire une bibliographie, mais pas la bibliographie de l'enseignant, ni la bibliographie de référence dans notre domaine professionnel. Au fond c'est ce qui nous parle qui importe. C'est le cœur de la formation en FPP, s'approprier les outils théoriques adaptés et pertinents pour nous-même et non pas les outils adaptés et pertinents pour les autres. Il y a évidemment des incontournables mais on les découvre à force de les voir cités dans nos livres de chevet. Et surtout il n'y a pas que des livres sérieux à lire. Un roman, une chanson, un film, une émission de télévision ou de radio tout peut faire l'affaire, du moment que ça nous parle. J'ai vraiment découvert en FPP cet aspect-là. Par exemple, avec mes enfants j'ai eu grand plaisir à reVISIONNER les épisodes de la série télévisée « Zorro ». Entre la nostalgie de bons souvenirs d'enfance, la gêne de voir ce personnage finalement assez clivé, j'ai pu repérer pour mon propre compte ce clivage que je vivais avec certaines

classes dans un positionnement de sauveur, du côté des victimes qui agit dans l'ombre et qui affiche en même temps un visage au grand jour lâche, rêveur et inoffensif.

- 13 Comme j'avais lu un ouvrage de Claudine BLANCHARD-LAVILLE (2001) sur la pratique enseignante, ce qu'elle nommait le « syndrome Zorro » je vous laisse imaginer la manière dont j'ai été saisi et dont j'ai saisi cette notion dans ma pratique. Tout ceci n'est que « pur hasard » et j'en ai parlé dans le dernier dossier FPP que j'ai rendu. Pour résumer, je ne conseille à personne de visionner les épisodes de Zorro, mais j'ai appris que l'inconscient parle à sa façon et qu'éviter la censure est la meilleure chose à faire.
- 14 Si Zorro ça me parle, c'est bien mais c'est mon affaire ! Par contre, que j'en rende compte pour une articulation entre ma pratique et la théorie qui s'en dégage, c'est autre chose. On entre dans une démarche inductive, de l'exemple à la généralité. Il y a bien ainsi une subjectivité, la mienne en l'occurrence, mais cette subjectivité s'ouvre sur des phénomènes psychologiques qui peuvent concerner d'autres enseignants. Cette démarche proposée en FPP c'est bien celle que met en route FREUD par exemple dans l'interprétation des rêves (FREUD 1900) : il parle de ses propres rêves et non pas des rêves de ses patients. Tout le monde, enfin presque, se fiche bien de savoir à quoi rêvait FREUD, par contre ce qu'il en dégage en terme de refoulement, de phénomènes de condensation, de déplacement, concerne tout le monde. Il me semble que c'est bien aussi une démarche inductive.
- 15 Bon, mais pour revenir à la question de la lecture, je viens de dire « pas de censure ». Inversement, si on se noie dans les tonnes d'ouvrages qui nous intéressent, on risque de perdre le fil de notre réflexion et d'entrer dans une théorisation déconnectée de la pratique. On bascule alors dans l'imaginaire, on élabore une belle théorie ou personne ne s'y retrouve et pas même soi. Mais si on ne lit pas assez, on reste dans le réel de sa pratique et on tend à faire de notre groupe de base FPP un groupe d'analyse de la pratique. Vous avez sans doute compris, j'ai parlé d'Imaginaire et de Réel, il reste le Symbolique. Le Symbolique ici est à la fois la circulation entre le Réel et l'Imaginaire et la sortie de l'exclusivité de l'un ou de l'autre. Bref, on

ne sort pas de la pratique, on n'abandonne pas la théorie mais on tente de les tricoter ensemble. Je vais donc parler « tricot ».

Écrire

- 16 Le tricot dont je parle c'est pour moi l'écriture. On écrit d'accord ! mais on écrit quoi ? Je reviens à mon petit livre de présentation de la FPP (page 25) : « entre les deux extrêmes, irrecevables, d'une production complètement détachée de la réalité concrète de son auteur et d'une confession intime d'intérêt purement narcissique, il y a de la place pour beaucoup de variantes ». Pour rester sur un chemin, comme dirait LAPALISSE, c'est bien de connaître les deux bords du chemin. Il y a des gens qui arrivent à bien marcher au milieu du chemin. Moi, je n'y arrive pas ! Alors, en écrivant, j'alterne entre ces deux pôles : le carnet intime, et l'abstraction totale. Et, à force d'osciller entre ces deux pôles, j'arrive à attraper au passage des éléments qui ne sont ni de l'un, ni de l'autre mais de la catégorie de l'intermédiaire. En mathématiques d'ailleurs, il y a un théorème des valeurs intermédiaires qui explique qu'entre deux pôles il y a forcément un passage entre toutes les valeurs intermédiaires du moment qu'il y a continuité de la fonction.
- 17 Enfin ça ! c'est quand j'arrive à écrire ! Parce que je tiens à dire que pour moi écrire un dossier FPP ce n'est pas une promenade de santé. Et pourquoi ça ? Parce qu'on pratique en même temps que l'on pense sa pratique. Écrire en FPP c'est bien se situer à deux endroits en même temps. La difficulté n'est pas tellement dans ce dédoublement fictif de la personnalité mais bien plus dans le fait que l'on déconstruit les moteurs de la pratique. Découvrir et écrire que l'on se positionne professionnellement, dans la séduction, le sadisme, le sentiment de persécution, la violence institutionnelle, dans des jeux d'appartenances groupales, des fantasmes et j'en passe, il faut dire que ça fragilise « un petit peu » l'identité professionnelle. De dossier en dossier, on scie progressivement la branche de nos sécurités professionnelles sur laquelle nous étions assis. Là, le pire, c'est que le petit autodidacte FPP se scie tout seul la branche. Bon, d'accord, on lui prête une bonne scie mais pas plus.
- 18 Mais alors, la FPP c'est une entreprise de démolition ? De démolition des certitudes professionnelles sans aucun doute mais,

heureusement, il n'y a pas que cela.

- 19 L'écriture est une façon de déposer sur le papier ce que l'on pense, mais seulement ce que l'on pense. On s'aperçoit que ce qu'on pense n'est ni génial, ni idiot. Sans l'écriture, on rêve d'un dossier extraordinaire qui n'existera jamais ou au contraire on se croit incapable d'élaborer quoique ce soit. Il faut laisser des traces. Mais des traces pour les relire, les reprendre, les trier, les réorganiser. On laisse des traces pour inscrire la pensée dans le temps. Le temps est notre allié, car en laissant des traces écrites, on peut mesurer l'évolution : ce qui a changé et ce qui perdure.
- 20 Mais, tout ce travail d'écriture n'a de sens que s'il est adressé. Il y a un jury et ce jury nous fait un retour sur notre écrit. Et on a des surprises, de bonnes surprises et parfois des mauvaises mais le plus souvent des bonnes. D'abord, on réalise que ce n'est pas notre pratique professionnelle qui est évaluée mais la manière dont on la pense. Ensuite, que l'on peut faire le tri dans le travail entre ce qui est riche et ce qui mériterait mieux. Enfin, on peut entendre des conseils pour poursuivre notre réflexion si on accepte l'idée d'être en cours de formation. Une fois l'expérience bien vécue d'un jury, on peut avoir une suffisamment bonne « adresse » certes en partie « fictive » mais suffisamment bonne pour accepter d'écrire à nouveau et d'avancer dans l'élaboration. Pour résumer, en reprenant cette notion du temps, j'emploierai l'image du saut à la perche : on court, on court mais il faut un point de butée pour décoller du sol. Si on ne rend pas un dossier dans les temps on s'épuise très vite dans une course d'élan qui n'en finit pas.

Conter, écouter

- 21 Ce n'est pas parce que je suis prof de maths que je pense que conter est le plus important. Je parle de conter dans le sens de raconter. C'est dans le groupe de base que l'on conte, que l'on raconte notre situation, nos avancées ou nos paralysies, nos questionnements et nos projets. On comprend très vite que raconter un état de notre chantier c'est entrer dans un processus de pensée groupale. C'est là où l'écoute groupale est en travail. Le climat dans lequel se déroule la présentation d'un projet par un étudiant provoque des réactions, des émotions, des interdits de penser. Je me suis retrouvé une fois à

quasiment « engueuler » une autre étudiante qui présentait une situation dans laquelle j'avais introjecté, en quelque sorte, la colère de l'utilisateur dont elle parlait. Mais là, le groupe a pu montrer qu'il y avait une violence qui était niée par l'institution en question, sur le coup je n'avais rien compris à ce qui se passait mais, dans l'après-coup, j'ai compris que j'exprimais une colère qui ne m'appartenait pas. On se trouve dans d'autres situations où chacun entend des choses très différentes et ça donne des pistes, c'est l'idéal mais c'est plutôt rare. Mais ce qui est intéressant c'est le lien qu'il y a entre la situation ou le cas présenté et ce qui se passe dans le groupe. Des fois le groupe est clivé à l'image d'un clivage de l'institution qui est décrite. Il s'agit alors dans le travail du groupe de base d'exprimer les ressentis, les associations libres qui permettent de dégager les analogies avec la situation présentée. Donc, quand je parle de raconter, il s'agit bien de raconter et non pas d'interpréter. Quand on a trop peur d'être jugé dans sa pratique, on peut fausser son discours. C'est une démarche de confiance. Mais, une fois mis au jour un certain nombre de fantasmes et de mécanismes inconscients déplacés dans le groupe, actualisés et nommés, la personne qui présente peut entrer dans le travail d'élaboration de son dossier. Et alors ceux qui écoutent et interpellent ne perdent-ils pas leur temps ? Personnellement, je crois avoir bien plus avancé mes dossiers en écoutant les autres qu'en présentant moi-même, même si présenter un dossier est indispensable pour avancer. Par exemple, il est fréquent d'annoncer un dossier tout ficelé, un bel ouvrage théorique et d'oublier la pratique qui est sensée y être associée. J'ai eu par exemple le projet de décortiquer les théories mathématiques d'un point de vue philosophique et psychanalytique, j'avais simplement oublié de parler de quelqu'un, d'un sujet, d'un mathématicien, d'une pratique, de MA pratique. Mais, il m'a bien fallu une heure pour qu'on me le dise et quelques semaines pour que je l'entende.

- 22 Ce que je voudrais dire pour conclure sur ces fondamentaux que sont Lire, Écrire et Conter c'est qu'il faut bien tenir les trois :
- 23 Lire, c'est choisir et s'approprier les bons outils théoriques.
- 24 Écrire, c'est le travail même d'élaboration et de l'inscription de ce travail dans le temps.

- 25 Conter, c'est éviter les écueils d'une lecture et/ou d'une écriture solitaire(s). Mais, les étudiants FPP, et je pense que c'est vrai pour tout le monde, nous nous donnons beaucoup de mal pour ne pas entrer dans ce travail. Quelle créativité dans la résistance ! Je propose de lister quelques techniques d'évitement assez fréquentes : en reprenant les trois éléments « lire, écrire, conter ».

1. Ne pas lire

On écrit, on écrit, on écrit, on en parle au groupe. Bref, on remplit son carnet intime, et c'est beau ! Ça marche pas mal comme résistance.

2. Ne pas écrire

On lit beaucoup. On trouve des auteurs merveilleux, qui disent à la perfection ce que l'on expérimente dans notre pratique. On peut même conseiller aux autres du groupe tel ou tel ouvrage. Et ainsi, on rêve notre dossier, un chef-d'œuvre qui ne verra jamais le jour ! Ça marche moins bien que la première technique mais c'est assez efficace, surtout si les autres nous remercient pour le bon conseil d'ouvrage que l'on a donné. Il y a aussi la version moderne, en utilisant internet avec tous les documents textes, audio, vidéo que l'on peut télécharger tous les jours !

3. Ne pas conter

Alors là, quand on ne présente pas au groupe de base cela consiste à lire et écrire dans son coin. Comme on ne conte pas notre situation, « on se la raconte » pour reprendre une expression populaire.

4. L'altruisme exacerbé

Vouloir être bienveillant avec tous les membres du groupe, savoir si chacun avance dans son dossier en cours, proposer de rendre service, relire le dossier d'un autre, trouver des articles, éplucher des documents et documentaires pour tous. Être à l'affût des infos et des conférences qui intéresseront untel. Je maîtrise parfaitement cette technique et si certains d'entre vous sont intéressés je veux bien prendre du temps pour en parler plus en détail.

5. Ne rien faire

Se contenter de venir de temps en temps au groupe de base

en se disant que de toute façon on serait bien incapable de rédiger un quelconque écrit.

6. L'ultra-théorisation

C'est assez subtile. Il s'agit d'abord d'être pétri de deux ou trois ouvrages très généraux, très denses et connus.

Ensuite, arriver à croire et à faire croire que l'on parle de sa pratique et de poursuivre son dossier dans des envolées lyriques et théoriques très abstraites. Mais attention, la technique d'ultra-théorisation ne marche qu'à un seul jury et souvent plombe l'étudiant pour un bon moment.

7. La gloutonnerie

Vouloir tout faire en même temps : de la clinique, du champ social, des statistiques, de la biologie et en langue étrangère. Ça ne marche pas bien : les modules de biologie, de statistiques et une grande part des modules thématiques se déroulent en même temps. « Ils sont des petits malins, ceux qui ont conçu le dispositif ! Ils avaient anticipé la gloutonnerie en plaçant aux mêmes heures tous les modules ».

8. La diversion

C'est la conséquence immédiate de l'échec de la gloutonnerie. Puisqu'on ne peut pas plonger et manger tout le pot, eh bien on tourne autour du pot ! Pour la première année, je conseille les statistiques, comme il y a deux niveaux on peut se partager en deux ans : un niveau par an. La troisième année on peut suivre les modules de biologie et rendre un petit dossier en lecture seule, puis l'année suivante rendre un deuxième dossier soutenu en jury, l'année suivante suivre les TD et TP de biologie. Donc, au bout de cinq ans, on peut arriver à s'occuper à faire des détours. Ah oui ! j'oubliais la pratique d'une langue étrangère et les interrogations sur le champ social qui n'ont aucun intérêt tant qu'on n'a pas rendu un dossier dans le champ personnel et interpersonnel. Cette 8^e technique est horriblement efficace !

9. Se tromper d'objet

Par exemple, en parlant de la pratique d'un collègue, d'un chef, ou de la psychopathologie d'un usager sans rapport à

notre positionnement professionnel.

10. Dernière technique d'évitement

C'est la plus récente et j'en revendique la paternité : il s'agit de proposer une contribution au colloque d'octobre 2010 sur la partialité. Mais elle ne marche qu'une fois tous les trente ans ! Désolé.

Conclusion

- 26 Bon, alors, c'est bien gentil tout cela mais j'ai laissé de côté la question de la démolition ! Ce que j'ai découvert en FPP, c'est que tout ce qui me travaille est intéressant : que je me divertisse, que je lise, que j'écoute un autre étudiant présenter, que j'écrive. C'est intéressant si je le fais apparaître : soit en en parlant dans le groupe de base, soit en élaborant dessus dans un dossier. Je ne peux plus me positionner professionnellement comme avant. Il y a désaffiliation, désidéalisations. L'identité professionnelle est à réaménager. Mais, ce qui est le plus important c'est que je suis entrain de passer d'une position professionnelle d'enseignant à celle de psychologue. Et, je crois que la spécificité du psychologue par rapport aux autres professions est que sa tâche primaire est justement de penser et d'élaborer sur sa tâche primaire. C'est une perpétuelle réflexivité. Il y a bien une écoute de l'autre, mais il y a en même temps une écoute de sa propre manière d'écouter l'autre.
- 27 Et ça nous emmène où tout ce travail ? Je ne ferai que citer le titre de l'article de Georges GAILLARD (2002) qui parle du « cheval d'Itzig, le cavalier du dimanche » qu'évoque FREUD dans une lettre à FLIESS : « où vas-tu donc Itzig ? Moi je n'en sais rien ! Interroge mon cheval ! »
- 28 Alors qu'est-ce que je suis venu chercher en FPP ?
- 29 La réponse c'est la question : je suis venu « chercher ».
- 30 Entrer dans une démarche d'apprenant permanent, demeurer dans la position de celui qui ne sait pas mais qui cherche. Pour aller où, je ne sais pas, pour aller mieux certainement !

BIBLIOGRAPHY

BLANCHARD-LAVILLE C., *Les enseignants entre plaisir et souffrance. Éducation et Formation*, PUF, Paris, 2001.

FREUD S. (1900), *L'interprétation des rêves*, PUF, Paris, 1967.

GAILLARD G. (2002), « Le cheval d'Itzig, la “formation à partir de la pratique” et l'Université », *Connexions*, n°78, Erès, Toulouse.

AUTHOR

François Soulard

La production d'un savoir par l'engagement dans une écriture « partielle »

Le dossier écrit des étudiants en FPP

Nathalie Méchin

DOI : 10.35562/canalpsy.440

OUTLINE

Réflexions autour du savoir dans une démarche clinique

Le processus d'écriture

Processus d'écriture et production de savoir

TEXT



Crédit photographique : Edison BORQUEZ

- 1 Dans le prolongement d'une réflexion sur les liens « pratique-recherche-formation » dans le cursus d'étudiants ou adultes en formation, nous interrogeons la place et la fonction de l'écriture du dossier écrit pour les étudiants en Formation par la Pratique à l'Institut de Psychologie à Lyon (FPP).
- 2 Dans le cursus des études FPP, les étudiants valident leurs connaissances par un dossier écrit. Nous réfléchissons au processus par lequel cette expérience de l'écriture conduit à une posture spécifique par rapport au savoir en sciences humaines. Nous pouvons lire dans le guide de l'étudiant FPP : « Chaque étudiant présente en fin ou en cours d'année un dossier de travaux personnels. » (P. 8). Le travail « se matérialise par la production de documents qui peuvent être de nature et de genre littéraire très divers » (2006, p. 10).

- 3 Le passage à l'écrit, dans ce contexte, engage la responsabilité du Sujet/étudiant dans une démarche phénoménologique : pratique, pensée, écriture. Nous partirons des recherches sur le rapport clinique au savoir, en nous appuyant en particulier sur les travaux de C. BLANCHARD-LAVILLE, J. BEILLEROT (1996), resituant l'étudiant comme sujet désirant.
- 4 Puis nous aborderons le processus d'écriture et le passage qu'il implique pour l'« écrivain » (BARTHES, 1964) de l'intime au social, dans un entredeux où, devant faire le deuil de la maîtrise de l'objet savoir, l'étudiant devient sujet-auteur, nous référant aux travaux de chercheurs animant des ateliers d'écriture au sein de cursus de formation (BRÉANT, 2006 ; ROZEN, 2003). Enfin, nous montrerons comment c'est au moment de l'engagement dans l'écriture de son dossier que l'étudiant FPP, articulant praxis-théorie-pensée, devient créateur-auteur d'un savoir, au sens propre, savoir inédit sur la complexité de sa pratique professionnelle, s'impliquant alors comme sujet social dans une démarche de recherche clinique en sciences humaines (REVAULT D'ALLONES, 1999).

Réflexions autour du savoir dans une démarche clinique

- 5 Si les étudiants écrivent un dossier c'est qu'ils sont inscrits dans une institution de transmission de savoir, et qu'il leur est demandé de construire des savoirs validés lors du jury, selon les critères de la grille FPP.
- 6 Une première question se pose : quelle conception du savoir et du rapport au savoir dans ce processus ?
- 7 Nous nous référons au travail de C. BLANCHARD-LAVILLE et J. BEILLEROT, et N. MOSCONI (1996), situant notre réflexion dans un rapport clinique au savoir.
- 8 Pour nous cliniciens, le savoir n'est pas un objet identifié par avance, et l'étudiant est un sujet désirant qui, dans son évolution personnelle et professionnelle, cherche à en savoir plus. Nous sommes dans le registre de ce que W. BION (1962, 1983) a nommé « thinking, learning », ce qui implique une idée de croissance, d'évolution dans un processus

d'élaboration de l'expérience de l'individu. Pour BION le lien C (de connaissance) se réfère à la fonction « alfa », l'expérience devient source de croissance, elle se convertit en éléments « alfa », et devient pensée, élaborée et abstraite. C. BLANCHARD-LAVILLE écrit : « Nous définissons le rapport au savoir comme un processus créateur de savoir pour un sujet-auteur nécessaire pour agir et pour penser. » (1996, p. 35.)

- 9 On pourrait à ce sujet faire l'hypothèse que le formateur FPP, dans l'idéal, va prêter son appareil à penser à l'étudiant et au groupe pour l'amener à penser, élaborer par lui-même. Il y a donc un processus créateur de savoir à l'œuvre et un sujet-auteur.
- 10 Il s'agit d'un processus-créditeur, et nous nous référons à WINNICOTT (1975) pour considérer que ce jeu qui permet l'expérience culturelle est une zone intermédiaire entre la réalité psychique interne du sujet et le monde extérieur, ici l'Université, le savoir reconnu.
- 11 Comme le montre N. MOSCONI (1996), le savoir se situe dans une zone intermédiaire où le sujet est dans un mouvement d'investissement-désinvestissement de ses objets et des objets extérieurs, il est concentré, préoccupé, il vit un processus d'illusion-désillusion et doit nécessairement renoncer à l'omnipotence. N. MOSCONI écrit : « Nous faisons l'hypothèse que le savoir aussi se déploie dans cette aire intermédiaire et que, même s'il faut apporter quelques distinctions, le savoir présente des caractéristiques semblables à celles que WINNICOTT (1971) attribue à l'objet transitionnel puis à la culture. » (1996, p. 84.)
- 12 En effet, le savoir n'est pas la réalité mais un langage produit par l'esprit, une appréhension de la réalité subjective. Comme l'écrit N. MOSCONI : « Même le savoir scientifique n'est pas la réalité même, il relie le sujet et le monde par l'intermédiaire d'une construction théorique et conceptuelle et d'un langage produit par l'esprit qui viennent en lieu et place comme symboles de cette réalité. » (1996, p. 87.) Si le désir de savoir est un désir d'être sujet, il y a certes un désir de puissance, mais il y a primat du désir sur l'objet. Ce désir de savoir s'articule dans un désir de l'autre, avec la dimension d'une adresse à l'autre. C'est ici qu'intervient le moment de l'écriture comme communication à l'autre, avec des enjeux spécifiques : entrée dans le social, mais aussi passage et transformation. Rappelons le propos de P. RICEUR (1997) : « Il n'y a pas

de parole privée. Car je parle toujours la langue de l'autre, la langue maternelle. La parole m'a été adressée avant même que je l'apprenne, que je la prenne et que je l'adresse. »

Le processus d'écriture

- 13 Nous situons la posture des étudiants face à l'écrit comme celle d'« écrivains », selon la catégorie définie par R. BARTHES qui les distingue des « écrivains » (1964). R. BARTHES, dans une réflexion sur la place de la parole et son évolution au cours du temps, explique que, si leur matériau commun est la parole, être écrivain est une fonction, être écrivain une activité. La production écrite de l'écrivain est narcissique : « L'écrivain est un homme qui absorbe radicalement le “pourquoi” du monde dans le “comment” écrire. » (1964, p. 1279.) Les écrivains posent une fin (témoigner, expliquer, enseigner) et utilisent la parole comme véhicule de leur pensée : « La fonction de l'écrivain, c'est de dire en toute occasion et sans retard ce qu'il pense » (1964, p. 1281).
- 14 Nous pouvons lire dans le guide de l'étudiant FPP :
- « Le fil directeur de l'ensemble de la démarche, considérée sur l'ensemble du cursus, doit être le souci d'élaborer une expérience concrète, donc liée à la singularité de l'auteur et de son histoire, confronté à d'autres expériences concrètes – celles des auteurs qu'on lit ou des autres sources –, pour aboutir à des savoirs et des thèses transmissibles à d'autres, et donc, au sens propre “publiables” : susceptibles d'être rendues publiques. » (P. 26.)
- 15 Le moment de l'écrit pour les étudiants est le passage entre la réflexion intime, la lecture d'auteurs et le dépouillement des données cliniques à la transmission à un lecteur extérieur, ici, le jury FPP. Nous précisons les caractéristiques que nous retenons de ce processus d'écriture.
- 16 Nous reprenons la réflexion de P. ROZEN (2003), animatrice d'ateliers d'écriture au Centre National des Arts et Métiers, en considérant le processus de l'écriture comme une spirale en mouvement : projet d'écrire, programme d'écriture, écriture, relecture, écriture. Il s'agit d'un processus dynamique et non d'une conception linéaire de

l'écriture, comme l'affirme P. ROZEN : « Il n'y a pas d'antériorité de la pensée sur l'écriture », « tout n'est pas toujours pensé d'abord, pour être, ensuite, couché sur le papier, et on peut écrire sans savoir d'avance ce qu'on veut dire » (p. 63).

- 17 Nous situons le travail d'écrit des étudiants dans cette démarche d'une écriture épistémique, considérant comme l'auteur citée que : « Il faut généralement s'être collé avec l'écriture d'un texte long, du type mémoire ou rapport d'étude, pour avoir compris comment l'écriture permet de préciser, de prolonger et même de mettre en cause sa pensée, constituant réellement, c'est-à-dire matériellement, un chantier de travail. » (P. 64.)
- 18 Pour ce qui nous intéresse, la question de la partialité et donc la singularité de l'écrit, certaines parties de l'écrit retiennent notre attention. Il s'agit de ce qui est défini comme le « métatexte », c'est-à-dire la partie critique et réflexive des dossiers. L'intertexte se réfère à la littérature publiée, l'infratexte aux données d'expérience du terrain. D'un point de vue clinique, ce temps de l'écriture est l'espace-temps privilégié de l'élaboration de la pensée. Écrire signifie l'acceptation de la transformation, un passage de l'intériorité du sujet pensant à l'exposition sur la scène extérieure. Ceci implique un travail de deuil, deuil de la maîtrise du savoir comme objet et deuil de l'écrit idéal, d'un idéal narcissique qui serait comblé. Il s'agit d'un saut créateur qui fait travailler le rapport au manque et le risque de la rencontre avec l'autre.

Processus d'écriture et production de savoir

- 19 Ce travail de la complexité de la pratique professionnelle conduit à un réel travail de pensée et à une construction de savoir par une écriture personnelle. Les travaux de N. JOLY (1996) sur l'écriture et les savoirs paysans ont montré que l'écriture du travail constituait un savoir pour les paysans, par le biais d'agenda, de menus, de journaux personnels, d'observations, etc. Cet auteur montre que : « L'écriture s'inscrit dans une problématique de l'accès au savoir par soi-même. » (1996, p. 282.) Et que dans ce contexte : « L'agriculteur est un sujet désirant savoir, afin de maîtriser son travail. » (P. 282.)

- 20 Dans le contexte d'une réflexion sur les formations en lien avec la pratique professionnelle, et l'écriture de dossier personnel, depuis une vingtaine d'années, un certain nombre de travaux ont analysé les processus d'accès au savoir et en particulier la fonction de l'écriture d'un point de vue clinique. Des formations, souvent continues, s'appuient sur les pratiques professionnelles et valident le processus de formation et les acquis par un dossier écrit.
- 21 Nous nous appuyons principalement sur les travaux de F. BRÉANT (Université P. Valéry, Montpellier 3).
- 22 Cette auteure montre comment l'entrée dans l'écriture implique une capacité à se laisser troubler, partir dans un entre-deux et naviguer dans de l'inconnu.
- 23 Il s'agit d'accueillir un processus de transformation, qui passe par un travail de deuil : deuil de la maîtrise du savoir comme objet, deuil de l'écrit idéal. F. BRÉANT écrit :

« Au cœur de l'expérience de l'écriture, là où s'effectue le nouage entre le réel, le symbolique et l'imaginaire, la personne en formation serait confrontée à l'annonce de sa disparition. L'écriture lui permettrait d'ouvrir un chemin pour traverser son fantasme de maîtrise et d'éprouver l'effroi à cette annonce. » (1992, p. 5 doc non publié.)

« En développant la parole créatrice, l'analyse et l'écoute, le travail de l'écriture permet la construction de savoirs. » (P. 7.)

- 24 Et elle affirme : « Nous avons pu repérer que, dans l'écriture du mémoire, plus l'enracinement subjectif était profond et authentique, plus le style se manifestait dans une démarche de recherche originale et dynamique. » (P. 7.) Cet écrit, que nous préférons nommer « écriture » fait écho à la réflexion de R. BARTHES (2009) : « Ce que nous entendons actuellement par écriture, ce n'est pas du tout le langage réifié d'un groupe social, mais une activité signifiante extrêmement libératrice qui, précisément, va beaucoup plus loin que le style. »
- 25 On peut d'ailleurs constater combien cette expérience est source d'anxiété ou de blocage pour nos étudiants puisqu'ils vont découvrir leur pensée en pensant et l'enseignant aussi parce qu'il n'y a pas un objet-savoir défini a priori.

- 26 Nous sommes bien ici, dans une démarche de recherche clinique avec « l'objectif premier de connaissance et la compréhension de la personne totale en situation et en interaction, par lesquels, psychologie dynamique, elle est très proche de la phénoménologie et ne peut que le rester » telle que la définit C. REVAULT D'ALLONES (1999, p.18).
- 27 Partant d'un récit de sa pratique, l'étudiant s'engage et s'implique dans une démarche clinique de recherche, où le jeu du sujet et de l'objet s'entremêlent dans une tension particulière. Il travaille à partir de son expérience, et sur la distance avec celle-ci, dans des contextes sociaux et professionnels qui présentent de la complexité. Et ainsi l'écrit, par le travail d'élaboration qu'il suppose, permet la transformation d'une expérience individuelle en un objet communicable, qui devient alors une réalité sociale.
- 28 L'approche clinique amène l'étudiant à prendre en compte la part subjective de son expérience pour produire des savoirs sur sa pratique partageables avec la communauté universitaire.
- 29 Voici une illustration de notre propos qui est un extrait de dossier d'une étudiante FPP, Phyllis WIERINGA, qui avait fait un dossier sur Les odeurs dans les soins infirmiers :

« L'élaboration de ce dossier m'a offert l'opportunité de mieux saisir la place et le sens que prennent les odeurs dans les soins et leur impact dans la relation soignant-soigné. Les odeurs dans les soins franchissent et dépassent les limites instaurées par une pensée de séparation, à laquelle j'ai été éduquée et très entraînée dans le monde des soignants : le propre et le sale, l'asepsie et l'infection, la santé et la maladie, le diurne et le nocturne, la proximité et la distance, l'urgence et la chronicité, l'intuition et la science, la vie et la mort, soi et l'autre, par exemple. » (2003, p. 61.)

- 30 C'est ce que nous nommons l'engagement par une écriture partielle dans la production de savoir.
- 31 Nous pouvons lire dans le guide de l'étudiant FPP : « En FPP, le livre n'est pas un manuel. Il est lieu de dépôt de la pensée vivante d'un homme comme vous, l'auteur, qui s'est battu avec une question, comme vous allez vous-même entreprendre de vous battre avec la vôtre. » (P. 30.)

- 32 La « partialité » dans cette démarche de formation, repose sur une conception des sciences humaines, dans la logique de l'engagement dans le travail de recherche scientifique tel que G. DEVEREUX le défendait :

« Une science du comportement authentique existera quand ceux qui la pratiquent se rendront compte qu'une science réaliste de l'humanité ne peut être créée que par les hommes qui sont les plus conscients de leur propre humanité, précisément lorsqu'ils la mettent totalement à l'œuvre dans leur travail scientifique. » (1967, p. 21.)

BIBLIOGRAPHY

- BARTHES R. (1964), « Essais critiques », in *Œuvres complètes tome I*, Seuil, Paris, 1993.
- BARTHES R., Entretien ORTF, in *Magazine littéraire*, « BARTHES refait signe », n° 482, janvier 2009.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Harmattan, Paris, 1996.
- BION W. R. (1962), *Aux sources de l'expérience*, PUF Paris, 1962.
- BION W. R. (1967), *Réflexion faite*, Paris, PUF, 1982.
- BRÉANT F. (2008), « Entre la douleur et le plaisir de penser, du narcissisme dans l'écriture et la formation », in CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F. (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée*, De Boeck, Bruxelles.
- BRÉANT-CASPELLI F. (1992), *Le passage à l'écriture. Transfert et sublimation dans la relation éducative*, (document non publié).
- BRÉANT-CASPELLI F. (1997), *Le passage à l'écriture. Transfert et sublimation dans la relation éducative*, Thèse, Montpellier 3.
- CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F. (2006), *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*, De Boeck, Bruxelles.
- DEVEREUX G. (1967), *De l'angoisse à la méthode*, Flammarion, Paris, 1980.
- FORMATION À PARTIR DE LA PRATIQUE, *Guide de l'étudiant 2005-2006*, Institut de Psychologie, Université Lumière Lyon 2.
- GROS F. (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Harmattan, Paris, 2006.

JOLY N. (1996), « Écriture du travail et savoir paysan », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Harmattan, Paris.

REVAULT D'ALLONES C. et coll., *La démarche clinique en sciences humaines*, Dunod, Paris, 1999.

RICŒUR P. (1997), « L'éthique du verbe », in *Monde de l'éducation*, n° 249.

ROZEN G. (2003), *Former des écrivains*, Villeneuve d'Ascq, PU Septentrion.

WIERINGA P. (2003), *Les odeurs dans les soins infirmiers, Dialectique du propre et du sale chez les soignants*, dossier Licence/Maîtrise de Psychologie, Université Lyon 2.

WINNICOTT D.W. (1971), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, Paris, 1975.

AUTHOR

Nathalie Méchin

Psychologue clinicienne, docteure en psychologie, chargée d'enseignement et de recherche, Université Lyon 2

IDREF : <https://www.idref.fr/052485536>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000001864266>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/13557516>

Penser la pratique, pratiquer la pensée

Interview d'Alain-Noël HENRI

Alain-Noël Henri and Frédéric Guinard

DOI : 10.35562/canalpsy.443

EDITOR'S NOTES

Propos recueillis par Frédéric GUINARD.

TEXT



Crédit photographique : Edison BORQUEZ

Alain-Noël HENRI, nous vous accueillons aujourd'hui dans les pages de Canal Psy avec grand plaisir, puisque vous êtes à la fois le créateur de Canal Psy, mais aussi le fondateur du cursus de « Formation à partir de la pratique » que nombre de nos lecteurs connaissent bien. Vous venez aujourd'hui nous présenter un ouvrage d'entretiens paru en 2009 chez Érès où vous vous livrez, aiguillonné par les questions d'Oguz OMAY, à un retour sur votre trajectoire professionnelle, mais surtout, un approfondissement de la question du « Penser à partir de la pratique ». Cette thématique se révèle le fil rouge de votre parcours au cours duquel vous avez choisi de quitter assez vite les chemins balisés de l'érudition pour une théorisation davantage contextualisée dans l'expérience... Pourriez-vous nous rappeler quels ont été les temps importants, les points de bascule de votre parcours ?

Alain-Noël HENRI : Peut-être avant les points de bascule, le point de départ : une enfance de « bonhomme têtard » – je veux dire un corps réduit à une tête ; et des parents unis par l'enjeu de relever le défi de la cécité en mettant toute leur dignité à refuser l'état d'assistés. Une première bascule à vingt ans, quand je romps avec une identification préfabriquée au statut d'hyperintellectuel et vais chercher auprès des éducateurs de la génération des pionniers une rencontre avec le monde réel.

Une seconde bascule en mai 1968, lorsque je me sens rejoint par toute une génération amicale et généreuse, dans l'enjeu de travailler à mettre en accord ce qu'on est intérieurement avec son existence sociale. Les effets de ces deux rencontres convergent aussitôt après dans l'aventure de *Recherches et Promotion*¹. C'est là que prend forme la certitude que s'occuper des êtres blessés, ce n'est ni les soigner, ni prétendre les réparer, mais c'est faire alliance avec eux à partir de la part blessée de soi-même ; et que s'y former, c'est faire pour son propre compte le seul travail dans lequel on puisse les aider : celui de se construire comme sujet à partir de son histoire, de son désir et de son inscription sociale.

Une troisième bascule, fruit d'une profonde crise de milieu de vie, y a ajouté un accent sur la mise en travail des épreuves de castration, à rebours de « l'illusion lyrique », ou si vous préférez, de la ligne de défense maniaque, qui avait été la contrepartie douteuse des

richesses de l'après 68 : ce qui s'est traduit, dans cette deuxième grande entreprise qu'a été la FPP, par l'importance donnée au travail de théorisation.

Canal Psy : Psychologie, philosophie, psychanalyse, éducation spécialisée, mathématiques, histoire, langues et cultures antiques, langues contemporaines... Oguz Omay parle d'un effort constant chez vous d'appartenir à des mondes différents... Où s'origine ce positionnement chez vous ? Quelles en sont les implications ?

A.-N. H. : L'origine ultime, je serais bien présomptueux de prétendre la connaître. Cela forme un tout avec l'équation que j'ai toujours constatée en moi entre travail de la pensée et processus de totalisation dans lequel tout est bon à prendre, tout fait ventre. « Le concret c'est la totalité », disait MARX. Avec sans doute l'enjeu plus subjectif de mettre de l'unité là où les rapports respectifs de mes deux parents à la langue, à la parole, au monde paraissaient appartenir à deux planètes étrangères, sauf en ce qui concernait leur courage commun dans l'adversité de leur infirmité. C'est pourquoi la seule « discipline » à laquelle j'ai pu m'identifier, est, en fin de compte, la philosophie, justement parce qu'elle est par excellence le lieu de la transversalité et de la totalisation – et pas seulement la philosophie grecque. Et puis je soupçonne que les origines juives qu'on m'avait cachées, du côté de ma mère, ont fait résurgence sous la forme d'une sorte de cosmopolitisme intellectuel, d'un sentiment d'être « ici » mais pas « d'ici », ni non plus « d'ailleurs » mais en quelque sorte « de l'ailleurs de tous les ailleurs » : les juifs n'avaient d'autre terre que « les quatre coudées de la Torah », et cela se transpose aisément dans le sentiment de n'avoir d'autre terre que « les quatre coudées de la pensée ».

Cela dit, il ne faudrait pas non plus voir là un plaidoyer pour un syncrétisme à bas prix, ou une justification de la position du touche-à-tout. La mise en travail dialectique de fragments de discours empruntés à des champs qui ont, chacun, fait la preuve d'un degré élevé de cohérence interne, n'a de sens que si l'on resitue clairement leur sens et leur portée à la lumière de leur structure épistémologique propre. Soit dit en passant, l'usage que les psychologies se piquant de scientificité font des mathématiques, est, à de rares exceptions près, une belle illustration de la soupe insipide

que peut produire une transposition de résultats en eux-mêmes solidement étayés, quand elle n'est pas précédée d'une rigoureuse clarification épistémologique de leur portée.

Je n'ai rien d'un Pic de la Mirandole, et l'ampleur de mes connaissances dans la plupart de ces domaines sont très éloignées de celles des spécialistes : mais lorsque j'aborde un discours spécialisé, je dépense peu d'énergie à accumuler des connaissances, et beaucoup à comprendre comment ce discours fonctionne, de quelles questions particulières posées à la réalité il a surgi, comment il construit ses objets, selon quelle logique il lie ses propositions, sur quel modèle explicite ou implicite de vérité il s'étaie, et *a contrario*, contre quel modèle explicite ou implicite de méconnaissance il se bat. Ce n'est pas en baragouinant un *pidgin* que l'on fait utilement dialoguer les langues – au moins aussi longtemps que ce *pidgin* n'est pas devenu lui-même une nouvelle langue.

C. P. : Vous êtes très critique envers les disciplines ou les courants qui se voudraient idéalement scientifiques... Comment s'articulent selon vous les relations entre connaissance et expérience ?

A.-N. H. : Dire d'un discours qu'il est « présumé savant », c'est d'abord souligner que le label de scientificité prend sens dans deux registres ; il authentifie la conformité de ce discours aux normes de la communauté scientifique par rapport à ses enjeux propres ; et il lui confère la valeur de langue sacrée, garante mythique de l'ordre symbolique propre aux sociétés industrielles, comme pouvait l'être le discours des humanités à l'âge classique ou le discours religieux au Moyen-Âge. Ces deux registres sont beaucoup moins liés qu'on ne le pense : la grande masse des travaux authentifiés comme scientifiques ne vient jamais alimenter pour le grand public la croyance, voire la ferveur, envers « La Science ». Et un grand nombre de ceux qui ont pour le grand public l'autorité de la science sont loin de répondre aux contraintes que se donne la communauté scientifique (dont la production est au reste loin d'être parfaitement indemne des à-peu-près, des paralogismes, voire des trucages auxquels elle ne cesse de faire la chasse).

Dans ce contexte, pour essayer de résumer, un peu à la hache faute de place, ma thèse concernant les dites « sciences humaines et sociales », je dirais que ce qui les fait exister socialement et

historiquement est radicalement différent de ce qui fait exister les « sciences dures » ; qu'en particulier, elles ne sont pas concernées par les enjeux très spécifiques qui obligent ces dernières à tendre vers l'impartialité et l'universalité ; que, alors que leur essence est d'être les « discours d'appui » sacralisés des pratiques sociales au sens large, elles ne peuvent accéder à ce statut mythique qu'en se revêtant des oripeaux formels des sciences dures ; et que cette imposture incontournable pèse sur elles comme un destin qui se monnaie en d'innombrables contradictions dont elles ne peuvent se dépêtrer. Et j'ajouterai que quand elles ne se prennent pas pour ce qu'elles ne sont pas, leur valeur et leur dignité, dans leur ordre propre, valent bien celles des « sciences dures » dans le leur.

C. P. : Pourriez-vous nous parler du concept de *mésinscription* sur lequel vous vous centrez plus précisément dans la troisième partie de l'ouvrage ?

A.-N. H. : Je me suis résolu tardivement à proposer ce néologisme, mais je retrouve l'idée dans mes traces écrites les plus anciennes. Dès mes premiers contacts avec ce qu'on nommait alors « enfance inadaptée », m'était apparu que la désignation sociale d'une personne ou d'une catégorie sociale comme « à soigner », « à aider », « à accompagner », etc. – s'enracinait dans le même processus que lorsqu'elle est, ou était, « à surveiller », « à redresser », « à faire disparaître » (par l'exil, l'enfermement ou la mise à mort), etc. Qu'il s'agissait seulement de faire cesser le trouble qu'elle produisait, quel que soit le degré de ce trouble qui va de la simple envie de sourire jusqu'à l'extrême de l'horreur. Et que c'était ce statut d'emblème d'un effet psychique insupportable qui les définissait socialement, et non, comme on le criait à son de trompe, leur état interne, leurs enjeux, leurs contradictions, leur difficulté à vivre.

Assez rapidement, j'ai retrouvé le même constat dans les premiers écrits de Michel FOUCAULT ; et il m'a fourni le point de départ d'une théorisation qui s'est ensuite développée de façon assez autonome par rapport à sa pensée. En même temps, comme je l'ai évoqué tout à l'heure, je rencontrais dans cet endroit des acteurs de terrain mus par une attention passionnée aux sujets souffrants dans leur réalité singulière et concrète. Je me sentais des leurs, et cela me faisait diverger avec ceux qui dans les années 70 développaient un pur

discours de dénonciation. J'ai donc passé beaucoup d'énergie à tenter de démêler comment travaillait cette contradiction, d'être à la fois pris soi-même dans le trouble ou l'horreur, d'y être conforté par un gigantesque système de représentations sociales, d'enjeux macro- ou micro-institutionnels, de contraintes professionnelles aussi (c'est en fin de compte cet enjeu qui induit la réalité économique de l'énorme système médicosocial et par là, les emplois de ses acteurs) ; et d'autre part cette identification parfois presque clandestine à cet autre en chair et en os qui remue en chacun, souvent sans même qu'il le sache, l'écho d'angoisses et de douleurs enfouies ou au contraire à fleur de peau. Tout ce que je vous ai déjà dit, toute ma pratique au cours de ce demi-siècle, n'a consisté qu'à tenter de permettre l'élaboration de cette contradiction, avec l'espoir qu'elle permette à chacun, pour reprendre une fois de plus l'expression de René CHAR cité par Michel FOUCAULT, de « développer son étrangeté légitime », et ce faisant qu'elle permette aux praticiens de permettre à l'autre de le faire pour son compte, plutôt que de l'exposer à cette violence ouverte ou masquée dont il est la cible, parce que lui-même est porteur de quelque chose qui fait violence aux autres.

C. P. : À Lyon, vous avez été l'un des pionniers de l'analyse de la pratique. Comment se dialectisait votre pratique de formation et de transmission avec ces espaces d'analyse de la pratique ?

A.-N. H. : Ma pratique de l'analyse de la pratique ou de supervisions de groupe n'a pas été très différente de ma pratique des groupes de formation à *Recherches et Promotion* et à l'Université, à l'énorme exception près qu'y était absent l'enjeu de l'écriture. Écouter avec attention, repérer dans l'apparent désordre de l'échange spontané quelles failles, préconsciemment ou inconsciemment actives, y sont souterrainement à l'œuvre et y interpoler des fragments de discours agissant comme l'interprétation en analyse : avec là aussi cette différence considérable qu'au lieu d'être renvoyés à un sujet singulier dans un rapport entre un « je » et un « tu », ils sont proposés à un groupe et, au-delà, implicitement à tout son espace social d'appartenance ; et proposées sous la forme d'assertions candidates à l'universalité. C'est encore vrai même quand, dans le groupe, ils s'adressent à l'un des membres en particulier, car la présence même des autres fait de lui le représentant singulier de tous ceux qui pourraient être à sa place ; ce qui en outre renforce la différence avec

la relation psychothérapique, où l'enjeu organisateur est le destin d'un sujet singulier, alors que là, chacun adhère implicitement par sa présence même au fait que l'enjeu organisateur est le destin d'un espace de pratique (ce qui n'empêche pas le sujet singulier d'en faire son miel au passage...).

C. P. : À l'heure des 30 ans de la FPP, vous avez participé en octobre au colloque international sur la Partialité organisé par le département... Quel est votre sentiment sur le chemin parcouru depuis 1979 ?

A.-N. H. : Je distingue trois périodes. Ce qui a le plus changé dans les premières années – c'est ce que je mentionnais en débutant – est la place croissante du travail de théorisation dans le processus d'élaboration psychique constitutif de la formation. Ce fut aussi la complexification relative du dispositif, enrichissant progressivement la palette des outils d'aide à la formation.

Dans les dix années intermédiaires, ce fut son insertion dans un ensemble plus large, celui du département FSP, dont les composants venaient un à un compléter l'offre universitaire en direction des praticiens. C'est aussi l'apparition de postes d'enseignants attachés à ce département, que j'avais longtemps décrit en souriant comme mon « entreprise uni-personnelle » et sans cette constitution d'une équipe solide dans les années 90, la relève n'aurait pas pu être prise lors de mon départ en 1998. Depuis ce dernier, il doit bien y avoir des choses qui ont bougé, mais pas assez visibles de loin pour que je puisse en juger. J'ai surtout été frappé, au contraire, lors du colloque, à travers les contributions des étudiants FPP dans les ateliers et les trois mots que certains me glissaient dans les couloirs ou en me demandant de signer le livre, par la permanence sur l'essentiel. Ce qui s'est sans doute parachevé, c'est la lente intégration dans le patrimoine de l'Institut de Psychologie – j'ai eu un peu l'impression qu'il faisait maintenant partie des bijoux de famille, ce qui rend un peu rêveur quand on a connu, au mieux le déni et la marginalisation polie, et au pire les attaques virulentes dont il a été l'objet en ses débuts. Au moins sur la scène publique : car dans le même temps, à titre individuel, les étudiants FPP ont toujours intéressé les enseignants, qui ont toujours apprécié leur présence dans leurs TD, n'ont jamais rechigné à répondre à leurs demandes d'aide pour leurs travaux, ni à

participer à leurs jurys. J'ai toujours dit que c'est cette qualité, reconnue de tous, des étudiants FPP, qui a légitimé le régime.

L'humour de Jean-Marc TALPIN à propos de « ce régime qu'on présente encore au bout de 30 ans comme innovant », souligne quand même bien l'ambivalence persistante de l'institution universitaire (quand on n'attaque plus ce qui est à la marge, on le porte aux nues...) : FPP demeure l'un des analyseurs de la contradiction insoluble entre la position de clinicien et la position d'universitaire, mais il est l'un des espaces où cette contradiction est féconde et non stérilisante.

C. P. : Merci beaucoup d'avoir accepté cet entretien...*Canal Psy* persiste à développer son « étrangeté légitime » au sein de l'université...

NOTES

¹ *Recherches et Promotion* est une école d'éducateurs spécialisés en cours d'emploi, créée par Alain-Noël HENRI en 1969.

AUTHORS

Alain-Noël Henri

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

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

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

Frédéric Guinard

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

Document

L'enquête FPP 1999

Éric Laret

DOI : 10.35562/canalpsy.446

OUTLINE

Ils s'inscrivent en FPP pour évoluer

Hommes et femmes, des parcours similaires

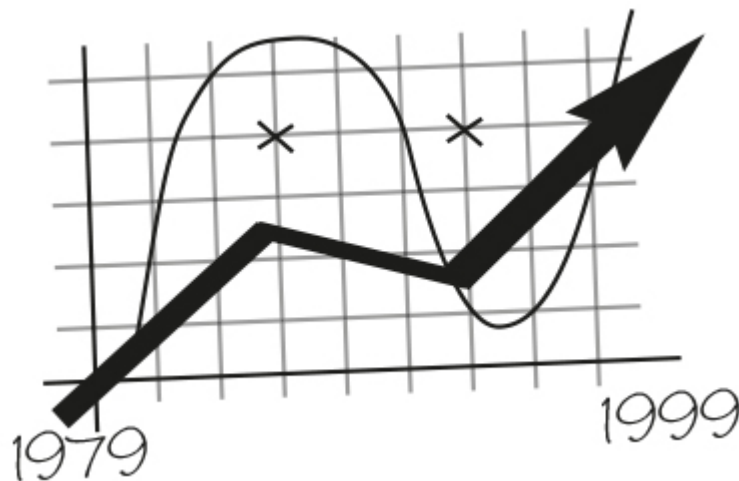
Les étudiants qui ne valident pas de diplôme, un phénomène nouveau

Les « disparus » de FPP

Quatre étudiants sur dix font une formation supérieure après FPP

Des étudiants qui changent

TEXT



- 1 En juin 1999, au 20^e anniversaire de la filière, son fondateur, Alain-Noël HENRI, a réalisé une enquête sur les étudiants et anciens étudiants de la FPP. Les 606 questionnaires retournés représentent 22,9 % des 2 650 étudiants anciens et inscrits à l'époque.
- 2 L'enquête nous apprend que les étudiants FPP sont des adultes en reprise d'études qui s'inscrivent entre 35 et 38 ans. Près d'un étudiant sur deux travaillait dans le champ social avant l'inscription, 43 % dans le champ sanitaire, 27 % dans l'enseignement et la formation, 14 %

dans le secteur administratif et commercial¹. Quelques étudiants ayant déjà le titre de psychologue s'inscrivent en FPP (de 2 à 6 par promotion) probablement sans chercher à valider.

- 3 Ils ont tous connu la FPP par leur réseau relationnel, l'étudiant FPP, cité par trois anciens et quatre inscrits sur dix, étant le principal prescripteur de la filière auprès des futurs étudiants.
- 4 Avec une distribution de 76 % de femmes et 24 % d'hommes la FPP est une filière de formation en psychologie plus masculinisée que le régime général qui compte 84 % de femmes et 16 % d'hommes. Les étudiants s'inscrivent en FPP vers 37 ans. Les femmes s'inscrivent en moyenne à 37,6 ans, soit deux ans plus tard que les hommes (35,7 ans).
- 5 Les anciens étudiants passaient en moyenne 3,6 ans en FPP, les inscrits y sont restés plus de 4 ans. Cette évolution est conditionnée par le fort accroissement des étudiants qui restent trois ans et plus sans valider de diplôme.
- 6 Un peu plus d'un étudiant sur quatre valide la maîtrise. Un étudiant sur cinq deviendra psychologue.
- 7 Le diplôme le plus élevé qu'obtiennent les étudiants est le Deug pour 16 % d'entre eux, la licence pour 12 %, et la maîtrise pour 26 %. 46 % des étudiants n'en valident aucun. Trois étudiants sur quatre déclarent que la formation à « plutôt ou tout à fait » répondu à leurs attentes.

Extrapolation des diplômes obtenus à la fin de la cohorte 98/99	Effectifs	%
Aucun diplôme	1 203	45 %
Deug	433	16 %
Licence	322	12 %
Maîtrise	692	26 %
Total	2 650	100 %

- 8 Lorsque tous les étudiants de la cohorte 1998/1999 ont quitté la filière (tableau ci-avant), ce qui est vraisemblablement le cas depuis juin 2009², sur les 2 650 inscrits jusqu'à juin 1999, environ 433 ont validé un Deug, 322 une licence et 692 une maîtrise.

- 9 Sur les 2 650 étudiants entrés en FPP en juin 1999, 547, soit environ 20 % ont vraisemblablement obtenu le titre de psychologue. En moyenne, un étudiant sur cinq qui s'inscrit en FPP deviendra psychologue.

Ils s'inscrivent en FPP pour évoluer

- 10 Un étudiant sur deux déclare s'être inscrit en FPP pour son « évolution personnelle et professionnelle, un changement, une reconnaissance ». Trois anciens et seulement deux inscrits sur dix se sont déclarés motivés par « le diplôme et la validation officielle ».
- 11 Quant à « l'originalité de la formation », elle arrive en troisième position. Elle a motivé un peu plus de deux anciens et près de quatre inscrits sur dix. L'originalité de la filière FPP semble avoir été une motivation d'inscription beaucoup plus importante pour les étudiants de la fin des années 90 que pour ceux de la décennie précédente. Nous devons toutefois rester prudents sur l'interprétation d'un tel point, les motivations subjectives étant d'autant plus reconstruites par les anciens étudiants que leur inscription est ancienne. Seuls 9 % des anciens et 12 % des inscrits ont déclaré qu'ils se sont inscrits en FPP pour « devenir psychologues ». Ces derniers n'ont toutefois pas validé de maîtrise dans des proportions supérieures aux autres.

Hommes et femmes, des parcours similaires

- 12 Hommes et femmes ont donné des réponses très semblables sur leurs motivations à l'inscription, leurs parcours et leurs appréciations de la filière. Si les hommes s'inscrivent en moyenne deux ans plus tôt que les femmes, ils passent autant de temps les uns que les autres en FPP et valident des diplômes de façon comparable.
- 13 Les femmes sont plus satisfaites de « l'autonomie dans le travail : rythme et contenu des dossiers » citée par une femme sur trois contre seulement un homme sur sept. Les hommes sont plus

satisfaits du « lien avec la pratique professionnelle » cité par un étudiant sur dix contre seulement deux étudiantes sur cent.

- 14 Les femmes se déclarent plus insatisfaites que les hommes du « manque de structure et d'organisation ». Les hommes se déclarent plus insatisfaits que les femmes du « manque de repères ». On peut faire l'hypothèse que les femmes, mieux armées en termes de bases théoriques réclament plus des méthodes de travail, et que les hommes, plus sûrs d'eux en matière de méthodes de travail, réclament plus de bases théoriques. Une telle hypothèse reste toutefois à vérifier.

Les étudiants qui ne valident pas de diplôme, un phénomène nouveau

- 15 La validation d'un diplôme était une motivation plus fréquente pour les étudiants de la première décennie que pour ceux de la deuxième. Sur 100 étudiants qui rentrent en FPP, les 46 qui ne valideront aucun diplôme resteront en moyenne à peine plus de deux ans. La proportion d'étudiants qui restent plus de trois ans en FPP sans valider de diplôme a considérablement augmenté depuis la dernière décennie, passant de 4 % des anciens à 18 % des inscrits. Il y a dans la deuxième décennie quatre fois et demie plus d'étudiants qui restent inscrits plus de trois ans sans valider de diplôme que dans la première. Nous avons imaginé trois hypothèses explicatives qui pourraient avoir contribué à engendrer ce phénomène :

1. Les anciens étaient plus performants et validaient plus vite. Cette piste pourrait ouvrir une réflexion sur l'influence du contexte social sur la confiance des étudiants en leur capacité à mener des études en situation professionnelle, avec l'idée que la situation était plus favorable pour les étudiants de la première décennie que pour ceux de la suivante.
2. Le niveau de validation s'est peut être renforcé entre la première et la deuxième décennie, et, à niveau équivalent, il était devenu plus difficile de valider des diplômes en FPP en 1999 qu'auparavant. La réévaluation d'anciens dossiers, en lecture seule, par de nouveaux jurys ignorant les

niveaux attribués à l'époque, pourrait constituer un procédé de vérification de cette hypothèse.

3. La sélection sur dossier a peut-être contribué à engendrer des changements de profils et de motivations, provoquant l'accroissement de la proportion d'étudiants qui sont plus motivés par l'évolution personnelle et professionnelle que par la validation de diplômes.

- 16 Les étudiants ne sont pas égaux en termes de motivations et de possibilités de s'investir dans le processus FPP, et il est envisageable que certains se contentent des regroupements et de leur travail personnel sans éprouver la nécessité de présenter des dossiers en jury. Choisi par plus d'un étudiant sur deux, « le développement personnel et professionnel » est la motivation d'inscription qui arrive en première position. Satisfaire ce besoin n'implique pas nécessairement de passer devant un jury. Nous avons également constaté une décrue de la motivation d'obtenir un « diplôme ou une validation officielle par rapport à une pratique », les anciens étant 31 % à avoir choisi cette réponse contre 22 % des inscrits. Nous pourrions avoir affaire, si cette hypothèse était confirmée, à une proportion croissante d'étudiants qui utilisent marginalement les ressources de la FPP, comme des auditeurs libres peuvent le faire dans le régime général en assistant aux cours magistraux de leur choix sans passer d'examens.
- 17 La baisse d'intérêt pour la validation n'explique pas tout. Une partie des 46 % d'étudiants qui quittent FPP sans avoir validé de diplôme, semble ne pas y être parvenu. Trois motifs d'insatisfaction différencient nettement les étudiants qui ont validé des diplômes et ceux qui n'en ont pas validé :
 - « Pas assez de structure/de méthodologie : cadre flou » : cité par 19 % des étudiants qui ont validé au moins un diplôme et 41 % de ceux qui n'en ont pas validé. Cette proportion du simple au double est significative d'une difficulté manifeste de certains étudiants à s'adapter à un cadre singulier. La FPP est un régime où l'angoisse liée au manque de cadre et de prise en charge est un ingrédient nécessaire au parcours d'un candidat en découverte de sa propre capacité active à construire son savoir. Bien des étudiants qui pensent venir puiser des connaissances et se voient enjoins de découvrir leur pensée, doivent traverser une période confusion. Tous ne vont pas supporter la solitude dans le travail qui semble être un des marqueurs de ce régime.

- « Jurys/validations aléatoires et décalées avec travail fourni » : cité par 13 % des étudiants qui ont validé au moins un diplôme et 4 % de ceux qui n'en ont pas validé. Pour une part non négligeable d'étudiants, le jury semble avoir été mal vécu. L'identification d'un étudiant au travail qu'il présente peut rendre les critiques difficiles à vivre et donner peut-être l'impression que l'évaluation faite est injuste compte tenu des efforts fournis. Parmi ceux qui n'ont pas validé de diplôme, une proportion importante (39,1 %) quitte FPP après une ou deux inscriptions. Si les étudiants qui ont validé un ou plusieurs diplômes ont nécessairement soutenu plusieurs dossiers devant un jury, il est probable que la majeure partie de ceux qui n'en ont validé aucun et partent au bout d'un an n'ait pas fait cette expérience.
- « Difficulté à concilier formation, vie professionnelle et privée » : cité par 1 % des étudiants qui ont validé au moins un diplôme et 9 % de ceux qui n'en ont pas validé. Bien qu'elle ne représente qu'un nombre limité de réponses, et que sa représentativité soit faible, il est intéressant de noter que ce motif d'insatisfaction soit presque uniquement cité par les étudiants qui n'ont pas validé de diplôme. Nous faisons la supposition qu'en arrivant en FPP, beaucoup d'étudiants (c'était mon cas) n'appréhendent pas nettement la particularité du régime, ni les efforts et les sacrifices en matière de vie privée que la poursuite des études va engendrer.

Les « disparus » de FPP

- 18 Chaque année, 30 % des étudiants qui viennent de s'inscrire pour la première fois en FPP ne se réinscrivent pas l'année suivante. La question des raisons de départ de ces étudiants qui ne s'inscrivent qu'un an et partent sans avoir validé de diplôme reste posée.
- 19 Trois dossiers FPP ont été rédigés entre 1986 et 1988 par une équipe d'étudiants³, partant de l'hypothèse que les départs étaient liés à des situations matérielles lourdes (éloignement, nombre d'enfants à charge...). Les résultats de leur enquête, bien que non significatifs, les ont conduits à observer qu'il y avait des « disparus » aussi bien chez les étudiants en situation « lourde », que chez ceux qui se trouvaient en situation « légère » (résidant à moins de 50 km de l'université, sans enfant à charge). Ils ont également constaté que les étudiants en situation « légère » sont les plus critiques vis-à-vis de la FPP. Les conclusions d'un des trois dossiers suggèrent, sans

accéder à la significativité statistique, que le cadre pédagogique pourrait expliquer le départ des étudiants qui n'abandonnent pas à cause de conditions matérielles trop lourdes. Dans l'enquête 1999, les étudiants qui ne sont restés qu'un an émettent très peu de motifs d'insatisfaction vis-à-vis de la filière, et lorsqu'ils le font, c'est souvent dans des proportions moindres que les autres. Ces « disparus de FPP » n'ont pas eu le temps d'apprécier pleinement les particularités du dispositif pédagogique, ni d'en vivre les inconvénients. La « difficulté à concilier formation, vie professionnelle et privée » n'est citée que par 7 % des étudiants qui ne sont restés qu'un an. Tant l'hypothèse de la situation lourde que celle des particularités d'un dispositif pédagogique difficile à supporter semblent invalidées. Nous avons envisagé l'angoisse occasionnée par la confrontation avec la solitude qu'engendre le parcours en FPP comme une des variables explicatives de l'abandon de 30 % des étudiants qui viennent de s'inscrire dans l'année. Cette hypothèse pourrait, si elle était confirmée, fonder une critique du dispositif pédagogique. Mais je ne peux m'empêcher de penser que l'angoisse vécue est peut-être un ingrédient nécessaire au succès du parcours en FPP, en ce sens qu'elle serait la manifestation d'un remaniement liée à une crise migratoire (MERCADER, 2007), à l'abandon d'anciens repères pour en intégrer de nouveaux. L'angoisse pourrait être le marqueur de la déconstruction de la croyance inconsciente que la connaissance est extérieure, faisant progressivement place à une nouvelle conception d'un savoir à construire individuellement. Il me paraît difficile de critiquer le dispositif au prétexte qu'il fait traverser des moments de désagrément, car l'issue qu'il propose, l'apprentissage d'un savoir penser par soi-même, me semble valoir le prix d'inconfort à payer.

- 20 Les raisons d'abandon de ces étudiants sont vraisemblablement fondées sur des composantes multiples. On peut imaginer qu'ils n'ont appréhendé la nature du dispositif qu'après avoir participé à quelques regroupements. Beaucoup ont pu fantasmer qu'ils n'arriveraient pas à faire face à leur idéal d'apprentissage dans un tel régime. La conception d'un « contenu insatisfaisant, ennuyeux, peu ouvert : psychanalyse seule » a pu confirmer à 10 % d'entre eux que la FPP n'était pas à leur portée. L'idée d'une dominante psychanalytique de la FPP ne semble pas ressortir du seul fantasme, en effet, l'enquête d'Alain GIRÉ (1991) a fait apparaître que les enseignants de la

filière, interrogés à l'époque⁴, déclaraient quasiment tous (80 %) qu'un « travail psychothérapeutique, et même spécifiquement psychanalytique dans certains cas, est quasi impératif ». Selon Alain-Noël HENRI, la référence à la seule clinique est une interprétation des étudiants, des enseignants de groupe FPP et des membres des jurys extérieurs à ce régime, et que « le recours au référentiel psychanalytique s'est imposé comme culture commune du système⁵ ».

- 21 L'insatisfaction vis-à-vis d'eux-mêmes, fruit d'une réflexivité et d'une forme de culpabilité, laisse supposer que c'est peut-être dans un espace d'idéal du moi, de fantasmes et de peurs que se nichent une partie des explications du départ de 30 % des nouveaux inscrits dès la première année.
- 22 Enfin, il est important de prendre en compte le contexte de départ. L'enquête nous apprend que la moitié des étudiants a changé d'activité depuis leur inscription en FPP. Elle nous révèle également que 15 % d'entre eux connaissent une période sans activité professionnelle après l'inscription en FPP. Il est envisageable que dans une partie des cas, des étudiants se voient contraints de quitter la FPP car des événements personnels ou professionnels ne leur permettent pas de poursuivre leurs études.
- 23 Si 30 % des étudiants partent après la première année, 70 % poursuivent leurs études. Avec un « taux de poursuite » de 70 %, la FPP atteint un niveau de performance très supérieur à celui du régime général en sciences humaines dont seulement 56 % des étudiants restent après une première année (VITRY, 2008).

Quatre étudiants sur dix font une formation supérieure après FPP

- 24 C'est le diplôme le plus élevé obtenu en FPP qui conditionne le type de formation que feront quatre étudiants sur dix après avoir quitté la filière. Ceux qui n'ont pas pu aller jusqu'où ils le souhaitent poursuivront des études ailleurs.
- 25 Les étudiants qui ont obtenu la maîtrise, ou le master 1 continuent en psychologie dans le régime général (DESS, DEA, Master 2) pour les

trois quarts d'entre eux. Ceux qui se sont arrêtés à la licence font « d'autres formations » pour un quart d'entre eux et 22 % continuent en « psychologie », mais aucun en DESS ou DEA. Peut-être se sont-ils réinscrits en psychologie dans le régime général, une autre université, ou une formation privée ? Ceux qui se sont arrêtés au Deug choisissent une « autre approche thérapeutique » (19 % d'entre eux), une « autre » formation (17 %), une formation dans le domaine de la « santé » (10 %) ou de « l'éducation » (10 %). Enfin, ceux qui n'ont pas validé de diplôme en FPP, 26 % déclarent une « autre » formation, 18 % une formation à une « autre approche thérapeutique », ou 10 % une formation dans le secteur de la « santé ».

Des étudiants qui changent

- 26 Anciens étudiants et étudiants inscrits ne sont pas venus en FPP pour les mêmes raisons, n'ont pas vécu la même expérience. Les inscrits restent plus longtemps que les anciens en FPP : 4,1 années contre 3,6 années en moyenne. Ils viennent deux à trois fois plus souvent que les anciens « d'autres formations universitaires », « d'autres secteurs médical et para médical » et de « formations de thérapeutes, médiateurs et conseillers. »
- 27 « L'autonomie dans le travail, le rythme et le contenu des dossiers » semble être un critère beaucoup plus apprécié par les étudiants inscrits que par ceux de la décennie précédente. Un ancien sur quatre et plus de quatre inscrits sur dix se déclarent insatisfaits du manque d'efficacité de l'organisation. Plus d'un ancien sur quatre et plus d'un inscrit sur trois se déclarent insatisfaits à cause de leurs propres difficultés à faire face aux exigences d'un tel régime de formation. Ces critiques, dont la fréquence s'accroît d'une décennie à l'autre, renvoient aux particularités du cadre, à ses conséquences en matière de solitude, et à la difficulté d'élaborer dans de telles conditions. La limite synchronique d'observation dans laquelle la structure de l'échantillon nous contraint, ne permet que d'émettre des hypothèses.
- 28 Les anciens reconstruisent peut-être leurs souvenirs en omettant en partie ce qui a pu être difficile pour n'en retenir que le meilleur. Les étudiants inscrits éprouvent peut-être plus de difficultés face à l'organisation spécifique de la filière que les anciens n'en ont

éprouvées. Ces hypothèses militent pour une différence d'attitudes, d'attentes et d'idéalisations entre anciens et inscrits. Il est également concevable que les enseignants de la FPP aient animé différemment les promotions de la première décennie et les suivantes. Les étudiants FPP changent, et vraisemblablement les enseignants-chercheurs qui animent la filière également. Nous ignorons toutefois où situer les lignes de changement, faute d'un échantillon représentant de manière suffisamment homogène les anciennes promotions. Ces changements, s'ils se confirment, peuvent-ils être attribués au recrutement sélectif d'étudiants présentant de nouveaux traits de personnalité, ou à l'influence de phénomènes sociaux plus vastes affectant ceux qui entreprennent des études en FPP ?

- 29 Identifier les ruptures temporelles entre les représentations, les attentes, les idéalisations des étudiants, suppose des vagues d'enquêtes à rythme régulier. Des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'un petit nombre d'anciens et d'inscrits, pourraient apporter un riche matériau susceptible d'étayer une telle recherche.
- 30 Les fréquences d'inscription de chaque promotion aux modules pourraient également être observées comme indices des centres d'intérêt qui se manifestent selon les époques. Cette approche pourrait être réalisée en traitant sur longue période les fiches d'inscription aux modules ou leur saisie informatique. Il s'agirait d'observer sous un angle à la fois quantitatif et qualitatif, vers quels libellés, et donc vers quelles idéalisations, se porte l'intérêt d'année en année, comme piste du statut subjectif accordé à la filière par ses étudiants (GINET, 2007).
- 31 Nous faisons l'hypothèse, qu'une nouvelle vague d'enquête par questionnaire à partir du fichier des anciens et inscrits, en utilisant une version évoluée du questionnaire, celle que nous proposons ou une autre, confirmerait des évolutions importantes entre ces nouveaux étudiants, et les anciens. Nous pourrions vérifier, en demandant aux futurs enquêtés s'ils ont déjà répondu à l'enquête 1999, si les réponses de ces étudiants ont changé, laissant deviner une reconstruction de leur expérience à une décennie d'écart. Notre approche n'a pas épuisé tout le minerai qu'on peut extraire de cette enquête, et, l'analyse des données par une approche en composantes multiples est toujours une idée pertinente.

BIBLIOGRAPHY

ARCHIREL F., CHABERT M., CUISINIER B., PIAU D., ZAOUI P., « Enquête sur les « disparus » de FPP », Dossier FPP, Université Lyon 2, 1987.

ARCHIREL F., ZAOUI P., « Proposition d'une hypothèse à partir de l'Enquête sur les "disparus" de FPP », Dossier FPP, Université Lyon 2, 1987.

CHABERT M., CUISINIER B., PIAU D., « Proposition d'une hypothèse à partir de l'Enquête sur les "disparus" de FPP », Dossier FPP, Université Lyon 2, 1988.

GINET D., « Formation initiale, formation continue en psychologie, figures de l'inachèvement ? », *Canal Psy*, 80, p. 7-9, 2007.

GIRÉ A., BOSSY-GARNIER D., « Enquête et quête en FPP », Dossier FPP, Université Lyon 2, 1991.

HENRI A.-N., « Théoriser à partir de la pratique et à l'université », in MERCADER P., HENRI A.-N. (éds.), *La formation en psychologie : Filiation bâtarde, transmission troublée*, Lyon, PUL, p. 277-303, 2004.

LARET É., « Enquête FPP 1999 », Dossier FPP, Université Lyon 2, 2009.

MERCADER P., « La formation en psychologie : du savoir à la culture », *Pratiques psychologiques*, 13, p. 465-478, 2007.

VITRY D., *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2008.

NOTES

1 Un étudiant pouvant, par exemple, à la fois travailler dans l'enseignement et dans le secteur social, les pourcentages sont supérieurs à cent.

2 Selon nos mesures, 99 % des étudiants d'une promotion ont quitté la FPP au bout de 10 ans.

3 ARCHIREL *et al.*, 1987 ; ARCHIREL, ZAOUI, 1987 ; CHABERT, CUISINIER, PIAU, 1988.

4 GIRÉ A., 1991, p. 71. La question posée aux étudiants et aux enseignants de FPP était : « Pour vous, la formation psychologique implique-t-elle un travail personnel de type psychothérapeutique ? »

5 HENRI A.-N., 2004, p. 295-296.

AUTHOR

Éric Laret

Étudiant FPP, Groupe de Patricia Mercader

Des hommes et des dieux, film de Xavier BEAUVOIS, 2010

Jean-Marc Talpin

TEXT

- 1 Il est rassurant que le cinéma comme la littérature, dans la production comme dans la réception des œuvres, demeurent imprévisibles, témoignant d'un au-delà des stratégies commerciales. Ainsi, des romans *L'élégance du hérisson*, de *Cœur cousu* ou encore de *Les déferlantes* en littérature. Ainsi, à la rentrée de septembre 2010, du film *Des hommes et des dieux*.
- 2 Qui irait voir un film sur les moines de Tibehirine qui, en pleine période de terrorisme islamiste, après des élections volées par le parti au pouvoir depuis l'indépendance, choisirent de rester en terre algérienne ? Qui irait voir une histoire de martyr ? Qui irait voir un film long (2 heures), lent, un film qui se rythme sur la vie des moines, les différents temps de prière de la journée, les psaumes chantés, les travaux des champs, les discussions collectives, les messes, les rencontres avec les Algériens, avec les militaires, avec les « frères musulmans » ? Le premier producteur contacté déclina la proposition, trop risquée selon lui. Pourtant, début octobre, plus d'un million et demi de spectateurs en France.
- 3 Le film est remarquable d'intensité. Xavier BEAUVOIS, qui se positionne comme non croyant, a fait le choix du respect vis-à-vis de ces hommes, et de tous les personnages du film, jusques aux terroristes. Ainsi a-t-il fait avec les acteurs du film une retraite, ainsi ceux-ci chantent-ils eux-mêmes les psaumes... Les acteurs sont magnifiques de présence, de foi comme de doute, de spiritualité comme de peur. Chaque rencontre se fait à hauteur d'homme, ce qui n'est pas si fréquent, ni au cinéma, ni dans la vie.
- 4 Il faut suivre le chemin qui commence dans une cohabitation faite d'aide au quotidien entre moines et habitants du village, qui se poursuit dans l'angoisse de la menace après la visite des islamistes lors de la veillée de Noël 1993, qui conduit, après de longues

discussions, à la décision de rester et à l'apaisement de tous. Il faut suivre le chemin intérieur de chacun qui converge vers ce chemin commun du rapt puis de l'assassinat, en 1996, que le film choisit de dire plutôt que de montrer.

- 5 Je crois que s'il ne me fallait retenir qu'un moment de ce film, ce serait cet échange entre des musulmans très inquiets de l'actualité de leur pays qu'ils pensent devenu fou et Christian DE CHERGÉ, prier du monastère. Alors que le Père DE CHERGÉ répond à ses interlocuteurs qui s'inquiètent du risque de leur départ, que les moines sont « comme des oiseaux sur la branche », une femme arabe, restée sur le seuil de la pièce, mais au cœur de l'échange, dit : « Non, vous êtes la branche et nous sommes les oiseaux ».

AUTHOR

Jean-Marc Talpin

IDREF : <https://www.idref.fr/087994194>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-2979-7442>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/jean-marc-talpin>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000004710772>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15595586>

L'œil du psychclone

TEXT



scénario : Léa FIZZALA – dessin : Simon CARUSO

Hommage à Jean-Claude SAGNE (1936-2010)

Laure Razon and Jean-Marc Talpin

TEXT



Crédit photographique : Edison BORQUEZ

- 1 Jean-Claude SAGNE a fait partie de ma trajectoire universitaire, il fut ce que l'on nomme « mon directeur de thèse », mais au-delà de ces mots il demeure un point de repère dans mes relations humaines.

Ce fut pour moi, une rencontre au sens vrai, sincère et dépouillé de ce terme. Une de ces rencontres qui vous font entrevoir la vie sous l'angle qui le portait au quotidien.

La question du don, du partage, au-delà, d'une approche théorique, le constituait véritablement. Sa gentillesse naturelle, sa douceur, sa générosité, tout aussi naturelle, a marqué tous ceux qui l'on côtoyé. Qualités précieuses en ce monde, exceptionnelles pour un seul

homme, pourrais-je dire aujourd'hui. Il m'a transmis la vérité et le poids de ces mots et je me les suis appropriés pour les transmettre à ma manière à mon tour.

Je lui suis tout particulièrement reconnaissante pour l'enrichissement de nos rencontres de travail. Il m'a appris ce que c'est que penser, d'oser découvrir sa propre pensée, creuser inlassablement pour la faire émerger au plus juste, la travailler avec ce qui nous porte et la soutenir avec foi ou certitude. Il m'a offert ce qui pour moi était déjà-là en moi, œuvrer dans et avec ma liberté de penser. Liberté, qui a pris racine dans la confiance qu'il m'a donnée dès notre première rencontre, alors que je cherchais un directeur de thèse. Depuis, je suis sur ce chemin et j'écris encore avec ce souffle de vie, celui de ma propre création, nourri évidemment des rencontres, des échanges et des rigueurs qui s'imposent pour trouver son style.

J'éprouve très clairement aujourd'hui, la force du mot transmission.

Jean-Claude SAGNE est là, telle une évidence, dans ma manière d'être comme chercheur et enseignante. Sa sagesse apaise ma tristesse, puisque je transmets au mieux ce que j'ai appris de lui.

Laure RAZON

- 2 Jean-Claude SAGNE, décédé le 12 janvier 2010, a été professeur de psychologie sociale à la Faculté de psychologie et de sociologie, dont il fut un temps le doyen, puis à l'Institut de Psychologie. Il était à la retraite depuis 1996, souhaitant avoir plus de disponibilité pour se livrer à d'autres travaux au sein de sa congrégation. En effet, outre son œuvre de psychologue social, Jean-Claude SAGNE laisse de nombreux ouvrages religieux auxquels il se consacra particulièrement dans les années de sa retraite.

Cet enseignant, par ailleurs dominicain, participa au dialogue entre psychologie, théologie et foi d'une part à travers les rencontres et colloques organisées par le couvent dominicain de La Tourette, d'autre part dans ses thèmes de recherche autour du don, de l'alliance ou encore du repas, enfin parce qu'il fut le facilitateur de la convention entre l'Institut de Psychologie et l'Université catholique de Lyon.

Il soutint en 1982 une thèse d'État intitulé *La symbolique du repas dans les communautés de vie religieuse*, éditée récemment, après un travail de reprise, aux éditions du Cerf (2009). Le directeur de cette thèse fut Jean GUILLAUMIN, tandis que René KAËS et Jean BERGERET, parmi d'autres, faisaient partie de son jury. En effet, l'approche psychosociale de Jean-Claude SAGNE témoigne d'une articulation étroite dans sa pensée entre cette approche et la psychanalyse (surtout lacanienne) ou, plus précisément, l'anthropologie psychanalytique.

Les collègues qui le côtoyèrent (par exemple, Michel CORNATON dont le témoignage a aidé à ce texte), les étudiants qui suivirent ses cours, disent tous de sa grande attention à l'autre ainsi que de sa grande bienveillance. Il fut pour beaucoup une figure d'appui au cours de leurs études, dans les moments de découragement ou de questionnement. Aussi, même s'il s'était éloigné de l'Université depuis sa retraite, sa disparition touche profondément tous ceux qui le connurent. C'est un pan de notre histoire institutionnelle qui s'estompe un peu plus à travers la mort de cette figure discrète et engagée à la fois dans la psychologie à Lyon 2.

Jean-Marc TALPIN

AUTHORS

Laure Razon

Maître de conférences en psychopathologie clinique, Université de Strasbourg

IDREF : <https://www.idref.fr/03469806X>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000000260532>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12542524>

Jean-Marc Talpin

IDREF : <https://www.idref.fr/087994194>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-2979-7442>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/jean-marc-talpin>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000004710772>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15595586>