

**CANAL
PSY**

LA FORMATION

CONTINUE

DISLAINE SAYE - DOMINIQUE GINET
JÉRÔME RENOULT

POURQUOI EDOUARD PAUL RUSTIER
CE QUI POURRAIT SE CACHER DANS MA
PIELLE À SOUS ?

COUP DE CŒUR
MICHEL BÉGINNET
LA MARGE DU PÈRE
DE JEAN-MARC TALPIN

LA P
L'AMÉRIQUE L'AMÉRIQUE
L'AMÉRIQUE
L'AMÉRIQUE L'AMÉRIQUE
L'AMÉRIQUE L'AMÉRIQUE

CANAL PSY - 2007 - 3,30 €



Canal Psy

ISSN : 2777-2055

Éditeur : Université Lumière Lyon 2

80 | 2007

La formation continue

Illustration : Julien Wolga

<https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=622>

Référence électronique

« La formation continue », *Canal Psy* [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2020, consulté le 09 juin 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=622>

DOI : 10.35562/canalpsy.622

SOMMAIRE

Anne-Claire Froger
Édito

Dossier. La formation continue

Gislaine Saye
Formation continue de l'Institut de psychologie

Dominique Ginet
Formation initiale, formation continue en psychologie, figures de l'inachèvement ?

Jérôme Renoult et Anne-Claire Froger
L'évaluation en Formation Continue : clé de voute et interface

Coup de cœur

Jean-Marc Talpin
Michel SÉONNET, *La marque du père*

Écho

Paul Fustier
Ce qui pourrait se cacher dans ma vieille à roue ?

Tribune

Jean-Marie Besse
La crise de l'automne 2007 à Lyon 2 : un mois pas très ordinaire

Édito

Anne-Claire Froger

TEXTE

- 1 Pour ce premier dossier de l'année 2007-08 qui, vous vous en serez aperçu dans vos boîtes, a pris quelques semaines de retard dans sa finalisation - veuillez nous en excuser -, nous vous proposons d'évoquer l'activité du service de Formation Continue du Département FSP (de Formation en Situation Professionnelle). Voilà un recentrage, en cette période agitée à l'Université, sur la mission de l'un des pôles de l'Institut de Psychologie : la formation *continue*.

Qu'est-il proposé, à qui s'adresse-t-elle, quelles sont ses concordances et ses divergences avec la formation initiale ?
- 2 Gislaine SAYE ouvre ce dossier par une présentation de son champ d'intervention et de ses missions, mais aussi de la façon dont les actions de formation proposées se construisent et se réaménagent régulièrement en fonction des évolutions des pratiques et des besoins des professionnels sur le terrain. Puis Dominique GINET a généreusement accepté de prendre sa plume pour nous proposer une réflexion sur les processus de formation initiale et continue, et ce qu'ils mettent en jeu respectivement de l'identité professionnelle, en construction pour les uns, puis, telle une matière vivante, en perpétuelle évolution pour les autres. Enfin, pour clore le dossier, Jérôme RENOULT aborde la notion d'évaluation dans le temps de formation continue, en tant qu'interface entre les différentes parties concernées lors de chaque action.
- 3 En rubrique, Paul FUSTIER nous présente la thèse qu'il a menée en musicologie sur un instrument de l'époque baroque, la vielle à roue ; thèse qui l'a conduit à la rencontre du mythe de l'Arcadie particulièrement investi dans le milieu aristocratique parisien sous Louis XV. Au fil des pages, Paul FUSTIER nous propose ainsi de déconstruire l'idée reçue selon laquelle la musique baroque ne serait qu'une musique frivole d'aristocrates désœuvrés... Pour ceux qui souhaiteraient lire l'intégralité de sa thèse, celle-ci a été éditée chez L'Harmattan.

4 En vous souhaitant une excellente lecture.



AUTEUR

Anne-Claire Froger

Dossier. La formation continue

Formation continue de l'Institut de psychologie

De l'idéal, des principes de plaisir et de réalité(s)

Gislaine Saye

DOI : 10.35562/canalpsy.632

PLAN

Des formations en lien avec les terrains, outillées par la recherche, au service des pratiques

TEXTE

- 1 Les fées penchées sur le berceau de la Formation Continue de l'Institut de Psychologie ont pris le parti de l'inscrire au sein du Département de Formation en Situation Professionnelle. Ce département est transversal aux quatre autres présents à l'Institut, eux référés à des approches de la psychologie (clinique, sociale, cognitive, du développement), lui déterminé par le statut de ses usagers : des professionnels. Outre notre revue, Canal Psy, il se compose de trois secteurs, trois modalités pédagogiques particulières :
 - CFP, Contrat de Formation Personnalisé, qui permet à des salariés des horaires aménagés pour suivre un cursus en psycho, L1, L2... ; cursus « classique », avec des amphes (sur support audio), des T.D. en soirée ou les week-ends, des partiels...,
 - FPP, Formation à Partir de la Pratique¹,
 - FC, Formation Continue, qui nous intéresse ici comme sujet de notre propos.
- 2 Dans le Département, elle a autrefois été dénommée « Cellule de Formation Continue ». Aujourd'hui, elle répond généralement à l'appellation de « Service » : je n'ai pas fouillé outre mesure l'écart, les liens, l'évolution entre ces deux acceptions, dont je fais l'hypothèse qu'elles ne sont pas sans effet sur le regard porté sur les formations, ni ceux qui œuvrent à son... service ! Si la *Cellule* métaphorisait peu

ou prou la Formation Continue ; j'ai l'impression que Service la décrit au sein de l'Institut de Psychologie².

- 3 Avec ses cousines du Département, la Formation Continue partage le public concerné par ses propositions de formation, des professionnels³, des praticiens.
- 4 Pas la visée : avec CFP et FPP, il est question d'obtenir des niveaux (Licence, M1...), en Psychologie, voire d'intégrer le M2 Pro à l'issue du parcours.
- 5 Ceux qui participent aux actions mises en place par la FC y trouvent des outils pour penser, spécifier, spécialiser, interroger, comprendre, décaler, mettre en perspective, améliorer, leur pratique professionnelle propre : sans doute par contiguïté, l'approche formative de la FC se soutient d'un parti pris « à partir de la pratique ». Les thèmes, les abords théoriques et techniques s'ancrent sur les pratiques des participants.
- 6 Les formations proposées trouvent origine dans les besoins des terrains, prennent forme épaulées aux objets de recherche des différents labos de l'Institut, au service des pratiques professionnelles.
- 7 Avec ce trépied (terrains, recherche, pratique), la tâche primaire de la Formation Continue participe à celle de l'Institut :

« Assurer principalement la formation initiale, ponctuelle et continue des chercheurs, des psychologues praticiens et des professionnels qui utilisent la psychologie. Observer les évolutions des pratiques, des emplois et des techniques [...]. Répondre à des demandes venant d'organismes extérieurs [...]»⁴.

- 8 Outre les cadres emboîtés d'appartenance (Département, Institut de Psychologie, Université Lumière Lyon 2...), le Service doit satisfaire aux exigences du cadre légal du Code du Travail concernant les actions de formation continue, ainsi qu'aux critères des fonds de formation quant à la teneur des propositions, de même que répondre aux attentes des stagiaires – et de leurs employeurs. Répondre n'est pas coller, néanmoins l'obligation d'autofinancement⁵ lie l'existence du service à sa charge d'activité. Ce qui suppose d'écouter l'ensemble

des protagonistes d'une formation – intervenants inclus, qu'ils soient occasionnels ou enseignants de l'Institut – pour qu'elle voie le jour.

- 9 Écouter signifiant là entendre l'idéal de la formation pour chacun des partenaires et permettre que leurs principes de réalité respectifs s'articulent sans trop de déplaisir...

Des formations en lien avec les terrains, outillées par la recherche, au service des pratiques

- 10 L'assertion du sous-titre s'illustre de la genèse d'une formation, qu'elle soit « prêt-à-porter » ou « sur-mesure ».
- 11 Depuis sa fondation⁶, la Formation Continue édite chaque année un « catalogue » de propositions de formations, que nous qualifierons de « prêt-à-porter ». Pour 2007-2008, il en comporte une quarantaine, autour de thèmes et d'approches des quatre départements de l'Institut⁷. Il est envoyé à près de quatre mille adresses, qu'elles soient de lieux professionnels, d'anciens stagiaires, de psychologues, d'associations...
- 12 « Prêt-à-porter » : témoins du savoir-faire de l'Institut, elles naissent de l'hypothèse que tel outil, inventé dans un des laboratoires de l'Institut par des chercheurs, praticiens en ce domaine, serait utile sur le terrain (par exemple une méthode de repérage de l'illettrisme et donc des modalités pour le réduire). Rêvées en l'absence de demande de leurs destinataires, elles s'initient de la lecture d'un besoin.
- 13 Ou bien parce qu'un besoin s'est fait demande. Je pense là aux nombreux coups de fil à la Formation Continue lors de la « sortie » de la IV^e version du WISC⁸ émanant de psychologues cliniciens soucieux d'utiliser l'outil et de conserver la spécificité de leur lecture clinique, qui sollicitaient la possibilité d'une formation. En collaboration avec la « Testothèque⁹ » du Département Clinique, notre catalogue 2007/2008 s'enrichit une formation ad hoc, qui va avoir lieu au printemps 2008 : le groupe est déjà complet !

- 14 Il s'agit en effet de formations en petits groupes (huit à 15 personnes) qui permettent aux intervenants, à partir d'une proposition « prêt-à-porter » de tricoter « sur mesure ». Généralement de courtes durées (de un à cinq jours, réparties en séquences de deux heures, ou en journées filées), elles portent sur des thèmes variés (Groupes à médiations, Approche de l'adolescent, Illettrisme, Troubles des apprentissages, Photolangage, Clinique des addictions, Observation du bébé, Approche psychosomatique et clinique, Clinique de l'institution, Psychosociologie des organisations, Précarité...), avec des finalités diverses (élaboration de pratiques, acquisition ou actualisation de techniques...), à l'intention d'un public cible par formation, généralement ceux pour lequel les outils de la psychologie¹⁰, sont perçus pertinents (psychologues, infirmiers, travailleurs sociaux, cadres...).
- 15 Sur ce mode, elles ne sont pas l'objet de la délivrance – ou pas – d'un diplôme. Nous les disons « non diplômantes ».
- 16 Au catalogue figurent d'autres formations, elles diplômantes, les Diplômes d'Université (DU) proposés par le Service, en lien avec leurs responsables pédagogiques respectifs.
- 17 D'une durée d'une année universitaire à deux années civiles, ces formations connaissent aussi un temps de gestation plus long avant leur avènement. Leur projet pédagogique doit être approuvé par le Conseil de l'Institut, la décision prise en dernier ressort par le CEVU¹¹.
- 18 Quatre DU, issus du Département Clinique, ont enrichi notre offre de formation dans les cinq dernières années, tous soucieux des réalités de terrain, en lien avec les objets de recherche, au service des praticiens. Pour illustrer notre propos, rapide présentation, rappel par ordre d'entrée en scène :
 - Le DUSOPCEA, Diplôme Universitaire SOin Psychique, Créativité, Expression Artistique Les Colloques du C.R.P.P.C. autour de la Symbolisation en attestent, depuis longtemps « trainait » l'idée du besoin d'outils pour penser le lien « pratiques soignantes, éducatives, sociales ou artistiques et expression artistique ». Le DU a vu le jour, sous la responsabilité pédagogique de Jean-Marc TALPIN, pour répondre aussi à la multiplication de pratiques, parfois nommées « d'art-thérapie », dans les

domaines du soin psychique ou physique, de l'accompagnement social ou éducatif. Diplôme de niveau Bac + 3, il accueille, après sélection des candidatures, des infirmiers, des enseignants, des plasticiens, des éducateurs... justifiant d'une pratique de groupe et/ou artistique.

- Le DUAPr, Diplôme Universitaire Analyse de la Pratique Sur les terrains, l'accompagnement des professionnels par l'élaboration de leurs pratiques se développe. Travail en groupe, le plus souvent animés par des psychologues, des sociologues, ou des formateurs. Dans le même temps, la pensée autour du groupe et des institutions a évolué, elle est, plus qu'hier, l'objet de théorisation, de conceptualisations. Ce DU de niveau bac + 5, sous la responsabilité pédagogique de Georges GAILLARD, propose, après sélection des candidatures, à ces praticiens un creuset d'élaboration de leurs expériences, d'interrogation de leurs points de butée, dans la rencontre avec diverses approches théoriques.
- Le DUAPGF, Diplôme Universitaire Approche Psychanalytique et Groupale de la Famille. La question de la famille est en mouvement : du point de vue social, du point de vue de l'évolution de la législation, et quant à la conceptualisation de modèles pour en penser les processus. Entre la formation initiale des psychologues et médecins confrontés à ces problématiques sur leur terrain, et les dynamiques actuelles, un écart. Le réduire est l'objectif de ce DU, de niveau bac + 5, sous la responsabilité pédagogique de Christiane JOUBERT et Evelyne GRANGE-SEGERAL, après sélection des candidatures, en éclairant les prises en charge des apports théoriques énoncées dans le titre.
- Le DIUADAPE, Diplôme InterUniversitaire Adolescents « Difficiles » Approche Psychopathologique et Éducative. Ce diplôme est le fruit d'une collaboration entre Lyon 1 et Lyon 2, sous la coresponsabilité scientifique de Jean-Marc ELCHARDUS, Nicolas GEORGIEFF et Pascal ROMAN, en partenariat avec les secteurs concernés par la prise en charge des adolescents (Santé, Éducation, Justice...). Il s'adresse aux professionnels de ces secteurs, quelles que soient leur formation initiale ou leurs fonctions, généralement sous couvert de leur institution, qui intègrent la formation après sélection. La visée, outre l'apport des développements récents en matière « d'adolescence », tels que stipulés dans l'intitulé, est de parvenir à mettre en place et faire vivre sur le terrain des réseaux et relais entre les différents secteurs.

dans l'élaboration de sa pratique professionnelle et des remaniements que la formation y aura opérés.

- 20 À partir de la connaissance de l'Institut sur les terrains professionnels, des spécificités de ses objets de recherche, de ses options théoriques, à partir aussi des propositions du catalogue, reflet d'un savoir-faire, il nous parvient des demandes de formations en « intra », c'est-à-dire à organiser sur site à l'intention d'un personnel donné, équipe pluridisciplinaire, ou professionnels de même métier, de la même institution.
- 21 Moment intéressant que cette première demande, qui institue une intervention « sur mesure ».
- 22 Entre l'appel d'un directeur, chef de service, voire psychologue, d'une structure, le plus souvent de soin, éducative, à visée d'insertion, ou encore collectivité locale qui nous sollicite de faire, par exemple, pour les éducateurs la formation sur l'Adolescence proposée page x, pour les infirmiers la formation Contes page y, ou celui d'un professionnel d'une équipe porteur de l'aspiration d'un groupe, déjà constitué dans la structure, autour d'une thématique, et la réalisation de l'action, que de négociations entre l'idéal et le possible, que de renoncements parfois dans les allers-retours entre les acteurs ! Que de temps – et souvent, il est urgent d'attendre, de laisser mûrir...
- 23 Ces configurations de demande sous-tendent bien souvent des enjeux institutionnels¹², plus ou moins aigus, que l'énonciation du projet, puis sa construction mettent en travail.
- 24 Tel un couturier armé de son mètre, toutes les mesures sont à prendre, dont vont dépendre la forme de l'intervention.
- 25 Mesure de la demande : qui demande quoi, pourquoi, comment ?
- 26 Mesure du groupe concerné : taille, fonctions, degré d'adhésion des participants potentiels... ?
- 27 Mesure des créneaux possibles : jours, horaires ? (Les formations interviennent le plus souvent sur des temps d'activité professionnelle. Faire coexister l'idéal du besoin de formation avec la réalité matérielle, la nécessité de la formation dans la prise en charge des usagers et priver pour un temps ces mêmes usagers des services des professionnels, demeure une équation complexe...)

- 28 Mesure de l'enveloppe budgétaire allouée et sur quels fonds (utiliser le budget de fonctionnement ou recourir aux fonds de formation n'impliquent pas les mêmes contraintes) ?
- 29 À partir de ces contours, un ou plusieurs intervenants sont pressentis, enseignants de l'Institut, ou occasionnels, pertinents sur le registre, disposés sur le thème et disponibles sur les créneaux retenus, dont la tâche, et non des moindres, sera de permettre à un groupe de stagiaires, de transformer¹³ en formation, ce qui n'était qu'une proposition.
- 30 Ce dernier aspect vaut d'ailleurs pour toutes les propositions émises par le Service.
- 31 Autre point commun à l'ensemble des propositions : inventer des dispositifs suffisamment souples, adaptés aux besoins de formation, et compatibles avec les règles internes (administratives et comptables de la fonction publique, dont l'Institut fait partie) et externes (législation relative à la formation continue, aux fonds de formation). Cela sollicite une sacrée créativité... et tout le savoir-faire, les compétences, le travail des personnels administratifs, à qui revient sur ce registre le mérite de permettre aux formations d'exister.
- 32 Malgré les efforts combinés de ceux qui œuvrent à réaliser une action, le registre fantasmatique est suffisamment convoqué, qu'il demeure illusoire d'imaginer lisser l'écart entre l'offre et la demande de formation¹⁴.
- 33 Ceci n'exclut pas, au contraire, que les formations soient ou pas l'enjeu d'un diplôme, qu'elles fassent l'objet d'une évaluation.
- 34 Pour le stagiaire, la mise en formation est un temps critique¹⁵ de son parcours professionnel : le temps du bilan, de l'évaluation, ritualise une fin, accompagne le dépassement nécessaire.
- 35 Pour l'intervenant, c'est un temps riche d'élaboration réflexive sur sa pratique « d'animateur » et l'adéquation de la proposition aux besoins des participants.
- 36 Pour le Service, ces retours sont utiles pour adapter projets et modalités, rendre compte aux structures porteuses de la demande et aux fonds de formation... Je ne développerai pas plus avant :

l'évaluation est le thème de l'interview de Jérôme RENOULT, dans ce numéro de Canal Psy.

NOTES

- 1 Le parti pris pédagogique et le dispositif sont décrits, entre autres, par Albert CICCONE, pp. 69-84, in P. MERCADER et A.-N. HENRI (sous la direction de), 2004, *La transmission en psychologie : filiation bâtarde, transmission troublée*, Lyon, PUL.
- 2 Il était une fois une cellule... En biologie, la cellule est l'unité constitutive de la matière vivante. Pour certaines techniques, les appareils logés dans des enceintes fermées techniques, par exemple des têtes de lecture, sont nommées « cellule » ... C'est aussi le nom donné à une petite chambre individuelle (dans un monastère), ou encore une pièce où l'on enferme un ou plusieurs prisonniers, ou encore un compartiment (dans une ruche). La cellule est parfois un petit groupe, subdivision d'un ensemble organisé. Quant à « Service », le dictionnaire Hachette installé sur mon ordinateur m'en donne quelque approche : Action de servir, être au service de quelqu'un, en service chez quelqu'un. Ensemble des charges, des tâches, des obligations par lesquelles on sert quelqu'un, quelque chose. Travail ou fonction déterminé(e), manière d'exécuter ce travail. Faire quelque chose dans l'intérêt d'autrui ; Organisme qui a une fonction administrative ou d'intérêt collectif et qui exerce une activité répondant à une nécessité d'intérêt général ; Branche d'activité dans un service public ou dans une entreprise privée.
- 3 Parfois les bénévoles du secteur associatif.
- 4 Extrait des statuts de l'Institut de Psychologie.
- 5 La Formation Continue s'autofinance, c'est-à-dire qu'elle fonctionne (rémunération des personnels, administratifs et intervenants, matériel, consommables...) strictement avec ses recettes - qui proviennent des inscriptions aux formations. Ceux qui intègrent nos formations le font soit à titre individuel, s'acquittant eux-mêmes du coût, soit pris en charge par leur employeur, qui paie la formation, directement ou par le biais des organismes collecteurs (Unifaf, Uniformation, Promofaf...). Ce qui explique les deux tarifs « Individuel » et « Employeur », l'écart justifié par une gestion administrative plus complexe en cas de prise en charge.

- 6 Loin avant que j'en assume la responsabilité, ce dont je tente de m'acquitter depuis trois ans.
- 7 Bien que la proportion ne soit pas égale entre les formations issues de Clinique, Sociale, Cognitive ou du Développement...
- 8 *Wechsler Intelligence Scale for Children*, Échelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants, quatrième édition, est un instrument clinique d'administration individuelle pour l'évaluation de l'intelligence des enfants de 6 ans à 16 ans 11 mois. La nouvelle version de ce test prend en compte les récentes recherches sur le développement cognitif, sur l'évaluation de l'intelligence et sur les processus cognitifs. Le WISC-IV comprend 15 subtests, 10 subtests sont repris du WISC-III et 5 sont nouveaux : Identification des concepts, Séquence lettres-chiffres, Matrices, Barrage et Raisonnement verbal.
- 9 « Bibliothèque de tests » : mise à disposition de tests, aux étudiants de formation initiale, possible accompagnement à la passation et à la lecture des protocoles. Bâtiment K, Campus de Bron.
- 10 Plutôt cantonnée aux secteurs du soin, de la formation, de l'insertion, pour lesquels l'intersubjectif est l'objet, la formation continue dispensée par l'Institut pourrait sans doute bénéficier à tous ceux dont l'activité est en lien avec l'intersubjectif, l'humain.
- 11 Conseil des Études et de Vie Universitaire, instance qui réunit des représentants des personnels enseignants, administratifs, et des étudiants, autour de ce qui touche la vie universitaire, médecine préventive, associations d'étudiants, le cadre de vie en règle générale. Il rend des avis sur les évolutions ou créations de cursus dont l'université est habilitée à délivrer le diplôme, met en œuvre de la réglementation, et procède à l'évaluation d'un certain nombre de diplômes et d'enseignements.
- 12 Je l'entends à la lumière des propositions de René KAËS, 1987, « Réalité psychique et souffrance dans les institutions », in *L'Institution et les institutions*, Paris, Dunod, 1996, pp. 1-46.
- 13 Au sens de l'objet transformationnel, tel que le pose Christopher BOLLAS, 1989, « L'objet transformationnel », *Revue Française de Psychanalyse*, n° 4, Tome LIII, pp. 1181-1197.
- 14 KAËS René, 1975, « Quatre études sur la fantasmatisation de la formation et le désir de former », in *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1997, p. 1-75.
- 15 KAËS René, 1979, « Introduction à l'analyse transitionnelle », in *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 1997 (2^e éd.), p. 1-83.

AUTEUR

Gislaine Saye

Psychologue clinicienne, maître de conférences associée, responsable Formation continue Institut de psychologie

Formation initiale, formation continue en psychologie, figures de l'inachèvement ?

Dominique Ginet

DOI : 10.35562/canalpsy.635

TEXTE

- 1 Complexes, pour le moins, nous apparaissent aujourd'hui les relations qu'entretiennent le cursus universitaire de formation initiale (les « études en psychologie ») d'une part, et ce qui appartient au domaine de la formation continue des professionnels, d'autre part. Nous avons affaire là à deux formes de transmission instituées dans notre société, au sein de l'Université, mais pas seulement, une transmission diphasée en quelque sorte, dont les particularités ont été éclairées récemment par divers auteurs lyonnais (MERCADER, HENRI, 2004 ; GAILLARD, 2002). Elles tiennent pour l'essentiel à la spécificité de l'objet même de notre discipline, la subjectivité, la psyché humaine, l'inconscient. Nous limiterons notre présent propos au domaine de la psychologie clinique, en lequel nous sommes professionnellement engagé, mais de multiples extrapolations vis-à-vis d'autres domaines peuvent évidemment s'effectuer.
- 2 De prime abord, tout paraît opposer formation initiale et formation continue : leurs profondes disparités sont de l'ordre de l'évidence. La « fac », c'est le gigantisme, les « gros bataillons », une pléthore d'usagers, des amphis bondés ; la formation continue, elle, fonctionne plutôt par petits groupes aux effectifs strictement limités. La durée respective des formations n'est en rien comparable ; d'un côté, un cheminement continu de 5, voire 6 ans (et parfois plus), pour obtenir, au terme du cursus initial, le titre de Master 2 Pro et, de l'autre, quelques journées, pour la plupart des modules de la formation continue. Le statut des « formés » se présente lui-même comme marqué par de fortes différences : la formation initiale s'adresse à des « étudiants », avec les droits, devoirs et prérogatives attachés à cette situation sociale, tandis que la formation continue concerne plutôt des « participants ».

- 3 Mais l'opposition peut se prolonger quant aux modalités d'évaluation qui, elles, offrent une intéressante figure de renversement ! Traditionnellement, ce sont les profs qui évaluent le travail des étudiants lors des périodes de validation, alors que ce sont les formés qui évaluent la qualité de la formation (et le travail du formateur, nul ne s'y trompe...) au terme du module de formation... La certification de ces deux types de formation n'est nullement identique : délivrance d'un diplôme d'État de reconnaissance aujourd'hui européenne pour le cursus initial, « attestation de formation » pour la formation continue (si l'on excepte bien sûr les D.U., rattachés à Lyon au Service de formation continue). Enfin, les enjeux « pédagogiques » de ces deux dispositifs nous apparaissent profondément hétérogènes. En formation initiale, et au-delà de l'assimilation d'un certain nombre de contenus, ce qui est véritablement en jeu, c'est d'accompagner la construction d'une identité de psychologue clinicien, alors que, parce qu'elle s'adresse à des professionnels, la formation continue, quant à elle, ne saurait avoir, sauf exception, l'ambition d'une telle modification identitaire.



- 4 S'il en va bien ainsi, envisager de façon synchronique les liens entre ces deux secteurs formatifs, c'est se demander comment la formation universitaire initiale suscite et alimente en un temps ultérieur des demandes qui émanent de professionnels (jeunes ou moins jeunes) à l'adresse des dispositifs de formation continue, que ceux-ci soient organisés par l'Université ou par les multiples instances privées, qu'ils soient pris en charge financièrement par le demandeur ou par son employeur. Réciproquement, c'est tenter de comprendre comment les demandes et les propositions de la formation continue sont susceptibles de retentir, de rétro-agir sur les contenus, les programmes, voire sur les formes pédagogiques de la formation initiale. C'est toute la question de savoir comment le secteur de la formation initiale « écoute » ce qui se joue et ce qui se noue du côté de la formation continue. Par quels biais, donc, s'articulent – et comment se différencient – ce temps, ce parcours temporel qui est

celui de la formation initiale, avec ces espaces diversifiés, qui ressortissent au secteur de la formation continue ?

- 5 Une première possibilité consisterait sans doute à concevoir une stricte étanchéité entre ces deux domaines. Les enseignants-chercheurs engagés dans la formation initiale des étudiants en psycho suivent les « maquettes » prévues pour leur cursus d'étude, sans jamais s'inquiéter de l'« après ». Les services de formation continue, quant à eux, se contenteraient de répondre au cas par cas aux demandes formulées par des praticiens, en fonction des aléas et difficultés de leurs pratiques. Or, une telle possibilité doit être reconnue bien évidemment comme fictive ! En effet, quiconque feuillette par exemple la brochure qui présente le programme du Service de Formation Continue de notre Institut de psychologie ne peut manquer de s'apercevoir que ce sont, pour l'essentiel, des enseignants-chercheurs de la formation initiale (ainsi que divers praticiens, eux-mêmes engagés dans le cursus universitaire initial) qui interviennent au sein de la formation continue, selon leurs compétences propres... Il semble donc bien nécessaire de postuler l'existence de coordinations plus fines, formelles ou informelles, que l'on peut estimer suffisantes ou, à l'inverse, qu'il serait souhaitable d'améliorer.
- 6 Mais surtout, il existe un lien de nature bien plus structurelle entre formation initiale et formation continue : les objets et contenus de la formation continue sont nécessairement (devraient être ?) en avance sur ceux de la formation initiale, et non pas seulement parce qu'il ne peut s'agir de resservir à des professionnels, dans le cadre de la formation continue, ce qu'ils ont vu quelques années plus tôt sur les bancs de la fac. Quoique selon des épistémologies différentes selon les secteurs de notre discipline, celle-ci a quelque droit à se revendiquer comme « scientifique », c'est-à-dire comme élaborant des discours qui avancent, qui progressent, qui s'efforcent de forger, année après année, en fonction des approfondissements de la recherche fondamentale ou appliquée, des modèles de mise en intelligibilité du psychisme humain, dans ses diverses occurrences, de plus en plus pertinents.
- 7 Un exemple, parmi cent autres : j'ai été fortement intéressé, cet été, par la lecture d'un ouvrage tout récent, intitulé *Dispositifs de soins au*

défi des situations extrêmes (AUBERT, SCELLES, 2007), dont les diverses contributions constituent une indiscutable avancée de la recherche clinique en ce qui concerne l'expérience – récente – que nous pouvons avoir aujourd'hui de la prise en charge clinique des situations de grande précarité psychique et la spécificité du travail d'accueil de la souffrance qui s'y manifeste. Il y a là un ensemble de recherches et d'expériences manifestement novatrices, qui ne sont abordées que de façon très ponctuelle au cours de la formation initiale des futurs psychologues, en particulier cliniciens¹. Or, la demande à ce sujet paraît grande à l'heure actuelle dans le champ social ; un nouveau secteur de pratiques cliniques semble s'ouvrir en ce domaine, de telle sorte qu'il n'est donc nullement aventureux de conjecturer que des demandes se feront jour bientôt, à l'adresse des services de formation continue, de la part de praticiens mobilisés par ce type de terrain.

- 8 Mais, si la formation continue se spécifie d'anticiper les contenus et objets de la formation initiale, nous ne saurions méconnaître cette évidence que la formation initiale est forcément première, logiquement et chronologiquement antérieure à la formation continue : nous voulons dire par là qu'elle inscrit une forme première, primitive, et pour tout dire matricielle, dans la rencontre avec l'objet même de la discipline. C'est elle, bien évidemment, qui enracine ou inhibe la « pulsion de recherche », sur fond d'identifications durables. Il est donc loisible de faire l'hypothèse que la formation reçue initialement fonctionne comme une sorte de « sas », qui préorienterait les investissements ultérieurs et déterminerait des effets d'ouverture ou de fermeture défensives aux espaces et aux objets de la formation continue.
- 9 Plus précisément, l'un des objectifs – non explicitement reconnu, mais peu importe sans doute – de la formation initiale, serait de développer, chez tout étudiant, une capacité à l'auto-formation. Et assurément convient-il de s'arrêter un instant sur cette notion d'auto-formation, qui semble nodale dans notre discipline, comme dans d'autres, parce qu'elle nous permet de comprendre selon quel mode intime peuvent s'articuler formation initiale et formation continue. Loin de s'entendre comme la réalisation d'une fantasmatique d'auto-engendrement qui ne serait que la négation de l'inscription du praticien dans une filiation professionnelle, celle-ci

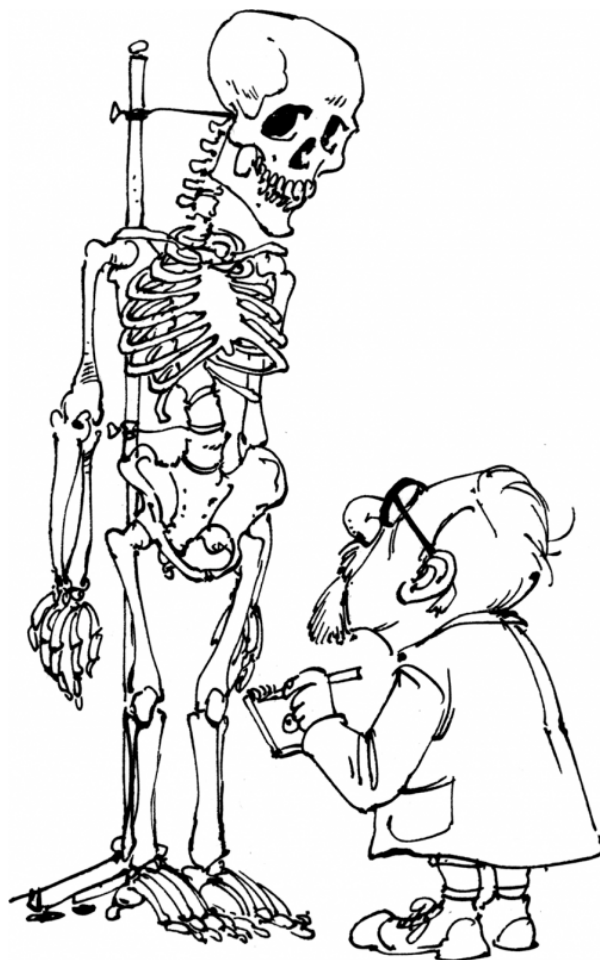
renverrait plutôt à l'investissement d'une sorte d'appétence à l'égard de tout ce qui peut relancer une pensée sur la pratique. Il s'agit bien, en fait, d'une compétence à « prendre soin » de ses compétences professionnelles. Sous cet angle, l'engagement dans tel ou tel parcours de la formation continue ne constitue que l'une des déclinaisons possibles de cette auto-formation. D'autres possibilités sont représentées à l'évidence par les colloques et congrès, les conférences, la participation à des séminaires ou groupes de travail, sans parler des lectures, voire d'une analyse personnelle...

- 10 Au risque de simplifier à l'extrême la complexité que nous évoquions, avançons maintenant deux types de possibilités susceptibles d'éclairer les relations entre formation initiale et formation continue : celles-ci concernent la nature de la demande adressée à la formation continue, comme le statut subjectif qui lui est accordé, de la part de jeunes professionnels au terme de leur cursus de formation initiale.
- 11 Un premier cas de figure semble pouvoir concerner des demandes de perfectionnement de compétences professionnelles directement articulées sur l'expérience de la formation initiale, dans le prolongement même de celle-ci ; il s'agirait d'en combler les lacunes, du moins celles qui seraient révélées et actualisées par la rencontre avec tel type de terrain de pratique. Toute formation initiale n'est-elle pas par principe nécessairement lacunaire (et pas seulement en psychologie clinique...) et n'expose-t-elle pas les jeunes professionnels à l'inévitable de ses limites et, donc, à une forme douloureuse d'inachèvement ? Faute que ce cursus d'études professionnalisant puisse, par définition, pourvoir à tout, il n'apparaît pas du tout illégitime qu'un jeune praticien, en fonction des spécificités de son domaine de pratique (ou en attendant sa première insertion professionnelle) ressente le besoin de compléter ou d'approfondir sa formation, par exemple en méthodologie projective, en psychodrame... Il n'y a là rien d'autre que la mise en œuvre – malaisée, à vrai dire – d'un discernement en ce qui concerne des compétences professionnelles déjà acquises et celles dont il s'estime dépourvu.
- 12 Toutefois, on peut s'interroger sur le sens de ce type de demande, formulée auprès de la formation continue : ne véhicule-t-il pas une possible ambiguïté dès lors qu'il revêtirait une dimension

« réparatoire » ? Parce qu'il s'agirait de tenter de récupérer, grâce à tel ou tel module de formation continue, un savoir que l'on croit ne pas avoir acquis lors de la formation initiale, ne peut-il être question, en fait de se procurer davantage de complétude (moins d'incomplétude ?), d'obtenir un surcroît d'identité professionnelle, peut-être pour nier plus efficacement la dimension du manque, inhérente à toute formation, qu'elle soit initiale ou permanente ? En somme, dans ce cas de figure, le processus de désidéalisiation qui devrait intervenir au terme du temps de formation initiale n'aurait fait son œuvre que de façon partielle, et ce qui est alors requis de la formation continue pourrait s'entendre ici comme demande d'un pansement narcissique ou d'un complément phallique.



praticien et qui concerne une spécialisation ou une réorientation. Celle-ci se présente comme évidemment tributaire du terrain de pratique où intervient le professionnel, du type de demande que lui adresse son institution et du mode de symptomatologie qu'il a à gérer. Ainsi, un praticien, quelle que soit son expérience antérieure, peut-il éprouver le besoin de se former à la thérapie individuelle ou familiale, à la P.N.L., à la méthodologie d'observation des bébés, à l'intervention clinique en soins palliatifs, à l'animation de groupes d'analyse de la pratique... De telles méthodes et techniques ne sont, la plupart du temps, qu'évoquées dans le cadre de la formation initiale, sans pouvoir donner lieu à l'acquisition de compétences suffisantes. Et, il va de soi que les cadres théorico-cliniques introjectés au cours du cursus universitaire ne sont aucunement rendus caducs par de telles spécialisations, mais bien plutôt revisités et approfondis par rapport à un champ d'application délimité.



- 14 Observons que ce type de demande ne peut aller qu'en s'amplifiant au cours des prochaines années, dans la mesure où nous percevons mieux aujourd'hui que la véritable centration des Masters 2 Pro, en dépit de l'accentuation particulière de certains parcours (les « options ») consiste à former des praticiens généralistes : René ROUSSILLON insistait utilement sur cette idée, lors de l'interview qu'il a accordée à Canal Psy, à propos du décret de loi concernant le statut de psychothérapeute (Canal Psy, 2006-2007, p.2). De fait, la visée de la formation initiale, qui entend former des généralistes, apparaît être la seule formule pertinente face à des enjeux éminemment actuels. D'une part, l'extrême diversification des terrains de pratique clinique depuis une trentaine d'années, dont témoigne la variété des terrains de stage proposés à nos étudiants sur la région lyonnaise, l'indique avec une suffisante insistance. Dégageons le postulat qui soutient un tel choix de la part des formateurs universitaires : c'est précisément parce que leur formation initiale a été suffisamment générale (en même temps que suffisamment approfondie) que les jeunes praticiens se révéleront adaptables à des offres d'emploi protéiformes, quitte à suivre, en un temps second, des formations spécifiques.
- 15 Le deuxième enjeu me semble participer d'une modification significative des terrains de pratique clinique habituels, avec le recrutement, depuis quelques années, de praticiens non cliniciens, dont le point de vue sur l'humain se spécifie d'être résolument objectiviste : d'un côté, l'écoute comme non-savoir sur l'autre, de l'autre la prétention d'un savoir sur un « fonctionnement »... Loin de considérer ici cette émergence comme une menace – ce qu'elle est pourtant dans tel ou tel lieu de pratique – ou comme un danger pour les usagers, c'est-à-dire pour des patients, je préfère l'entendre ici comme une chance pour de jeunes cliniciens, un « challenge » à relever... Comment ne pas percevoir en effet que ce qui est engagé dans une telle situation est de l'ordre d'une mise à l'épreuve de la fermeté et de la cohérence de l'identité professionnelle des psychologues cliniciens que nous formons ? Une identité nécessairement adossée à une éthique, qui intègre la conception de l'humain qu'a pu éclairer la psychanalyse. Sous cet angle, c'est bien l'exigence et la pertinence des apports et dispositifs tant de la formation initiale que de la formation continue qui en sont interpellés : qu'en est-il, par exemple, de leur contribution à une

réflexion épistémologique apte à amener de jeunes praticiens à penser la spécificité de leur propre champ de pratique, en vue d'éviter de céder au confusionnisme et à la tentation de l'indifférenciation des rôles et des places de chacun, sans pour autant basculer dans la rivalité ou l'envie.

- 16 On en conviendra, ce n'est pas chose aisée que d'achever une réflexion sur la dimension de l'inachèvement, à l'œuvre tant dans le champ de la formation initiale en psychologie clinique que dans celui de la formation continue... Dans l'espace à nous imparti, bien limité au regard de l'ampleur d'une telle problématique, nous avons tenté d'éclairer quelques-uns des rapports qu'entretiennent ces deux registres, sans méconnaître leurs différences. Prolonger cette analyse supposerait de souligner que ces deux domaines de la formation ne sauraient se résumer à la simple transmission de contenus, selon telle ou telle démarche pédagogique. L'un comme l'autre impliquent de la part du formé des remaniements psychiques profonds, distincts certes, quoique nécessairement articulés. René KAËS (1979, p.50) le perçoit lorsqu'il écrit : « Le modèle de l'Idéal du Moi est formé par l'introjection des parties idéalisées de ceux qui furent nos tout-premiers formateurs² ». Toute formation, initiale ou continue, comporte bien une transmission. Mais elle ne peut se définir comme reproduction d'un modèle, duplication, donc. Parce qu'elle engage la construction d'une identité professionnelle, ou le remaniement de celle-ci, quoiqu'à des degrés divers selon les cas, elle est création de nouveaux matériaux psychiques identitaires. Ce en quoi elle excède les attentes du formateur sur le formé et leur échappe, inéluctablement. Sous ces aspects, la confrontation à l'inachèvement ne concerne pas seulement le formé, mais sans doute aussi, et au premier chef, le formateur lui-même.

BIBLIOGRAPHIE

AUBERT, A.-E. et SCÉLLES, R. (sous la direction de), 2007, *Dispositifs de soins au défi des situations extrêmes*, Ramonville Saint-Agne, Érès.

Canal Psy, *Crises et trauma*, n° 76, décembre 2006-janvier 2007, p.2.

GAILLARD, G., 2002, *Le cheval d'Itzig, la « formation à partir de la pratique » et l'Université*, Connexions, Érès, 78, p.79-90.

KAËS, R., 1979, *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod.

MERCADER, P. et HENRI, A.-N. (sous la direction de), 2004, *La formation en psychologie : filiation bâtarde, transmission troublée*, Lyon, PUL.

NOTES

1 Dans l'actuelle organisation pédagogique du cursus de psychologie, une option 2 du Master 1 de psychopathologie et psychologie clinique (soit 1 CM et 2 TD) concerne explicitement la « Clinique et psychopathologie de l'humanaire ».

2 C'est nous qui soulignons.

AUTEUR

Dominique Ginet

Responsable de l'option « clinique de la formation » du Master 2 Pro de Psychopathologie clinique

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

ISNI : <http://www.isni.org/00000000000776053>

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

L'évaluation en Formation Continue : clé de voute et interface

Jérôme Renoult et Anne-Claire Froger

DOI : 10.35562/canalpsy.637

NOTES DE LA RÉDACTION

Propos recueillis par Anne-Claire FROGER.

TEXTE

Canal Psy : Jérôme RENOULT¹, bonjour. Dans le cadre de votre Master 2 pro, vous avez été amené à vous impliquer dans les fonctionnements du service formation continue de l'Institut de psychologie de l'université. Pouvez-vous nous en dire quelques mots ?

Jérôme RENOULT : Bonjour. Le travail dont je vais parler a été l'un des objets de mon stage, mais il s'est poursuivi au-delà de mon diplôme de façon concrète. En effet, il s'est agi de mener une réflexion sur les dispositifs de Formation Continue, et leur articulation avec les différentes requêtes et exigences des organismes demandeurs et/ou financeurs. Cela s'est concrétisé par une conceptualisation d'un des moments communs à toute formation : le temps de l'évaluation.

Avant tout, il me semble nécessaire de (re)préciser quelques points utiles à une bonne compréhension.

Le terme de Formation Continue (F.C.) est un terme générique mais dont le champ est clairement délimité. En effet, deux articles de loi (voir Annexe) le définissent et en précisent les contours et les limites. En correction de ces articles viennent aussi les exigences des organismes collecteurs, c'est-à-dire les financeurs officiels des actions de F.C. et auxquels cotisent les établissements s'ils ne financent pas ce type d'actions sur leurs fonds propres.

Le Service F.C., comme tout Organisme de Formation, doit avoir connaissance, vérifier et respecter que les actions proposées sont

bien à l'articulation entre la Loi, les exigences des financeurs, celles des demandeurs (collectifs ou individuels), mais aussi la réalité des intervenants/formateurs, des stagiaires, des institutions et des services. Que la formation soit diplômante ou non, il faut aussi comprendre qu'elle ne peut se résumer à des enseignements magistraux : ceux-ci doivent s'inscrire dans un dispositif où processus pédagogique et processus formatif s'articulent et se fondent sur une élaboration théorico-praticienne, elle-même basée sur les pratiques et expériences professionnelles des participants. Les participants sont donc des intervenants, des formateurs, des stagiaires...

Ce dispositif est dit action de formation. Le maître mot est donc action.

Nous pouvons donc résumer ce que doit être la Formation Continue en ces termes, en paraphrasant les articles de loi : Une session de F.C. est une action de préformation et d'adaptation à la vie professionnelle, d'acquisition de qualifications, d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances... conforme à un programme établi en fonction d'objectifs et précisant les moyens pédagogiques et d'encadrement et définissant un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats. C'est en particulier ce dernier point qui a fait l'objet de mon travail où l'idée même d'évaluation en F.C. est certes considérée comme un outil par certains, mais semble ne pas prendre la même valeur selon que l'on écoute la rigueur du législateur et des financeurs, le point de vue des formateurs ou celui des stagiaires.

Canal Psy : Comment comprenez-vous l'appréhension de ce temps d'évaluation par les formateurs ou par les stagiaires, et comment définiriez-vous sa ou ses fonctions dans un dispositif de formation continue ?

Jérôme RENOULT : Le terme « appréhension » que vous employez rejoint les conclusions de cette réflexion menée au sein du service. On peut en effet jouer avec deux compréhensions du mot appréhension :

Si la définition est : « action d'envisager quelque chose avec une inquiétude ou une crainte diffuses, mal définies », nous pouvons alors

imaginer (envisager ?) de l'ambivalence, tant pour les formateurs que pour les stagiaires : où évaluer peut recouvrir une idée de jugement, de critique, ou de défoulement, de tribunal...

Si la définition est : « Fait de saisir par l'esprit », le mot appréhension pourrait être synonyme de « compréhension subjective, imprécise ». Il semblerait ainsi nécessaire de définir les fondements, le déroulement et les objectifs d'une « action » d'évaluation en amont, dans le « programme établi », donc dans le dispositif même. Ces clarifications autour des intérêts et des objectifs réalisés permettraient une compréhension plus globale et objective et favoriseraient sans doute l'investissement de ce temps par les stagiaires, comme par les formateurs.

Si les deux définitions apparaissent valables, ce petit jeu avec les mots révèle qu'en fait, si la pédagogie connaît les intérêts de ces temps d'évaluation, si le législateur et les financeurs l'exigent, beaucoup de stagiaires et beaucoup de formateurs semblent craindre, ou pour le moins être réservés quant à ces temps d'expression autour d'un « Je » commun (où Narcisse pourrait s'imaginer au centre des considérations ?). Afin de démythifier, peut-être, ce qu'est l'évaluation en Formation Continue et la débarrasser si possible de son aura quelque peu négative, afin aussi, dans le même mouvement, de motiver stagiaires et formateurs, il a été nécessaire d'inventer et d'élaborer un outil-dispositif, à l'usage des formateurs et des intervenants en F.C. Il ne s'est pas agi de construire un questionnaire universel d'évaluation, bien sûr, mais d'imaginer qu'un tel dispositif pourrait devenir un outil d'élaboration et de meilleure compréhension du processus d'évaluation en F.C. à l'usage du formateur.

Les principes de cet outil sont : Un postulat : une évaluation est un bilan motivé et argumenté, pas uniquement un compte rendu d'activité. Elle advient en sus des éventuels contacts/ échanges/comptes rendus intervenus tout au long de la formation entre les divers protagonistes de la formation. Elle n'est pas un jugement enfermant mais elle se veut être une appréciation structurante : en vue d'une réflexion, d'une élaboration, tournée donc vers l'avenir.

Elle se décline en trois aspects princeps : Une Évaluation collective : formateur/groupe² Il s'agit de l'évaluation permanente pour et par le groupe et le formateur. C'est, un moment d'échanges planifié en fin de formation qui autorise et ritualise le terme de cette action et qui doit permettre à chacun des stagiaires de s'exprimer sur son propre parcours formatif, ses acquis et la satisfaction (ou non) de ses besoins. Il permet en outre à l'intervenant d'apprécier, voire de mesurer la qualité et la portée des acquisitions en regard des processus observés et des méthodes employées.

Une évaluation interne : Service/formateur. Il s'agit d'une évaluation de l'adéquation de la formation à la demande, des appréciations quant à l'organisation, à l'administration, à la logistique et à la pédagogie, et qui donnera lieu à deux types d'écrits. Un document strictement interne (au service) s'autorisant une observation critique et constructive des processus et des méthodes, des conditions et du déroulement du ou des modules. Cet exercice générera de fait un temps et un espace d'élaboration professionnelle pour le formateur et pour l'organisateur (le service). C'est la construction d'une trace, d'une référence. C'est à partir de ce document strictement interne que le responsable du Service élaborera un second document, communicable par essence, et argumentant que cette formation relève bien des critères officiels régissant la Formation Continue telle que la définit le Code du travail et que l'exigent les organismes financeurs. Ce dernier document peut être transmis : à la structure si elle en fait la demande ; par la structure à l'organisme collecteur pour toute formation relevant de son financement. Une Évaluation coopérative : service/structure Il s'agit d'une appréciation « in fine » qui cherche à apprécier l'adéquation de la formation à la demande individuelle et/ou institutionnelle, la reproductibilité à d'autres niveaux professionnels et les bénéfices mesurables, les suites possibles et les approfondissements envisageables.

Canal Psy : Pourquoi vous semble-t-il nécessaire d'accorder cette place spécifique au temps d'évaluation en fin de formation ?

Jérôme RENOULT : Il est important de considérer le temps d'évaluation comme faisant concrètement partie du dispositif de F.C. C'est ce que veut signifier le titre de cet article : « l'évaluation en formation continue : clé de voûte et interface ». L'évaluation en F.C. est certes

un bilan mais aussi une préparation des sessions de formation qui suivront. C'est en cela qu'elle peut être qualifiée d'interface en tant qu'elle est un outil qui relie les différents acteurs (structure, groupe, formateur, service) et qu'elle participe ainsi à la création, à l'invention, à l'élaboration des sessions suivantes :

Ceci est vrai pour le stagiaire qui, fort de nouveaux fondements professionnels et identitaires, inventera son cheminement jeune et inédit et pourra favoriser par exemple certaines orientations, ou affiner ses choix et stratégies professionnels.

Ceci est vrai pour le formateur qui saura utiliser les richesses et les faiblesses remarquées de son intervention afin de construire et d'adapter peut-être mieux les contenus transmis et sa pédagogie. Il faut conserver à l'esprit que l'évaluation dont il est question relève de l'appréciation d'un processus formatif : de l'adéquation du dispositif aux objectifs et aux attentes des stagiaires et de leurs institutions, de l'effet des dispositifs quant à l'appropriation des outils proposés, de l'adaptation des méthodes utilisées pour les transmettre.



Le temps d'évaluation est aussi la clé de voûte de l'action de formation dans la mesure où l'une de ses fonctions est bien de participer à ce qu'un temps d'acquisition de connaissances devienne, se transforme en processus formatif. L'évaluation est ainsi un outil pour une élaboration créatrice et de transformation, pour une métabolisation psychique d'une identité professionnelle nouvelle, fondée et ancrée sur l'expérience revue et élaborée à l'aulne de nouveaux éclairages théorico-praticiens.

L'action d'évaluation (d'élaboration) permet en outre de prendre en compte et de comprendre les – nouvelles – demandes et donc d'adapter les propositions et les dispositifs aux besoins latents ou exprimés. Elle participe au dispositif et à la genèse du dispositif. Elle est planifiée et s'inscrit de facto dans le cadre formatif et dans des repères rassurants : elle veut être une porte ouverte vers l'expression,

donc vers l'élaboration praticienne. Elle est aussi ce qui montre le formateur humain, convenablement bon et rassurant, donc cadré et cadrant.

Elle est en amont de la formation, en tant qu'observation et reconnaissance de l'expérience ; transversale dans la mesure où elle est une démarche participant à la fondation et à l'institution du processus de formation ; elle est l'occasion pour chacun (stagiaire et peut-être aussi formateur) de penser « en mode "je" » afin de s'observer et de se situer dans un processus intrapsychique de mutation identitaire professionnelle. ; elle est évidemment après : favorisant la poursuite de processus élaboratifs individuels, collectifs et institutionnels mais aussi participant à l'origine des autres actions de formation à suivre.

L'évaluation est donc un outil d'observation et de compréhension « méta » d'un dispositif et de son adaptation à la réalité et à la demande : au-delà d'un principe de plaisir égotique, il s'agit d'une mise en lien avec une réalité toute professionnelle : collective et individuelle, intrapsychique et intersubjective. Elle est utile aussi aux institutionnels (service et structure) qui, selon leurs politiques et leurs objectifs, pourront fonder à la fois leur réflexion et leurs argumentations, en articulation avec les exigences du législateur.

Canal Psy : Qu'en est-il des interventions d'analyse de la pratique auprès des équipes, proposées par l'Institut ? Ont-elles le même statut que les actions de formation que vous venez d'évoquer ?

Jérôme RENOULT : L'analyse de la pratique est expressément exclue du cadre de la formation continue en tant que telle. Le législateur et les financeurs ont effectivement des exigences, et ils demandent de justifier – d'expliquer ? – leurs investissements financiers. Celles-ci sont fondées assurément sur nombre d'excès commis au long des années par, entre autres, de possibles dévoiements sectaires ou simplement par trop d'amateurs qui ont profité de l'engouement pour les théories dites d'évolution personnelle dans les années 1970-1980 d'une part, par l'avidité suscitée aussi par cette nouvelle manne financière.

Tout organisme collecteur refusera donc de financer une action de formation nommée analyse de la pratique et la déclaration officielle

d'un Organisme de formation que je citais plus haut, si elle doit se fonder sur une action de formation réalisée, ne peut considérer cette demande au vu d'une action d'analyse de la pratique.

Nous sommes cependant d'accord pour constater que de telles actions ne paraissent pas, aux cliniciens que nous sommes, en contravention avec les articles de loi dont j'ai parlé tout à l'heure. Mais la réalité officielle et administrative est autre.

En conclusion, je dirais qu'une action d'évaluation, en cours, en fin, ou en périphérie d'une action de formation peut et doit être considérée comme une forme singulière d'élaboration autour des pratiques professionnelles : celles apportées par les stagiaires et celles du formateur.

En cela, l'évaluation d'une session, d'une intervention ou d'un module, en concourant à l'accession aux objectifs de formation, participe à la transmissibilité des savoirs, à la transférabilité des acquisitions sur les différents registres professionnels, à l'observation, à la reconnaissance et à la mise en valeur de l'expérience mais aussi à l'amélioration de l'outil formatif.

Au cours de ce travail, il est apparu important de (re)donner à ce temps de nouvelles lettres de noblesse, de l'envisager comme un dispositif, comme un outil, comme un module non contournable de toute formation proposée par le service F.C. de l'Institut de psychologie, mais aussi, pourquoi pas à toute formation ?

ANNEXE

Le législateur consacre 2 articles principaux à la Formation Continue

Article L900-2 du Code du Travail

Loi n° 78-754 du 17 juillet 1978 Journal Officiel du 18 juillet 1978

Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 art. 16 I Journal Officiel du 4 janvier 1992

Ordonnance n° 2001-270 du 28 mars 2001 art. 10 III Journal Officiel du 31 mars 2001

Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 art. 140 Journal Officiel du 18 janvier 2002

Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 art. 1, art. 3 Journal Officiel du 5 mai 2004

Les types d'actions de formation qui entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue, sont les suivants :

1° Les actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle.

Elles ont pour objet de permettre à toute personne, sans qualification professionnelle et sans contrat de travail, d'atteindre le niveau nécessaire pour suivre un stage de formation professionnelle proprement dit ou pour entrer directement dans la vie professionnelle ;

2° Les actions d'adaptation et de développement des compétences des salariés. Elles ont pour objet de favoriser l'adaptation des salariés à leur poste de travail, à l'évolution des emplois, ainsi que leur maintien dans l'emploi, et de participer au développement des compétences des salariés ;

3° Les actions de promotion. Elles ont pour objet de permettre à des travailleurs d'acquérir une qualification plus élevée ;

4° Les actions de prévention. Elles ont pour objet de réduire les risques d'inadaptation de qualification à l'évolution des techniques et des structures des entreprises, en préparant les travailleurs dont l'emploi est menacé à une mutation d'activité, soit dans le cadre, soit en dehors de leur entreprise ;

5° Les actions de conversion. Elles ont pour objet de permettre à des travailleurs salariés dont le contrat de travail est rompu d'accéder à des emplois exigeant une qualification différente ou à des travailleurs non salariés d'accéder à de nouvelles activités professionnelles ;

6° Les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances. Elles ont pour objet d'offrir aux travailleurs les moyens d'accéder à la culture, de maintenir ou de parfaire leur qualification et leur niveau culturel ainsi que d'assumer des responsabilités accrues dans la vie associative ;

7° Les actions de formation continue relative à la radioprotection des personnes prévues à l'article L. 1333-11 du code de la santé publique.

Entrent également dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue les actions permettant de réaliser un

bilan de compétences. Elles ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation.

Il en est de même des actions permettant aux travailleurs de faire valider les acquis de leur expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation.

Article R950-4 du Code du Travail

(Décret n° 85-531 du 3 avril 1985 art. 1, art. 3 Journal Officiel du 18 mai 1985)

(Décret n° 92-1075 du 2 octobre 1992 art. 5 I Journal Officiel du 6 octobre 1992)

(Décret n° 93-326 du 12 mars 1993 art. 1 I Journal Officiel du 13 mars 1993)

Les actions de formation financées par les employeurs en vue de s'acquitter de l'obligation instituée par l'article L. 950-1 se déroulent conformément à un programme qui, établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats.

La formation est en principe dispensée dans des locaux distincts des lieux de production.

Toutefois, lorsqu'elle comporte un enseignement pratique, ce dernier peut être donné sur les lieux de production. Dans ce cas, il est rendu compte au comité d'entreprise ou aux délégués du personnel ou, à défaut, à la commission mentionnée à l'article R. 950-18 des mesures prises pour que l'enseignement ainsi donné réponde aux conditions fixées au premier alinéa ci-dessus.

NOTES

1 Jérôme RENOULT est psychologue clinicien, titulaire du Master 2 pro – psychologie clinique et psychopathologie – option clinique de la formation. Ses activités l'amènent à participer à des actions de formation (initiale et

continue), à animer différents groupes d'analyse de la pratique professionnelle et à exercer en cabinet libéral dans le département de l'Ain.

2 Seront nommés ci-après : Structure : l'établissement d'appartenance professionnelle, parfois à l'origine de la demande et/ou de l'organisation de l'action de formation, parfois aussi simple employeur d'un ou plusieurs stagiaires. Groupe : les stagiaires. Formateur : toute personne prenant en charge l'animation d'un groupe (enseignant, professionnel, psychologue...) Service : le Service Formation Continue de l'Institut de psychologie.

AUTEURS

Jérôme Renoult

Anne-Claire Froger

Coup de cœur

Michel SÉONNET, *La marque du père*

Jean-Marc Talpin

RÉFÉRENCE(S) :

Michel SÉONNET, *La marque du père*, Paris, Gallimard, collection « l'un et l'autre », 2007, 104 p.

TEXTE

- 1 Tous les étudiants de psycho connaissent probablement J.-B. PONTALIS (du couple LAPLANCHE et PONTALIS). Certains savent qu'il est non seulement psychanalyste, de moins en moins, ai-je envie d'ajouter, directeur de la défunte *Nouvelle revue de psychanalyse*, mais aussi écrivain. À ce palmarès, il convient d'ajouter qu'il est le directeur d'une très belle collection chez Gallimard, « l'un et l'autre », l'un étant l'auteur du livre, l'autre celui dont il est question, d'une manière toujours singulière, personnelle, souvent poétique. À moins que ce ne soit le contraire.
- 2 De Michel SÉONNET, J.-B. PONTALIS avait déjà publié *Sans autre guide ni lumière* un très beau texte sur le pasteur allemand Dietrich BONHOEFFER qui fut pendu par Hitler pour avoir participé à un complot contre lui. En lisant *La marque du père*, le lecteur comprend la nécessité pour l'auteur de passer par une telle figure, hautement héroïque et d'une impressionnante exigence éthique. En effet, là où BONHOEFFER, membre de la haute bourgeoisie allemande, choisit de résister à son propre pays (l'un de ses principaux ouvrages s'intitule *Résistance et soumission*), le père de M. Séonnet a choisi (mais dire les choses ainsi est trop simple) la collaboration avec l'occupant nazi en participant à la légion Charlemagne, légion composée d'étrangers sous l'ordre des nazis.
- 3 La marque du père, c'est celle que l'auteur, enfant, a vue tatouée sous son aisselle. Cette marque, dont jamais il ne fut question en famille, il lui a fallu en chercher le sens dans les livres d'histoire. Au long de ce texte d'une grande sensibilité, M. SÉONNET ne fait pas le procès du père. Il essaie plutôt de comprendre celui-ci, tout autant que de

comprendre comment il s'est construit comme fils avec ce père-là, un père plutôt aimant, plutôt présent, un père avec, aussi, sa part d'ombre. Comment il s'est construit en se donnant une nouvelle figure de père, Armand GATTI, immense homme d'un théâtre engagé dans le monde, Armand GATTI résistant à quinze ans. Comment il s'est construit en tendant des perches à son père, des provocations adolescentes à ce livre fondateur *Que dirai-je aux enfants de la nuit ?* (Verdier, 1994).

- 4 FREUD écrivait que l'on est adulte lorsque l'on a compris ses parents et qu'on leur a pardonné. *La marque du père* est le livre d'un auteur adulte. C'est sûrement aussi un livre qui a aidé son auteur à devenir plus adulte. En effet, jamais il ne cherche ni à excuser ni à accabler. Toujours il cherche à comprendre puisqu'il est le fils de ce père-là et que ce dernier a su être présent dans sa vie sans lui imposer ses choix ou ses rancœurs.

AUTEUR

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>

Écho

Ce qui pourrait se cacher dans ma vielle à roue ?

Paul Fustier

NOTES DE LA RÉDACTION

Paul FUSTIER est joueur de vielle. En musicologie, il travaille sur les convergences et les contradictions repérables entre le « goût » musical baroque et les particularités historiques, esthétiques et techniques de la vielle à roue.

NOTES DE L'AUTEUR

Article construit à partir d'extraits de l'ouvrage de P. FUSTIER : *La vielle à roue dans la musique baroque française. Instrument de musique, objet mythique, objet fantasmé ?* Paris, L'Harmattan, 2006.

TEXTE

- 1 Il y a une dizaine d'années, je pars à la retraite après avoir passé une partie notable de ma vie professionnelle comme enseignant en psychologie clinique à l'université Lumière Lyon 2. Il me semble alors possible de vivre une expérience totalement autre, dans le domaine de la musique (en musicologie) et avec la vielle à roue (instrument qui m'a toujours fasciné et que j'avais envie de pratiquer de façon conséquente). L'indulgence bienveillante dont font preuve à mon égard les membres du département de musicologie me permet de m'inscrire et de mener à bien un DEA puis une thèse. Cette dernière porte sur la vielle à roue sous le règne de Louis XV, époque pendant laquelle cet instrument a rencontré un grand succès chez les aristocrates et autres personnes de qualité, destin pourtant bien improbable, puisqu'à l'époque la vielle était essentiellement un instrument que faisaient corner les mendiants au coin des rues pour attirer les passants. Après être sorti, comme professeur, c'est à dire par la grande porte, de l'université, je m'arrangeai donc pour y retourner, empruntant alors la porte des étudiants.

- 2 Concernant la tâche, la méthode, les outils, je me croyais dans la différence ; j'avais idée que j'allais éprouver ce plaisir particulier que je pensais propre à la posture de l'entomologiste, disséquant les détails d'un objet de recherche stable et surtout solidement ancré à sa place d'objet complètement extérieur que le chercheur se doit de maîtriser, en bref « un véritable non-moi ».
- 3 Bien sûr, cette fiction naïve a vite montré ses limites. Je pourrais dire que j'ai été rapidement rattrapé par cette psychologie clinique que j'avais pensé laisser de côté. Pour comprendre ce qui s'est passé, je vais successivement évoquer les deux points d'ancrage à partir desquels la clinique a fait retour. Il s'agit d'une part de la question du mythe et de l'utopie ouvrant droit à une compréhension de l'esthétique et des techniques propres à la musique baroque française ; il s'agit, d'autre part, de la spécificité faite de bizarreries de « l'instrument vielle à roue ».
- 4 Pendant le règne de Louis XV, dans l'aristocratie parisienne et chez les « personnes de qualité », il est souvent question, sans qu'il soit toujours nommé, d'un mythe particulièrement actif. Il s'agit du mythe de l'Arcadie, cette province du Péloponnèse dont Virgile a fait un lieu mythique, un espace utopique dans lequel des bergers vivent dans un bonheur absolu, rien ne venant limiter le désir¹.
- 5 Une partie de la musique baroque française se met alors au service de ce mythe de l'Arcadie ; il s'agit de ce courant « champêtre » qui s'exprime à travers des fêtes pastorales, des amusements champêtres, des *duos* galants, des badineries ou autres brunettes et bergeries. Ainsi des personnes de qualité, écoutant, pratiquant, voire composant de la musique, se mettent-elles en scène au titre de bergers réinventés beaux naïfs et purs, aimant la simplicité et la musique, menant dans la séduction, une vie libre et sans contraintes. On s'invente villageois idéalisé, Apollon a pris la figure du berger et l'aristocrate s'en fait l'acteur.
- 6 J'ai appelé *identification en clin d'œil* cette posture existentielle qui permet à une personne de qualité de s'identifier au berger idéalisé d'Arcadie, ce héros proche des dieux, alors même que cette identification opère à partir d'une mise en scène qui utilise comme « matière première » des paysans réels et prosaïques, au travail exténuant. L'identification en clin d'œil participe au vrai /faux, dans

une logique du paradoxe. Il s'agit d'affirmer et, dans le même temps, de dénier l'affirmation ; on est villageois car la figure en est idéalisée, mais simultanément on est non-villageois car on ne saurait être identifié à la réalité du personnage. Se rejouerait ici la mise en tension de la double appartenance de l'aristocrate, d'abord, dans une perspective trans-générationnelle, son appartenance au monde rural qui est son milieu social d'origine, et ensuite son appartenance au milieu social idéalisé dont il désire intensément faire partie et dont le centre est à la Cour. Nous sommes loin du simple déguisement de convention ou d'un jeu de rôle dérisoire.

- 7 Revenons à la musique champêtre ou arcadienne. On la voit généralement comme une musique légère, sans grand intérêt, l'effet d'une mode peut-être un peu ridicule, mais qui a su s'imposer. Ce n'est pas du tout ce que j'en ressens ; l'émotion que je peux éprouver à l'entendre ou à la jouer m'interdit de la considérer seulement comme superficielle. Ce qui vient se loger dans cette émotion peut se comprendre en faisant appel à l'un des sens que l'époque baroque donne au mot « mélancolie ». Citons Antoine FURETIÈRE, qui écrit dans son dictionnaire publié à la fin du XVII^e siècle : « [Mélancolie] signifie aussi une rêverie agréable, un plaisir qu'on trouve dans la solitude pour méditer ». Au XVIII^e siècle, le dictionnaire de Trévoux fait état « d'une mélancolie douce, qui n'est autre chose qu'une rêverie agréable ». Et même bien plus tard, Victor HUGO, reprendra cette définition baroque de la mélancolie sous la forme d'un bel oxymore : « le bonheur d'être triste ».
- 8 D'où ma difficulté à rendre compte des compositions musicales écrites sous le règne de Louis XV. Je n'entendais pas que cette musique puisse être seulement légère, alors qu'elle était souvent donnée pour telle dans les titres des morceaux comme sous la plume des musiciens et musicologues. Je crois avoir surmonté le sentiment d'impuissance que j'éprouvais dans mon travail de thèse en musicologie lorsque a fait retour une question qui pour moi est d'importance, celle des mythes en lien avec l'utopie. J'ai travaillé cette question en recherche clinique à propos des institutions et de leur fondation, à propos aussi de différentes formes de tentatives communautaires (FUSTIER, 2004, p.7-71). Il s'agit pour moi d'une « préoccupation personnelle », selon laquelle serait présente en nous une sorte de nostalgie d'un « Moi communautaire » archaïque, de

l'heureux temps d'une indifférenciation bienheureuse, d'avant les règles et les contraintes. Cette préoccupation, présente dans les tentatives de fondations utopiques, me semble être un avatar du « *sentiment océanique* », expression utilisée par Romain ROLLAND et reprise par FREUD (VERMOREL, 1993) pour rendre compte de la persistance chez l'homme d'un état primitif du Moi encore non séparé du monde extérieur, ce qui en fait une émanation du narcissisme primaire².

- 9 On voit bien que je suis au plus loin de l'idée selon laquelle la musique champêtre est réductible à une mode frivole, un prétexte au délassement superficiel ou mondain d'un aristocrate lutinant une bergère. Je pense cette mode comme une fine pellicule qui recouvre la nostalgie d'un paradis perdu arcadien et une tentative impossible pour le retrouver ; elle actualise cette « mélancolie douce » que j'évoquais plus haut pour mon propre compte. Il y a une dramatique dans la musique baroque, elle n'est pas soluble dans ce qu'elle donne à voir lors d'une première approche.
- 10 Que dire de mon interprétation ? Elle est vraie ou elle est fausse je ne sais ; elle est trop difficilement réfutable pour « faire preuve » dans une perspective propre aux « sciences dures ». Ce que je sais, en revanche, c'est qu'elle a opéré pour moi comme outil efficace (une fiction opérante ?). Ce retour d'une thématique clinique, maintenue en lien avec une « conviction intime », m'a permis une mise au travail de la pensée dans cet ailleurs qu'était pour moi le champ disciplinaire de la musicologie.
- 11 La deuxième remarque que j'aimerais faire concerne les conséquences de l'étrangeté de l'instrument vielle à roue. Celle-ci ne se laisse pas facilement réduire à sa fonction opératoire, à être un instrument de musique « raisonnable », dans sa construction comme dans sa sonorité. On la dirait au contraire construite exprès pour favoriser les projections, pour capturer de l'imaginaire.
- 12 À quoi ressemble-t-elle ? Elle emprunte souvent la forme d'un navire à voiles pansu (les vielles en forme de luth), mais c'est un instrument de musique à clavier comme le clavecin, à la différence près qu'il est à archet comme le violon, encore que le bois de l'archet dépourvu de crins entre directement en contact avec la corde, et qu'il ne s'agisse pas d'un archet puisqu'il s'agit d'une roue, alors que finalement cet

objet composite et plein de contradictions est aussi utilisable comme percussion. On voit qu'elle échappe systématiquement à tout effort pour en donner une définition stabilisée, elle est toujours à côté de ce que l'on croit comprendre d'elle, en cela elle est disponible pour toutes les projections, et même en situation de les provoquer activement, comme pourrait l'être une épreuve projective.

- 13 Étrange est cet instrument, aussi parce qu'issu de l'univers médiéval de la modalité, il est utilisé, à l'époque baroque, pour jouer de la musique tonale, alors que pourtant les bourdons tentent d'interdire ou tout au moins de limiter les changements de tonalité. On peut imaginer ce que ces relents moyenâgeux peuvent avoir d'inquiétants lorsqu'au XVIII^e siècle la vielle s'efforce de jouer la musique en vogue à cette époque. Ce caractère inquiétant se trouve redoublé par le fait que la vielle, à l'orée du baroque et avant de devenir un instrument « noble », est utilisée principalement par les mendiants, c'est-à-dire par des personnages inquiétants et mystérieux, pouvant bien entretenir un rapport privilégié avec dieu ou le diable.



- 14 L'étrangeté du climat sonore que fait advenir la vielle pourrait, par exemple, permettre de comprendre les affects dont parle le compositeur Gustav MAHLER lors de cette rencontre avec FREUD dont Ernst JONES (1955, p.84.) fait état : « Au cours de la

conversation [avec FREUD], MAHLER déclara soudain qu'il comprenait maintenant pourquoi sa musique n'atteignait pas les plus hauts sommets de l'art. Les passages les plus grandioses, ceux qui étaient inspirés par les émotions les plus profondes, se trouvaient gâchés par l'intrusion de mélodies banales. Le père de MAHLER, personnage sans doute brutal, maltraitait sa femme et MAHLER enfant avait été témoin d'une scène de ménage particulièrement pénible. La situation lui paraissant intolérable, le jeune garçon s'enfuit de chez lui. Mais à ce moment-là, il entendit, dans la rue, une *hurdy-gurdy*³ jouer l'air populaire viennois : *Ach, Du lieber Augustin*. Mahler pensait que le rapprochement entre un sombre drame et un amusement léger s'était à tout jamais fixé dans son esprit et que l'un des états d'âme devait inévitablement entraîner la survenue de l'autre ».

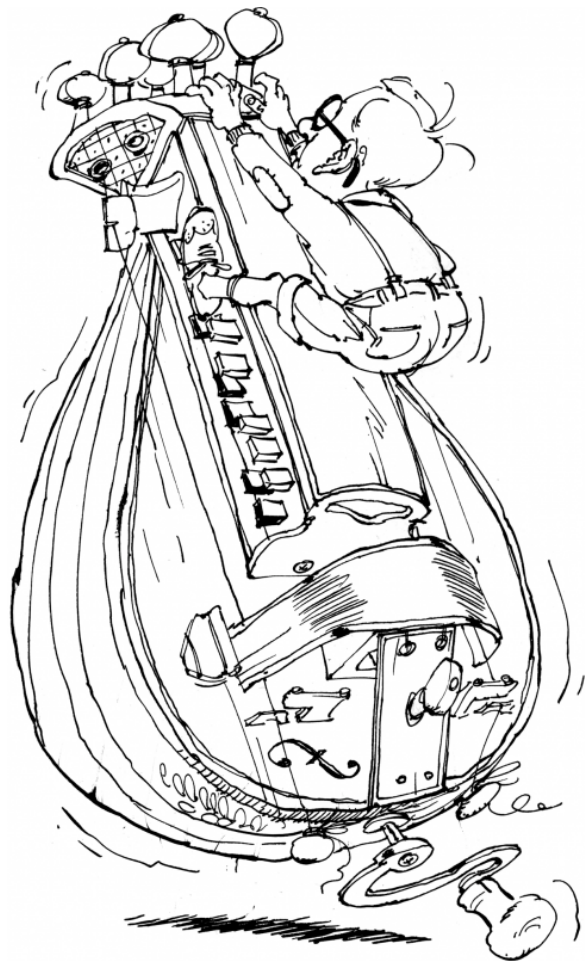
- 15 Celui qui joue de la vielle ne trouve peut-être plus son aspect aussi étrange. En revanche, sa posture même, ainsi que sa manière de traiter l'instrument, nous informent sur la relation complexe entretenue avec celui-ci, et qui ne me semble pas réductible à des nécessités opératoires.
- 16 Le vieilleux est assis, courbé sur son instrument, le couvant des yeux comme s'il observait ses « mimiques sonores », un équivalent possible des risettes que le bébé adresse à sa mère. Jean-François BOÛIN, auteur d'une fort sérieuse méthode de vielle à roue datant de 1761, peut nous surprendre en écrivant : « il faut mettre votre vielle le matin en vous levant dans votre lit, la bien couvrir... et cela par temps humide ». Ainsi voit-on qu'il faut traiter la vielle comme un enfant maladif qui pourrait bien attraper un rhume (« dans les temps humides les touches du clavier ne retombent pas aisément », ajoute BOÛIN). Dans les cas similaires, les vieilleux contemporains, moins sensibles aux vertus thérapeutiques d'une mise au lit, utilisent une médecine plus « corporelle » et saupoudrent légèrement avec du talc les touches de l'instrument quand elles sont bloquées, comme on le ferait avec les fesses d'un nourrisson. Pareille sollicitude n'est pas abusive : voici un instrument peu fiable, qu'il faut bricoler avec constance, régler et rerégler avec patience et dont on n'est jamais sûr qu'il va correctement sonner alors qu'on passe au moins autant de temps à le soigner qu'à en jouer. Il peut à tout moment se mettre à geindre, produire des sons criards ou des bruits parasites divers.

- 17 On doit « panser » ses cordes, avec le coton le plus fin qu'il se pourra, pour adoucir le son : « il faut prendre les filaments les plus fins et les plus unis du coton [...] de l'épaisseur environ d'une forte toile d'araignée » nous apprend le même BOÛIN. Mais le moindre bourrelet fera vaciller certaines notes et les rendra insupportables à l'oreille ; BRIQUEVILLE (1894, p.10) s'en désespère : « L'opération est extrêmement délicate, car pour peu que la touffe d'ouate soit trop forte, les notes aiguës deviennent fausses, et si elle est trop fine, les mêmes notes grincent désagréablement ». Le maternage est donc justifié ; donnons raison à BOÛIN de se comporter avec le dévouement d'une mère d'enfant handicapé (ou souffrant tout au moins d'une bronchite chronique) prodiguant à celui-ci tous les soins nécessaires et même ceux qui pourraient paraître superflus, mais seulement à un observateur extérieur qui apprécierait mal la gravité de l'état du patient.
- 18 L'infirmité d'un partenaire (la vielle) conduit l'autre (l'interprète) à manifester une « préoccupation maternelle primaire » de tous les instants qui générerait un attachement profond pour l'instrument en raison des soins constants que nécessitent ses nombreuses imperfections et entraînerait peut-être une forte dose « d'illusion thérapeutique » amenant l'interprète à surestimer les possibilités musicales de celui-ci. La vielle nous semble pouvoir illustrer une règle générale : plus un instrument est, d'une part, délicat, fragile, facilement malade de sa sonorité (pour nous référer à un champ sémantique qualifiant le lien « materno-médical »), plus il est, d'autre part, imprévisible, capricieux, peut-être frivole et même infidèle, (pour nous référer au champ sémantique qui lie, dans le stéréotype traditionnel, l'homme à la femme...), plus le lien de l'instrumentiste à son instrument sera alors chargé d'affects, puissant, exigeant voire exclusif. Mais si, de plus, l'instrument est sommaire, handicapé par construction, aussi fragile qu'imprévisible, alors l'instrumentiste fait montre à son égard de sentiments d'une rare intensité. La vielle en est un exemple, mais il n'est pas unique. On pourrait aussi parler de la trompette marine, que Jean-Baptiste PRIN (1741), qui semble lui avoir consacré sa vie, appelle « ma trompette bien aimée ».
- 19 À l'époque de Louis XV la vielle, considérée comme la lyre d'Apollon, est l'objet de panégyriques enflammés. Mais les louanges ne sont pas unanimes. Comme le déclare D'AQUIN : « La Vielle sera toujours parmi

nous un sujet de dispute ». Elle n'est pas un instrument rassurant, et l'imaginaire qu'elle active peut même être fort inquiétant. En voici, en exemple, des extraits d'un texte de Michel CORRETTE (1762), compositeur français du XVIII^e siècle :

« [Le Dieu PAN] fit construire une vielle si grosse qu'en dedans on pratiqua une salle dans laquelle on dansa ensemble trente-six contredanses à huit. La manivelle tournait par le moyen d'un moulin à vent. Le chevalet ressemblait à l'arc en ciel. »

« Elle alla, d'un pas aussi hardi qu'Achille, trouver la belle guitare qui dormait au bas de l'Olympe, et comme un anthropophage l'ensevelit dans son sein, sans vouloir écouter ses accords, ses plaintes, ses martèlements, ses cadences et ses pleurs. Rien ne fût capable de la fléchir. Alors tous les faunes [soumis à la vielle], comme des lions ravissants, décollent, brisent, déchirent, arrachent, toutes les guitares qu'ils rencontrent sous leurs mains, *pour en faire des vielles* [souligné par nous]. Les luths, les théorbes, rien n'échappe à leur fureur. La vielle ne manqua pas de *se parer des dépouilles de l'aimable guitare* [souligné par nous], semblable aux sauvages qui se parent de la chevelure d'un ennemi vaincu. »



- 20 Ce texte met en scène une pénétration violente de la vielle dans le panthéon des instruments baroques, brisant sur son passage ce qui ne se soumet pas et notamment les luths et guitares, instruments à *contrario* réputés pour leur délicatesse et leur sensibilité. Associée probablement au gueux qui la mouline au carrefour et dont on redoute la violence, elle devient, par métonymie, le gueux lui-même, monstre qui fait peur parce qu'il détruirait les « personnes de qualité », que figurent, dans la fable de Corrette et toujours par métonymie, les instruments de musique ayant quartiers de noblesse.
- 21 Peut-être faudrait-il aussi remarquer que non seulement cette vielle maléfique, nouveau Caïn et préfiguration d'Alien, tue les autres instruments, ses frères jaloués que lui préfèrent les « personnes de qualité », mais encore que, dans son désir de toute-puissance, elle s'en nourrit, pour s'embellir en quelque sorte par absorption.

BIBLIOGRAPHIE

BOÛIN, J.-F., *La vielleuse habile ou nouvelle méthode courte, très facile et très sure pour apprendre à jouer de la vielle*, Paris, 1761.

BRIQUEVILLE, E. de, *Note sur la vielle*, 1894, Paris, La flûte de Pan, 1980.

CORRETTE, M., *Les Dons d'Apollon. Méthode pour apprendre facilement à jouer de la guitare*, Paris, 1762.

D'AQUIN de CHATEAU-LYON, P. L., *Siècle littéraire de Louis XV ou lettre sur les hommes célèbres*, Amsterdam, Duchesne, 1753, 1754.

FUSTIER, P., « De la clinique des institutions à la nostalgie d'une illusion », in *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, (M. Cifali et F. Giustdesprairies, dir.), De Boeck, Bruxelles, 2006, p.145-163.

FUSTIER, P., *Le travail d'équipe en institution*, Paris, Dunod, 2004.

JONES E., *La vie et l'œuvre de Sigmund Freud, 2/Les années de maturité*, 1955, Paris PUF 1961.

PRIN, J.-B., *Mémoires sur la trompette marine avec l'art de jouer de cet instrument sans maître*, Lyon, Bibliothèque municipale, ms 133670, 1741 (?).

VERMOREL, H., *Sigmund Freud et Romain Rolland*, Paris, PUF, 1993.

NOTES

1 Le mythe arcadien prend des formes diverses selon les moments. Il me semble, par exemple, que les expériences communautaires « post-soixante-huitistes » appartiennent à la famille arcadienne : il s'agit souvent d'un retour à la terre compris comme un grand retour à une vie naturelle et pure, sans artifices, sans interdits, loin des pollutions et aliénations que notre société installe. On voudrait se voir vivre dans un milieu naturel idéalisé fort éloigné de la réalité du monde paysan.

2 Cet ensemble de questions est traité dans FUSTIER, 2006.

3 La langue anglaise utilise le mot *hurdy-gurdy* pour désigner indifféremment vielle à roue ou orgue de barbarie.

AUTEUR

Paul Fustier

Professeur émérite de psychologie à l'Université Lumière Lyon 2, docteur en musicologie

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

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

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

Tribune

La crise de l'automne 2007 à Lyon 2 : un mois pas très ordinaire

Jean-Marie Besse

PLAN

La loi LRU

Les réactions à la loi

La loi, l'université et l'avenir des études de psychologie

TEXTE

- 1 Entre le 12 novembre et la mi-décembre, l'université française – et l'université Lyon 2 – a vécu une grave crise, motivée par l'opposition d'une partie des étudiants à la loi LRU.

La loi LRU

- 2 Avec les organisations nouvelles qui se mettent en place depuis le vote de la loi n° 2007-1199, du 10 août 2007 « relative aux libertés et responsabilités des universités » (loi « LRU » publiée au JO du 10 août 2007), le paysage universitaire français est appelé à se modifier progressivement. Rappelons ici, pour rester dans le cadre de cette « tribune », quelques-uns seulement de ces changements.
- 3 Cette loi confère de nouveaux pouvoirs (plus « d'autonomie ») aux présidents d'université et au conseil d'administration (ce dernier est réduit de moitié en effectif et élu selon de nouvelles règles – prime majoritaire, notamment – ; dorénavant il élira, seul, le président ; avec lui, il définit les orientations stratégiques). La « gouvernance » des universités passe à présent à une équipe restreinte dirigée par un « manager » ou un « patron » et aux pouvoirs renforcés (par exemple la création d'unités de formation et de recherche, de départements, laboratoires et centres de recherche peut être décidée par le conseil d'administration). Le recrutement des enseignants-chercheurs s'opère par un comité de sélection dont les membres sont proposés par le président et nommés par le CA en formation restreinte aux

enseignants (jusqu'ici, les membres des commissions de spécialistes étaient élus par leurs pairs). Le président peut attribuer des primes au personnel ; il peut également décider des obligations de services des enseignants-chercheurs.

Les réactions à la loi

- 4 L'esprit et les grandes lignes de la loi figuraient dans le programme électoral de Nicolas SARKOZY ; la préparation de la loi, après les élections de mai-juin 2007, a donné lieu à quelques « négociations » ou autres « concertations », en particulier avec l'Unef, qui a obtenu, par exemple, que la « sélection » à l'entrée en M1 ne figure pas dans cette loi. La grande majorité des présidents d'université a soutenu cette loi, plutôt acceptée aussi dans les universités de « sciences dures », alors que les universités de sciences humaines et sociales se montraient très réservées. Du côté des chercheurs, un mouvement comme « Sauvons la Recherche » a manifesté très tôt ses critiques. Des organisations syndicales, dès le mois de septembre, ont « dénoncé une attaque sans précédent contre l'enseignement supérieur français » (FSU, CGT, UNSA, SUD, UNEF...).
- 5 À Lyon 2, l'assemblée générale des étudiants, le 12 novembre, vote le blocage du campus de Bron. Cette situation se maintiendra, avec des alternances de fermeture administrative, jusqu'au début décembre. Le 4 décembre, l'accès au campus de Bron est assuré par les forces de l'ordre. Jusqu'à la semaine du 10 décembre, les accès au campus sont filtrés par des vigiles.
- 6 Sur le plan national, les universités encore en mouvement contre la loi suspendent peu à peu leurs actions jusqu'à la fin de l'année 2007.
- 7 Durant ce mois de crise, la tension à Lyon 2 a connu des moments très forts ; au contact permanent de tous (personnels administratifs et enseignants, équipe présidentielle, étudiants), j'ai été témoin des grandes inquiétudes des uns et des autres et des divergences quant à la question de la légitimité (des AG ou de la présidence), celle des formes d'action protestataire (blocage ou non, triste épisode du magasin Leader Price), les questions liées à l'intervention des forces de police, à l'appel aux vigiles, ou la place et aux formes de la communication et des échanges au sein de l'université (écrite : avec

ou sans le forum du webéto, le rôle des blogs ; directe : avec peu de monde aux débats sur la loi), l'importance des échanges électroniques entre enseignants et étudiants face aux formations en présence des étudiants, les modalités et la place que peut prendre dans l'université le débat autour des enjeux sociétaux...

La loi, l'université et l'avenir des études de psychologie

- 8 Les formes qu'a prise l'opposition à cette loi au cours des deux derniers mois de 2007 (blocage des campus et demande d'abrogation de la loi) n'ont pas conduit le gouvernement à modifier ses positions sur la loi LRU ; cette dernière commence à être appliquée ; l'un des enjeux demeure la discussion sur les projets de décrets d'application qui commencent à être connus.
- 9 L'Institut n'a pas attendu la LRU pour s'interroger sur les enjeux de ses formations, les demandes de ceux qui s'y engagent (formation à la psychologie, formation de psychologues, formation de chercheurs) et les moyens de faciliter activement les orientations personnelles et professionnelles et l'insertion professionnelle. Des groupes de travail se réunissent régulièrement et la journée de rentrée (5 septembre) a été entièrement consacrée à l'examen de ces questions.
- 10 Dans le contexte créé par la loi LRU, nous ne pouvons qu'être vigilants sur les évolutions institutionnelles et les effets qu'elles pourraient entraîner sur les études en psychologie. Il faut se rappeler que lors des rapports (HETZEL...) qui depuis deux ou trois ans ont mis l'accent sur la « nécessité d'une modernisation » de nos universités, les études de psychologie ont fréquemment été citées comme un exemple de formations très demandées mais où les débouchés seraient limités. La place des psychologues au sein des instances décisionnelles de l'université est très faible (nombre des collègues candidats aux dernières élections ont été rayés des listes) et il n'est pas assuré que leur place soit meilleure à la suite des prochaines élections du printemps. Or les spécificités des formations de psychologues et à la psychologie ne sont pas toujours bien comprises des collègues des autres composantes. Cela est vrai pour nos formations, mais aussi pour nos recherches. Il nous faudra être très

attentifs, et le plus d'acteurs possibles, dans les débats institutionnels.

AUTEUR

Jean-Marie Besse

Directeur de l'Institut de psychologie

IDREF : <https://www.idref.fr/026725762>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000081812705>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11891802>