

QUELLE FORMATION POUR L'AVENIR DES PSYCHOLOGUES ?

La profession de psychologue a témoigné d'un essor impressionnant qui correspond sans conteste à des attentes et des demandes nouvelles : mettre, remettre des valeurs d'« humanisme », d'intersubjectivité et de réflexion critique sur sa façon d'être en relation avec autrui dans tous les milieux où les sujets et des groupes de sujets vivent, travaillent et souffrent...

Leur formation originale et spécifique en Sciences humaines, les a qualifiés pour se situer à l'interface entre les sujets et le monde médical, celui de l'école, de la justice, des entreprises ... en permettant l'accès à des espaces de reconnaissance par la parole.

Ces fonctions s'affinent, s'amplifient, se complexifient et supposent que la dimension pratique et professionnelle de leur formation soit accentuée.

Le SNP, porte-parole des psychologues praticiens, s'est toujours préoccupé de leur formation, socle de la profession :

*- Démarches pour la protection du titre après une « formation fondamentale et appliquée de haut niveau, préparant à la vie professionnelle » ayant abouti à la loi de 1985**

*- Enquête nationale sur les stages auprès des praticiens 1997-1998 ***

*- Rapport de la Commission université sur l'emploi des psychologues (rapport à la demande Recteur Hetzel 2006 ***)*

60 ans après la création du premier diplôme en psychologie (Licence 1947), environ 40000 psychologues exercent en France (et bien plus sont diplômés) et ont développé des pratiques dans des milieux de plus en plus divers où on les a appelés avec insistance : une profession s'est construite, développée, affirmée... en élaborant, sur chaque terrain, des stratégies et des pratiques pour lesquelles d'autres formations non acquises à l'université s'imposaient (formation au groupe, à la psychothérapie, à la criminologie etc.).

Pourquoi un dossier sur la formation en 2008 ?

A l'origine de la conception de ce dossier par la Commission université du SNP, plusieurs types de considérations :

- La société a considérablement changé : l'évolution des cultures familiales et professionnelles, les mentalités, les lois et règles éthiques et déontologiques entraînent de profondes modifications d'attitudes et de façon d'être...
- Les institutions ont beaucoup changé dans leurs attentes et leurs besoins dans leur gouvernance dominée par des facteurs économiques au détriment du facteur humain. Ces bouleversements sociétaux impliquent et impliqueront des adaptations, des ajustements et des inventions de pratiques et fonctions nouvelles.
- Les pouvoirs publics font preuve d'une singulière et inquiétante méconnaissance - en particulier le ministère de la santé et le ministère des universités - concernant notre profession et les exigences du travail relationnel avec les sujets et les groupes : il suffit de voir les inquiétants projets de décret d'application du titre de psychothérapeute qui organisent une inacceptable sous qualification, à l'opposé de ce qui est pratiqué dans d'autres pays européens.
- Apparaissent sur la scène sociale divers praticiens de la relation sans formation ni compétence professionnelle - coaches, consultants, etc. aux fonctions hétéroclites que ne valide aucune instance.
- Les universités se retrouvent dans l'incapacité à réagir efficacement tant au volume de psychologues formés qu'aux dispositions relatives à la nouvelle « gratification des stagiaires ».
- De récents diplômés connaissent une précarisation croissante de leur vie professionnelle.
- Se précise l'inconcevable absence de mesures dérogatoires adaptées à une formation menant à un titre professionnel, le seul en Lettres et Sciences humaines.
- La place si souvent restreinte et mineure accordée aux praticiens responsables référents de stage qui forment les futurs psychologues sur le terrain ainsi qu'en atteste la difficile mise en place de l'arrêté 2006*** dans les universités est à reconsidérer complètement.

* loi 85-772 du 25 juillet 1985 portant diverses dispositions d'ordre social.

** Enquête Nationale sur les stages du point de vue des praticiens, F.Caron, R. Samacher, P.Le Malefan, Y.Gerin 1997, Psychologues et Psychologies n°140.

***Rapport Hetzel – 2006 - Commission université emploi -site SNP- rubrique commission université - www.psychologues.org

- La fonction de recherche des praticiens, différente de celle des enseignants, mérite d'être réexaminée au sein du dispositif de co-formation.
- La balkanisation des *Masters* générée par la mise en place du système LMD a un effet délétère sur l'identité professionnelle.
- Les «grandes manœuvres» européennes de l'Europsy, ignorées du plus grand nombre, à l'œuvre souterrainement, bien inquiétantes, même si présentées comme heureuses pour la profession... sont à interroger d'un point de vue juridique et « politique ».

Il s'agit de revisiter la formation des psychologues pour mieux répondre aux nouveaux besoins de la société et pour mieux affronter les nouvelles questions qui se posent à la profession (sélection, formation professionnelle, statut des praticiens responsables de stage, formation des psychothérapeutes, Europsy...)

Nous avons choisi de ne pas interpellier, *es qualité*, les responsables d'organisations car appelés à s'exprimer officiellement souvent. Nous avons décidé de nous tourner vers des enseignants ayant du recul (professeurs émérites) ou engagés dans des expériences riches, atypiques, parfois contestées car «avancées» au regard des chemins traditionnels, issus d'universités publiques nombreuses et d'universités privées.

Nous avons également sollicité des praticiens en particulier certains dont l'engagement auprès des stagiaires est connu et fort. Tout comme au mois de mai, un Forum du SNP en Paca, a donné la parole, en ateliers thématiques, à des enseignants, des praticiens, des jeunes diplômés ainsi que des étudiants.

Enfin, nous avons voulu interpellier des étudiants, des syndicats étudiants ; la CE, Confédération étudiante, nous a reçus avec intérêt. L'UNEF ne nous a pas répondu.

Le nombre important de textes reçus nous a confortés dans la pertinence des questions qui nous animent

- les lignes de clivage entre cliniciens et autres psychologues,
- les contenus des enseignements,
- la professionnalisation de la formation et la participation des praticiens,
- le choix du moment de la sélection,
- l'insertion professionnelle et son anticipation dès la formation,
- les praticiens et la recherche,
- Europsy,
- le lien entre la formation et un éventuel ordre professionnel actuellement en débat.

Comment les psychologues imaginent-ils cette formation à laquelle ils désirent être mieux associés ?

La richesse des articles et la notoriété des auteurs, leur variété nous ont aussi encouragés.

Nous remercions très vivement tous les auteurs pour leur si agréable coopération et leur engagement qui contribuent à la valeur de ce dossier. Nous regrettons que les contributions émanent essentiellement de cliniciens et ce en dépit de nos sollicitations répétées. Il est vrai que ces questions concernant la formation se posent actuellement de façon plus cruciale en psychologie clinique. Mais les problèmes soulevés dans ce dossier concernent, selon nous, le cursus de tous les psychologues

Le plan du dossier se décline donc ainsi :

- La première partie « *Situation actuelle* » rassemble des textes d'enseignants et de praticiens : J.P.Martineau et A.Savet, E.Jalley, E.Garcin et Y.Gerin relatifs à la sphère nationale ; et celui de G.Fourcher avec la collaboration de F.R. Dupond-Muzart, juriste, consacré à Europsy. Suivent des regards d'étudiants de différents niveaux et universités et de praticiens (B.Guinot).
- La seconde partie « *Quel avenir pour la psychologie clinique ?* » rassemble critiques et perspectives autour d'articles de R.Kaes, J.J.Rassial et P.Arnault. Des contenus incontournables sont traités par O.Douville et A.Sirota relativement à la psychopathologie et à la formation au groupe.
- La troisième partie est consacrée à la « *co-formation enseignants- praticiens autour des stages* » : points de vue croisés de P.Le Malefan, D.Mellier, J.Maillard, des psychologues de secteur, du Forum Paca, F.Grunspan ainsi que la Charte des stages, préparée par le collègue de psychologues de Rouffach.
- Enfin, nous avons rassemblé « *Les réformes nécessaires* » dans la dernière partie : nécessité de la sélection avec deux expériences différentes de sélection présentées par JP Chartier et P.Martin-Mattera ; l'hypothèse d'un Doctorat par J.P.Bouchard.
- Et pour finir, « *une révolution radicale* » : textes autour de propositions immédiates : J.L. Viaux, P.A.Raoult, J.L. Quéheillard et une interview de F.Marty réalisée par F.Grunspan.

Françoise Caron et François Grunspan
Membres du Comité de rédaction, Coordinateurs du dossier
Août 2008

SITUATION ACTUELLE

Epreuve de décroissance et danger de vente à la découpe de la psychologie clinique

Alain Savet **

Jean Pierre Martineau *

Le pire n'est jamais certain

Quarante ans après Mai 68, il faut admettre que la vague grandissante qui a porté à maturité la psychologie d'intention scientifique tant dans l'université que dans les organes de la Cité où les psychologues se sont implantés, amorce un déclin significatif. Nul ne connaît l'allure, la forme ni la limite de cette décroissance qui n'est pas seulement due à l'involution démographique des nouvelles générations en âge de s'inscrire à l'université. Certains la jugeront inquiétante, d'autres salubre. Nous voulons seulement ici en prendre acte pour montrer comment cette décroissance peut déclencher ou renforcer des conduites désastreuses pour certaines spécialités voire la discipline dans son entier, les sites de formation y compris. La baisse du volume des étudiants en psychologie pourrait contribuer – par métaphore disons : selon la loi de Mariotte – à augmenter la pression en rendant la psychologie plus consistante et plus saillante. A condition toutefois que la surpression qui va s'exercer sur les enseignants-chercheurs comme sur nombre de praticiens du soin, ne les condamne pas à ces niveaux de souffrance au travail qui engendrent des défenses paradoxales mortifères.

Le cas ici évoqué esquisse les conséquences de mesures d'économie budgétaire drastiques et inopinées imposées par l'establishment d'une université ayant manqué trop longtemps de discernement en se contentant du consentement tacite de ses conseils et en s'accommodant d'équilibres budgétaires imprécis et non prévisionnels pour ne pas troubler les eaux dormantes de l'organisation et pas non plus ses agitateurs attirés. Ces mesures furent avalisées, voire renforcées par la diligence administrative et par les supputations réformatrices du plus mauvais goût, d'un département de psychologie dans un silence assourdissant d'une bonne partie du collège enseignant devenu insensible à ses propres manques comme aux plaintes de leurs collègues de la spécialité psychologie clinique-psychopathologique.

Facteurs de décroissance

- La décroissance des inscriptions dans les universités de Lettres et Sciences humaines affecte aussi les départements de psychologie. La variation d'une courbe démographique et la baisse des effectifs, en classes de terminale littéraire (vivier habituel de recrutement) ne constitue pas une explication suffisante.
- Les disciplines porteuses d'une utopie particulièrement émergente depuis post 68, parmi lesquelles la psychologie et la sociologie, après avoir été relayées par la création de nouveaux départements : information-communication, langue étrangère appliquée, administration économique et

sociale... sont concurrencées par des utopies alternatives (souvent à spectre pluri, inter ou transdisciplinaire) via les sciences de l'environnement, l'action humanitaire, l'ingénierie du risque, le management culturel et sportif, les arts du spectacle... qui s'en plaindrait ?

- Une bonne partie des jeunes se tournant vers l'université exprime des demandes plus raisonnées en terme de « retour sur investissement » et plus pragmatiques en terme de possibilité d'insertion professionnelle sécurisée, de profil de carrière, quand ce n'est pas de retraite... la « lutte des places » aujourd'hui n'est même pas un lointain écho

* Professeur de Psychologie Clinique et de Psychopathologie à l'Université Paul Valéry, Montpellier 3 ; jean-pierre.martineau@univ-montp3.fr

**Maître de Conférences en Psychologie Clinique à l'Université Toulouse le Mirail 2 ; savet@univ-tlse2.fr

de la « lutte des passes » (entendons d'ouvertures vers des horizons nouveaux) quarante ans plus tôt !

- L'utopie « psychologique » (la défense du « facteur humain », de l'autonomie de la personnalité, du droit à l'émancipation et à la désaliénation, le respect de la dimension psychique, du sujet dans sa singularité) est arraisonnée par la montée des référentiels cognitivo-comportementalistes et des postulats scientistes entraînant l'agentialisation des praticiens, la réduction de leurs actes à une valeur comptable et à une standardisation sanitaire.
- Enfin les universités de Lettres et Sciences humaines n'a

Conséquences

Cette conjoncture de décroissance du flux des étudiants en psychologie aura des effets de plus en plus patents sur le budget des universités et donc sur la redistribution des moyens en fonction des débats inter et intra disciplinaires dans un contexte inter universitaire de plus en plus concurrentiel qui imposerait la création de pôles universitaires et de recherche transcendant les organisations cellulaires, voire claniques.

Les composantes actuelles de la psychologie : psychologie clinique et psychopathologie, psychologie du développement ; psychologie sociale et du travail ; psychologie expérimentale et cognitive seront diversement affectées. Les erreurs de conduite (par exemple, l'iniquité dans la répartition des moyens) seront assez rapidement sanctionnées à la fois par le ministère, ultime décideur des redéploiements de postes et des crédits – ce qui n'est pas nouveau - mais aussi par les étudiants de plus en plus enclins à la mobilité et à la comparaison des parcours professionnalisants validés par les organismes professionnels (cf. le crédit accordé aux enquêtes sur le devenir des diplômés, encore faudrait-il que les méthodologies de celles-ci ainsi que les résultats affichés soient vérifiables) et pas seulement par les instances académiques.

Après des années de croissance, souvent disproportionnée par rapport aux moyens de formation, par rapport aux possibilités d'insertion professionnelle, mais aussi par rapport à ce qui se pratiquait dans les autres pays européens, l'épreuve de décroissance devrait conduire à un peu plus de raison dans la contractualisation de la formation des psychologues entre universitaires et praticiens. Les actes du Colloque « *La formation professionnelle et les fonctions des psychologues cliniciens* », J.P. Martineau et A. Savet¹ (2007) soulignent cette occurrence sans minimiser les résistances. Ils recommandent aux organisations respectives (collèges, associations, fédérations) de ne pas s'égarer : en procédures

plus la primauté de l'élaboration ni de la diffusion des connaissances. De plus, leur volonté d'inventer des parcours professionnels et de forger des compétences au-delà des métiers de l'enseignement reste à prouver. L'ambiguïté de leur considération de la formation continue en leur propre sein et la mollesse de leur soutien aux échanges d'étudiants comme des personnels d'enseignement, de recherche et des praticiens n'ont d'égal que le retard dans la mise en oeuvre de la formation par le groupe restreint, l'étude de cas et l'alternance avec des stages pratiques valorisés par un tutorat accrédité.

d'arraisonnements de l'une ou de l'autre de leurs composantes, en lobbying, ni en propagande visant à dépouiller les uns pour habiller les autres. Le narcissisme des petites différences nourrit les communautés déjà désespérées...

Dans sa « *Critique générale de la Psychologie contemporaine* » (huit volumes chez l'Harmattan 2004-2007) notre collègue E. Jalley dresse le tableau historique du peuple psy dans et hors l'université au prise avec les sciences et les corporations affines, les différentes politiques gouvernementales et l'implication des intellectuels dans l'instauration de la post et hyper modernités. Cette somme d'enseignements livrée à la fois avec rudesse et raffinement, force de renseignements vérifiables et commentaires cinglants déplaira aux apparatchiks qui y verront un règlement de compte, aux lecteurs désengagés qui ne retiendront que l'exercice de style et le bagage culturel, aux adeptes du consentement et de l'alignement que ne dérange aucune servitude. Les autres reconnaîtront qu'il n'est pas sans avantage d'apprendre comment les rapports de force au sein de la communauté des psychologues se sont créés, puis aggravés par des roublardises et des iniquités qui fragilisent encore le crédit de la discipline et de ses acteurs.

La convergence de facteurs contemporains tels que la mondialisation et la marchandisation des savoirs, le succès de la scientification mais aussi du relativisme et des élucubrations sectaires ou irrationnelles, le triomphe de l'individualisme hédoniste, de l'hyperactivité désaffectée et des frénésies virtuelles de la médiatisation et de l'immédiation, du gonflement des exigences de santé et de sécurité...fait que les dérives d'hier constituent aujourd'hui des menaces de disqualification de pans entiers de la psychologie et des menaces de mise en souffrance de ses acteurs comme de ses clients.

¹ On consultera utilement les autres ouvrages de la même collection « Psychologie Clinique » M.C. Mietkiewicz et S. Bouyer (2003) ; P.A. Raoult (2004).

Cas(se)

Considérons un pôle universitaire français comprenant une filière psychologie ancienne et vigoureuse pour montrer que par défaut de justice et de raison c'est l'inintelligence qui risque de se propager dans la communauté universitaire. Dans ce cas la marque de l'ignorance volontaire porte particulièrement atteinte à la psychologie clinique (désignation heureusement encore conservée par certaines instances universitaires nationales telles que : Conseil national des Universités ; Collèges des psychologues hospitaliers ; FFPP ; Syndicats professionnels). Or celle-ci est fondatrice des premières formations professionnalisantes en Psychologie à l'université et elle représente encore la majorité des psychologues praticiens et fait fonction de sésame envié pour l'insertion professionnelle. Pour cela, il lui arrive d'être détestée par des voisinages concurrents qui déraisonnent en voyant la psychologie clinique « partout ou toujours en trop » et en même temps dénie ses effectifs et ce qui est plus grave sa singularité ! Elle supporte le poids le plus important des enseignements et de l'encadrement calculé au prorata du nombre des étudiants inscrits dans chaque spécialité.

Le cas est assez exemplaire pour qu'on le considère comme prémonitoire de sombres pensées qui pourraient gagner d'autres sites universitaires. Il ne consiste pas à se poser en victime, ni à en appeler à la compassion mais au contraire à stigmatiser la menace et à réveiller la résistance afin de quitter une posture simiesque. On pourrait le nommer : *la psychologie clinique à la découpe ...*

Les supputations funestes contre la Psychologie clinique partent de la constatation soudaine et non désintéressée du surnombre d'étudiants dans cette spécialité (en dépit d'une sélection drastique à l'entrée des M2 professionnels : 1/15 voire 1/20) et du sous-encadrement si souvent banalisé, voire dénié en enseignants-chercheurs statutaires de cette spécialité. Elles visent à découper l'effectif de la filière psychologie clinique pour compenser le déficit des autres spécialités sans égard pour les choix plus éclairés qu'il ne se dit des étudiants ou bien à édulcorer la psychologie clinique par la proposition inique suivante : « *Pour faire utile, efficace - et pourquoi pas moderne ! - révisons le découpage traditionnel d'un département de psychologie en psychologie de l'enfant, psychologie de l'adulte, psychologie des personnes âgées et psychologie sociale. Cette dernière censée subsumer les précédentes parce que considérant la dimension groupale.* » On appréciera la finesse du raisonnement !

Ce tripotage épistémique n'est pas né dans la tête d'un

psychologue clinicien. Sous prétexte d'une répartition égalitaire de la charge de formation entre tous les enseignants-chercheurs de psychologie sans distinction de spécialité, cette manœuvre est aussi maladroitement politique car au mépris des représentations des étudiants comme de l'histoire de la psychologie à l'université, qu'inconséquente en regard d'une psychologie concrète, complexe et dynamique, capable de fédérer et non de découper trivialement la psychologie par tranches d'âge, de registre d'activité, d'affection, de méthodes d'intervention. Nous ne nous attarderons pas sur cette manière de mépriser la spécificité de la psychologie clinique en l'édulcorant, c'est-à-dire en la considérant comme transversale des quatre sous-disciplines « relookées » au nom du fait que toute espèce de rencontre psychologique pourrait-être qualifiée de « clinique »... Comme le bourgeois gentilhomme faisait de la prose sans le savoir, tous les psychologues sont en passe de se penser cliniciens, bien entendu sans le savoir...

Evoquons au titre des dérives universitaires des continents de la Psychologie, une ultime forme de découpe, celle qui fut imposée à la faveur d'une part de mesures d'économie drastiques décrétées par un conseil d'administration d'une université en panne budgétaire et d'autre part d'une direction d'UFR en charge de la psychologie, résolument acquise aux impératifs comptables. Ainsi fut-il décrété de ne pas compter comme charge pédagogique justifiable dans une déclaration de service le temps d'encadrement des mémoires de recherche en M1 (enseignements diversément répertoriés dans les maquettes de programmes habilités : méthodologique, direction de recherche, contrôle de la pratique...). Ce type de tâche est couramment estimé en diverses universités entre 3 à 4h TD par étudiant. Soit un coût pour un module de 300 étudiants de 36000 euros ($300 \times 3hTD = 900hTD \times 40\text{euros} = 36000\text{euros}$) [Les « initiés » apprécieront...] notamment chaque enseignant se voyant imposé l'encadrement d'une moyenne de 30 étudiants (M1 + M2) bien entendu sans les émoluments pratiqués ailleurs ni la possibilité de rémunérer des collaborateurs titrés et confirmés. Les inégalités de traitements de cette question entre universités signifient-elles qu'il serait impossible d'être à la fois économiquement vertueux, et juste dans la considération des charges réelles de travail ?

Cette cure d'amaigrissement, véritable tour de prestidigitation, allié à la ruse comptable, la perversion du raisonnement quand en guise de justification on évoque le statut « d'enseignant-chercheur » pour ensuite en déduire que la

direction de mémoire étant une opération de « recherche » elle ne charge pas « l'enseignant » puisqu'elle concerne sa fonction de « chercheur ». En découplant les fonctions, la débudgétisation de cette charge de travail, pourtant la plus délicate pour le pédagogue et la plus déterminante pour l'avenir de l'étudiant, est expliquée par un transfert de charge aussi spécieux qu'injuste puisque c'est la même personne qui la supporte.

Tout ceci au mépris de la spécificité du travail de l'étudiant initié à la recherche et exposé sur le terrain clinique à des situations de souffrance qui imposent un encadrement soutenu et compétent aussi bien de la part des universitaires que des référents de stage. D'ailleurs on comprendra que ce type de révision arbitraire et de méconnaissance de cette étape cruciale du cursus de formation en M1 de psychologie (et des conditions d'accès au M2 professionnel) crée les conditions d'un « sale boulot », d'une souffrance au travail chez les enseignants, chez les praticiens, comme chez les étudiants, par là même générant des solutions de détresse, de fuite, de conflit, de déni ou de clivage ! Parmi lesquelles, chez l'étudiant le changement d'établissement, le désinvestissement du travail universitaire qui n'ont d'égales que les propositions extra-universitaires monnayables de diverses manières pour pallier les carences d'un service public gravement inégalitaire.

On comprendra que les intentions mutuelles de renforcement de partenariat entre universitaires et praticiens cliniciens en vue de la formation initiale et continue dans notre spécialité vont souffrir du contre coup des vellétés de vente à la découpe de la psychologie clinique. Déjà les charges de cours confiés à des praticiens sont en diminution, les postes d'enseignants associés contractuels menacés. Comment faire supporter à la communauté des psychologues cliniciens la charge morale d'une formation maltraitée par les universitaires, sauf à courir le risque de voir une génération entière de candidats au métier de psychologue clinicien malmenée entre d'une part, une grève du zèle, voire une négligence des universitaires, et d'autre part, des

associations professionnelles (du corps médical au corps des psychologues) qui seront tentées d'imposer des formations complémentaires (cf. la prolifération des diplômes inter universitaires et de formations para-universitaires, d'obédiences souvent concurrentielles et exotiques).

En même temps que des universités imposent à certains psychologues des économies éhontées, au préjudice grave des étudiants, comment exiger des terrains d'accueil des stagiaires qu'ils continuent d'apporter leur concours gracieux (il est vrai au nom de la convention du temps FIR²) ; et qu'ils l'augmentent demain dans le secteur privé par un dédommagement financier accordé aux étudiants en stage long³ ?

S'étonnera-t-on demain qu'à l'instar d'autres pays de la Communauté européenne, les instances responsables de la profession cherchent à imposer en vue du port du titre de psychologue, après l'évaluation académique, une évaluation par la profession, voire par les organismes de tutelle respectifs (santé, justice, éducation, fonction territoriale...)

En écho des ventes à la découpe, ici de la psychologie clinique dans l'université, mais aussi dans d'autres secteurs du monde sanitaire et social, on peut craindre que soit bientôt et paradoxalement lancé une invitation à la réunification des psychologies (au nom par exemple de la création d'un Ordre professionnel souvent invoqué et toujours inégalement revendiqué) au même moment où nous enregistrons des déclinaisons sans fin de la dite psychologie en spécialisations ou orientations qui n'ont d'égales chez les jeunes diplômés que la mosaïque des désignations professionnelles confectionnées à partir des éclats de différents Masters. Rêvons ou tremblons un peu, verra-t-on fleurir demain : une psycho-intégrative, systémico-humaniste, comportementalo-émergentiste, psycho-synthétique, bio-analytique, cathartico-énactive... A tout prendre, pourquoi pas reprendre Platon (Phèdre) qui distinguait quatre aspects de la démence divine : une orientation prophétique, téléstique, poétique et érotique ? Voire mieux si affinité !

Est-ce utile ?

Nous nous refusons à consommer comme à servir la soupe à la grimace et nous espérons que cette dérive universitaire caricaturale pourra inspirer suffisamment de dérision chez nos collègues afin qu'ils refusent de s'aligner aux postures des trois singes de la sagesse : ne rien voir, ne rien entendre, ne rien dire. Toute ressemblance du cas que nous venons d'évoquer avec un ou plusieurs départements de psychologie ne serait pas fortuite. Nous ne saurions nous en excuser, mais nous devons nous en inquiéter. Sachant toutefois que rien n'est consommé et que les supputations sinistres ou les propositions ubuesques formulées par certains ne sauraient nous faire douter de l'avenir de la psychologie clinique tant à l'université qu'ailleurs, non en tant que discipline d'appoint, ni à point, ni de poings, mais comme « métier de pointe » (René Char).

2 Circulaire DH/FH3/92 n°23 du 23 juin 1992- Relative à l'application du décret du 31 janvier 1991 portant statut particulier des Psychologues de la Fonction Publique Hospitalière.

3 Décret n° 2008-96 du 31 janvier 2008 relatif à la gratification et au suivi des stages en entreprise.

SITUATION ACTUELLE

Le pire pouvait arriver, et s'avance aujourd'hui à grands pas !

Émile Jalley *

Le présent titre fait référence à celui d'une contribution parue précédemment dans le numéro de juillet 2007 de Psychologues et psychologies, revue ordinaire du Syndicat national des psychologues, et alors intitulée : Le pire peut-il encore être évité ? Or, voici que depuis, dans la période toute récente (janvier 2008), la Commission université du SNP propose un appel à contribution à un cercle de personnes censées bien informées - « vous êtes tous sollicités pour une participation active » - en vue d'un dossier sur la formation des futurs psychologues autour des thèmes suivants : les réformes de l'université, la durée de la formation et la question d'un doctorat d'exercice, le recrutement des enseignants, les lignes de clivage entre cliniciens et autres psychologues, la professionnalisation de la formation et la participation des praticiens, le choix du moment de la sélection, l'insertion professionnelle, le lien entre la formation et un éventuel ordre professionnel en débat actuellement, et comment les psychologues rêvent-ils cette formation à laquelle ils désirent être beaucoup plus associés et dont ils sont souvent plus ou moins satisfaits ?

Les considérations qui suivent se proposent en guise de brèves réponses à chacune de ces questions, à mesure de la compétence relative de l'auteur.

La question générale de la réforme de l'université - s'agissant donc en fin de compte, comme l'avenir devrait le montrer, de son assujettissement aux exigences du patronat, en lien avec le désengagement financier du pouvoir central, la participation minimale de l'entrepreneuriat privé et en prime finale l'alourdissement de la fiscalité régionale - se complique, dans le cas de la psychologie, de la nécessité d'une réforme de son propre espace universitaire.

Depuis mon premier ouvrage sur cet ensemble de ces questions (2004), j'ai envisagé la séparation institutionnelle des deux psychologies comme une nécessité inéluctable, éventualité redoutée par une majorité des collègues universitaires, et perçue par les praticiens comme sans intérêt évident pour la sphère de leurs problèmes professionnels. Cependant, les propositions récentes d'un Ordre des psychologues, et aussi d'Instituts de psychologie destinés à la formation spécifique des psychologues cliniciens, semblaient à terme devoir aller dans le sens d'une autonomisation institutionnelle de la psychologie clinique et de la psychanalyse à l'université.

Mais voilà - si l'on y regarde bien - que... cette mise en question de l'unité politico-institutionnelle de la discipline vient en fait de se produire... comme survenue du dehors, et par un chemin que personne n'attendait.

L'École de la Cause freudienne, avec son antenne Inter-CoPsychos et son assez vaste réseau national de formations, a de fait institué une sorte d'université privée où l'on commence à former des promotions de psys, d'ersatz de psychologues cliniciens, moyennant espèces sonnantes et trébuchantes. En réalité, le divorce entre les deux psychologies, les deux formations en psychologie, est d'ores et déjà consommé, et dans des conditions contrôlées par le seul Jacques-Alain Miller, quoi qu'on en pense.

Et que va faire, que pourrait faire l'Université publique, face à cette sorte de coup d'État, fomenté par la plus gran-

de association de psychanalyse du monde (*dixit*), sinon s'y rallier, d'abord motus et bouche cousue... par la voie passive, tacite, en fait complice de la haute nomenclature de la psychanalyse à l'université. D'autant que la dynamique de la dite ECF est bien supérieure à celle de la dépression universitaire aujourd'hui généralisée.

Les choses vont aller vite, on peut le craindre, à présent, dans le sens de l'étouffement de la psychologie clinique universitaire sous l'édredon cognitiviste. Le paradoxe, à cet égard, est tout de même que la psychologie expérimentale universitaire en France se trouve en état de mort cérébrale effective, comme mes travaux l'ont montré dans tout le détail souhaitable depuis plusieurs années (2004, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b), et sans que la moindre ligne de réplique ait pu jamais être formulée contre leurs conclusions irréfutables. Pourtant, ce mort vivant se tient toujours debout, comme un boxeur sonné pour le compte et qui s'accroche aux cordes, capable encore dans cet état de maintenir ses pauvres collègues cliniciens le dos courbé, tremblants de crainte devant sa *majestas* et son *imperium*.

Reste l'autre paradoxe décrit plus haut d'une sorte de résurrection de cette psychologie expérimentale, défunte à l'université, dans d'autres lieux institutionnels (Collège de France, Salpêtrière) et avec d'autres ressources humaines : les normaliens mathématicien et biochimiste S. Dehaene et L. Naccache, recueillant par une sorte de boucle en arrière la tradition de leurs ancêtres eux-mêmes normaliens Ribot et Janet. Alain Badiou nous dit avec raison que la France de ce début du XXI^{ème} siècle est en fait revenue au XIX^{ème} siècle.

Par ailleurs, touchant la passivité complice de la nomenclature de la psychanalyse à l'université, il y a à dire que l'Université de Paris VII, où le SIUERPP trouve l'une de ses têtes de pont importantes, n'a jamais bien senti ni apprécié l'intensité comme l'enjeu de la lutte entre les deux

*Ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de philosophie, psychologue diplômé EHES, professeur émérite de psychologie clinique et d'épistémologie à l'Université Paris Nord.

blocs, ce qui s'explique par son statut dérogatoire, qui lui a toujours garanti une ambiance comme de tour d'ivoire, bien plus protégée en tout cas, à l'égard des fortes pressions exercées par l'agressivité collégiale cognitiviste dans le régime de l'université populaire ordinaire.

À partir de là, l'avenir peut se lire clairement, sans qu'il soit besoin de boule de cristal ni de marc de café. La psychanalyse, discipline dorée, aurait d'ores et déjà choisi de se rallier à la *France d'en haut*, où elle espère trouver encore un moment une clientèle choisie. Mais en croyant sauver ainsi sa vie, elle la perdra - elle, fille de la culture européenne, car cette France sarkophile n'a pas d'autre idéologie que *l'américan way of thinking*.

Pour la France d'en bas, on aura les psychologues cliniciens universitaires - ce qu'il en restera un jour - reformatés par le cognitivisme, avec aussi les « ni-ni »¹, qui leur dameront le pion partout, et à terme surtout, rien que la chimie délivrée par le médecin généraliste de quartier. C'est cela, la solution finale.

Dans de telles conditions, il se pourrait bien que les 10 000 « naïfs » qui ont signé la pétition « Sauvons la clinique », lancée à l'initiative de la haute nomenklatura du SIUERPP, ne soient des dupes, des moutons de Panurge, des rats du joueur de flûte de Hamelin que l'on a tout bonnement trompés, emmenés tout simplement vers la noyade. Quelle « clinique » ? Celle du médecin généraliste, car c'en est une aussi. Vous ne pensez tout de même pas que l'on va garantir de la psychanalyse dorée sur tranche à ces 10 000 benêts. Non, non... pour la plupart d'entre eux, pas tous, mais les moins huppés, conviendraient très bien les « ni-ni »...

En ce qui concerne la **durée de la formation et la question d'un doctorat d'exercice**, je dis mon accord avec les propositions de Robert Samacher, Sylvaine Sidot et Patrick Raoult (Raoult et col., 2004, 2005), que j'ai moi-même exposées et reprises ailleurs (2008 a).

La question du **recrutement des enseignants** représente un problème redoutable, et dont la solution correcte ne pourrait être retrouvée, vu l'état d'effondrement intellectuel de la discipline, que d'ici quelques décennies, et sur la base préalable d'une autonomisation réelle de la psychologie clinique. J'ai décrit (2004 b) l'effritement progressif de l'institution doctorale depuis 1968, les procédures occultes de bricolage, de tripotage douteux et de népotisme local, le scandale représenté par le fait que la moitié (50 % !, p. 498) des dossiers d'enseignants chercheurs en place entre 1968 et 2000 présentent à l'examen attentif des anomalies et irrégularités diverses. Sans qu'aucune objection n'ait jamais été faite à l'encontre de mes conclusions. Au contraire, un silence sépulcral, et signifiant aveu.

Les faits culturels sont à la fois, et de façon paradoxale, très résistants et très fragiles, soumis à la condition d'une transmission continue et sans faille, faute de quoi ils sont voués, dans le laps de quelques décennies, d'une ou deux générations, à un déclin irrécupérable : le ressort est cassé, voyez-vous... Or c'est précisément le mécanisme de cette tradition d'un passage sans heurt entre formes culturelles qui s'est affaibli dès les années 70, pour la psychologie en-

tre autres. Un héritage culturel abîmé n'est pas *reprise* à la manière d'une chaussette trouée, et il n'est pas non plus davantage amendable qu'une citrouille pourrie.

Je partage, sur la question de la crise culturelle de l'université française, le pessimisme profond d'autres collègues de diverses disciplines, celui de Pierre Jourde et des co-auteurs du livre sur *L'université : la grande illusion*, dont je parle ailleurs. Jourde, je le répète, va même jusqu'à penser que la décérébration de la jeunesse française a été dès longue date organisée comme une entreprise concertée, avec pour effet de la rendre gouvernable. Le pays reste régenté par le réseau des Grandes Écoles depuis le Premier Empire, établissements dont les critères d'excellence éprouvés font que la vieille machine continue malgré tout à tourner. Autrement, la masse universitaire convenablement formée représenterait un énorme danger potentiel pour le maintien de l'ordre établi des classes sociales.

Ce qui reste dans cette ruine intellectuelle à peu près complète, recentrons-nous sur la seule psychologie, c'est l'apparence d'autant plus active d'un grand affairément, celui du *Château* de Kafka, ou de la *Metropolis* de Fritz Lang, dont les machines tournent à plein régime à ne produire que du vent : l'homme de l'organisation, comme disait Herbert Marcuse, (dés)organise la (dés)organisation, voilà au moins de quoi s'occuper.

Mais tout est paradoxal dans une telle situation : il existe toujours des enseignants chercheurs cultivés, passionnés et curieux, surtout chez les plus de 50 ans. Chez les plus jeunes, j'ai vu des femmes charmantes m'expliquer qu'elles ne pouvaient plus lire que des courts articles de revues spécialisées, que c'est « ainsi qu'on les avait form(at)ées », avec qui laisse l'interlocuteur à la fois tout écoute et sans voix.

À propos des lignes de **clivage entre cliniciens et autres psychologues**, je me suis exprimé en long et en large dans plusieurs ouvrages depuis quelques années, assez longs même, sans que mes efforts aient jamais suscité la moindre émotion, à ce point que je ne vois pas en quoi les quelques lignes que je pourrais en écrire encore seraient à même ici de provoquer pour la première fois et comme par miracle la moindre réaction.

Les collègues paraissent dans un tel état de désespérance qu'aucun effort de communication, pas plus sous la forme d'un article de 4 pages que celle d'un livre de 500, ne semble plus à même de les toucher. On dirait leur entendement comme anesthésié par la privation culturelle, l'humiliation morale, la souffrance sociale.

Les questions 5, 6, et 7 me paraissent appartenir à un même ensemble, s'agissant de **l'interférence du registre des pratiques avec celui des contenus doctrinaux dans la formation**. Tout le monde s'accorde en principe à reconnaître que l'intervention des professionnels dans l'enseignement universitaire reste insuffisante, et au surplus mal articulée avec celui-ci. Il reste que l'incorporation plus massive, et sans préalable ni planification spécifique, d'une telle composante professionnelle dans une institution aussi délabrée que l'actuelle psychologie universitaire n'en résou-

¹ On appelle les « ni-ni » depuis l'Amendement Accoyer, les psychothérapeutes qui ne sont ni psychologues ni médecins, et dont la formation est reprise, reprise, notamment dans les cycles de conférences privées de l'ECF.

drait pas les problèmes de manière spectaculaire, peut-être même bien au contraire. Pourquoi ?

S'il est vrai (Raoult, 2004) que la plupart des professionnels en sont à avoir renoncé à toute formation livresque conséquente et suivie, pour ne lire à la rigueur que de rares ouvrages de vulgarisation (*dixit*), j'ai du mal à comprendre qu'un enseignement pratique de qualité puisse développer de riches conséquences, sans l'appui de fortes références théoriques de base chez celui qui le dispense. Je n'ai jamais cru non plus à ces histoires de style d'interprétation analytique d'autant plus efficient que l'analyste s'est d'abord départi de toute espèce de préconception théorique. Soit disant un troisième œil derrière la tête. C'est de la pure démagogie. En revanche, j'ai vu des analystes débutant(e)s, et même d'agréable présentation physique et verbale, être incapables de bien vous expliquer ce qu'était la différence entre une hystérie et une névrose obsessionnelle, confondre aussi cette dernière avec la paranoïa. Et j'ai parfois moi-même dû entreprendre d'expliquer de telles choses à de tel(le)s analystes, qui ne les savaient pas encore au sortir de l'université.

Personnellement, pour avoir lu, dans des ouvrages collectifs récents, des interventions de certains enseignants chercheurs qui disent se réclamer d'un style de formation essentiellement axé sur les pratiques professionnelles, je déclare avoir été consterné par le caractère conventionnel, mais en outre invertébré, anencéphale, y compris socialement conservateur, d'un genre de démarche intellectuelle informe, profondément ennuyeux, et je dirais même à côté de toute espèce d'esprit psychologique. Je ne citerai ici aucun nom. La psychologie comme corps de pratiques, ce n'est tout de même pas le brevet professionnel de cuisinier.

En réalité, ce problème de l'articulation entre théorique et pratique, s'il existe dans d'autres corps de savoir, la médecine et le droit entre autres, se pose de manière particulièrement délicate en psychologie, parce qu'elle est, comme je l'ai déjà dit ailleurs, la plus difficile de toutes les sciences. Et ceci, comme le disait Auguste Comte - qui la jugeait même impossible - parce qu'elle a affaire à l'objet le plus riche en déterminations et le plus complexe, s'agissant de l'ensemble de la vie mentale. Vous trouverez par exemple, en psychologie cognitive, une douzaine de modèles d'une supposée mémoire de travail, dont la concurrence n'empêche pas qu'ils soient tous validés empiriquement. Cela n'existe pas de cette façon en mathématiques, en physique, en chimie, en biologie, en linguistique, en histoire, en géographie - mais peut-être davantage et d'une certaine manière en sociologie et en économie. Mais il n'existe pas pour autant douze modèles différents de la crise actuelle des *subprimes* dans le cadre du capitalisme financiarisé.

La difficulté de l'articulation entre théorie et pratique en psychologie se perçoit aussi au fait d'éprouver souvent le sentiment que le discours touchant la professionnalisation tend à devenir un mode langagier presque indépendant de

son thème de départ, l'objet-psychologie, selon une forme de déplacement qui comporterait un danger particulier d'aliénation, vu que l'on ne sait plus très bien où se trouve le prétexte de départ - l'objet scientifique et culturel - dans un tel discours, si le premier en est l'âme ou le corps, à moins que ce néo-discours n'en soit le tombeau. Et on peut se demander encore si pareille situation existe en littérature, en sociologie, en économie, en science politique, etc. C'est là un caractère bien étrange, et digne de réflexion, en tout cas un trait bien susceptible d'offrir un flanc encore bien plus fragile à la stratégie d'attaque du camp adverse, qui trouve en face de lui un combattant affaibli, ne sachant plus très bien de quel objet réel il est parti, et dont il voudrait parler, pour le défendre, tout en l'évitant aussi, et en se le masquant, ainsi d'ailleurs qu'au public.

J'ai dit plus haut que l'idée d'un **Ordre des psychologues** (cliniciens ?) allait malgré tout dans le sens d'une autonomisation de la psychologie clinique.

Quant à savoir **comment les étudiants rêvent leur formation**, et même s'ils rêvent à quelque chose, ce que j'ai dit de la décérébration que les malheureux ont subi dès l'enseignement secondaire donne déjà la réponse. Ils veulent avant tout des recettes pratiques qui les rendraient capables d'intervenir, de soigner, de servir, d'être utiles et efficaces tout en gagnant honorablement leur vie. Ils n'ont en général aucune idée de la proposition incongrue que j'avais plus haut, touchant le très haut degré de difficulté de la connaissance en psychologie. Encore moins que la psychologie moderne est reliée de façon essentielle à toute la tradition philosophique antérieure : de la psychologie, il y en a déjà chez les milésiens, chez le médecin grec Alceméon de Crotone, au Vème siècle av. J.-C., etc.

J'incline à conclure, même si cela ne paraît pas très optimiste, qu'il conviendrait tout d'abord de bien prendre la mesure de la maladie profonde - *sorte de cancer généralisé* - où se trouve plongée la psychologie universitaire en France. C'est la naissance d'une nouvelle génération qu'il conviendrait d'attendre, s'il est encore possible de l'imaginer, en renonçant à guérir, par les moyens usuels de la pharmacopée un vieux corps aussi malade. Personnellement, je pense que l'unique politique d'aménagement des stages, qui paraît en définitive être la seule à être envisagée de façon sérieuse dans la période actuelle, n'y fera pas plus qu'un emplâtre sur une jambe de bois. Et je crois ne pas être tout à fait le seul à le penser, en particulier au sein de la Commission Universités. On ne fera rien sans une réforme préalable totale de l'espace universitaire. Il est clair que certains ne veulent absolument pas l'admettre ni en entendre parler. Et c'est pourquoi, de guerre lasse, j'ai pris la décision de me taire définitivement. Ce sera le dernier texte que l'on lira de moi. Tout le monde est fatigué de ce piétinement et de ces tergiversations.

Bibliographie

Sous presse : La guerre de la psychanalyse ; Tome 1. Hier, aujourd'hui, demain ; Tome 2. Le front européen, Paris l'Harmattan, 449 pages et 544 pages.

SITUATION ACTUELLE

Reconnaissance par qualification ou par affiliation ?

Emmanuel Garcin *

La faute logique de l'article 52

Les psychologues ont adossé leur titre professionnel à une formation universitaire de haut niveau et ouvrant à une polyvalence d'intervention. En introduisant la possibilité d'une reconnaissance sur la base d'une notion d'affiliation pour les psychanalystes, la rédaction de l'article 52 conduit à s'interroger rétrospectivement sur la pertinence des choix opérés par les psychothérapeutes. On peut faire l'hypothèse que c'est à défaut d'avoir choisi entre une reconnaissance «classique» par la qualification et une reconnaissance «idéale» par affiliation que le processus a fini par aboutir à un article de loi contradictoire dans ses termes et à un décret fatalement contestable.

La référence à une formation qui présente les deux caractéristiques d'être *universitaire* et de *haut niveau* est pour les psychologues français un pilier identitaire. Elle est au fondement du *titre professionnel* légalisé en 1985 sur lequel s'adossent les dispositions statutaires des salariés, des fonctionnaires et même des libéraux. C'est dire son importance. Mais, le débat sur les psychothérapies qui a débouché sur la légalisation du titre de psychothérapeute a complètement changé la donne en bousculant la notion même d'exigence de qualification. La référence universitaire est devenue absolument secondaire. Quant au curseur du niveau de formation, il a dégringolé à bac + 3 pour arriver aujourd'hui à une sorte d'équivalent de bac + 1, voire à sa suppression totale pour certains professionnels de la psy. Pour la plupart des observateurs, l'explication de ces variations extrêmes tient à l'existence de multiples groupes

de pression aux intérêts contradictoires tirant chacun de son côté. Ce serait le résultat de rapports de force entre professionnels mettant les pouvoirs publics en position d'arbitre au nom du bien commun. Mais après tout, il est également possible d'imaginer que nous sommes collectivement et sans nous en rendre compte, confrontés à un changement de paradigme en matière de définition des professions du champ psy. Peut-être sommes-nous en train de passer d'une logique de reconnaissance par la qualification à une logique de reconnaissance par l'appartenance. D'une logique de garantie de compétence à une logique d'affichage de parcours. Ce qui opérerait un partage entre psychiatres et psychologues d'un côté, reconnus par leurs titres universitaires, et psychanalystes et psychothérapeutes d'un autre côté, reconnus par leur appartenance à tel ou tel ensemble, école, groupe...

Une logique de la qualification

Avant d'examiner cette hypothèse, Il faut par un rappel des étapes parcourues, évoquer la nature, la forme et l'ampleur des variations observées. Par commodité nous laisserons de côté la situation des psychiatres qui reste subordonnée à l'évolution des cursus des professions médicales pour lesquelles on connaît la constance des exigences de formation. Donc pour ce qui nous occupe, la première intervention de la loi est celle instaurant en 1985 l'usage professionnel du titre de psychologue. Le curseur est alors arrêté au premier niveau du troisième cycle d'alors, le DESS à bac + 5. Depuis, la formation exigée présente la double caractéristique de se référer d'une part à une formation universitaire (les psychologues y étaient et y restent très attachés), et d'autre part à une formation non pas *haute-*

ment spécialisée comme le prévoyait le projet issu des arbitrages du gouvernement d'alors, mais d'une formation de *haut niveau* ainsi que les parlementaires l'ont, in extremis, décidé. *Hautement spécialisé* et *haut niveau*, ce n'est pas du tout pareil. La différence est même considérable. On passe de l'idée de spécialisation à forte connotation technique à celle de *haut niveau* visant la polyvalence de l'activité. A la vérité, les responsables du dossier au ministère de la santé ne se sont jamais débarrassés de l'impression d'avoir eu la main forcée par l'équipe gouvernementale du moment soutenue par la majorité parlementaire. Signe de l'atonie de l'administration centrale sur ce dossier, les décrets d'application ont mis plus de cinq ans à commencer à s'égrener dans un processus qui ne s'est clos que onze an-

* Psychologue

nées après le vote de la loi. Ce n'est qu'avec le changement de millésime que les lignes vont recommencer à bouger. Premier signe de cette évolution, un rapport officiel aux formules provocatrices, et annonciatrices de la suite des événements. Les auteurs, chargés d'une mission sur l'évolution de la psychiatrie, expliquaient sans détour leur perception des choses et leur conception de l'avenir.

- La formation des psychologues jugée insuffisante, trop théorique et abstraite, est inadaptée.
- De nombreux professionnels, type assistants de service social, éducateur, personnels paramédicaux, ... sont très intéressés par les approches psychologiques.

Les vicissitudes du titre de psychothérapeute

La suite est plus connue. Bernard Accoyer, avec son désormais fameux amendement, tente de sauver les meubles en réservant l'exercice de la psychothérapie aux psychiatres. Pour renforcer sa position, il étend la mesure aux psychologues cliniciens. Mais par une formulation malheureuse signalant sa relative méconnaissance du terrain, il fait de la psychothérapie une affaire médicale. Ce qui lui vaudra les déboires que l'on sait. Et surtout, au grand dam de l'équipe Mattei, avec son amendement il met l'affaire dans les mains des parlementaires. Ce qui va empêcher le ministère de garder la haute main sur l'évolution du dossier. Et ce qui, pour finir et à la surprise générale, puisque l'amendement initial ne traitait que des psychothérapies, aboutit au titre de psychothérapeute. Preuve que le processus législatif n'est pas si aisément contrôlable.

Donc après s'être penché en 1985 sur les psychologues, la loi en 2004 s'est prononcée sur les psychothérapeutes. Mais curieusement et à y regarder de près, l'article 52 n'a pas été analysée sous l'angle des qualifications requises, alors même que de ce point de vue il déséquilibre l'édifice qu'il s'efforce de fonder. Il est donc indispensable d'y revenir et en particulier parce qu'il comporte une mesure dont le caractère d'apparente évidence a masqué la profonde radicalité. Mesure d'allure anodine, mais qui opère un véritable changement de paradigme en matière de reconnaissance professionnelle.

Notons pour commencer que l'apport le plus manifeste de l'article 52 pour la question qui nous concerne est d'avoir déterminé le contour de la formation des psychothérapeutes reconnus par la loi. Jusque là, nous sommes en terrain connu. Revenait ensuite au décret d'application de préciser les choses. Du coup le débat, un temps clos par l'adoption de la loi, a repris. D'homériques séances de concer-

Subreptice changement de paradigme

Cette rupture dans la manière de reconnaître une profession est très surprenante. Elle est à rebours d'une longue tradition fondée sur l'acquisition d'une qualification issue d'un cursus de formation. Mais le plus surprenant

- Il faut donc, pour répondre aux besoins de la population, créer une compétence à la psychothérapie qui soit accessible à un grand nombre de professions afin d'en réduire le coût.

Depuis, personne n'a osé dire les choses avec autant de cynisme. Mais à l'évidence, en arrivant au ministère de la santé, François Mattei inspiré par son «think thank» avait la ferme intention de promouvoir, de façon uniquement réglementaire, c'est-à-dire sans passer par le parlement, une *compétence à l'exercice de la psychothérapie* selon la forme crûment annoncée par ledit rapport en imaginant un curseur à bac + 3.

tation avec l'ensemble des professionnels concernés ont été organisées sur l'initiative des responsables du projet au ministère de la santé. Avec l'idée plutôt courageuse de trouver, sinon un consensus, du moins un point d'équilibre acceptable.

Des versions successives de projet de décret ont vu le jour. Elles ont fait l'objet de propositions d'amendements de la part des participants, qui ont joué le jeu. Mais peu à peu, par perplexité, par prise de recul, par lassitude..., l'idée d'une issue possible s'est estompée. Quant à l'exigence de qualification, elle a pris des allures de peau de chagrin. Dernière version en date, un projet de juin 2008 prévoyait 400 heures de formation théorique (soit l'équivalent de 10 heures hebdomadaires sur 40 semaines) et 5 mois de stage. Soit grosso modo un contrat réalisable en une année, voire deux. Et sans obligation de passer par l'université. Effectivement pas de quoi soulever l'enthousiasme. Surtout quand on sait que certains de nos voisins font de la formation à l'exercice des psychothérapies une formation nettement plus longue et qui plus est complémentaire à un cursus universitaire antérieur.

Mais en fait, la vérité de l'article 52 n'est pas là. Elle gît dans la légalisation au passage et comme si de rien n'était de l'appellation de «psychanalyste». Ce qui n'était au départ dans l'intention de personne. Appellation accompagnée d'une condition presque surréaliste dans le contexte d'exigence de qualification : être régulièrement inscrit sur un annuaire d'association de psychanalystes ! Soit aucun autre impératif que celui d'une inscription. Le changement de registre est patent. La reconnaissance par les pairs (l'association, la liste des membres, ... l'appartenance) s'est substituée à celle liée à un cursus, à une qualification.

c'est l'absence totale de levers de boucliers. C'est même le contraire qui s'est passé. Chacun étant comme soulagé qu'une forme de bon sens législatif épargne ceux qui se réclament de la psychanalyse des rets d'une formation ca-

librée, estampillée, normée, ... «d'Etat» diraient même les plus virulents.

Pour être complet, il faut ajouter que la mesure adoptée est à double détente puisqu'elle va jusqu'à créer un droit sur une autre profession. En effet, dans un premier mouvement, elle permet l'accès à la dénomination désormais légale de «psychanalyste». Ce qui en soi est une nouveauté considérable. En particulier du fait de n'avoir jamais fait l'objet d'une revendication connue et organisée. Mais ce premier palier de reconnaissance par inscription dans la loi qui crée le droit de s'appeler psychanalyste, crée un droit supplémentaire : le droit d'accès, sans condition, au titre de psychothérapeute.

Ainsi, sans crier gare, tout naturellement, en visant un autre objectif et sans que personne ne trouve à y redire, la loi a inauguré une nouvelle façon de procéder en matière de reconnaissance d'une profession.

Les débats parlementaires et médiatiques très nourris, les séances de concertation très investies ont montré à quel point un accord sur la formation requise des psychothérapeutes restait problématique. C'est dans ce contexte d'hésitation, de remise en cause, d'interrogation, de suspicion même, que le législateur est conduit par la dynamique des

débats à se prononcer de deux façons sur les psychanalystes. D'une part, en introduisant l'appellation de «psychanalyste». Normal puisqu'il s'agissait de les faire accéder à la possibilité d'être psychothérapeute. Et d'autre part, pour définir la population concernée par la nouvelle appellation, la loi adopte la solution de l'inscription sur un annuaire. Ce qui, nous l'avons vu, est en rupture avec tout ce qui s'était fait auparavant.

Au départ et *a priori*, il n'était pas question de laisser la loi se prononcer sur la psychanalyse. Et pourtant la dénomination de «psychanalyste» est désormais gravée dans le marbre de la loi. De même, il n'était pas question de faire sa place à une profession sans l'associer à une formation strictement définie. Et désormais il est possible le plus légalement du monde d'être reconnu tout ce qu'il y a de plus officiellement «psychanalyste» à la seule condition d'une inscription sur un annuaire d'association.

Ces deux mesures sont des trouvailles du moment. Imaginées par quelques-uns. Reprises au vol par d'autres. Portées par plus encore. Et finalement adoptées par la majorité. Telles sont les vertus du débat et tel est le sort de ces paroles qui, en tombant juste, trouvent une solution.

L'improbable équation de l'article 52

Le problème est que ce faisant, l'article 52 a été chargé d'une mission impossible : poser une notion d'équivalence entre qualification et inscription, entre cursus de formation et principe d'appartenance. Pour en saisir le caractère particulier, il suffit de le présenter sous la forme d'une double équation qui, telle qu'elle est au départ, ne pose de problème à personne.

Psychologue = Bac + 5 = psychothérapeute (par accès direct)

Psychanalyste = inscription sur annuaire = psychothérapeute (toujours par accès direct)

Mais pour réussir à trouver la formulation d'un décret d'application à cette double équation, le ministère patine. Il suffit pour comprendre son embarras de reprendre l'équation en faisant glisser les termes de l'égalité. Ce qui donne : Bac + 5 = inscription sur annuaire.

Là, ça bloque !

Et personne n'est là pour vous aider. Car si les psychiatres, les psychologues et les psychothérapeutes tiennent bon sur le principe d'une reconnaissance par une qualification dûment établie et définie par la puissance publique, les mêmes, auxquels s'ajoutent les psychanalystes, s'accordent également à considérer qu'en matière de psychanalyse et de psychothérapie on ne peut pas procéder de la sorte.

Pour comprendre l'origine de ces demandes qui paraissent à la fois évidentes et contradictoires, il faut évoquer les parcours respectifs des psychologues et des psychothérapeutes.

Les psychologues soucieux de valoriser la formation universitaire que les enseignants ont composé pied à pied, se concentrent sur l'objectif de la légalisation de leur titre professionnel. La référence retenue est celle d'un cursus de haut niveau. Les associations de psychothérapeutes observent le mouvement. Certaines s'y joignent un temps. Mais globalement elles n'arrivent pas à s'y reconnaître pleinement. Quant aux «commissions d'habilitation» chargées d'appliquer la clause dite du grand-père (destinée à examiner les cas des professionnels en exercice avant la loi et ne répondant pas strictement aux exigences de ladite loi) elles se doteront de critères que certains qualifieront de rigoureux et d'autres de sélectifs. Quoi qu'il en soit, elles ne répondront pas aux espoirs d'un bon nombre de psychothérapeutes.

Ceci expliquant cela, ces derniers ont donc à leur tour fait l'effort de se rassembler sur un objectif partagé. C'est l'histoire des différentes tentatives de reconnaissance par la loi, tant auprès du ministère de la santé que des parlementaires. C'est dans ce contexte qu'arrive l'amendement Accoyer. Nullement déclenché par les psychothérapeutes, mais plutôt «contre-feux» opposés à leurs tentatives. Comme on le sait, l'initiative se retourne contre ses auteurs en finissant par aboutir à l'adoption par le parlement d'un titre de Psychothérapeute. Mais l'article de loi se révèle contradictoire dans ses termes ; et les projets de décret font toucher du doigt qu'il est de surcroît incomplet sur les modalités d'applications.

La faute à qui ?

«La faute à qui ?» a-t-on envie de dire. Aux psychanalystes qui ont fichu une belle pagaille en ne lâchant rien sur leur exigence d'accès direct au titre de psychothérapeute sans pour autant souscrire pour eux-mêmes à l'exigence d'une «qualification requise» ? Aux psychologues qui sont restés sur leur position d'exigence d'une qualification universitaire de haut niveau tout en acceptant que pour les psychanalystes il soit procédé par affiliation ? Aux psychothérapeutes qui n'ont pas su, qui n'ont pas osé ou qui tout bonnement n'ont pas imaginé possible de passer d'une modalité de reconnaissance à une autre ? Au ministère de la santé qui n'a pas réalisé que le schéma de l'exigence de qualification ne cadrerait pas avec la nature même de l'activité considérée ?

Tous responsables bien sûr, mais la plus coupable de l'affaire, c'est... la précipitation. C'est la pression mise par le gouvernement pour conclure. Au point de recourir à la procédure parlementaire de *déclaration d'urgence* pour clore sans plus de délai le débat en cours. En effet, pas question de laisser le dossier en plan, insupportable signe d'impuis-

sance. Pas question non plus de prolonger une discussion qui, il est vrai, finissait par tourner à la confusion. On peut toujours penser qu'une navette supplémentaire, c'est-à-dire un nouveau passage devant les deux assemblées comme il arrive parfois, aurait permis aux juristes de pointer la contradiction du texte et ses insuffisances en vue de son application. Mais ce qui manquait le plus, était de prendre un peu de recul, un temps de réflexion. C'est sans doute du fait de ce manque de recul qu'aucun recours n'a été introduit contre l'article 52, alors même que certains estimaient qu'il ne manquait ni de motifs ni d'éléments pour ce faire.

Aujourd'hui, la seule solution raisonnable pour sortir de l'impasse d'une disposition législative inaboutie dans sa préparation, contradictoire dans ses termes, née non pas d'un projet de loi ni même d'une proposition de loi mais d'un «amendement», impossible à pourvoir d'un décret opératoire... consiste à reprendre l'affaire à zéro. En choisissant cette fois, entre logique de qualification ou logique d'affiliation.

Des années d'études et de stages et un entonnoir à l'entrée en M2

Le Master 2 recherche psychologie, accompagné d'un stage a-t-il la même valeur qu'un Master 2 professionnel sur le marché du travail ? Ce Master 2 recherche délivre-t-il le titre de psychologue clinicien ? J'aimerais surtout savoir si se présenter sur le marché du travail avec un titre de psychologue obtenu par le biais d'un Master 2 recherche est bien perçu par les employeurs ? Ou bien, est ce un handicap ? Que me conseillez-vous ? ...

En effet, je suis consciente qu'un Master 2 recherche est beaucoup moins professionnalisant qu'un Master 2 pro **mais les demandes pour rentrer dans ces Master 2 pro sont trop nombreuses**. Les responsables de Master 2 à l'université nous proposent eux-mêmes de passer par un Master 2 recherche pour devenir enfin psychologues. Comment faire ? Je suis dans une impasse. **On nous demande plus de stages, plus d'expériences, plus de DU, plus d'années...** pour que l'on nous reproche ensuite : «*Ça fait longtemps que vous avez quitté les études de psycho, ça va être dur de reprendre*»!!! Je veux bien travailler, attendre, me payer des formations supplémentaires très chères mais à quel prix ? Pour que l'on me réponde que c'est trop tard ? **Je suis révoltée contre ce système** qui considère les facs comme

des garderies car c'est ce que c'est. **La fac de psycho n'est rien d'autre qu'une voie sans issue**. J'ai fait 5 ans d'études (maîtrise en 2 ans) + 4 ans d'expériences dans le champ sanitaire et social (pour acquérir plus d'expériences) + deux DU et toutes ces années pour rien ? Que dois-je faire ? Reprendre des études pour 3 ans si je souhaite intégrer une école ou bien, par dépit, accepter un poste d'aide médico-psychologique. Même ça, je n'y ai pas droit puisque je suis trop diplômée et je n'ai pas le diplôme d'AMP bien sûr. Alors éducatrice remplaçante ?

Je suis quoi, moi... ? j'ai souhaité vous faire partager ma colère. Aujourd'hui, ou bien, je continue à me présenter aux différents Master 2 pro qui débordent de demandes au risque de refaire une année supplémentaire d'expériences professionnelles...

Je vais avoir 28 ans, j'habite dans un F1 et je ne peux pas commencer ma vie comme beaucoup de personnes de mon âge et qui ont choisi d'être moins ambitieux que moi...

Malgré tout, j'ai décidé de me battre !

Une étudiante en M1

SITUATION ACTUELLE

Un contexte professionnel en recherche de structuration

Yves Gérin *

Une réflexion sur la formation universitaire à la pratique de la psychologie suscite de multiples questionnements, intriqués, appelant la densité d'un propos aux dimensions politiques et sanitaires essentielles.

Le retour d'une certaine forme de psychologisme

Avec l'accroissement de multiples demandes d'ordre psychologique, le développement inflationniste d'un discours psychologique, l'augmentation démographique, sans doute, démesurée, du nombre d'étudiants en psychologie, généralement clinique, peuvent se reconnaître certains indices d'une crise de société ou le recours massif à la psychologie ne pourrait apparaître que comme une réponse partielle et sans doute superficielle, eu égard à la complexité de ce qui paraîtrait se jouer. Nous reconnâtrons

ainsi l'expression de ce qui a pu être, par ailleurs, qualifié de «psychologisme».

Un apport, considérable, au cours des années soixante, de la psychologie clinique qui interrogeait, dans leurs fondements, psychologie, médecine et psychiatrie, ne s'est sans doute pas suffisamment structuré. Celui-ci, perdant de sa consistance théorique et épistémologique, ne devenait souvent plus que l'argument de formations universitaires détournées de leur vocation de théorisation de pratiques de la rencontre clinique de sujets en souffrance.

Des psychologues en recherche de rigueur et de légitimité

Le constat apparaissait, progressivement, de pratiques empiriques de jeunes psychologues cliniciens qui, souvent démunis, devaient rendre compte de ce qui leur était reproché d'une supposée pauvreté scientifique ainsi que d'une approximation des techniques, le plus souvent, d'entretien. Peu à peu s'affirmeront des rationalisations défensives, la profession de psychologue clinicien perdant de son exigence et tendant à se banaliser, à se confondre avec d'autres professions du secteur médico-social, par rapport auxquelles il devenait difficile d'affirmer ce qui épistémologiquement, soutenait son travail.

Acteur d'un discours psychologique, symptôme de société, le psychologue pouvait être conduit à reproduire un travail d'écoute superficielle visant à neutraliser les données socio-économiques défavorables sanctionnant le sujet évoluant dans une société conflictuelle et en crise. Situé à proximité des discours médicaux, sociaux, éducatifs, politiques, pédagogiques, il pouvait être piégé et se limiter à une écoute «compréhensive», une pratique appauvrie résultant logiquement de l'insuffisance d'études

universitaires souvent peu axées sur l'acquisition d'éléments nécessaires à l'exercice d'une pratique rigoureuse et, par ailleurs, peu sélectives. Le diplôme de psychologue clinicien étant peu exploitable dans la mesure où l'apport de connaissances scientifiques restait relatif, et la connaissance des réalités concrètes du métier quasi inexistante. L'évolution de la classe socioprofessionnelle des psychologues s'accompagnait logiquement d'illusoire, de précarité, résultant du déséquilibre entre l'acquisition d'une formation théorique magistrale insuffisamment cohérente et la difficulté à s'inscrire objectivement dans le sens d'une attente adressée à une profession spécialisée de haut niveau par la politique de la cité. Des critères d'observation et de sélection restant sans doute confus, ne reposant pas sur la mise à l'épreuve de la parole, ne permettaient pas d'aller dans le sens d'une incontestable légitimité. A ces difficultés structurelles émanant de la dialectique profession - université, devant être associée l'absence de toute formation continue ou recyclage adressé, à l'intérieur de l'université, aux praticiens.

* Psychologue clinicien FPH, chercheur associé à l'upjv Amiens - yves.gerin@gmail.com

L'incontournable dimension psychanalytique et l'exigence du haut niveau

A la question de la psychologie clinique s'est trouvée associée l'avancée d'une psychopathologie clinique aux contours infléchis par l'assouplissement de la distinction normal/pathologique qu'autorisait la psychanalyse. Toujours intégrée à la psychologie, cette perspective perdait sans doute de son originalité voire de son sens.

Se confondant avec la psychologie clinique avec laquelle elle était assimilée, la psychopathologie clinique s'éloignait du champ scientifique commun défini à partir de la pensée médicale et psychiatrique et s'exprimait comme une extension, plus ou moins définie ou abusive d'une psychanalyse à teinture psychologique.

Ce qui contribuait à une véritable déspécification de la psychopathologie clinique. Peu au fait de la question de l'actualité ou de l'inactualité, des structures institutionnelles de soins, la psychologie clinique, versus psychopathologie, n'excluait pas, en son sein, le danger d'empirisme aventurier de prises en charge confiées à des praticiens mal ou insuffisamment formés aux techniques psychothérapeutiques, psychanalytiques, chimiothérapeutiques, à l'exercice précis et rigoureux d'une psychopathologie attachée à

la connaissance exhaustive des structures et processus.

Appelant interrogations, recherches, conjuguées, la psychopathologie clinique doit, certes, admettre, de près ou de loin, la neuro et psychopharmacologie ainsi que, surtout, la psychanalyse en son aspect théorique orthodoxe, ce que l'université ne fait pas toujours, loin de là.

Toute la conception du symptôme admet, eu égard au fonctionnement psychique, la nécessaire appréhension de l'incidence d'un médicament ainsi que celle des effets et fonctions de la psychothérapie. Ce qui paraît impliquer une spécialisation poussée préalable obligé à la pratique qualifiée de la psychothérapie. Ce que l'université doit impérativement apporter mais qui n'est néanmoins pas suffisant puisque n'étant pas en mesure de former à l'acquisition, non universitaire, de l'expérience psychanalytique. Au-delà de tout aspect culturel, mondain, sociologique, intervient un besoin de haut niveau de qualification préalable obligé à un exercice difficile mais responsable supposant l'obtention d'une connaissance spécialisée ainsi qu'un travail sur ses éventuelles fragilités.

Santé mentale et complexité des prises en charge

Santé mentale et université. Ce qui est soulevé ici conduit à poser la question de la prise en charge simultanée, par le psychologue, souvent dans des conditions institutionnelles inadéquates, de dizaines de cas difficiles. Ce qui n'est pas nécessairement perçu de pouvoirs publics politiquement peu conscients de ce que représente, sur le terrain, la prise en charge psychothérapeutique. Difficile, lourd ce que recouvrent les prises en charge, entretient la réalité dévastatrice d'une psychopathologie toujours, pour le praticien, éprouvante. Là où le jeune psychologue, rencontrant celle-ci, doit se faire aider et entreprendre une démarche

psychanalytique, rendue nécessaire par une possible et rapide irradiation mortifère. Ou peut apparaître comme une suffocation, une souffrance, chez les jeunes psychologues, trop répandue et méconnue. Guérir le malade de sa symptomatologie psychiatrique, mais aussi méconnaître le devenir psychique du patient, prescrire, par ailleurs, une chimiothérapie ; entre psychopharmacologie, psychopathologie, biologie, sciences de la santé, se manifeste le besoin d'un point de vue clinique auquel le psychologue clinicien, psychopathologue, est peut-être insuffisamment préparé.

La question des références extra universitaires

Cohérence et unité de la profession sont étroitement dépendantes du cursus de formation. Ainsi, donc, que d'un diplôme dont l'obtention n'est pas une garantie d'exercice, une habilitation. La non spécialisation peut, ici, être un handicap. Pour ce qui concerne, par exemple, la psychopathologie et la psychothérapie, l'évolution des masters nuançant jusqu'à un certain point, ce constat.

L'aptitude à prescrire des psychothérapies, tout comme des chimiothérapies ne correspond pas explicitement au titre, les connaissances acquises s'avérant insuffisantes à

l'exercice de la prise en charge de personnes en souffrance psychique. Tout un chacun, fût-il possesseur du diplôme de psychologue ne saurait s'improviser psychothérapeute et pratiquer ce que P Fédida qualifiait de «psychanalyse compliquée». Des critères extrinsèques à l'université semblent nécessaires qui assureraient d'une aptitude à la pratique psychothérapeutique qu'il apparaît indispensable de situer à l'intérieur du contexte de la politique de la santé.

Des éléments nécessaires à la découverte de l'épreuve professionnelle de la clinique

La formation à la psychologie clinique, à la psychopathologie, à la psychothérapie, suppose un suivi exigeant, une réévaluation des critères de sélection ce qu'une absence de rigueur et de volonté politique tendrait à faire oublier. Sociologiquement confus et, trop souvent techniquement imprécis, le travail de psychologue n'admet pas de critères simples mais reste dépendant de pressions démographiques ou administratives contribuant à une prolifération de pratiques anarchiques et incontrôlées se réclamant néanmoins du concept de psychothérapie. Celui-ci dénaturé suite à des effets de prolétarianisation et de mystification de l'acquis du savoir universitaire. Une situation engageant la nécessité d'une refondation pédagogique où interviendraient travail en équipe et approfondissement

rigoureux de la formation à la pratique clinique de terrain. Une meilleure implication dans les structures régionales d'hospitalisation semble nécessaire qui prolongerait et développerait l'apport universitaire, soit la part réflexive de la formation. Le constat doit, pour tous, être accepté d'une incomplétude de la formation, trop rarement nettement formulée. Le cursus n'étant, évidemment, pas une fin en soi, un terme, mais, au contraire, l'appel à acquérir ailleurs savoirs et expériences non scolaires. L'appel à découvrir, hors de l'université, les données institutionnelles propres à l'environnement de la santé psychique. Ce qui nous oriente vers la difficile mais décisive interpellation du jeune psychologue.

Des questions sociologiques institutionnelles et politiques

Une cause récurrente de malaise est constituée par les adresses aux psychologues, des interpellations portant sur un rappel à l'ordre du savoir, un discours souvent politiquement porté entretenant structurellement le malaise. Un contexte de réapparition de l'opposition banale entre travail intellectuel et savoir-faire dont la dimension épistémologique devient, pour le jeune psychologue, l'argument de questions de fond. Qui deviennent dans la découverte

du cadre institutionnel difficilement soutenable et formalisables. Quoi et comment enseigner, quelle doit être la politique de formation à même d'inscrire conjointement des perspectives de recherche et les dynamiques entretenues par les idéologies institutionnelles? L'université constitue-t-elle véritablement l'espace de réflexion théorique issu de la confrontation aux pratiques?

Parmi d'autres options repenser la psychanalyse à l'université

Aux enseignements fondamentaux et généraux, psychologie clinique, psychopathologie, correspond un certain isolement pédagogique aux effets, remarquables, de formation de lignes de clivage dont les conséquences s'avèreront, dans la confrontation au symptôme, déterminants. La référence majeure à la psychanalyse est ainsi mise en question. Il s'agit de s'interroger sur le re-axage de la fonction et de la décentration psychanalytique.

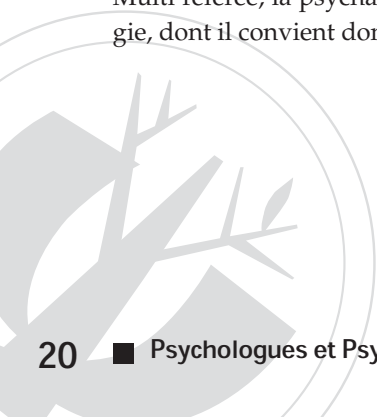
Si la psychanalyse s'avère, fondamentalement être transversale, encore y a-t'il à préciser selon quelles modalités. Ceci à partir du principe basique selon lequel toute formation directe de l'étudiant à la pratique psychanalytique est exclue. Les conditions d'un enseignement théorique de psychanalyse supposent ainsi la mise à plat de la composante culturelle ainsi qu'une articulation, généralement présente, de l'articulation spécifique psychanalyse, psychopathologie clinique

Multi référée, la psychanalyse serait devenue une idéologie, dont il convient donc d'approfondir, au plan universi-

taire, ce qui incombe précisément à la cure et, d'autre part, à la scientificité théorique, qu'on ne saurait l'une et l'autre qu'associer, non pas confondre.

Pénétrant idéologiquement les institutions, l'enseignement, l'université, la psychanalyse doit se définir au sein d'un enseignement magistral qu'on ne saurait, en aucune façon, rapporter aux institutions formant les analystes. Former des psychologues est autre chose mais ne doit pas être former par défaut. Ce serait, en tout cas travailler, sur, avec les textes interroger sur la fonction de l'enseignement théorique, le statut de la fonction théorique, le renoncement au prosélytisme psychanalytique.

Tout ce qui peut, en définitive, se rassembler autour de l'évitement, par les enseignants, de la confusion ravageante, formation psychanalytique/enseignement psychanalytique. Ce qui justifie, c'est un euphémisme, au plan pédagogique, la coordination au sens large; méthodes de travail et contenus. Versus formation aux psychologues.



SITUATION ACTUELLE

Puissance publique / Puissance privée : Manœuvres européennes en psychologie

Gérard Fourcher *

En raison de la complexité de la lecture de la directive européenne du 7 septembre 2007, Monsieur François-Régis Dupond-Muzart, juriste, a bien voulu, à ma demande, apporter son éclairage juridique à ma lecture profane. Je l'en remercie, comme je le remercie aussi pour nos échanges de points de vue tout à la fois éclairants et contrastés. Le présent article s'en fait l'écho. Des précisions et commentaires de François-Régis Dupond-Muzart figurent en notes de bas de pages sur des points juridiques de l'article.

La clarification intellectuelle ne vise ni forcément ni prioritairement à la solution de problèmes, mais à la capacité d'assumer leur existence.

Michael Pollak, Vienne 1900

Préambule

L'Union européenne poursuit son œuvre de rapprochement - ou d'uniformisation - des formations et des diplômes aux fins de faciliter la « libre prestation de service » à l'intérieur de la Communauté, la libre circulation des professionnels en Europe. Tel est le sens de la directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil du 7 septembre 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles. La procédure de transposition en droit français devait être achevée au plus tard le 18 décembre 2008 et aurait dû l'être depuis le 20 octobre 2007.

La transposition vient d'être effectuée par ordonnance n° 2008-507 du 30 mai 2008 (JO n° 0126 du 31 mai 2008 page 9009 texte n° 16). La directive ne prescrit pas de mesures relatives spécifiquement aux psychologues, et la transposition n'en comporte pas. Cependant, nous devons continuer à nous pencher sur la directive car celle-ci prévoit la possibilité de décisions d'exécution par la Commission elle-même, qui pourront concerner les psychologues. Il s'agit des « plates-formes communes ». L'article 15, paragraphe 1er de la directive, définit des « plates-formes communes » comme « ensemble de critères de qualifications professionnelles aptes à combler les différences substantielles qui ont été constatées entre les exigences de formation dans les différents États membres pour

une profession déterminée. Ces différences substantielles sont repérées par le biais d'une comparaison des durées et des contenus des formations... ». « Les plates-formes communes peuvent être présentées à la Commission européenne par des États membres ou par des associations ou organisations professionnelles représentatives aux niveaux national et européen ». Rapport sera fait par la Commission pour le 20 octobre 2010 sur la mise en œuvre de cet article 15.

En septembre 2005, la Fédération Européenne des Associations de Psychologues (FEAP-EFPA), présentait, dans le cadre de la mise en œuvre de cette directive, un « Diplôme européen de psychologie » (devenu depuis « Certificat européen de psychologie » à la demande de la Commission), issu du projet du Groupe EuroPsy (<http://www.ffpp.net>). La FEAP est une Organisation non gouvernementale, de droit belge, dont le siège est à Bruxelles. Elle étudiait depuis les années 90 des critères de formation initiale et continue; elle répond donc à l'appel à proposition fait par la Commission européenne. Elle s'estime de surcroît bien placée pour être responsable de ce projet¹ sans que soit précisé sur quel fondement juridique un tel « mandat » lui serait délivré au-delà de sa proposition d'un Certificat européen de psychologie qui traite de la durée et des contenus de la

* Psychologue au Centre hospitalier de Cholet, Docteur en philosophie, Chargé d'enseignement à l'Université catholique de l'Ouest gef2@wanadoo.fr

¹ La 1re page de l'avant-propos de la traduction française du document « EuroPsy » comporte l'indication de prérogatives de puissance publique et de contrainte par la FEAP : « La Fédération Européenne des Associations de Psychologues (FEAP) qui va très certainement être responsable de la mise en place du projet et de l'obtention du Diplôme Européen » ; page numérotée 2, annonce de contrainte : « Ceci représente un défi majeur car ce projet va contraindre certains systèmes existants ainsi que certaines pratiques à changer radicalement, et les intérêts qui furent précédemment mis en jeu devront se réorienter. Il va donc être nécessaire pour certaines communautés de ne point mettre en place tel ou tel mécanismes de défense, soi-disant visant à défendre tel ou tel intérêt national, et d'accepter dès lors de définir un point de vue commun concernant l'avenir de la profession, notamment en ce qui concerne le développement, et la formation initiale et continue de ses membres. ».

formation des psychologues.

C'est alors qu'un problème singulier est mis au jour².

En effet, on trouve en page numérotée 41, dans l'« Annexe VI : Histoire de l'EuroPsy, Diplôme européen de psychologie » la mention selon laquelle « à la date de la présente proposition » (EuroPsy), la proposition de directive « relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles » « a été acceptée par le Parlement européen et part au Conseil des ministres pour être promulguée au cours de l'année 2005 ». Cette directive sera effectivement prise le 7 septembre 2005, et publiée le 30 septembre 2005. Au même paragraphe de page numérotée 41 du document EuroPsy (version française, conforme à la version anglaise disponible sur le site de la FEAP), on trouve l'indication selon laquelle la directive comporte un article absolument essentiel par rapport à notre projet, à savoir l'article 15, qui propose « une procédure plus souple et plus automatique reposant sur des plates-formes communes établies par les associations professionnelles au niveau européen » (Commission européenne, 2004). Ces « plates-formes communes » sont définies de la manière suivante : « un ensemble de critères de qualifications professionnelles qui attestent d'un niveau suffisant de compétence pour l'exercice d'une profession donnée, et sur la base desquelles ces associations habilite les qualifications obtenues dans les États membres ».

Or, après passage devant le Conseil des ministres, l'article 15 de la directive a été complètement transformé. Dans le nouvel article 15, celui de la directive promulguée, il n'est plus question d'« associations (qui) habilite les qualifications obtenues dans les États membres » : ceci a complètement disparu.

Par conséquent, le projet EuroPsy, en tant qu'il « répondait » à une rédaction d'article projetée mais finalement non adoptée, est caduc : *le projet EuroPsy ne correspond plus en rien à l'article 15 de la directive finalement adoptée*. Il correspondait à une version intermédiaire d'article de la directive, version finalement disparue dans la directive promulguée. Précisément, ce sont les paragraphes 3 et 4 qui limitent désormais la portée du paragraphe 1er dans cet article 15. L'objet de cet article 15 est de dispenser le professionnel de « mesures de compensation », qui sont exigibles a posteriori par l'Etat d'accueil, si le professionnel a complété sa formation, par exemple dans son Etat d'origine, sur la base de « plates-formes communes » qui sont définies et remplies a priori, c'est-à-dire qui anticipent sur les « mesures de compensation³ ». Mais il ne s'agit que de « combler les différences substantielles » de formation dans les différents États, et de rien d'autre. Et il convient de souligner le caractère purement facultatif des plates-formes communes.

On notera que les États membres et les « organisations professionnelles représentatives » sont mis sur le même plan pour présenter un projet de plates-formes. Mais les organisations doivent être « représentatives aux niveaux national et européen ». Formule qui laisse en suspens les critères de la représentativité dont on sait qu'ils sont un traditionnel souci de la vie syndicale et politique.

Si la Commission européenne estime qu'un projet de plate-forme commune facilite la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles, elle peut adopter les mesures correspondantes au titre de mesures d'exécution de la directive.

2 On trouve sur le site de l'EFPA-FEAP un document intitulé « EuroPsy02005 Final almost VISION 3.pdf » dont les « propriétés » indiquent qu'il a été confectionné le 3 octobre 2005. D'après son intitulé, ce document contenant le projet EuroPsy est « presque final » (« final almost »). Ce n'est donc semble-t-il pas avant octobre 2005 que le projet EuroPsy a atteint sa version « finale » : la version finale du projet EuroPsy a été dès lors postérieure à l'adoption et à la publication de la directive, et cette version finale d'EuroPsy pour autant ne tient pas compte de la modification profonde d'article 15 dans la directive finalement adoptée. Le document EuroPsy sur le site de l'EFPA-FEAP — <http://www.efpa.eu/> (dans le bandeau « Menu », en haut, cliquer sur EuroPsy ; pour la brochure en format Pdf aller en bas de la page ainsi obtenue) — n'est toujours pas mis à jour en juin 2008 de la version finale de l'article 15 de la directive de 2005 ; pourtant, le titre dudit document indique qu'il s'agit d'une mise à jour à « juin 2006 ». De plus, sur la page du site de l'EFPA consacrée à EuroPsy, en juin 2008 l'on trouve toujours la mention « 8. How does EuroPsy relate to the new EC Directive on recognition of professional qualifications? — The intention is that the EuroPsy will be agreed by the EFPA General Assembly and will eventually form part of the 'platform' of the new EC Directive on recognition of professional qualifications (COM (2002-119)). ». Et pour autant, on trouve dans un document intitulé « Informal Notes of EuroPsy Steering Group meeting, October 28, 2006, Brussels » les développements suivants : « Update on the EU Directive — TT reported on developments. The concept of the 'platform' is no longer relevant to the project (at least for the present time) since it focuses on minimum qualifications/requirements, whereas EuroPsy is the standard of a fully qualified professional. But there is a new concept, introduced at a late stage in the drafting of the Directive, that of the 'European Professional Card'; this is thought to be potentially relevant and useful (and lawyers already have this). This can be developed by European professional associations as a certification system (a quality certificate) which facilitates mobility. The priority for EFPA needs to be on raising the level (across members associations) and stating that there is one (high) European standard. Further, a focus on Member States (competent authorities) rather than the European Commission may be relevant at this stage. ». — Le moins que l'on puisse dire est qu'il y a cacophonie entre les déclarations publiques de l'EFPA-FEAP sur son site web et dans le document EuroPsy dans la version qui est toujours proposée sur ledit site, d'une part, et d'autre part les notes de réunions tenues entretemps à l'EFPA-FEAP.

3 L'intitulé même de l'article 15 de la directive est clair : « Article 15 — Dispense de mesures de compensation sur la base de plates-formes communes », et le §3 de cet article l'explique : « Lorsque les qualifications professionnelles du demandeur répondent aux critères fixés dans la mesure adoptée conformément au paragraphe 2, l'État membre d'accueil renonce à l'application de mesures de compensation au titre de l'article 4. » Et cf., sur le site de la Commission européenne, sur la page relative à la directive 2005/36/CE, à la rubrique « Documents de caractère général », la notice établie par la Commission intitulée « Plates-formes communes », page 3 : « La notion de plate-forme commune est définie à l'article 15 (1) [de la directive] comme un ensemble de critères concernant les qualifications professionnelles aptes à combler les différences substantielles identifiées entre les conditions de formation existant entre les différents États membres. Ces critères doivent être établis de telle manière que l'État membre A — qui aurait des exigences de formation plus élevées que la formation dispensée dans l'État membre B — ne serait pas fondé à exiger, de la part d'un professionnel provenant de l'État membre B, un test ou un stage parce que, en répondant aux critères de la plate-forme, ce professionnel aurait déjà, par anticipation, compensé les différences en cause. Ainsi, les critères en question doivent s'entendre comme des « mesures de compensation » prédéfinies. » — document accessible sur la page : http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/future_fr.htm = <http://tinyurl.com/6juguv>

Pourquoi, dira-t-on, s'occuper d'une directive largement vidée de sa substance et d'un texte EuroPsy devenu, de ce fait et dans cette mesure, *caduc* ? Pour plusieurs raisons. Premièrement, la FEAP n'a toujours pas déclaré que son projet était devenu *caduc* en tant qu'instrument de la directive⁴. Deuxièmement, parce que, si ce projet a perdu, entre les deux versions de l'article 15 de la directive, l'éventuelle

force juridiquement contraignante qu'il aurait pu obtenir, demeure néanmoins sa force de proposition de critères de qualifications. Troisièmement, parce qu'il exprime une vision « *instrumentale* » de la psychologie. Enfin, parce qu'il est un vecteur d'une ambition politique et que chacun des aspects ci-dessus énoncés est soutenu par les autres.

EuroPsy-Cep (certification): comment transformer le fait en droit

EuroPsy (Préambule) : « Le projet EuroPsy ne vise pas à conférer un droit d'exercice et ne devra pas remplacer les pré-requis nationaux relatifs à la profession. Il est évident que plus la reconnaissance du projet EuroPsy sera mise en place et plus les pré-requis s'y conformeront ».

Ainsi, les « pré-requis nationaux ne devront pas être remplacés » par EuroPsy alors que le projet pour les modifier les vise pourtant directement mais en attente d'être « reconnu ». On comprend que, dans une première étape, EuroPsy se superpose aux formations existantes en fournissant un modèle complet de substitution à venir. On aperçoit l'incitation qui est ainsi faite aux pays et aux universités en vue d'adopter la nouvelle norme. Et les nouvelles normes s'appliquant déjà dans un ou plusieurs pays initiateurs, avant même toute décision de la Commission européen-

ne, seraient un argument et un moyen de pression pour entraîner ceux qui ne les auraient pas encore appliquées. Ainsi, pour autant qu'il soit un écho de l'interprétation de la directive, le projet EuroPsy combine des « normes supérieures » à un processus d'incitation à l'intérieur d'un État membre, d'entraînement et d'émulation entre les États membres, selon le procédé du « *fait accompli* ». Mais, si on voit bien le début du processus, on n'en voit pas la fin, à savoir chercher à susciter de possibles modifications législatives.

EuroPsy : « Le développement de qualifications de haut niveau pourra à long terme restreindre les lieux d'exercice, les niveaux et les tâches de ceux qui ne posséderaient que le diplôme EuroPsy de base, suffisant pour exercer de manière autonome. Ceci sera précisé dans le pays d'exercice selon les lois régissant la pratique dans ce pays ».

Comme ci-dessus, sous l'affirmation de respecter les règles nationales déjà en place, de ne rien ajouter, on suppose que les « lois régissant la pratique du pays » sauront se trouver en conformité avec les nouvelles dispositions. En effet, la loi française d'adaptation au droit communautaire du 17 décembre (loi sur le fondement de laquelle a été prise l'Ordonnance de transposition visée ici en début d'article) prévoit bien des « *mesures d'adaptation de la législation* »,

laissées toutefois à l'initiative et à la liberté de l'État membre. Pas davantage, les associations ou organismes professionnels ne sont-ils tenus d'établir une plate-forme ni de la présenter à la Commission en vue de la transformer en un acte communautaire contraignant pour les États membres. Pourtant, la FEAP-EFPA a lancé un projet pilote de certification EuroPsy et d'enregistrement dans 6 pays membres de l'Union européenne : la Finlande, l'Allemagne, la

⁴ On peut dire que, tout en étant parfaitement au courant du contraire, la FEAP agit comme si la Commission devait étendre la notion de « plate-forme commune » jusqu'à la reconnaissance institutionnelle de la FEAP au travers de l'adoption du projet EuroPsy : en apparence, sur son site et dans le document EuroPsy dans sa version disponible en juin 2008, la FEAP « croit » qu'elle peut obtenir une reconnaissance institutionnelle par la Commission, en ayant élaboré un (prétendu) « projet de plate-forme commune » consistant en un « certificat » que des organes de la FEAP ou habilités par la FEAP délivrent. L'essentiel est là : avoir conçu ce qui est présenté comme un projet de « plate-forme commune », mais qui ne l'est pas compte tenu de la rédaction finale adoptée de l'article 15 de la directive, et cependant projet qui vise à la reconnaissance de la FEAP par la Commission, sur le modèle de la reconnaissance institutionnelle de la British Psychological Society au Royaume Uni (cf. art. 3 §2 et annexe I de la directive). Et si cela est impossible dans le cadre des pouvoirs que la Commission tient de la directive et de son article 15 final relatif aux « plates-formes communes », il s'agit dans l'intervalle selon toute apparence d'impressionner en mettant en place sans attendre et en faisant fonctionner le système EuroPsy — ce qui paradoxalement montre bien que la « reconnaissance » par la Commission n'est nullement nécessaire à EuroPsy, initiative privée et qui peut le rester. Mais de la sorte, il s'agit d'obtenir que les mesures que la Commission sera susceptible de prendre dans le cadre de véritable « plate-forme commune » concernant les psychologues soient compatibles avec EuroPsy. C'est de la sorte qu'EuroPsy et la FEAP recevront une « consécration » (mais seulement indirecte) par l'Europe : par la seule compatibilité de facto avec EuroPsy des mesures de « plate-forme commune » que prendra éventuellement la Commission. Il s'agit que les titulaires EuroPsy remplissent ipso facto les conditions de la « plate-forme » commune qui sera éventuellement adoptée par la Commission. Les mentions, dans le document EuroPsy et sur le site de la FEAP, relatives à la « reconnaissance » d'EuroPsy par la Commission, sont suffisamment fortes pour impressionner dans l'intervalle, mais suffisamment floues pour que l'on ne puisse par la suite pas parler d'échec de la « reconnaissance directe » institutionnelle d'EuroPsy par la Commission : on « comprend » donc de la sorte que la FEAP n'ait pour l'instant pas ressenti l'intérêt de mettre à jour le document EuroPsy ni la présentation de celui-ci sur son site, à la suite de la rédaction finale adoptée de l'article 15 de la directive.

Hongrie, l'Italie, l'Espagne et le Royaume-Uni. L'EFPA a le projet, pour 2008, de lancer la procédure de certification et d'immatriculation au registre dans les 32 Etats membres, et de leur soumettre officiellement ses propositions. À partir de la notoriété déjà acquise auprès des instances euro-

péennes on crée un état de fait propre à faire pression sur les pouvoirs publics étatiques et européens, on transforme l'essai en possibles effets juridiques et, plus sûrement, en bénéfices d'un rapport de force de « *puissance privée* » à puissance publique.

Un ordre professionnel, figure et garant de pluralité ?

EuroPsy (Art. 11) : « L'EuroPsy n'est plus valide dans le cas où le psychologue a été reconnu comme ayant transgressé son code de déontologie ou si une condamnation ou une mesure a été prise par un tribunal soit par un comité national d'éthique, en n'oubliant pas que cette mesure doit tenir compte des délais d'appel. Le fait de ne plus figurer au registre d'inscription de l'EuroPsy entraîne la démission immédiate ou la radiation immédiate dudit psychologue ».

L'EuroPsy ne confère pas le titre de psychologue, il porte sur le cursus de formation mais il comporte néanmoins des dispositions relatives à des règles d'exercice éthiques ou déontologiques (ici non distinguées) auxquelles on doit souscrire pour être « *enregistré* » (Art. 1er). L'infraction entraîne la démission ou la radiation, seules sanctions possibles et non pas l'interdiction d'exercer, à moins que cette dernière n'existe qui relève des prérogatives de puissance publique. Car EuroPsy prend en compte l'exercice (l'éthique) mais ni ne l'autorise ni ne l'interdit (le droit à l'exercice, la déontologie). Toutefois, cette distinction pourrait bien ne devenir qu'une fiction grâce à la carte professionnelle européenne.

En France, aujourd'hui, il n'est pas possible de sanctionner et a fortiori d'interdire d'exercer en cas de violation grave du « code de déontologie » de 1996. Premièrement, étant sur un versant éthique (ce qui doit se faire) ce dernier n'a pas été conçu dans le but de sanctionner (ce qui ne doit pas se faire). Deuxièmement, le système juridique français ne permet pas d'empêcher quiconque d'exercer son métier sauf décision judiciaire contraire ou sur le fondement dérogatoire d'une délégation de puissance publique s'agissant de sanctions disciplinaires. C'est la situation de l'ordre professionnel qui a un pouvoir de juger.

Par conséquent, si un psychologue est radié du registre européen il peut juridiquement continuer d'exercer à moins qu'il ne soit fait appel à des règles ayant force juridique l'interdisant, dans le pays considéré.

C'est là qu'intervient un élément nouveau prévu par la directive : la carte professionnelle, qui donne toute sa place au « terrain ». Si le Certificat européen de psychologie acquiert la notoriété - appuyée par exemple ou relayée par une habile campagne médiatique - et est « reconnu » des employeurs et du public, la non-présentation de la carte professionnelle le mentionnant suffit à exclure et « interdire ».

On ne crée pas une règle de droit, on installe une règle de fait. C'est manifestement cela qui est visé par ses promo-

teurs. Nul besoin alors de réglementer plus avant dans un sens étatique et disciplinaire l'exercice tel qu'« autoriser » ou « interdire ». La présentation ou la non-présentation de la carte du « *label de qualité* », dès lors que ce label s'est construit une réputation, vaut autorisation ou interdiction. C'est, en fin de compte, l'employeur ou l'utilisateur qui décide et non plus une instance spécialisée. Y compris en exercice libéral où le « client » devra pouvoir s'assurer que le praticien a bien ledit document. Cela contourne du même coup un autre problème, celui des activités dites « réservées » ou « monopoles d'actes » qui définissent l'« exercice illégal ». Ce ne sont plus quelques activités seulement qui ont à être décrites et détenues à titre exclusif par les psychologues mais c'est l'essentiel du champ de la psychologie qui est désormais entre les mains des professionnels au nom du « label de qualité », formule éminemment commerciale. Tout le champ de la psychologie relève alors d'un monopole des psychologues, sinon de *jure* du moins de *facto*, ce qui n'exclut pas que l'exercice des psychologues s'inscrive dans le champ de la concurrence avec d'autres professionnels « psy », voire « non-psy » et, est-il besoin de l'ajouter, dans le cadre d'une logique de libéralisme.

Car une difficulté majeure est de définir en termes de droit et d'intérêt public quelles seraient les activités strictement réservées aux psychologues susceptibles de fixer la limite d'un « exercice illégal ». J'en vois immédiatement deux : les tests et la psychothérapie ; resterait à définir en droit ce qu'est un test psychologique et ce qu'est la psychothérapie. Sachant que les principaux tests psychologiques sont déjà nomenclaturés en lettre K par la Sécurité sociale et réservés, au titre du remboursement, aux médecins ! Et les psychologues réclament-ils ou souhaitent-ils que cet acte leur soit « réservé » au risque de voir leur profession assimilée ou identifiée à l'usage des tests ? S'agissant de la psychothérapie, encore faudrait-il en partager le « monopole » avec les autres professionnels visés par l'article 52 de la loi du 9 août 2004 relative à la politique de santé publique !

Au demeurant, la recherche d'infractions et leur poursuite judiciaire pourraient coûter cher à l'ordre, pour défendre une frontière par nature mouvante, instable et contiguë à tant d'autres domaines et activités ou professions connexes dans les champs de la vie sociale. L'affaire s'alourdit encore si l'on considère que l'on ne peut pourtant faire l'impasse sur les résultats des travaux expérimentaux de la Commission nationale consultative de déontologie des psychologues (CNCDP) qui, depuis dix ans, mettent au jour les questions posées par les pratiques et l'exercice sur le terrain, sans les épuiser. N'apprend-on pas par la presse (comme souvent !) que des psychologues ont participé au recrutement des candidats d'émissions télévisées telles que « Koh-Lanta » et « L'Île de la tentation »...

La conclusion justement tirée de ces travaux aboutirait à un code de déontologie qui aurait force réglementaire et à un ordre professionnel chargé peut-être de le concevoir et en tout cas de l'appliquer. Or, la question de l'ordre professionnel est à plusieurs détenteurs. D'une part, il a une fonction disciplinaire, d'autre part, il est un interlocuteur des pouvoirs publics. C'est sous ce second visage qu'il est surtout saisi ici : pourrait-il représenter une figure d'une pluralité institutionnelle au côté d'une organisation européenne puissante qui, en centralisant et unifiant la profession est conduite à repousser à la périphérie d'autres groupements ?

FEAP-EFPA : une structure pyramidale

EuroPsy : Art. 12 : « C'est le Comité européen qui confère le diplôme d'appartenance à l'EuroPsy et inscrit dans le registre. Ce comité délègue le droit d'inscrire le postulant sur le registre et de lui en conférer EuroPsy selon des règles propres aux comités nationaux ».

Art. 13 : « Le Comité européen de délivrance du diplôme est composé d'un Président et de 4 autres membres. Ils sont élus pour un mandat de 4 ans maximum, renouvelable une seule fois par le Comité exécutif de la FEAP. Les 5 membres devront appartenir à 5 pays différents de la communauté européenne et représenteront les domaines majeurs de la psychologie. Ils devront permettre un équilibre entre les praticiens et les universitaires ».

Art. 16 : « Le Comité national de « Délivrance du diplôme » se compose d'un président et de 4 autres membres. Ils sont nommés par l'Association nationale des psychologues pour un mandat de 4 ans maximum renouvelable une fois. Les 5 membres représenteront les différents secteurs de la psychologie dans le pays et permettront d'équilibrer la part des professionnels et celle des universitaires et formateurs ».

L'équilibre entre les universitaires et les professionnels est nécessaire mais pas suffisant car comment penser que 5 personnes pourront représenter « les domaines majeurs de la psychologie » dans 5 pays ? Les membres sont-ils désignés ès-qualités à titre personnel ou en tant que représentants ou membres d'associations ? Ce qui pose la question de la nature des liens de dépendance entre le Comité exécutif de la FEAP et le Comité européen de délivrance du diplôme. Ensuite, cette concentration des pouvoirs institutionnels et collectifs fait contraste avec une conception morcelée des « compétences » opérationnelles requises, lesquelles font

Car sa nature même autorise-t-elle que la psychologie - au nom de l'unité - soit représentée par une organisation unique, fût-elle européenne ? Doit-on se réjouir de la création d'un monopole européen en psychologie ? L'unité est-elle un but en soi ? Pourquoi, après tout, s'en laisser conter par les forts régiments de la BPS britannique ou de la BDP allemande ? L'ordre professionnel résume et condense cette question ; habituellement et jusque-là vécu comme impérial, l'ordre professionnel, dans ce nouveau contexte européen et mondialisé, deviendrait, le cas échéant, acte de résistance à une entreprise internationale perçue comme soumise à l'impersonnalisation et à la pente naturelle de domination de toute grande organisation.

L'ordre professionnel, par vocation et par la loi, est un représentant naturel premier ou majeur d'une profession auprès des pouvoirs publics nationaux comme européens. À ce titre, il devrait être le premier légitime à pouvoir être admis comme « représentant national » par Bruxelles. Mais le pourrait-il seul, c'est-à-dire en dehors de sa participation soit à la FEAP directement (qu'il pourrait alors avoir intérêt à intégrer au titre de représentant national, à l'instar sans doute d'autres pays européens pourvus d'un ordre) soit en association avec d'autres organisations professionnelles ? L'essentiel restant d'avoir des idées à proposer à la Commission européenne.

pendant avec une vision parcellisée de l'homme.

S'agissant maintenant du Comité national, ses pouvoirs sont vastes : prescriptions en direction des « superviseurs de compétences », modalités de recueil de la « preuve » des compétences, édicton de déontologie professionnelle, mise à jour du registre professionnel, fixation du montant des « droits administratifs », enfin, décision de délivrance du diplôme. La validité du Certificat européen de psychologie, limitée à 7 ans et renouvelable par périodes de 7 ans sous condition de formation, assure une mainmise permanente de la FEAP sur les professionnels. Ce Comité natio-

nal réunit et condense des attributions qui sont habituellement partagées entre l'Université (qui délivre la formation et le diplôme), une administration publique qui détient la liste (ADELI par exemple) et/ou une instance professionnelle gérant l'inscription au tableau ou au registre et ayant pour mission de faire respecter la déontologie, enfin une instance régulant les exigences de formation continue. Mais ce Comité national dont les membres sont nommés par l'Association nationale affiliée, de qui ladite Association nationale est-elle représentative ? Est-elle représentative des psychologues du pays considéré parce qu'elle est affiliée à la FEAP ou est-elle affiliée à la FEAP parce que « supposée » représentative ? Quels sont les critères de représentativité ?

Quiconque a connu la FEAP comme une Amicale de psychologues, dans les années 80, trouvera judicieux qu'elle ait pu devenir une interlocutrice de la Commission européenne. Elle s'est trouvée une identité forte en relayant le projet EuroPsy et serait reconnue plus encore en le faisant vivre, au cas où ses propositions seraient retenues demain par la Commission dans un cadre dépassant alors la directive actuelle.

Mais, si la force représentative de la FEAP comme rassemblant bon nombre d'associations européennes ne fait guère de doute, qu'en est-il au niveau national ? Car la directive dit : « association représentative aux niveaux *national* et européen ». En tant qu'organisation privée la FEAP est, bien entendu, libre d'agrèer qui elle veut. Cependant, compte tenu, également, de son ambition de servir le public, quels moyens la FEAP se donne-t-elle pour mesurer et expertiser la représentativité et le poids de l'association nationale qu'elle accepte comme membre ? Affilier à la FEAP bruxelloise une association nationale pour la raison que cette dernière en agrège d'autres elle-même ne devrait pas être le seul critère ; cette association nationale peut n'agrèer que des minorités et une somme de minorités ne fait pas forcément une majorité ! On peut penser à une

FEAP qui aurait des critères de pondération moins rudimentaires : nombre d'adhérents, ancienneté de l'organisation, diversité des secteurs et des courants représentés, répartition d'universitaires et praticiens, but poursuivi (savant, formation professionnelle, syndical, informatif, éthique), existence et ancienneté d'une publication, etc. Le système pyramidal d'affiliation et d'appartenance bruxellois est une puissante machine à unifier (centraliser) mais celle-ci masque les rapports entre majorité et minorités ; elle n'est pas faite pour les mettre en évidence, ce qui ne manquera pas d'interroger sur le caractère démocratique de sa construction. Si, à l'arrivée, la FEAP peut s'appuyer sur une large base européenne, le point de départ dans l'État membre peut être très réduit : le tropisme est européen. Colosse aux pieds d'argile pourtant appelé à grandir encore ! Et la diversité comme la nature de la psychologie ne sauraient s'accommoder d'une conception ou d'une évolution institutionnelle dans un sens hégémonique.

Rien n'empêche que d'autres organisations nationales non affiliées à la FEAP s'allient et adressent leurs critiques d'EuroPsy ou un « projet commun » de formation aux pouvoirs publics nationaux et européens, en tout cas fassent valoir leurs idées et leurs arguments (et l'État aura son mot à dire). La question est double : sur l'ambition et les limites de la FEAP quant à sa représentativité et sur le projet EuroPsy qu'elle a relayé et qu'elle soutient. La FEAP et l'EuroPsy partagent aujourd'hui leur destin car il apparaît que, d'une validation de son projet par la Commission européenne, la FEAP attend une « reconnaissance » publique qui devient un enjeu politique. Sinon, comment comprendre que la FEAP n'ait toujours pas proclamé l'obsolescence d'EuroPsy, déclaré pourtant ailleurs comme n'étant plus d'actualité (« no longer relevant ») au regard des « plates-formes » et qui s'appuie désormais sur la « European professional card » ? Incohérence ou stratégie ? (cf. note n°2 de M. Dupond Muzart).

Apprenti en résolution et solutions

EuroPsy : Il s'agit d'une « formation essentiellement fondée sur des capacités de terrain plus encore que sur une formation strictement universitaire » (cf. Préambule). « Des universités ont mis en place un programme PBL (Problem Base Learning), apprentissage par la résolution de problèmes (dans certaines universités). Théorie et pratique sont intégrées : formation professionnelle + apprentissage par résolution de problèmes ».

Nous sommes avertis, nous partons du terrain. Mais, où, d'habitude, on parle d'analyse de la pratique ou d'étude de cas, il est ici question d'« apprentissage par la résolution de problèmes » supposé « intégrer » la théorie et la pratique. Quel rapport entre ce raccourci résolusif d'un *prêt-à-agir* et

le cheminement lent, incertain, chaotique du travail d'une dialectisation de l'expérience personnelle et des concepts ? Un tableau sur les *Contenus et objectifs* relatif à la « Première phase de formation » (cf. Annexe II) ne mentionne pas la psychanalyse ; elle ne figure ni dans les « théories explicatives »

ou « connaissances » ni dans la rubrique « non spécifiquement psychologiques (épistémologie, philosophie, sociologie, anthropologie) ». On ne peut davantage, sans la trahir, la supposer ou la dissoudre dans la « Psychologie

clinique et de la santé » ou dans la « Psychopathologie ». Plus généralement, la psychanalyse n'est évoquée nulle part dans le document EuroPsy.

EuroPsy : Dans la « Seconde phase de formation » (cf. Annexe II) figurent des « théories explicatives » : « théories des performances au travail », des « théories du leadership », des « théories du diagnostic », des « théories des localisations cognitives », des « théories des troubles de la personnalité ».

Théories technologiques : cours sur les « théories technologiques de la psychologie générale et/ou de la psychobiologie et/ou de la psychologie du développement, et/ou de la psychologie de la personnalité, et/ou de la psychologie sociale. Par exemple : théories de la psychométrie, évaluation des EEG. »

« Cours sur les théories technologiques du travail et des organisations, et/ou de la psychopédagogie, et/ou de la psychologie clinique, et/ou des sous-disciplines de la psychologie. Par ex. : théories de l'analyse du travail, analyse des besoins de l'apprentissage, théories du conseil et psychothérapie ».

Théories explicatives : « acquisition de compétences pour l'application des théories explicatives ci-dessus citées dans le cadre du diagnostic et/ou en laboratoire de recherche. Par ex. : entraînement à la lecture des EMG et évaluation de la personnalité ».

« Compétences pour l'application des théories explicatives ci-dessus citées à des fins de diagnostic dans des champs d'application. Par ex. : analyse des essais et erreurs, évaluation des troubles de l'apprentissage ».

Là où l'on aurait pu penser qu'il s'agissait de « théories explicatives » figurent des « théories technologiques » et inversement. Au fond, « théories explicatives » et « théories technologiques » sont interchangeable dès lors que le terrain est le « premier moteur ».

Le mot « théorie » s'applique ici à des faits locaux ou régionaux et n'est plus nécessairement ce vaste ensemble conceptuel rendant compte d'un champ élargi de la réalité. Les « théories » sont de la « technologie », non pas seulement une « technique » mais un « discours technique », une « raison technique » ; la « technologie » mesure le plus court chemin, le court-circuit de la raison théorique à l'usage social et à l'application. La doctrine est confondue

avec la méthode, le modèle ou le mode d'emploi dans un rapport d'immédiateté. Pas de distinction entre la pratique et la technique prévue pourtant à l'article 17 du Code de déontologie des psychologues : « La pratique du psychologue ne se réduit pas aux méthodes et aux techniques qu'il met en œuvre. Elle est indissociable d'une appréciation critique et d'une mise en perspective théorique de ces techniques ».

De cette segmentation théorico-technologique couplée aux « tâches » résultent les « compétences » ; il suffit que les compétences se greffent sur les « théories technologiques » telles que : « construction de tests, construction d'épreuves d'apprentissage, entraînement à la lecture des EMG et évaluation de la personnalité ».

Attitudes d'un taylorisme psychologique ordinaire

EuroPsy : La compétence professionnelle est « la capacité à remplir de façon adéquate et adaptée les rôles professionnels ». « Les profils de compétences permettent de décrire les différentes fonctions exercées par les psychologues ». « Le praticien compétent ne doit pas être seulement capable de manifester des compétences techniques mais aussi des attitudes adaptées à sa profession ».

« Il faut tenir compte du champ : ainsi le psychologue qui s'est montré compétent vis-à-vis d'un groupe de clients dans un champ donné, n'est pas nécessairement compétent dans d'autres champs ou avec d'autres clients dans le même champ ».

Chaque psychologue aura un profil définissant les champs (deux maximum sont prévus, sauf « restriction » nationale locale) dans lesquels il aura montré sa compétence à exercer. « Rôles professionnels », « profils de compétences » ajustés aux « fonctions exercées », enfin des « attitudes adaptées » attachent de façon intime la formation intellec-

tuelle et pratique à la personnalité et à l'emploi exercé et décrivent les « tâches » au « menu ». Il y a adhérence du psychologue à son champ et à son profil, identification à son rôle. Est-ce compatible avec la distanciation que doit avoir le psychologue ? Est-ce que « le nez dans le guidon » prépare à la découverte du « neuf ».

EuroPsy : 20 compétences de base en 6 catégories. Découpage en micro-unités :

- compétence n° 16 : *planning de l'évaluation* : « mise en place d'un plan d'évaluation de l'intervention, y compris des critères issus du plan d'intervention en fonction des buts visés en tenant compte du cadre et du service demandé »

- compétence n° 17 : *mesure de l'évaluation* : « sélection et application de techniques de mesure adaptées, afin de réussir le plan d'évaluation en tenant compte du cadre et du service demandé ».

On atteint ici et on dépasse même le niveau du « profil de poste », encore trop général, pour aller jusqu'aux séquences d'opérations devant « tenir compte du service demandé. Ce qui serait habituellement rangé sous la rubrique « *Travaux dirigés* », au contenu largement laissé à l'appréciation et à l'initiative du formateur, est ici détaillé, prescrit, promu au rang et au statut de « compétence de base ».

Satisfaisant, au moyen du « plan d'intervention » à la « *demande* » répond plutôt à la « *commande* », quand c'est cette commande elle-même qui devrait faire l'objet d'une « évaluation » de la pertinence de ses objectifs. Ce qui laisserait encore à s'interroger sur la justesse des buts de la commande.

« *Réussir l'évaluation* » ou « *évaluer la réussite* », la proposition est réversible. « *Réussite, résolution, solution* », on reconnaît le vocabulaire de l'efficacité, de la performance et de l'« optimisation ». Quel statut, alors, pour le « ratage », la faille, la négativité qui sont pourtant inhérents à la condition humaine ?

Le projet EuroPsy reste marqué de ses origines, de sa genèse et de son histoire : la British Psychological Society (BPS) et, selon le Préambule, le Réseau Européen des Psychologues du Travail et des Organisations (ENOP)⁵. D'une part, le lien entre enseignement et pratique en Angleterre (illustré par un enseignement supérieur qui ignore la séparation entre université et grande école) comme le lien entre la théorie et l'expérience ont à l'évidence une histoire et des fondements philosophiques (pragmatisme, empirisme, utilitarisme) différents dans une tradition anglo-saxonne et sur le continent. Ce qui est perceptible jusque dans les livres de physique : là où un ouvrage français commence par dérouler les principes un ouvrage anglais expose tout de suite l'exemple.

D'autre part, la psychologie du travail s'enracine dans des tâches définies initialement dans et par le monde de l'entreprise industrielle (« *industrial psychology* »). La professionnalisation du psychologue ici proposée trouve sa matrice dans des questions portant sur la division des tâches et sur un rapport instable entre les exigences de productivité et les limites physiques et psychiques du salarié. Est ainsi promu un type de rationalité à la fois industrielle, économique et communicationnelle en tant que source et modèle de lien social susceptible d'être généralisé à l'ensemble de

la société. Ne parle-t-on pas d'« hôpital-entreprise », voire d'« entreprise-hôpital » ? Nous y voyons arriver des psychologues recrutés sur la base de cibles techniques ou calquées sur les spécialités médicales en attendant la comptabilité à l'activité. L'entreprise, essence du lien social, serait au cœur de toute psychologie professionnelle possible.

En France, une formation universitaire des psychologues a hérité d'une tradition spéculative issue de la philosophie (*Lettres et Sciences humaines*) et de plusieurs générations d'enseignants de formation philosophique. Jusqu'à ce succès - vilipendé - des études de psychologie en France qui porte la marque de cet intérêt pour une interrogation sur le sens et qui ne serait - paraît-il - que français (encore une exception !). Peu ou prou, était gardée la trace d'un psychologue « humaniste » et généraliste porteur d'une approche globale de la personne mais projetée de l'Université sur le terrain. Au prix, certes, de délaissier les contraintes du terrain et les stages. Aujourd'hui, ce sont les exigences et les commandes du terrain qui sont prescriptrices de définitions et sont génératrices de « compétences » ; en affirmant la priorité des « compétences » ajustées au terrain c'est à une mutation de l'Université en « école pratique », voire en « école d'application » que nous assistons. Dont fait aussi partie la tentation récurrente d'intégration aux universités de médecine filles des « écoles de médecine ». On part non plus d'une vision générale de l'homme mais du terrain lui-même et de ses attentes ; il est dès lors conséquent que les professionnels en assument la charge qui leur revient. Or, la réalité du terrain est non seulement multiple mais cette multiplicité même n'a pas de limite puisque tout y est dans le foisonnement du particulier et qu'on ne peut épuiser la série du particulier, fût-ce par une spécialisation toujours plus segmentée des tâches. Le recouvrement total de ces particuliers par des compétences qui seraient à chaque fois toujours plus ajustées et raffinées pour rejoindre et « *protocoler* » le réel est illusoire, qu'elles soient vingt, cinquante ou cent. Par exemple : que fait et que dit un psychologue quand une personne vient se plaindre à lui de harcèlement au travail ? S'agit-il d'avoir « appris » ou trouvé la réponse dans un répertoire des « bonnes pratiques » ou bien de savoir exercer l'acuité de son jugement ? Psychologue, est-ce un savoir-faire de l'application ou un art du jugement ? Est-ce répondre à des questions prétraitées ou inventer sa

5 Sur l'histoire et la genèse d'EuroPsy :

- Le Bianic, Thomas, « Les professions face à l'Europe : les psychologues » (in Demazière, Didier et Gadéa, Charles, *Sociologie des groupes professionnels*, Paris, Editions La Découverte, coll. « Recherches », à paraître novembre 2007) –Email : lebianic@dauphine.fr — L'auteur, sociologue, retrace de manière éclairante la genèse d'EuroPsy mais il fonde une partie de son analyse sur la version antérieure de la directive, celle d'avant la décision du Conseil des ministres, dans laquelle les associations obtenaient des prérogatives importantes qui ont disparu dans la version finale.

- Bigot, Marie-Hélène, « La psychologie de l'Europe, sans diversité », 7 juin 2007 :

<http://psy-desir.com/textes/spip.php?article1062> = <http://tinyurl.com/6yuj2q>

- Lécuyer, Roger, « EuroPsy : certification européenne en psychologie », 13 octobre 2006 :

<http://www.ffpp.net/modules/news/article.php?storyid=189> = <http://tinyurl.com/5bkmn3>

place ou sa position devant l'inouï de la clinique ? Qu'elle soit malade, au travail, en situation de loisir, en apprentissage, en amour ou dans le jeu, une personne a une même

psyché mais qui n'est pas plus homomorphe à l'entreprise ou au social qu'elle n'est « atomisable » en menus fragments.

Un superviseur en « coach »

EuroPsy : « Les superviseurs devront évaluer les diverses réussites selon les règles et traditions spécifiques des différents champs professionnels et/ou nationaux. Le Comité européen publiera des guides d'évaluation ».

On annonce la priorité - provisoire - des « champs professionnels et/ou nationaux » mais il y aura tout de même un « guide » européen pour signifier, à terme, la priorité de la « norme » européenne. Cette double affirmation est caractéristique de la démarche et de la logique d'EuroPsy.

La supervision n'est pas entendue ici comme une démarche personnelle et libre telle qu'on la connaît en France, en particulier dans le champ de la psychanalyse, mais comme un moment institué et imposé. Elle doit permettre de distinguer entre la pratique « autonome » et la pratique « non-autonome ». Le superviseur est un évaluateur : il doit donner son avis, porter un jugement sur ce qu'il faut bien appeler le degré de maturité du candidat. Or, à sa fonction d'évaluation le superviseur réunit des « attitudes » que l'on trouve distinguées ou réparties d'ordinaire entre le tuteur, le maître de stage, le directeur de thèse, voire, Horresco referens, le « coach » !

Car « la pratique de la supervision suppose un climat de confiance et de compétence, une relation cognitive de qualité et aussi émotionnelle et affective ». La confiance ne se décrétant pas, le praticien-en-formation choisit-il dans une liste de superviseurs habilités ? Comment choisir celui qui va porter un jugement sur vous et quelle liberté d'évaluer reste-t-il à l'évaluateur-mentor dès lors qu'il est lui-même lié par un « pacte de confiance », voire un « lien affectif » ?

Contrairement à la segmentation en contenus de formation et en compétences aperçue plus haut, sont cette fois rassemblées sur la tête du même, des attitudes ou des postures d'accompagnement, de compagnonnage, ou d'initiation. Ce qui donne au superviseur une place considérable, compte tenu de ce qui lui est demandé sur le plan intellectuel, « émotionnel et affectif ». Cette « direction en confiance » ne porte-t-elle pas en germe une « direction de conscience » ! Qui supervise la relation entre le superviseur et le supervisé ? Le superviseur est le pendant dans la relation individuelle et sur le plan national du Comité européen sur le plan institutionnel et collectif. Est-ce là un hasard ?

L'Université est-elle au centre de la formation ou est-ce l'entreprise ? Enseignement dominé par la pensée ou apprentissage « modélisé » à partir d'un « faire » dans le

champ du travail d'entreprise ? On nous propose un changement d'état d'esprit, un déplacement de vocabulaire, un re découpage des cursus théoriques et pratiques, une autre classification des actions de formation, une modification de la ligne de démarcation entre titre et exercice, un autre rapport entre théorie et pratique, entre le droit et le fait, entre le formateur et le formé, entre le général et le particulier, entre la partie et le tout.

On aura compris que, dès l'instant où les professions se gèrent et se contrôlent elles-mêmes au niveau européen la tendance est que l'Université devienne ancillaire d'une entreprise devenue elle-même universelle. Et que le transfert du rôle de l'État dans le cadre de la directive a pour effet que la « puissance privée » d'une organisation professionnelle supranationale se substitue à la puissance publique ou du moins s'y ajoute. Le rapprochement est frappant : l'entreprise privée et l'organisation professionnelle privée. Puis, la délégation de cette « puissance privée » aux organisations nationales fait de ces dernières des interlocutrices d'autant plus privilégiées des États nationaux qu'elles bénéficient d'une autorité de supranationalité du fait de leur appartenance à une organisation européenne « reconnue » par Bruxelles. Cela rend d'autant plus nécessaire la question d'une évaluation de la représentativité nationale des dites organisations et des critères de cette représentativité ou, pour reprendre un mot très présent dans le projet EuroPsy, des « preuves » de ce que l'on est supposé « représenter ». Même si cette représentativité, à la suite de la version aujourd'hui en vigueur de l'article 15 de la directive, n'a plus d'autre portée que celle d'avoir à proposer des idées à la Commission européenne, laquelle en fera ce qu'elle voudra. Car, et en dépit de tout, EuroPsy entraîne dans son sillage d'une certaine psychologie, une question sociologique - la fabrication de normes - et suscite une interrogation politique. Politique s'entendant ici de cette organisation professionnelle qui cherche à s'instituer comme le premier terme d'une alternative : puissance privée / puissance publique, étatique ou européenne.

Si la nécessaire présence aux situations de terrain dans la formation du psychologue est indiscutable, elle emporte ici avec elle d'autres paramètres que l'acquisition d'une ex-

périence indispensable. Au lieu du renforcement attendu de la qualité des prestations dans la société ne va-t-on pas vers un affaiblissement de la place des sciences humaines au sein des savoirs, dans leur vocation à la faculté de juger, dans leur dimension critique, au profit d'aspects opératoires et opérationnels, d'une « technologie psycho-sociale » de l'adaptation et de l'emploi ? Sciences technologiques sans doute transformables en « ressources humaines » et non « sciences humaines », expression absente du projet EuroPsy. Non démentie deviendrait alors la prédiction d'une psychologie « ingénierie de l'âme ». Pourquoi, dès lors, ne pas installer les études de psychologie dans les universités scientifiques ? Mais, au lieu qu'elle reste cantonnée à des secteurs locaux ou dispersés, cette « ingénie-

Conclusion

À tout le moins, un discernement et une distinction entre le niveau politique et le niveau professionnel au sein de la FEAP se révèlent-ils indispensables. Comme est nécessaire une réflexion sur les conditions de leur intersection, de la répartition des pouvoirs et contre-pouvoirs privés et publics, de sorte que les conditions d'une discussion soient réunies et que le débat reste ouvert sur ce qu'on entend par « représentation et représentativité », « formation » et « professionnel en psychologie ». C'est aux organisations professionnelles à le faire savoir et à trouver les bons interlocuteurs à la Commission européenne, au Parlement européen, au Conseil de l'Europe. Quitte à installer à Bruxelles un groupe de travail transversal à plusieurs organisations de psychologues, françaises et d'autres États membres, sans devoir attendre un hypothétique ordre professionnel français. À la fois pour penser et pour offrir une alternative. L'isolement étant, quoi qu'il en soit, source d'échec.

L'autre voie est que les organisations professionnelles présentent directement des idées à l'État national à la condition que ce dernier veuille bien les soumettre à la Commission européenne. On ignore toutefois si cette voie serait aussi efficace qu'une proximité avec Bruxelles. Si un accord majoritaire semble se faire sur une durée de formation en 6 années et sur les stages (je laisse de côté provisoirement la question du doctorat), reste la question des « contenus », certes, « calés » par la directive elle-même sur les « activités » et les « champs d'activité ». Or, ces derniers ne sauraient être confondus avec l'action et le but de l'action, comme cette confusion se donne à entendre ou à déduire du projet EuroPsy. Agir, pour le psychologue, est-ce ouvrir une boîte à outils ?

Rien donc ne saurait valoir la proposition de « critères de qualification » qui éviterait un monolithisme, c'est-à-dire

rie de l'âme » serait portée cette fois par une institution imposant par sa puissance même une nouvelle norme collective dont la vocation à créer du « lien social » resterait à interroger. Compte tenu de sa nature la psychologie a-t-elle vocation à atteindre un tel seuil politique de puissance même pour assurer son indépendance ? Sa dimension européenne grandissante, ses nouvelles responsabilités - même si elles sont encore virtuelles - font que la FEAP change d'échelle et en font une institution sinon de nature politique du moins de portée politique. Association élargie à l'Europe, la FEAP est-elle équipée pour tenir ce rôle ? Le statut d'ONG est-il une réponse pertinente ? Ces points, comme la représentativité, appellent des éclaircissements.

qu'en tenant compte du terrain ce projet n'écraserait pas les uns sur les autres les différents plans théorique, pratique, technique, d'exercice et finalement, politique comme le fait le programme EuroPsy dans sa volonté globalisante. Ce qui nous ramène sans doute à des propositions modestes et limitées, encore faut-il qu'elles existent ! Dans cette institutionnalisation européenne de la psychologie par la FEAP, à la marge des États et à la marge de la directive, confrontés à cette création de pouvoir privé, les optimistes salueront l'unité de la profession, son identité européenne, sa force d'intervention, tandis que les pessimistes parleront d'embrigadement, de sur-adaptation au monde du travail, de fragmentation de la personne, d'abaissement des sciences humaines et de la pensée, de l'extradition du sens pour les bons comptes du marché. On ne peut s'appuyer sur le méta-code d'éthique de la FEAP ou sur les codes de déontologie nationaux même réglementés, pour corriger la construction d'un projet qui omet de dire qu'elle est devenue caduque dans le cadre de la directive finalement adoptée, et qui, de ce fait, révèle qu'elle se sert de la directive comme d'un marchepied politique : la FEAP s'attache à EuroPsy au-delà d'EuroPsy. Pour autant, on aurait tort, au motif que la directive aujourd'hui transposée en droit national a perdu de sa substance, de s'abstenir de « penser européen », car c'est une dynamique du long terme, c'est ce qu'a compris la FEAP.

Et, ne l'oublions pas : le but premier de la directive européenne est la libre circulation des personnes et des prestations de service. Il s'agit d'assurer la libéralisation économique dont le lien avec l'entreprise - et, bien sûr avec l'idée politique - ne peut être fortuit.

Cholet, le jeudi 5 juin 2008

SITUATION ACTUELLE

Comment les étudiants en psychologie rêvent-ils leur formation ?

Pauline Mauras *

La formation est un enjeu central de la profession de psychologue et nécessite d'être repensée à la lumière des problématiques, des besoins, et des lieux dans lesquels le psychologue est amené à intervenir, afin de proposer une formation plus en adéquation avec les réalités du terrain.

Une formation à questionner

En Master 1 de Psychopathologie, nous sommes particulièrement sensibles à cette question, étant directement confrontés aux enjeux et limites de la formation telle qu'elle peut nous être proposée. Elle est sujet de polémique étant remise en cause sur de nombreux points, et notamment sur celui concernant l'accès en Master 2. En effet, de nombreux étudiants sont amenés à postuler dans différentes universités de France pour entrer en dernière année, mais en considération du faible nombre de places dans chaque M 2, par rapport aux demandes, beaucoup d'entre eux ne peuvent y accéder, se trouvant alors dans une impasse, et en difficulté pour se réorienter.

Cela questionne les modalités et la pertinence d'une sélection en fin de cursus, étant donné qu'elle positionne de nombreux étudiants, dotés d'un niveau d'étude important (BAC + 4 et même BAC + 5), dans une certaine précarité. Est-ce qu'il ne serait pas plus judicieux qu'elle s'opère plus précocement dans le cursus, et en concordance avec les besoins identifiés et anticipés, dans ce secteur, par les professionnels tout comme par les usagers ?

En sélectionnant ses étudiants dès l'entrée en première année de Licence, sur dossier scolaire et entretien, l'IPSA¹ (Université Catholique de l'Ouest d'Angers), dont nous suivons la formation, assure à la plupart de ses étudiants une place en Master 2, s'ils satisfont aux exigences du cursus (validation des stages, des examens et des mémoires). Cette université décline ainsi sa formation en six années, alternant cours et stages tout au long de la scolarité, en cherchant à faire de ses étudiants de solides cliniciens et psychologues de terrain. Le M 1 s'effectue ainsi en deux ans, pour permettre la réalisation de deux mémoires (recherche et analyse de la pratique) et de deux stages d'au moins 50 jours, dont un peut être réalisé « à plein temps » pendant un semestre, de façon à acquérir une vision plus fine de la pratique du psychologue et de son positionnement au sein d'une équipe pluridisciplinaire.

Toutefois, généraliser aux facultés publiques un tel recrutement ne risque-t-il pas d'empêcher certains étudiants, ayant eu une scolarité moyenne au lycée, de pouvoir se révéler et de s'épanouir lors des études de psychologie ?

Vers une professionnalisation de la formation en psychologie

En considérant la richesse et l'apport de nos différentes expériences de stages, il nous semble déterminant que la formation de psychologue s'inscrive dans une démarche de professionnalisation, mettant l'accent sur la pratique et la confrontation au terrain. Ainsi, il paraît judicieux que les stages soient pleinement intégrés dès la première année au programme, en se trouvant complétés par un travail universitaire (dossier, travail en groupe, séance d'analyse des pratiques...).

Articuler la formation selon une visée théorico-clinique, c'est nous permettre de faire un véritable apprentissage de la profession de psychologue, en étant confrontés concrètement aux modalités d'exercice de cette pratique, à ses enjeux éthiques et déontologiques, mais aussi de nous familiariser aux différents lieux d'intervention, ainsi qu'au travail d'équipe et institutionnel, contribuant, de cette façon, à un étayage clinique des concepts et théories enseignés.

Dans cette perspective, la mise en place par l'université catholique de l'Ouest d'un centre de psychologie clinique, au sein duquel différentes consultations psychologiques sont réalisées par les étudiants en fin de cursus, en étant encadrés par des psychologues professionnels, permet de promouvoir pleinement cette dimension de la pratique, et d'accroître notre expérience « d'apprentis psychologues ». Ces expériences s'avèrent d'autant plus enrichissantes et pertinentes, qu'elles peuvent être étoffées par un travail de supervision, conduit avec le référent de stage, mais aussi, avec d'autres psychologues présents sur la structure. Il peut notamment être mené dans le cadre des réunions faites par l'Unité de Psychologie ou le Collège des Psychologues, qui peuvent être investis comme un espace d'élaboration, par les professionnels mais aussi par les stagiaires, pour penser certaines situations institutionnelles et cliniques sujettes à interrogations. Il semble aussi intéres-

* étudiante en Master1 -IPSA -Angers- pauline.mauras@hotmail.fr
1 Institut de Psychologie et de Sociologie Appliquées

sant que ce travail d'élaboration de la pratique puisse être repris avec un tiers, extérieur à la structure, pour obtenir un autre éclairage des situations. C'est dans cette perspective que la faculté nous attribue, dans le cadre des stages de Master 1 et 2 un psychologue professionnel comme tuteur, et instaure des séances d'analyse de la pratique, pour faciliter la confrontation de nos différentes expériences de stages et l'émergence d'une réflexion groupale concernant la pratique du psychologue. Ce travail de suivi paraît essentiel pour adopter une certaine distance par rapport aux situations, mais également pour interroger et remettre en question notre intervention et implication.

S'inscrire dans une telle démarche de professionnalisation permet de promouvoir la formation de praticiens chercheurs, en valorisant notamment les connaissances apportées par le terrain, et d'aider également les étudiants à se constituer, dès l'université, un réseau de psychologues

En conclusion

La confrontation avec d'autres étudiants, des différentes formations universitaires, laisse prévaloir la richesse et l'enjeu d'une formation, ayant pour visée l'articulation du monde universitaire avec le milieu professionnel. Il apparaît, en effet, important d'insister sur le fait que les praticiens, rencontrés dans le cadre des stages, jouent un rôle déterminant dans notre formation, à travers notamment le

professionnels.

Toutefois, cette conception de la formation en psychologie se heurte à certaines limites, telles que la difficulté de trouver actuellement un stage auprès d'un psychologue, en raison notamment du nombre excessif de demandes, mais aussi de la réticence observée chez certains professionnels à encadrer un stagiaire. De plus, le fait que, contrairement à de nombreuses filières universitaires ou autres formations (étudiants en faculté de droit, en médecine, en soins infirmiers, en ergothérapie...), les stages en psychologie, et plus particulièrement en clinique, ne soient que très rarement rémunérés, interroge sur la crédibilité et la reconnaissance du travail fourni par le stagiaire psychologue dans certaines structures. En effet, même si cette rémunération ne revêt qu'un aspect symbolique, elle peut contribuer à procurer une certaine assise et certaine valorisation de la profession.

partage de leurs expériences et la transmission de leur savoir. Axer la formation sur cette dimension de professionnalisation ne contribuerait-il pas à mieux nous préparer à notre future pratique de psychologue, en étant plus armés et expérimentés pour s'insérer dans le milieu professionnel ?

Investissement du psychologue référent et collaboration plus réelle avec les enseignants lors des stages

Il me semble essentiel tout d'abord de s'attacher durant ce cursus à garder une approche plurielle. **L'Université doit être et rester un lieu d'éveil intellectuel.** Je trouve en effet particulièrement délétère d'enfermer les étudiants dans une doctrine et une pensée unique. En ce qui concerne le domaine de la clinique, la psychanalyse comme seule référence doit rester un choix personnel s'inscrivant dans une démarche qui l'est tout autant. Il me paraît en effet essentiel qu'à la faculté nos enseignants soient prêts à toutes les discussions et nous permettent ainsi de développer notre propre réflexion et une vision critique ; **cette ouverture d'esprit**, telle qu'elle existe dans mon lieu de formation universitaire, me semble fondamentale.

De plus, pour faire écho aux remarques des praticiens qui trouvent parfois le niveau des étudiants trop bas, je pense pour ma part que **l'enseignement de la psychologie clinique en Licence est une peau de chagrin au regard des autres disciplines.** Nous arrivons en Master avec des connaissances et des lectures qui me paraissent bien insuffisantes.

Puis, au-delà des acquisitions théoriques, se pose la question des stages. Il semble que l'encadrement et

l'évaluation des étudiants en stage posent parfois de réels problèmes. En effet, cela peut osciller entre l'autonomie la plus totale (où le psychologue-référent brille par son absence) et la contrainte la plus castratrice (interdiction formelle de faire des entretiens). **La question de la transmission des savoirs, sur le terrain et au plus près des sujets, du métier de psychologue, se pose alors.** Une première partie indispensable de cette facette de la formation est reprise à l'Université dans les groupes de supervision. L'autre est de la responsabilité du maître de stage. **D'où, la qualité de cette expérience pour le stagiaire dépend aussi de la hauteur de l'engagement du psychologue référent.** Ainsi, la question de l'évaluation de l'étudiant par ce dernier n'en sera que plus pertinente pour tous. Enfin, même si un certain clivage semble quelquefois régner entre les universitaires et les praticiens, **une collaboration plus grande de chaque partie serait profitable pour les étudiants.** Elle permettrait ainsi d'aider à mieux penser la clinique, et pouvoir devenir par la suite des professionnels compétents.

Etudiant en M1 Université de Provence

SITUATION ACTUELLE

Rêves ambitieux pour la profession

Sophie Bernard *

Cet intitulé aussi concis soit-il, recouvre, me semble-t-il, une multitude de questions que je centrerai autour de celle « des idéaux » ; c'est en effet de ce lieu quasi mythique que notre réflexion tentera de se faire un chemin tout au long de cet argument. De quoi la formation du psychologue est-elle faite ? De quoi un psychologue aurait-il besoin pour exercer au mieux sa profession ? Chercherions-nous par là un psychologue idéal ? Une formation idéale pour les psychologues ? Ou bien la réalisation, en termes de formation, d'un rêve de futur psychologue ?

Nous ne pouvons, à l'heure actuelle, prétendre recevoir une formation idéale à l'université – nous rêvons régulièrement de liens plus étroits avec les hôpitaux dont notre formation demeure tributaire en terme de stage, et où diverses recherches pourraient voir le jour. Nous rêvons de bénéficier de l'enseignement de professeurs d'autres universités que la nôtre et d'être mieux informés sur le contenu des concours administratifs, et j'en passe – elle n'en demeure pas moins idéalisée, et à mon sens loin d'être décevante, de ce fait notamment.

En effet, le programme proposé aux étudiants en psychologie à l'université, est établi par les enseignants eux-mêmes, en fonction de leurs divers domaines de recherche – ceux-ci entrant également en ligne de compte au moment de leur recrutement. Mais au-delà de leurs *intérêts*, il apparaît que le contenu de leurs enseignements est davantage conçu en fonction de leur « idéal du moi » ; ils vont donc, établir leurs cours sur des sujets qui les stimulent, à partir de leur expérience clinique, de divers auteurs ciblés et de ces éléments nous recevons en fait ce que nos enseignants se représentent d'indispensable à notre formation. Je crois que nous tenons ici quelque chose de central.

L'essentiel de la formation du psychologue ne se soutiendrait donc pas d'un hypothétique tronc commun, mais de cette capacité que possède la plupart de nos enseignants de nous proposer des bases pour penser et prendre position à partir d'un cadre clairement défini. **Le devenir du psychologue clinicien ne peut se résumer à la simple exécution d'un apprentissage universitaire ; il s'agit de disposer d'outils mobilisables sur le terrain** où nous serons amenés à construire notre propre clinique. Cela dit, ne nous égarons pas, il y a des **éléments fondamentaux** qu'il serait souhaitable de voir figurer dans toutes les formations du

psychologue, je pense, entre autres, à **l'épistémologie, à la déontologie, à la lecture attentive de certains auteurs majeurs.**

Autrement dit, et peut-être plus sensiblement à partir de la licence, nouvellement L3, nous ne pouvons pas véritablement parler d'une formation uniforme des psychologues – même s'il existe des « troncs communs » tels que la physiologie, les statistiques et plus tard, la clinique projective –, mais des formations du psychologue, sans même évoquer les divers courants qui existent au sein du département de psychologie. Cela présente évidemment des inconvénients, parés en partie par la « masterisation » de notre cursus qui facilite nos déplacements d'une université à l'autre, selon qu'elle propose telle ou telle spécialisation convenant davantage à notre orientation théorique – ici la psychanalyse.

Cette diversité des enseignements se trouve être l'une des richesses de notre formation de clinicien. Cette différence étant à cultiver à l'heure où des logiques économiques tendraient à ne se satisfaire que d'une « pensée unique » provoquant des guerres intestines qui n'ont pas lieu d'être entre divers « souteneurs » de savoirs, là où les postulats sont radicalement différents et/ou complémentaires, si l'on prend l'exemple de la psychanalyse et du comportementalisme.

En outre, je n'ai pas le sentiment qu'un enseignement fondamental ait été négligé tout au long de notre cursus, même si notre formation est à certains égards incomplète et peut être améliorée, il ne s'agit pas de le nier. Il nous a fallu nous identifier, pour notre élaboration – sinon pour la note – à plusieurs points de vue, à plusieurs discours, portés par nos enseignants sur de nombreux textes psychanalytiques. Ce qui nous a été transmis peut se traduire en une

* Etudiante en Master II professionnel psychopathologie clinique psychanalytique - Université Paris XIII Nord.

somme de regards, ceux-ci ne vont bien évidemment pas s'additionner passivement, mais tendre à ne former qu'un seul regard : *le nôtre* – qui trouvera ensuite sa concrétisation dans nos mémoires si l'on s'en tient au domaine universitaire évidemment.

C'est en cela que tient le paradoxe de notre dernière année de cursus universitaire professionnalisant – ancien DESS – où pour valider certaines unités d'enseignement on nous demande encore de réciter un propos censé avoir été sagement appris auparavant ; inutile de préciser qu'il n'est pas nécessaire pour ce type d'exer-

cice d'avoir compris ni même réfléchi. A ce stade du cursus, un tel clivage entre le master professionnel et le master recherche n'a, d'après moi, pas de sens.

Enfin, ce qui m'apparaît essentiel, **c'est cette possibilité offerte par l'université, de créer, à partir d'un cadre défini, une clinique qui sera la nôtre** ; celle-ci ne sera jamais réductible à un cumul de connaissances, à un cumul de stages. Mais ces éléments constituent une base irréductible à un positionnement nécessairement singulier.

Paroles d'étudiants...

La **sélection** est, un problème central qui revêt différents aspects. L'évaluation tout au long du cursus prend la forme d'examens par « tirage au sort ». N'étant pas interrogé sur l'ensemble de nos enseignements, il n'est pas évident d'avoir une vision globale des connaissances des étudiants. On peut se poser la question de l'importance que peut prendre le facteur chance ? De plus, le système de compensation entre les semestres permet à un très (trop ?) grand nombre d'étudiants l'obtention de la licence et l'accès au master 1, à la suite duquel, se profile la rude sélection en master 2 dont les résultats ne sont connus qu'à partir du mois de septembre.

Concernant les enseignements, un sentiment fréquemment retrouvé est celui de la **perte de temps**. Nous abordons à plusieurs reprises les mêmes contenus (théorie sur le conditionnement pavlovien vue chaque année, excepté en master 2). Une question se pose : les différents intervenants sont-ils au fait des contenus des autres enseignements ? Nous reprenons souvent l'historique sans forcément développer et approfondir. Ces répétitions engendrent une certaine frustration et une attente d'enseignements nouveaux.

Une des difficultés majeures rencontrée par les étudiants est le **décalage** qui existe **entre nos connaissances purement théoriques et la réalité des terrains de stages** où un savoir-faire pratique et un savoir-être sont nécessaires. Ceci peut être mis en lien avec un manque certain d'enseignements orientés vers la pratique : insuffisance des heures de TD ou TD mal exploités (absence quasi-totale de mise en situation, de séminaires de réflexions, d'étude de cas, peu de régulation de stage), manque d'enseignements sur les outils du psychologue notamment les épreuves projectives (nous

sommes formés à la cotation du Rorschach en méthode Exner, tandis que nous avons un enseignement sur l'interprétation en méthode française ! En outre, nous n'avons eu aucun cours sur le TAT).

Certes, nous avons conscience du fait qu'il est de notre responsabilité, à travers des lectures personnelles, d'approfondir et d'aller à la recherche de nouveaux auteurs, théories, concepts. Cela étant, ces lectures amènent des questionnements qui ne trouvent pas facilement d'espace à l'université pour les accueillir, permettre une réflexion et une intégration de ces dernières.

Il nous semble qu'une grande qualité de notre faculté est de proposer une vision intégrative de la clinique qui va de pair avec la nécessité de reconnaître les spécificités de chacun (neuropsychologue, psychogérontologue...). De ce fait, nous avons la chance de parcourir de nombreux champs de la psychologie, ce qui entraîne une spécialisation tardive qui peut sembler insuffisante pour être réellement autonome dans nos pratiques et nos cadres de pensée. Cela bien que, dans l'ensemble, nous pensons avoir des enseignants réellement compétents dans leur domaine de connaissances même si la dimension pédagogique manque parfois.

Deux étudiants de Bordeaux II, M1 et M2

SITUATION ACTUELLE

L'histoire de Paul



Brigitte Guinot *

Les grandes lignes de cet article ont été présentées oralement à la journée organisée par l'AEPU le samedi 1er décembre 2007 : « Psychologie à l'université: Un paysage en mutation des enjeux majeurs pour la discipline ». J'y représentais la FFPP au titre des praticiens. Lors de la préparation de mon intervention, je me suis interrogée sur l'expression et la déclinaison que je voulais donner à cette intervention. Il m'importait surtout de parler de ma place de praticienne qui venait échanger sur des pratiques professionnelles avec un public d'universitaires. J'ai finalement retenu l'idée que je m'adressais à un public de professionnels, et qu'ensemble nous allions pouvoir repérer que ce qui concerne les uns concerne également les autres.

Pour cela j'ai choisi de raconter une histoire, celle de Paul. Ai-je besoin de préciser que cette histoire est une pure fiction, et que toute ressemblance avec des personnages existants ou ayant existé serait fortuite.

Paul a 24 ans. Il commence ses études de psycho à 19 ans, après une première année de médecine. Il met trois ans pour obtenir sa licence. Il décide de faire sa première année de master en deux ans. Enfin décider c'est vite dit, il a plutôt entendu le conseil de ses professeurs : « *Faites votre master en deux ans et profitez en pour faire des stages* ». Paul n'a pas attendu son année de M1 pour faire des stages, c'est dès sa licence qu'il a commencé. En deuxième année de M1, il réussit à être en stage pendant un an. Rien d'obligatoire dans cette démarche, mais il pense qu'il aura ainsi plus de chances pour décrocher son entrée en M2. L'institution qui l'accueille trouve confortable cet étudiant disponible et attentif. La psychologue qui accepte de l'accompagner est alors obligée de refuser d'accueillir des étudiants en M2. Son institution préfère privilégier cet étudiant qui peut rester plus longtemps sur le lieu de stage. Et comme les stages dans le secteur public ou associatif (ce qui est le cas pour Paul) ne sont pas rémunérés¹, autant privilégier le long terme. C'est le retour que lui fait, un peu désolée tout de même, la psychologue du service.

Paul profite de ces deux années pour participer à des séminaires, des groupes de lecture, il sait qu'il doit présenter un dossier « béton » pour entrer en M2. Il a en mémoire l'exemple de son amie Pénélope, cursus identique, qui a tenté deux années de suite son admissibilité en M2, il se souvient de son courriel reçu il y a un an: « *Je suis désespérée, ma vie est dévastée, tout ce temps passé pour ça, j'abandonne* ». Depuis Pénélope travaille comme auxiliaire de vie scolaire. Elle a 28 ans.

C'est en juin qu'il présente son mémoire M1 : il obtient 17, mention très bien. Il travaille tout l'été dans une association d'aide à la personne ; il s'occupe des soins quotidiens

de personnes handicapées. Il sait que d'avoir mis en avant son master de psycho l'a bien aidé. D'ailleurs, ils veulent l'embaucher s'il n'est pas pris en M2. Mais pour le moment, il lui faut décrocher son admission en M2.

Les dossiers d'admissibilité pour sa fac seront disponibles fin septembre pour des résultats fin octobre. Il y a 15 places, ils sont plus de 500 à postuler. Il s'adresse à d'autres facs, au total 8. **Il est surpris des méthodes de sélection, pas une ne ressemble à l'autre. Sur quels critères valident-ils le dossier ?** Dans sa fac d'origine, on lui a demandé son expérience professionnelle, son nombre d'unités d'enseignements en clinique, les formations effectuées en dehors du parcours universitaire, colloques, séminaires, groupes de travail, il a bien fait de garder toutes les attestations ! On parlait même de formation personnelle. Sans oublier la lettre de motivation et le projet professionnel. Par contre, il remarque tout de même qu'il n'y a aucune transparence dans l'analyse des dossiers de candidature. Il sait que les places seront chères. Au bout de quatre années (souvent cinq) s'entendre dire qu'on ne fait pas l'affaire, c'est un peu dur à passer. Il se souvient des débats dans sa fac au moment de la pétition de la FFPP sur la régulation des flux. Très peu l'avait signée, les étudiants étaient plutôt mobilisés par le CPE, et ses profs avaient une drôle de position la dessus. Il n'avait pas bien compris à l'époque les enjeux, mais il l'avait signée. L'exemple de son amie Pénélope l'avait fait réfléchir, il est clair qu'elle avait fait les frais d'une sélection qui ne dit pas son nom et dont les effets sur les personnes sont d'une rare violence.

Paul sait aussi que son admissibilité en M2 est corrélée à **l'obtention d'un stage professionnel**. La psychiatrie est appréciée. Il fait le tour des services et les réponses négati-

* Psychologue, Vice présidente de la FFPP en charge des publications, Co-présidente élue de la FFPP brigitte.guinot@ffpp.net

¹ Ce texte a été rédigé quelques semaines avant que ne soit signé l'arrêté sur la gratification des stages : décret n° 2008-96 du 31 janvier 2008 relatif à la gratification et au suivi des stages en entreprise modifie le décret du 29 août 2006.

ves le désespèrent, il n'y arrivera jamais. Il devient de plus en plus difficile de trouver un stage en psychiatrie, on dit que beaucoup d'étudiants anticipent le décret d'application de l'article 52. Il est seul à effectuer ses recherches de stage, c'est un peu chacun pour soi, surtout si on choisit une autre ville que celle de la fac, ce qui est son cas. Lorsqu'il cherche à connaître les raisons des refus des psychologues ceux-ci répondent qu'ils se sont déjà engagés avec des stagiaires M1, qui avaient effectué leur demande en juin. Certains lui avouent qu'ils en ont assez de travailler avec l'université. Malgré la demande du Collège des psychologues de l'hôpital, *la fac n'a jamais cherché à développer de bonnes capacités d'accueil des stagiaires*. Alors à quoi bon ! Pourtant l'idée de définir ensemble l'agrément d'un stage a été évoquée à plusieurs reprises. D'autres praticiens évoquent leurs craintes de voir leur profession s'éparpiller, se diluer à travers les *multiples spécialités* dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas. Certains évoquent les *relations difficiles praticiens/universitaires*. Les premiers reprochent aux seconds d'être *loin des réalités sociales*, de ne pas vouloir une définition du terrain de stage. Les praticiens revendiquent *l'activité de recherche* qui fait partie intégrante de leur diplôme et qu'ils considèrent comme pas assez prise en compte par les universitaires. Paul se dit que tous ses stages (cinq en tout) lui ont permis une approche du métier. Il sait à quoi s'attendre. Des psychologues désabusés, il en aura rencontré. Il est surpris de l'isolement de ses futurs collègues. Au début Paul y voyait une forme de condescendance, de mise à distance. Il se rend compte maintenant que c'est plutôt du registre de la protection à défaut de l'engagement.

De plus l'éloignement de la fac avec l'hôpital et l'absence d'indemnisation de frais kilométriques pour les réunions, quand elles ont lieu, ont fini par décourager les plus résistants. Personne ne veut payer, mais au bout du compte, se dit Paul, ce sont les étudiants qui finissent pas payer, et chers. A propos de payer, il a entendu dire que les stages de plus de trois mois seraient indemnisés du moins dans le privé, c'est une psychologue d'une clinique privée qui le lui a dit. Jusqu'à présent elle prenait des stagiaires, mais la direction de sa clinique *refuse maintenant les stages de plus de trois mois*. A la fac il n'en a pas entendu parler. On appelle ça une « gratification », quelle drôle d'expression ! Paul s'en veut de ne pas avoir anticipé. Il le savait, pourtant, que ce serait difficile mais à ce point ! Il s'était même interrogé sur l'opportunité de tenter un master recherche puisqu'au bout du compte le résultat était le même : on avait le titre de psychologue avec une sélection bien mis rigoureuse, à condition... de trouver un stage. Dans sa fac, il y a deux masters recherche. Un en cognitive, ils en prennent 20 pour 30 demandes, et un en psycho de la santé 20 places pour 60 demandes. On dit que les 500 heures de stage servent surtout à la rédaction du mémoire. Il ne savait pas bien ce qu'il considère comme deux poids deux mesures. Mais lui, ce qu'il voulait, c'était voir des personnes,

faire de la clinique, être confronté à la maladie, la souffrance. Il ne regrette pas son choix, pas question d'arriver dans un service sans une solide formation : un apport théorique conséquent, une approche méthodologique exigeante, et une pratique pointue. Il se dit tout de même que le risque est de voir sur le marché du travail des praticiens à deux vitesses : ceux qui n'auront eu comme confrontation avec le réel qu'une vue partielle de la dimension psychique (un cerveau) et les autres, qui ont intégré cette dimension psychique à travers une approche globale qui prend en compte la singularité de la personne.

Paul finit enfin par trouver une psychologue qui accepte de le prendre. Elle travaille dans un service de gérontologie, elle avait commencé par donner une réponse négative pensant qu'elle n'avait pas les compétences requises, enfin c'est ce qu'elle disait. Elle aurait préféré recevoir un étudiant de licence, d'ailleurs elle s'était engagée, mais l'étudiant au dernier moment avait trouvé mieux ailleurs. Elle accepte Paul.

Mi-octobre, il apprend qu'il est pris en M2. Quel soulagement ! Il est presque au bout... Il commence son stage début novembre à raison de trois journées par semaine. Paul est satisfait, les relations avec la psychologue praticienne référente sont riches et le mettent au travail. Ses cours à la fac n'ont repris que depuis mi-novembre, et pour le moment il n'a eu qu'une réunion de rentrée. Le rôle du psychologue praticien référent a été abordé. Paul entend que le praticien référent doit donner un avis lors de la soutenance du rapport de stage mais que sa présence n'est pas obligatoire. Il a également eu deux séances d'analyse des pratiques avec un psychologue praticien chargé d'enseignement. Il y a longtemps que ce psychologue intervient pour les étudiants de M2. D'ailleurs il donnait jusqu'à présent un avis pour l'obtention du diplôme. Mais de par les nouvelles modalités d'obtention du M2, ce n'est plus son rôle. Cette nouvelle situation ne convient pas du tout au psychologue et l'analyse des pratiques tourne plutôt au règlement de comptes des pratiques professionnelles. Du coup la parole a eu du mal à circuler, il attendait pourtant beaucoup de ce temps de reprise des moments difficiles du stage.

Mais Paul n'est pas au bout de ses surprises : désenchantement serait plus exact. Il reçoit, fin novembre, un courriel du « maître de stage »² responsable du M2., courriel diffusé à l'ensemble des étudiants du master. Le contenu du message l'a beaucoup inquiété. Il y est fait référence à l'arrêté du 19 mai 2006 (c'est bien la première fois qu'on leur fait une référence aussi précise), certains points du M2 demandent à être précisés. D'abord le nombre d'heures de stage que doivent faire les étudiants : soit 500 heures, au moins 4 demi-journées par semaine. Paul se dit qu'il a bien fait de commencer son stage rapidement : il pourra peut être présenter son rapport en juin, et commencer à chercher du travail. Le deuxième point concerne le psychologue praticien chargé d'enseignement et responsable de l'analyse

des pratiques « qui reste le principal interlocuteur à l'université pour le travail d'élaboration ». Il aura à participer à la soutenance du rapport de stage, « il faisait jusqu'ici partie du jury de mémoire » rappelle le courriel. Paul se souvient de ses propos lors des groupes d'analyse des pratiques. Y a-t-il un lien ? Fallait-il préciser les missions et les responsabilités des uns et des autres ? Le troisième point du courriel concerne le psychologue-praticien référent qui doit exercer depuis au moins trois ans. On doit lui remettre un mémoire / rapport de stage : Paul comprend que ce texte consiste en une élaboration théorique approfondie de l'expérience clinique. Et qu'il n'est pas exclu qu'il puisse aussi s'agir d'un travail de recherche. La note attribuée sera donc la note de mémoire. Enfin, pour terminer, il lit également que, comme par le passé, le stage restera validé sous la forme d'un récépissé (quitus) mentionnant l'assiduité au groupe de suivi du stage et de l'accord du jury. Paul ne comprend plus rien ! D'un côté, on fait état du décret et de la place centrale de la validation définie par ce décret et d'un autre côté on insiste sur l'accord du jury, mais qui doit s'accorder alors sur quoi ? Enfin Paul est désabusé : il a eu du mal à trouver ce stage et pour ce faire, le psychologue qui accepte de l'accompagner. A aucun moment on ne lui a fait état des conditions qui concernent le psychologue praticien référent : « Assurez-vous auprès de lui qu'il remplit ces conditions et informez le qu'il aura à formuler un avis concernant la validation de votre stage à la fois quantitativement et qualitativement » rappelle son « maître de stage » dans le courriel. La psychologue praticienne référente est diplômée depuis un peu plus de deux ans. A aucun mo-

ment il n'a été question de ce qui est mentionné. D'ailleurs il n'a été question de rien du tout, puisque Paul s'est débrouillé tout seul et la psychologue n'a eu aucun contact avec le responsable du master. Elle aurait d'ailleurs bien aimé échanger mais ce n'était pas possible, *l'enseignant n'ayant pas de temps à lui consacrer*. Paul le rencontre pour lui expliquer sa situation. Il lui fait part de l'importance du stage, de la cohérence du lieu de stage dans son parcours, mais son « maître de stage » l'a tout de suite arrêté : « Cela ne regarde que vous » lui dit-il : « L'université n'est pas là pour faire appliquer la loi et d'ailleurs elle n'ira pas vérifier ». « C'est donc à vous de décider ». Il précise à Paul qu'il ne doit pas confondre les exigences administratives et la qualité de sa formation. Enfin il termine l'entretien en lui disant que pour lui (l'enseignant), le risque est de voir quelqu'un lui faire des histoires et chercher à vérifier à partir du CV la légitimité du titre. Dans l'après coup, Paul trouve sa réponse affligeante.

Paul mettra une semaine pour prendre sa décision, aidé par son psychologue praticien référent : il a trouvé un autre lieu de stage et un autre praticien. Les comptes qu'il veut avoir à rendre lors de la soutenance de son mémoire de stage ne doivent pas être infiltrées par une dette dont il n'est pas responsable. Il pense tout de même que sa situation depuis des années, et celle de bien d'autres de ses camarades, est bien le reflet d'un symptôme sociétal de l'enseignement de la psychologie et de sa professionnalisation en France. Mais il ne peut pas le dire. Pas encore.

2 Le maître de stage est un des enseignants-chercheurs de la formation conduisant au diplôme de master, mention psychologue, à laquelle est inscrit l'étudiant.

Rencontre avec la Confédération Etudiante*

- L'intérêt principal de la Confédération étudiante (Cé) porte sur le développement des liens universités-entreprises et l'insertion professionnelle des étudiants. Sur ce point, les étudiants militent pour des mesures plus importantes d'informations sur les taux de débouchés et pour que l'université se soucie du devenir des étudiants qu'elle forme.
- De plus, ils insistent sur la question des débouchés transversaux dans les différentes disciplines. A ce titre, ils pointent l'intérêt des sciences humaines comme justement transversales à plusieurs types de savoir.
- Dans cette optique, concernant la dimension transversale de la psychologie, et par rapport à la licence pro, ils nous invitent à définir nous-mêmes les licences où la psychologie interviendrait comme composante.

- D'un point de vue plus politique, ils nous informent que, selon eux, les étudiants ne sont pas forcément défavorables à une sélection en licence mais que celle-ci se heurte à une opposition de l'UNEF qui forme un groupe de pression important auprès du gouvernement.
- Ils ajoutent que cependant une sélection à l'entrée de l'université ne peut-être envisagée car l'université a le devoir de former des élites dans la masse. En revanche, une meilleure orientation dès le secondaire permettra de réduire le taux d'échec en 1er cycle universitaire.

* rencontre commission université SNP avec J.Coudry, ex Pte de Cé et S.Braunstein SG de la Cé
www.confederation-etudiante.org

QUEL AVENIR POUR LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE ?

Quelques réflexions sur la crise de la psychologie clinique et la formation des psychologues cliniciens

René Kaës *

Nous remercions la revue canadienne Filigrane de nous avoir autorisés de publier de longs extraits du texte paru dans le numéro consacré à l'avenir des cliniciens (2008)

[...] Nombreux sont ceux qui redoutent une disparition des psychologues cliniciens dans les structures où ils étaient traditionnellement employés, au profit de psychologues comportementalistes, cognitivistes ou de neuropsychologues. Nous avons souvent des conversations du type : « mais comment avez-vous pensé notre formation de clinicien sans anticiper ces changements ? »

Je voudrais, dans ce contexte, proposer quelques réflexions qui pointent des questions que le recul des années m'a inspirées. Elles ne s'ordonnent pas en un projet d'ensemble : ce projet reste à construire, il est aujourd'hui nécessaire.

Comment « sauver la clinique » ?

Un texte intitulé « *Sauvons la clinique. Manifeste pour les pratiques et les formations cliniques* » a alerté les diverses communautés de psychologues, de psychiatres, de psychothérapeutes et de psychanalystes sur les menaces qui pèsent sur la psychologie clinique et sur la formation des psychologues cliniciens¹. Le texte disait en substance que la formation des psychologues cliniciens est aujourd'hui mise en péril par les instances d'habilitation de leur filière, après que la formation des psychiatres a, elle aussi, été amputée de son ancrage dans la psychanalyse et dans la psychopathologie, au profit de modélisations neurobiologiques et comportementalistes. Cette attaque, précise le manifeste, exprime « la volonté de domination des partisans de l'éviction de la psychanalyse et de la psychopathologie, à tous les niveaux des organisations qualifiantes de l'enseignement et de la recherche » : [...] il se met en place « *de nouveaux dispositifs de gouvernance dans lesquelles la psychanalyse ne sera que résiduelle ou nébuleuse* ». Un appel à la formation d'un collectif de réflexion et d'action est alors lancé.

Assurément il faut défendre la clinique. Souscrire à ce texte de combat est une manière de lancer, une nouvelle fois, l'alerte. Mais pour défendre la psychologie clinique, il faut en repenser les fondements théoriques et pratiques, les méthodes, les champs d'application, les processus de sa transmission dans la formation des psychologues, notamment dans les universités, mais pas seulement dans les universités. Il nous faut aussi admettre que l'attaque ne

vient pas seulement du dehors – assurément, elle est bien réelle -, et que la seule volonté de démolition ne suffit pas à mettre la psychologie clinique en péril, si elle n'était déjà en crise depuis quelques décennies. Au risque de choquer, je pense que cette crise s'est accentuée depuis la domination quelquefois abusive de la psychanalyse ou d'une certaine manière de faire de la psychanalyse la référence exclusive de la psychologie clinique, sinon de la psychologie dans son ensemble.

Je ne mets pas en cause la référence à la psychanalyse, je l'affirme au contraire ; mais la psychologie clinique ne peut se fonder que sur des rapports de tension critique, indépassable en une synthèse, avec les références dont elle se nourrit : notamment la clinique psychanalytique, la clinique psychiatrique, la clinique des examens psychologiques (de Rorschach à Piaget, pour faire bref).

Je ne pense pas que l'expression critique soit vaine, non plus que se lamenter sur le monde d'hier. Mais ce qui manque singulièrement à notre pensée, soumise à l'urgence qui caractérise les nouvelles formes de subjectivité aussi bien chez les cliniciens que chez leurs patients, c'est précisément un regard historique critique sur ce qui noue une situation de crise dans le passé avec les conjonctures actuelles qui la déclenchent. Si nous évitons ce travail, l'urgence que suscite la menace risque de masquer la crise et le travail de pensée qu'elle appelle [...]

La psychologie clinique n'est pas seulement menacée, elle est en crise structurelle

La psychologie clinique est en crise structurelle, de naissance, pourrait-on dire. Elle s'est construite entre plusieurs références, allant souvent de l'une à l'autre, sans toujours

penser suffisamment la tension que générerait cette pluralité de références. La référence des sciences naturelles, et plus spécifiquement la médecine, qui la fascine et qu'elle

* psychologue, psychanalyste, professeur émérite de Lyon 2 -Lumière.

¹ <http://www.sauvons-la-clinique.org/>

dénonce, à la fois pour sa capacité de singulariser la maladie et d'en objectiver les symptômes, et pour son écoute longuement acquise de la subjectivité et de la signification, si possible du sens du symptôme pour le malade. Cette référence conflictuelle s'inscrit dans les rémanences du dualisme corps - âme, ou corps - psyché. Le psychologue clinicien se voudrait, sans toutefois pouvoir l'être, comme le médecin au chevet du malade, mais attentif aux discours et à leur feuilletage de sens plutôt qu'aux signes et aux symptômes manifestes. Le psychologue clinicien n'a du médecin ni la formation, ni le statut social, ni le pouvoir. Il a eu beau vouloir jadis s'en donner l'apparence en revêtant la blouse blanche dans certains services, l'histoire des relations médecins/psychologues est le plus souvent celle d'une ambivalence mutuelle et de conflits dans les aires de partage du pouvoir sur le patient. Lorsque des psychanalystes, de référence lacanienne, ont dénoncé le discours médical comme antagoniste à celui de la psychanalyse, les psychologues cliniciens des années 1970 ont trouvé une accréditation de leur méfiance vis-à-vis des médecins : elle pouvait être fondée, et c'est un discours de psychanalystes qui l'assurait. Les psychologues cliniciens n'ont pas pour autant trouvé ce qui pouvait fonder leur identité, leur objet, leur méthode et le cadre théorico-pratique complexe qui les soutient, et qui eût été en mesure de les expliciter et les exposer à l'entendement des autres : psychologues, médecins, psychiatres, psychanalystes.

La seconde référence cruciale est précisément celle de la psychanalyse. Elle s'est mise en place sous l'effet de plusieurs facteurs. Parce que la psychanalyse a été et demeure, dans sa conception de la réalité psychique, du conflit structurant ou pathogène qui la structure, par sa prise en considération de la singularité du sujet individuel, des processus inconscients qui le lient à des ensembles intersubjectifs, un puissant modèle explicatif du fonctionnement, des troubles et des ressources de la psyché. Parce que la psychanalyse est un dispositif de formation majeur à l'écoute de soi-même et de l'autre : de l'Autre, de cet autre-là et de plus d'un autre. Jusqu'à l'époque où la référence à la psychanalyse s'est mise en place de manière prédominante dans l'enseignement des universités, à la fin des années 60 et surtout au début des années 70, la psychologie expérimentale s'imposait aux autres sous-disciplines de la psychologie comme le modèle de la psychologie scientifique, à l'exclusion de tout autre. Elle cherchait à lui en imposer le modèle de « scientificité ». Le laboratoire était la norme, et les instances universitaires de la recherche devaient prendre à leur tour ce modèle, au moins cette dénomination. J'avais essayé « élaboratoire », sans succès. J'ai connu, jeune enseignant, cette époque de domination et de méfiance vis-à-vis de la clinique et de la psychanalyse, puis l'inversion des pouvoirs, et le triomphe, aux accents de revanche, de notre conception et de notre pratique sur celles qui nous avaient opprimés. Les oppositions frontales continuaient. Avec leurs dérivées. Je n'ai pas oublié que certains courants zélotes alors triomphants de l'école de Lacan se sont retournés contre la psychologie clinique. Je me souviens aujourd'hui encore avec déplaisir et tristesse de ce milieu des années 70 où la psychologie clinique était fustigée com-

me une clinique « clinicante », au motif que, psychologie, elle était une résistance majeure à la psychanalyse. Ce fut aussi l'époque de violentes attaques - à retardement - contre la position de D. Lagache, initiateur de l'enseignement de la psychologie clinique « dynamique » à l'Université, sur l'unité de la psychologie, au prétexte que cette conception soutenait l'imaginaire de l'Un, et qu'il fallait dénoncer l'illusion que les psychanalystes (à l'université) avaient quoi que ce soit à voir et à penser avec les expérimentalistes, les généticiens, les psychosociologues.

Cette seconde référence a été, elle aussi, source de malentendus, plus graves encore, parce que non pensés, voire déniés par les enseignants, et par conséquent source de clivages et de hiatus insurmontables dans la formation des étudiants.

Sur ce point, je ne suis pas sûr d'avoir toujours réussi à tenir la position pour laquelle j'avais opté : soutenir la tension et la discontinuité entre les références fondatrices de la psychologie et de la psychopathologie cliniques. J'ai enseigné et formé les étudiants à la psychologie et à la psychopathologie cliniques dans la référence à la psychanalyse, et je précise : aux divers courants de la psychanalyse. Chaque fois que je l'ai pu, j'ai établi les liens avec ce que la psychologie, dans ses différentes sous-disciplines et approches, apporte comme connaissance de la psyché, comme questions et comme réponses auxquelles la psychanalyse n'a pas accès. J'ai transmis, dans ma discipline, le patrimoine vivant de la psychologie sociale lorsque j'enseignais l'approche psychanalytique des groupes.

Au cours de ma pratique j'ai acquis une longue expérience dans le travail de supervision et d'accompagnement des équipes soignantes, dans diverses structures du soin et du traitement psychiatrique. Je peux donc témoigner, avec l'ensemble de mes collègues cliniciens, de la qualité du travail que les psychologues cliniciens ont apportée dans leur pratique référée à ce que la psychanalyse leur apprend, ce qu'elle leur permet d'éprouver et de comprendre. J'ai vécu aussi la catastrophe qu'est, dans la conception du traitement, dans la gestion des équipes et dans le contact avec les malades, l'éradication de la formation clinique des psychiatres de la référence à un cadre de pensée psychanalytique qui avait fait ses preuves et qui avait généré d'excellentes réalisations dans le domaine des soins et de la santé mentale.

Mais je soutiens fermement que les psychologues cliniciens, ceux que les universitaires ont à former, ne sont pas à considérer *a priori* comme devant devenir de futurs psychanalystes. Dans plusieurs universités et non des moindres, l'enseignement de la psychologie et de la psychopathologie cliniques au cours des dernières décennies, s'est souvent limité à celui de la psychanalyse, conçue et présentée comme le modèle exclusif de la formation des psychologues cliniciens. Il est déjà regrettable que, au sein de cette ligne officielle, les débats inter-analytiques n'aient pas ou guère trouvé leur place. Cette exclusivité n'est pas seulement un effet de la difficile présence féconde et problématique de la psychanalyse à l'Université. C'est une question dès l'origine et ce n'est pas tout à fait le sujet qui

nous occupe, quoique... La question est celle d'un enseignement où le risque de la « pensée unique » a pu mettre les étudiants dans une position telle que sur le terrain ils vous demandent comment, comme psychologue clinicien, « tenir une position analytique », et viennent vous voir pour s'assurer s'ils sont vraiment « condamnés » à devenir psychanalystes pour être psychologues.

La haine de la réalité psychique, de l'inconscient et de ses effets de subjectivité

Retour du balancier ? Trop simple assurément. La pensée unique qui nous est opposée comme arme idéologique est réductrice, elle ignore la complexité de la vie psychique d'un sujet singulier ; elle est au service d'une vision du monde opératoire, simplifiée, apparemment efficace. Il faut enseigner la complexité aux psychologues cliniciens, l'intrication des composantes intrapsychiques et notamment inconscientes, avec les composantes neuropsychologiques, intersubjectives, sociales de la psyché. Le sujet existe, pluriel, dans toutes ces dimensions. Il faut leur donner des outils pour comprendre vraiment ce que disent les neurosciences et les « sciences » du comportement, et ne pas les prévenir contre elles avant de les avoir comprises, pour les discuter et, le cas échéant les réfuter.

L'impérieuse nécessité de l'épistémologie historico-critique

Une des tâches les plus importantes d'une réforme de la formation initiale des psychologues cliniciens, et sans doute la mesure vaut-elle pour toute la psychologie, est de faire une place significative à l'épistémologie de la discipline. Comment les objets de savoirs se constituent, avec quelle méthode et pour quelle pratique, dans quels contextes de connaissance et de débats avec d'autres disciplines, dans quelle situation historique, et comment il en est rendu compte dans les théories, tels sont les axes principaux d'une épistémologie critique historique qui, à ma connaissance n'a jamais été vraiment constituée, en dépit de quelques essais courageux ici ou là.

Un principe de base de toute épistémologie est de reconnaître et de maintenir la discontinuité des champs propres à chaque discipline : la psychanalyse n'est pas la psychologie, ni la psychiatrie. C'est de creuser les spécificités des savoirs que nous pouvons tenter de les articuler, dans la tension que ne résout aucune synthèse, mais qui maintient les questionnements et la pluralité des interprétations.

Un autre principe est celui de la contextualisation des savoirs et des connaissances. Nous avons plutôt l'habitude de présenter aux étudiants des savoirs constitués, rarement le processus de leur constitution, exceptionnellement une critique interne de nos assertions. Voyez ce qu'il en résulte : la méconnaissance des origines et de l'histoire critique de

Je pense que la menace qui nous frappe aujourd'hui a ses déterminations propres, actuelles, différentes de celles des années soixante ou quatre-vingt. Mais je pense aussi que cette menace a trouvé certains de ses germes et de ses rationalisations dans cette position exclusive de la psychanalyse à l'Université.

Je suis persuadé que l'offensive politique et institutionnelle contre la psychologie clinique et la psychopathologie fondée sur la psychanalyse est une des manifestations périodiques de la haine de la réalité psychique, de la détestation de l'inconscient et de ses effets de subjectivité. Il faut assurément se défendre contre les effets dévastateurs de cette haine. Mais il ne suffit pas de se défendre, il faut proposer et mettre en œuvre de nouvelles manières de constituer et de transmettre la psychologie clinique dans toutes ses figures, dans toutes ses composantes, dans toutes ses applications, dans tous ses garants, et parmi celles-ci maintenir la référence princeps au corpus théorique et pratique de la psychanalyse.

sa propre discipline, l'incertitude sur ce qui la fonde, l'incapacité d'en connaître les limites et les potentialités, l'ignorance de la généalogie des idées et des découvertes qui constituent une part de leur identité. Avec cela, comment soutenir un débat avec les disciplines qui la contestent, comment éviter les prêts à porter des pensées binaires ? C'est là une grave carence de notre enseignement, et l'argument que les « programmes » sont déjà bien « remplis » ne tient pas : c'est nous qui les concevons. Nous devrions nous donner comme principe qu'aucun concept, aucune technique, aucun modèle ne devrait être proposé sans qu'il soit situé dans l'histoire contextualisée de son invention et de son usage - de ses usages. Ce principe s'applique bien évidemment à la psychanalyse, le plus souvent enseignée comme un corpus doctrinal dont les bordures sont faites des polémiques internes et des exclusions disciplinaires.

Cette exigence critique est, j'en suis persuadé, une source d'invention et de recherches qui se s'engouffreraient pas dans des impasses déjà reconnues ou dans des travaux maintes fois parcourus. Ainsi pourrait être fécondée de nouveau une recherche qui trop souvent patine de ne pas avoir suffisamment claire la conscience des champs épistémiques et des objets théorico-pratiques qu'elle a pour tâche d'explorer.

L'extension des champs pratiques de la psychologie clinique

La psychologie clinique n'est pas vouée à être une pratique dans les institutions psychiatriques. Ce fut un de ses berceaux et c'est encore aujourd'hui son terrain d'élection,

à juste titre. Aujourd'hui, le champ s'est élargi à l'hôpital dans son ensemble et à d'autres spécialités médicales : pédiatrie, gériatrie, oncologie, chirurgie, obstétrique, cardio-

logie, unités de soins palliatifs, services d'urgence, etc. Les psychologues cliniciens ne sont plus seulement « au chevet du malade », ils travaillent avec eux en groupe, ils ont su faire reconnaître leur savoir-faire auprès des soignants, ils accompagnent en interne ou en consultants externes les équipes, les services, dont ils analysent les fonctionnements et les dysfonctionnements, ils soutiennent la capacité de penser les tâches respectives des différents acteurs du soin et du traitement. L'hôpital a été le foyer d'innovations psychothérapeutiques remarquables, dans lesquelles les psychologues cliniciens formés dans la référence à la psychanalyse ont joué un rôle décisif. Ils ont initié de nouvelles manières d'entendre et d'écouter, de parler de ce qui fait résistance au soin, chez les malades et chez les soignants. Mais il existe aussi des limites et des dérives dans leurs interventions. Ils ne savent généralement pas évaluer si une demande d'analyse institutionnelle relève d'une réponse de psychosociologues, de psychologues cliniciens ou de psychanalystes formés au travail institutionnel. Dans d'autres cas, la rencontre souvent violente du projet thérapeutique avec les résistances institutionnelles et les féodalités corporatives les conduit à pratiquer une analyse sauvage, au prétexte qu'il convient toujours de dire la « vérité de l'inconscient qui surgit », sans tenir compte de la capacité des destinataires à recevoir cette vérité.

Anticiper la demande sociale et contribuer à la formuler

Mais c'est le rôle des universités de mettre en œuvre, avec des économistes et des sociologues et en contact étroit avec les organisations professionnelles, des observatoires de l'emploi, d'explorer le marché, d'anticiper la demande sociale et de formuler des offres.

Un étudiant qui entre à l'Université en sort diplômé six ans après. Entre sa formation initiale et son entrée sur le marché

Le champ d'application de la psychologie clinique est beaucoup plus large encore : il existe déjà une psychologie clinique et une psychopathologie des souffrances professionnelles, des organisations industrielles et de service. Les psychologues cliniciens ont un chantier de travail à ouvrir dans des secteurs souvent méconnus ou méprisés par les tenants de la pratique hospitalière, qui fut longtemps seule légitime et noble. Par nécessité et par extension de la demande sociale, des cliniciens inaugurent de manière audacieuse des activités qui ne sont pas balisées par les critères classiques auprès des populations soumises à l'exclusion sociale, aux exils et aux immigrations de toutes origines, auprès de victimes des crises et des catastrophes sociales, politiques ou dites « naturelles ».

Dans l'éducation, dans des fonctions différentes de celles des psychologues scolaires, les psychologues cliniciens formés à l'écoute et au traitement des problèmes associés aux tâches éducatives (relations parents - enseignants, enseignants - institution scolaire) ont trouvé de nouveaux objets de travail, et tout autant dans les organismes de formation continue des adultes. La liste pourrait s'allonger, le recensement s'affiner. La compléter et la méditer est autant l'affaire des universitaires que des organisations professionnelles de psychologues cliniciens.

du travail, il s'est écoulé le temps de changements sociaux, économiques ou technologiques importants, quelquefois celui d'une mutation dans les mentalités, dans les structures sociales et dans les formes de subjectivité, comme nous l'avons vécu dans les années 70 et plus récemment avec la généralisation ultra rapide de l'internet.

L'association synergétique entre universités et institutions professionnelles

Ni la conception de la formation des psychologues cliniciens, ni leur formation ne peuvent se faire sans une association synergétique entre les universités, les institutions professionnalisantes et les organisations professionnelles et syndicales. Chacun a son rôle spécifique à jouer, mais leur collaboration est indispensable. Lorsque ces synergies existent, elles se traduisent par des contrats entre des insti-

tuts de formation de cliniciens (psychothérapeutes, consultants) et certaines universités. Des universités européennes sont de plus en plus souvent impliquées par contrat dans ces associations synergétiques dont les objectifs de recherche, de formation et de confrontation de modèles de formation sont d'un grand bénéfice pour toutes les parties.

Conclusion. Un champ ouvert

[...] Mon but n'était pas de faire des propositions sur les compétences, les contenus et les parcours à mettre en place. Je me suis intentionnellement limité à quelques réflexions critiques sur les enjeux actuels de la formation des psychologues cliniciens et sur l'avenir de la psychologie et la psychopathologie cliniques, car il me semble urgent de mettre à plat les énoncés qui les fondent dans une épistémologie et dans une pratique spécifique. Parmi ces énon-

cés, il serait clarifiant de soutenir qu'il existe une discontinuité entre la psychologie, la psychanalyse et la psychiatrie comme branche de la médecine. C'est à cette condition que la formation des psychologues cliniciens peut trouver son assise et son éthique : dans la tension critique, hors de la confusion.

juillet-août 2007

QUEL AVENIR POUR LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE ?



Paul Arnault *

Élargir pour recentrer ? Quelques enjeux d'une amélioration de la formation en psychologie clinique

En tant qu'objet de connaissance, la formation des psychologues peut être appréhendée de bien des manières. Considérée du point de vue des contenus pédagogiques, l'idée d'une amélioration peut faire surgir une question en apparence paradoxale : un élargissement théorique, en y inscrivant davantage de philosophie et de sciences humaines et sociales (SHS) peut-il servir à un recentrage pratique? La formation des psychologues a-t-elle cependant besoin d'être « améliorée » ? Qu'entendre au juste par le terme « amélioration » ? Et pourquoi enfin la pratique devrait-elle être « recentrée » ? Pour répondre à ces questions, il apparaît avant toute chose nécessaire de s'entendre sur le sens d'un certain nombre de notions. Dans une perspective sociohistorique, nous discuterons ensuite plusieurs propositions concernant des aspects de la formation, clinique principalement, touchant à quatre grandes dimensions professionnelles : historiques, identitaires, épistémologiques et éthiques, ceci afin de contribuer à la réflexion collective à propos des contradictions du monde psychologique.

La formation est en effet un objet pour les sciences de l'éducation, la sociologie de l'éducation, l'histoire de la formation, les psychosociologies, etc. Elle a pour synonyme les expressions initiation, éducation, instruction, apprentissage ou socialisation et fait référence, de façon générale, aux actions pédagogiques qui s'exercent sur des enfants ou des adultes de la part de personnes généralement mandatées institutionnellement pour transmettre non seulement des connaissances et un savoir-faire mais également, de façon moins explicite, des « manières d'agir, de penser et de sen-

tir » pour reprendre la célèbre expression de Durkheim. Mais pourquoi forme-t-on ? Pour mille raisons sans doute mais il est possible de dégager la notion centrale de reproduction d'un corps. Un corps de métier par exemple. Les psychologues en l'occurrence forment de futurs psychologues qui deviendront, pour certains d'entre eux, formateurs de psychologues à leur tour. De ce point de vue, le/la psychologue est un-e professionnel-le qui possède un *titre* et, dans le meilleur des cas, un *poste*... de psychologue.

Pour une sociologie historique de la psychologie

On sait que la profession de clinicien-ne émerge progressivement à partir de l'après guerre avec l'insistance de Daniel Lagache et des professionnels gravitant autour du centre psychopédagogique Claude-Bernard. Le succès est important notamment grâce à la « demande sociale ». Le laboratoire de psychologie clinique est fondé à la Sorbonne, de haute lutte, par Juliette Favez-Boutonier en 1959. Suite au rejet de la proposition de Didier Anzieu (1969), un héritier du groupe, il faudra attendre 1985 pour que le titre de psychologue soit légalisé. Cette histoire un peu scolaire, officielle oserait-on dire, est bien connue. Essentiellement le fait des psychologues eux-mêmes, elle se rapproche de la tendance historiographique internaliste qui se voit reprochée, à raison d'ailleurs, son manque d'insistance sur les conditions de possibilité impliquées dans la naissance de la discipline académique. Les « nouveaux » historiens

de la psychologie se réclament davantage d'un contextualisme, qui peut se révéler, parfois, tout aussi réducteur¹. Pour comprendre cette émergence, il est indispensable de retracer l'histoire des rapports entre cette profession et l'État, en se basant comme il se doit sur l'approche théorique la plus adaptée, c'est-à-dire, selon nous, la sociologie historique des professions. Mais retracer ce développement *en soi* n'a que peu d'intérêt. En effet, c'est seulement en relation aux autres professions du champ médico-social surtout qu'il s'agit d'appréhender la sociogenèse de la position de psychologue clinicien. La complexification de l'espace social des métiers de l'assistance, au sens large, a entraîné des requêtes identitaires de plus en plus précises parallèlement à une division du travail de plus en plus poussée (ergothérapeutes, conseiller-es en économie sociale et familiale, coachs, etc.). Il nous semble que c'est

* Psychologue clinicien et doctorant au Centre de sociologie européenne (EHESS).

¹ Une excellente perspective contextualiste est illustrée dans J. Jansz et P. van Drunen (ed), *A Social History of Psychology*, Oxford, Blackwell, 2004.

dans cette perspective sociohistorique qu'il s'agit d'enseigner l'histoire de la psychologie.

Nous en arrivons à une double interrogation : pourquoi et comment mieux former les psychologues ? Le *mieux* suppose l'idée d'un bien amélioré (ou d'un mal amoindri) qui implique nécessairement une référence idéale. Partons donc du présupposé qu'il est plutôt souhaitable que les formations ne se dégradent pas, ou mieux, qu'elles se perfectionnent. Quelles sont donc les raisons permettant d'affirmer que la formation des psychologues aurait besoin d'amendements ? Les psychologues figurent probablement parmi les professionnels les plus réflexifs au monde. Cependant, pour être complet, ce louable exercice ne peut exclusivement se fonder sur une méthode subjective. Le temps fait d'ailleurs bien les choses : les données concernant la psychologie et les psychologues s'accumulent. Elles méritent dès lors d'être enseignées aux étudiants. Ce sont peut-être les lacunes de l'histoire « classique » de la psychologie qui montreront le chemin le plus fécond, mais certainement pas le plus tranquille. On sait que Freud

se considérait comme un archéologue, qu'il n'a pas fait beaucoup de concession au siècle et qu'il affirmait, en bon *Aufklärer* : « *la vérité n'est pas tolérante* ». Les questions de l'oubli, de l'inconscient et de la répétition face à l'absence d'un « travail de mémoire » sont des enjeux d'une grande importance pour les psychologues.

Au-delà des événements communément enseignés dans le cadre d'une formation initiatique, il importe dès lors d'examiner, au risque d'une gêne pourtant potentiellement salutaire, les faits discrets de l'histoire de la psychologie. Comme souvent, il s'agit de remercier en particuliers nos confrères des SHS anglo-saxons dans leur contribution à cette pénible tâche. Quatre périodes nous apparaissent particulièrement sensibles : la deuxième partie de l'Entre-deux-guerres, Vichy, le début de la Guerre froide et les années précédant la légalisation du titre². Leur étude permet de mettre en évidence des pratiques méconnues ayant participé à la professionnalisation et par conséquent à la formation des psychologues.

Les apports de l'ethnographie et de la sociologie des professionnels de santé

Si l'histoire sociale éclaire les zones d'ombre d'un « passé qui ne passe pas », l'ethnographie fournit quant à elle une perspective tout à fait intéressante aux praticiens soucieux de leur pratique quotidienne³. Les cliniciens gagneraient à poser sur eux-mêmes le regard ethnographique afin de prendre davantage conscience du fait que l'efficacité de leur pratique se fonde non seulement sur leurs connaissances mais aussi sur la légitimité sociale, c'est-à-dire symbolique, qui leur est accordée par Autrui. Tenue vestimentaire comme formation sociale de compromis, élocution hyper-articulée et gestuelle contrôlée, attitudes et silences inspirés, acquiescements respectueux de l'équipe référents aux interprétations plus ou moins abscones émises en réunion d'équipe, jeux de mots, recours à des références culturelles sociologiquement modales : autant d'observations à mettre en rapport avec les positions occupées par

les psychologues dans le monde social et médico-social. Il s'agit d'avoir à l'esprit que l'efficacité des paroles du/de la psychologue repose sur des conditions sociales qui lui donnent sa performativité. Ce travail en équipe pluridisciplinaire impose que l'adage socratique « *connais-toi, toi-même* » s'accompagne d'un « *connais les autres, aussi* ». En effet, les psychologues fraîchement formés savent-ils avec qui ils vont travailler ? En d'autres termes, leur a-t-on expliqué l'histoire et l'état actuel de la division du travail médico-social ? Connaître l'autre, c'est connaître son passé, ses références et ses aspirations professionnels. Point important, les rapports du/de la psychologue avec ses collègues vont déterminer, en partie du moins, les diagnostics⁴ ainsi que la tonalité dont l'enjeu de prise en charge sera investi : d'une collaboration respectueuse à une concurrence déloyale pour le « monopole du cœur ».

Pour une clinique dialectique

Face aux inévitables lacunes dans chaque formation, on pourrait aisément accepter, si elle ne pêchait pas par excès de volontarisme, la remarque selon laquelle les étudiants auraient, après tout, toujours le « choix » de se former ici ou là, à ci ou à ça. L'appel au libre-arbitre dans les questions délicates est trop souvent une manière de négliger les responsabilités collectives. Un élargissement consisterait, entre autres choses, à révéler l'existence de tous les modes de connaissance théoriques dans le champ des SHS (phénoménologiques, objectivistes, praxéologiques) et de

toutes les théories de la personnalité respectant au moins un des critères de scientificité communément admis (correspondance entre énoncé et réalité extra-linguistique, cohérence logique ou consensus entre pairs). Il est difficile de nier que l'enseignement de la philosophie aux psychologues est pour le moins sommaire. Cette pauvreté nuit considérablement à leur formation puisqu'elle sclérose les mouvements épistémologiques qui permettraient d'éviter les placages théoriques et conceptuels, si fréquents, sur les phénomènes et les significations appartenant à différents

2 Voir chronologiquement : William H. Schneider, « The Scientific Study of Labour in Interwar France », *French Historical Studies*, vol. 17, n° 2, 1991, p. 410-446 ; Daniel Lagache, « La psychologie et le temps présent », *Éducation*, n° 61, 1941, réédité dans Eva Rosenblum (éd.), Daniel Lagache. Œuvres complètes, Paris, PUF, t. I, p. 363 à 372 ; Alain Drouard, *Une inconnue des sciences sociales*. La Fondation Alexis Carrel. 1941-1944, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1992 ; Ellen Herman, *The Romance of American Psychology. Political Culture in the Age of Experts*, Berkeley, University of California Press, 1995 et A. Touati (dir.), *L'Avenir des pratiques psychologiques*, Marseille, Éd. Psychologie et Avenir, 1984.

3 On lira avec intérêt les contributions regroupées dans Didier Fassin (dir.), *Des maux indicibles*. Sociologie des lieux d'écoute, Paris, La Découverte, 2004.

4 Voir Anselm Strauss, *La trame de la négociation*. Sociologie qualitative et interactionnisme, Paris, L'Harmattan, 1992.

ordres de réalité. De même, les étudiants disposent de programmes presque exclusivement séparés en pôles objectivistes et compréhensifs alors qu'il s'agirait de proposer une lecture bien plus dialectique. Notons enfin la prégnance de l'individualisme théorique qui tend à évacuer

Approfondir la réflexion éthique

Cette situation semble s'inscrire dans un contexte plus général. Un certain nombre d'intellectuels s'accordent pour considérer que sévit, depuis une trentaine d'années environ, une régression culturelle qui tend à présenter comme désormais acceptable un certain nombre d'idées ayant en commun d'abraser les différences de principe entre le temporel et le spirituel, souvent au nom d'un pragmatisme bon teint qui frise bien souvent l'activisme hypomaniaque. La notion d'amélioration semble, avec l'importation de la rationalité économique d'entreprise dans le champ médical par exemple, de plus en plus souvent entendue au sens purement technique (« tarification à l'acte »), comme si les professionnels de santé pouvaient séparer *technè* et *ethos*. C'est pourtant dans cette unité que les psychologues doivent être, d'après nous, mieux formés. Si l'on accepte cette idée normative, il s'agit dès lors d'approfondir de façon générale les discussions avec les étudiants concernant, comme dans le secteur du travail notamment, la notion de consentement libre et du droit à la contre-évaluation. Lorsqu'un candidat se retrouve, à l'embauche, face à une étape de passation de test, quel degré de liberté est laissé à ce consentement ? Admettons que cette personne soit *contrainte*, par une nécessité économique ou juridique, d'accepter une « offre raisonnable d'emploi ». Peut-elle refuser

Conclusion

Nous avons tenté ici de mettre en évidence le caractère souhaitable d'une formation élargie et d'une pratique affinée pour deux raisons principales. La première consiste essentiellement à *réflexiviser* davantage la pratique psychologique ainsi qu'à questionner les approches épistémologiques classiques. La seconde est tributaire de la précédente : la proposition de réformer la formation des psychologues découle avant tout du constat que le psychologisme lié aux carences évoquées nuit moins aux psychologues qu'à ceux qui, plus ou moins *librement*, les rencontrent. Aussi, l'écart entre les titres et les postes est aujourd'hui tel que nombre de psychologues sont amenés à se reconverter ou se déclasser (*choix* d'un poste d'éducateur spécialisé par exemple) ce qui tend à entraîner une dévaluation du titre, de la qualité des interventions et de la psychologie elle-

la notion de *gestalt*. Ce biais implique de surcroît un intérêt pour les processus internes au détriment des phénomènes relationnels. « *Un bébé, ça n'existe pas* » disait D. W. Winnicott. Un individu non plus, pourrait-on ajouter.

de répondre, pour des raisons éthiques par exemple, aux questions du/de la psychologue ? En théorie, oui. Sans saborder dans le même mouvement son projet d'embauche ? Pratiquement, non. Peut-elle demander une contre-évaluation, en cas de non embauche (art. 9) ? En théorie, oui. Et être embauché après cette tracasserie ? Pratiquement, non. Situation sociale, et non pas seulement intersubjective, hautement paradoxale : « *vous avez le choix de refuser ce test (consentement libre), mais si vous le faites, vous ne serez sans doute pas embauché (et éclairé)* ».

Si le code proclame catégoriquement un humanisme transcendant (droit de la personne, droit à la dignité, à la liberté), il n'est pourtant pas dénué d'équivoques. Ainsi trouve-t-on agglutinées la liberté au sens philosophique comme état de l'être qui ne subit pas de contrainte et la liberté entendue au sens des économistes utilitaristes. De quelle forme de liberté s'agit-il dans ce passage : « *le psychologue ne concurrence pas abusivement ses collègues...* » (art. 23). Dans un marché « libre », je peux donc, certes sans abus, « concurrencer » mes pairs. Bien. Mais qu'est-ce à dire au juste ? Il serait sans doute instructif de discuter avec les étudiants des modalités d'une telle compétition réglée avant qu'un article sur la « concurrence libre et non faussée » ne puisse voir, dans une torpeur générale, le jour.

même. La prédiction du sociologue Everett Hughes datant de 1952 s'est avérée tout à fait exacte : le fossé entre l'enseignement-recherche et la pratique psychologique n'a cessé de se creuser. Les praticiens ont objectivement intérêt à un marché du travail moins concurrentiel ce qui implique davantage de postes ou moins de titres⁵. Les formateurs ont quant à eux intérêt à conserver ou augmenter le nombre de psychologues à former s'ils ne veulent pas connaître le chômage des praticiens. C'est bien cette contradiction exacerbée qui participe à l'existence même de ce numéro de *Psychologues et psychologies*. Dans cette âpre lutte socioprofessionnelle, on en oublierait presque l'intérêt des premiers concernés : obtenir une assistance clinique de la meilleure qualité possible.

5 À propos de ces rapports, on peut lire Pierre Bourdieu et Luc Boltanski « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 1, n°2, 1975, p. 95-107.

QUEL AVENIR POUR LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE ?



J.J. Rassial *

Psychanalyse et Psychologie à l'Université, aujourd'hui

Depuis Freud, la psychologie et la psychanalyse ont suivi des voies de recherche différentes, se croisant parfois pour quelques rencontres, certaines figures illustrant un intérêt mutuel, tels Henri Wallon ou Daniel Lagache.

Ces rencontres se justifiaient de quelques intérêts épistémologiques communs : penser le développement de l'enfant au-delà de l'anatomophysiologie ou de la pédagogie ; penser la psychopathologie hors du carcan psychiatrique ; participer de l'anthropologie d'un autre point de vue que celui de la sociologie, etc. Le fondement de ces croisements était de concevoir l'autonomie d'une réalité psychique par rapport aux réalités biologique et sociologique, le malentendu commençant dès qu'il s'agissait de définir cette réalité, tout autant sa matérialité que sa logique.

Les motifs de ce qui a poussé à ce que ces rencontres dépassent ce cadre théorique sont de deux ordres associés : d'une part, une entrée parallèle à l'Université, d'autre part, la création d'un nouveau métier, celui de psychologue clinicien, qui a vite occupé la part la plus importante du marché de l'emploi pour les psychologues, loin devant la psychologie du travail, et justifiant cette discipline hybride, la psychologie clinique.

Les solutions proposées, politiquement, pour cette relation entre psychologie et psychanalyse, ont été multiples : Dans le monde anglo-saxon, leurs destins ont été totalement dissociés, la psychologie universitaire ne laissant aucune place à la psychanalyse, qui ne se développe que de deux façons totalement distinctes, dans les associations psychanalytiques ou dans les départements de littérature. Il est éclairant d'en suivre les étapes, en distinguant trois moments, les années 50 et la fondation universitaire de ces disciplines, les années 70, héritant de mai 68, et les années 90, quand le paradigme psychanalytique s'impose. En effet, l'état actuel des relations entre la psychanalyse et la psychologie, à l'Université, comme dans le monde professionnel des « Psy », est marqué par cette histoire récente.

1950 est l'année où Daniel Lagache, philosophe et médecin, nommé professeur de psychologie à la Sorbonne, publie son cours inaugural, intitulé, programmatiquement, *l'Unité de la psychologie*, où il fonde la notion de psychologie clinique.

La situation actuelle de la psychologie à l'université, et progressivement dans le champ professionnel traditionnel des psychologues cliniciens, est bien différente des années 70, époque de l'apogée de la psychanalyse à l'université.

La psychanalyse, en expansion constante jusque-là, se retrouve en position défensive, peu propice à son enseignement comme à ses recherches. La référence à la psychologie clinique, voire aux outils qu'elle a produits, est devenue un argument contre la psychanalyse, désignée comme paradigme inadéquat à la pratique réelle des psychologues de terrain. Lui est proposée une double alternative, ou bien une référence explicite à la définition américaine de la psychologie clinique, dont l'histoire n'a rien à voir avec la psychanalyse, et qui fait du psychologue, qui a d'ailleurs

le droit de prescrire aux USA, un auxiliaire direct, voire un substitut, au psychiatre ; ou bien, plus conforme à la tradition universitaire française, la référence à une psychologie, et à une psychothérapie, « intégrative », qui se réclame explicitement de l'éclectisme, laissant à la psychanalyse, là où elle ne contredit pas l'idéologie dominante, une place édulcorée qui en annule le tranchant.

Parallèlement, la psychologie, non psychanalytique, est quasi-intégralement devenue une psychologie cognitive, qu'elle soit développementale ou sociale, différentielle ou clinique. Les autres paradigmes se sont tous effacés ou, pourrait-on dire, soumis. Et, sur le terrain politique de l'université, ces collègues psychologues, non entravés par des liens transférentiels qui affectent les voies de transmission pour les psychanalystes, réussissent mieux que nous à hiérarchiser les contradictions secondaires qui les opposent entre eux, et les contradictions principales qui les opposent à nous.

L'équilibre, progressivement constitué entre la psychana-

* Psychanalyste, professeur de psychopathologie clinique, Aix-Marseille I

Ce texte est extrait et traduit d'une conférence prononcée en portugais à l'Université de Sao Paulo (Brésil).2008

lyse et la psychologie, a été rompu. Rupture accentuée, jour après jour, par la nouvelle structure des diplômes LMD, par l'évolution de statut des psychologues (la spécificité de psychologie clinique a disparu des textes qui gèrent leur statut), par l'invention légale de psychothérapeutes, par l'acceptation de critères bibliométriques extérieurs à la discipline, etc.

Quelles seraient les **stratégies possibles**, aujourd'hui, pour penser l'articulation de la psychanalyse et de la psychologie à l'Université ?

La première consisterait à accepter que le paradigme psychanalytique vienne en complément d'autres, même antinomiques, pour constituer cette nouvelle psychologie clinique éclectique, où les freudiens perdraient leur âme. La seconde stratégie peut sembler plus séduisante, mais recèle tous les dangers : elle consisterait à séparer la psychanalyse de la psychologie, de lui donner à tous les niveaux son indépendance.

Comment concevoir autrement un avenir possible de l'enseignement et de la recherche psychanalytiques à l'Université ? Je proposerai quelques axes de réflexion, ne négligeant pas que ces propositions sont loin de faire l'unanimité parmi nous, et qu'il serait sans doute nécessaire de les affiner, préciser et peut-être moduler.

Le premier point serait de substituer à l'illusion d'une unité de la psychologie, le dialogue entre les psychologies, les disciplines psychologiques, au pluriel.

Le second point le prolonge en fait : accepter aussi le pluriel des psychopathologies, sans soumission au DSM.

Dans notre université, coexistent deux spécialités de master distinctes, l'une de psychologie clinique et psychopathologie, dont l'orientation serait celle définie comme intégrative, l'autre de psychopathologie clinique et psychanalyse, où le paradigme n'est ni masqué, ni édulcoré. La séparation des paradigmes a permis, outre un choix clair pour les étudiants, qu'un dialogue s'instaure, sans confusion.

Ce sont d'abord les analystes universitaires qui peuvent relancer le pari de la psychanalyse comme science, et ils le doivent.

Enfin, et il s'agit là, nous le mesurons, d'une idée encore provocante, la psychanalyse à l'Université doit trouver sa place dans la formation des analystes, autrement qu'avec les idées extrêmes qui commencent à être explicitées : d'un côté, celle, même si elle est plus présente ailleurs qu'en France, d'intégrer à l'université, la quasi-totalité de la formation des analystes (un article récent de l'International Review of psychoanalysis l'évoque); de l'autre, le repli, archaïque des associations d'analystes rejetant l'idée même d'une autre fonction de la psychanalyse à l'université que

de propagande ou au mieux de formation... d'analysants prêts pour le recrutement associatif. On peut considérer un consensus sur quatre composantes dans la formation de l'analyste : l'analyse personnelle, menée jusqu'à son élaboration didactique ; les contrôles, individuels ou collectifs ; un enseignement que, depuis Freud, on peut considérer comme un enseignement de recherche ; une habilitation qui doit évaluer que ces trois composantes constituent un ensemble qui garantit la formation d'un analyste.

En France, du moins, toutes les associations, y compris de l'IPA, considèrent maintenant que l'analyse personnelle et didactique doit être préservée de l'institution et ressort d'un contrat personnel d'un analysant avec un analyste. Il est clair, que, si l'expérience des stages en milieu institutionnel et de leur supervision peuvent être du ressort de l'Université, les contrôles de cure analytique, individuels et collectifs, sont, outre leur fonction réflexive pour le praticien, le mode principal de dépassement de cette relationnelle vers une intégration à la communauté analytique, dans la confrontation des pratiques, donc, pour leur part essentielle, un élément d'intervention des institutions analytiques ; de même, si l'habilitation ne se réduit ni à un examen ni à un concours, mais à l'évaluation complexe d'une mutation de l'élève en analyste, chaque association se spécifie des procédures de cooptation qu'elle propose.

Reste l'enseignement et la recherche. Les instituts de formation, dès l'Institut de psychanalyse, en 1950, se sont construits sur une carence de l'Université. Or ce n'est plus le cas. Les collègues qui, naguère, vitupéraient l'Université sont, sinon devenus professeurs, du moins ont cherché à y enseigner. De fait, l'Université est devenue le lieu où, malgré la dispersion des analystes, persiste, de façon privilégiée, un lieu d'enseignement de toutes les orientations de sa théorie, et où la recherche est, comme en témoignent les thèses, la plus active. Il n'y a plus aucune raison pour que les associations analytiques ne considèrent pas l'université comme le cadre de cet enseignement de la psychanalyse, de la recherche en psychanalyse et de leur validation, aussi bien comme élément de formation des analystes que comme mise à l'épreuve scientifique de la doctrine.

Bien sûr cette participation à la formation des analystes serait totalement dissociée de cette formation de psychothérapeutes au rabais, redevenus techniciens paramédicaux.

Si nous n'avancions pas sur ces questions ou ne trouvons pas une alternative à la fois politique, théorique et pratique, il est fort probable que la psychanalyse à l'université devienne un domaine folklorique. Mais n'est-ce pas un risque qui menace tout autant la place de la psychanalyse dans la cité ?

QUEL AVENIR POUR LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE ?

Enseigner - transmettre la psychopathologie

Entre le clair et l'obscur de l'altérité



Olivier Douville **

Yvette Dorey *

"Pour qu'un regard puisse écouter et entendre, il faut que non seulement l'espace de l'observation soit changé mais aussi et surtout que la parole savante sache céder le pas à la parole quotidienne. Autant dire que l'on ne peut rien voir ni entendre – que l'on ne peut rien entendre de ce que l'on voit – si le visible de l'observation clinique est déjà déposé dans des mots de la langue savante."

Pierre Fédida¹

Aujourd'hui l'acte de formation des étudiants à la psychopathologie clinique s'inscrit dans des luttes idéologiques farouches et féroces dans nos universités. Il exige donc de préciser des choix et de les assumer en les exposant clairement à nos étudiants, en les éloignant du scientisme et des confusions ambiantes.

En effet, opposer les retombées pratiques dans le champ de la psychothérapie des théories cognitives, d'une part et neuroscientifiques de l'autre à celles héritées de la psychanalyse et de la psychiatrie clinique, n'est pas se contenter de contraster des styles ou des méthodes. C'est, bien davantage, prendre place dans un champ polémique et politique qui est bien celui qui articule le style anthropologique du soin à des conceptions doctrinales de la maladie ou du trouble. En cela l'opposition de plus en plus flagrante qui se joue entre une psychologie clinique adossée à la psychanalyse et à la psychopathologie fondamentale et une psychologie réduite à une expertise de l'humeur et à une police des comportements est une opposition fondamentale. Nous affirmons qu'il ne peut y avoir là de lignes de continuité ou d'espoir de complémentarité entre ces deux approches, tant les paysages épistémologiques de la norme, du symptôme, du discours diffèrent radicalement. Le terme d'éclectisme vaut ici comme bluff et argument de pouvoir. Aucune recherche sérieuse ne peut prendre appui sur de telles confusions. Il n'est assurément pas question de se muer en tenancier d'une auberge espagnole où on enseignerait les rudiments de n'importe quelle théorie de la maladie et du soin, au détriment de toute pensée épistémologique des heuristiques et des horizons anthropolo-

giques ouvertes et convoqués dans ces nosologies et ces techniques. Au reste, un certain dogmatisme aime à balayer l'anthropologie dès que le règne de la confusion des terrains et des approches veut marquer des points. Prenons un exemple des plus ordinaires. Convenons qu'au regard de nombreux praticiens du soin, présenter la psychothérapie comme une technique apte à résoudre des problèmes vécus par une personne n'est rien de plus ni de moins, qu'une sympathique évidence, un vrai témoignage de « bon sens ». On doit, à Nicolas Duruz d'avoir, dans un article récent complexifié cette fausse impression de simplicité. Car, selon lui, un tel énoncé, propre à faire consensus, n'en est pas moins lourd d'implicites dont on peut débattre. En effet, une telle proposition suppose que la psychothérapie est une simple affaire de technique qui peut être administrée par un thérapeute non impliqué et que la vie humaine trouve sa consistance en une suite de difficultés à résoudre dont le ressort est interne à chacun. D'autres présupposés feraient choix de privilégier le relationnel, l'implication, le sens singulier et ineffable de chaque existence, le rôle qui revient à un environnement malsain, à des idéaux aliénants dans la naissance et la cristallisation des difficultés de vie. Ne parlons pas davantage de la nébuleuse des dites techniques d'évaluation des psychothérapies qui ne reposent pas sur des critères suffisamment précis et fiables dès que nous prenons en compte le facteur temps. Il faudra voir ce que les recherches fondées menées par Jean-Michel Thurin (INSERM) peuvent donner.

C'est au cœur de la clinique que nous rencontrons un ir-

* Maître de Conférences en psychopathologie, Université Paris 10-Nanterre, Laboratoire IPSé, ydorey@wanadoo.fr

**Maître de conférences en psychologie, Université Paris 10-Nanterre, directeur de publication de Psychologie Clinique, Laboratoire CRPM, Université Paris 7, douvilleolivier@noos.fr

¹ Fédida P., Dépression et mélancolie : Remarques concernant les fondements d'une psycho-pathologie, Bulletin de psychologie, n°317, vol. XXIII 13-15, p.681

réductible du fait psychique qui a pour nom symptôme, et est lié le plus souvent aux destins inconscients de la sexualité alors que, d'un autre côté, toute l'intelligibilité du fait clinique est aujourd'hui noyée par les malheureux et inculcés tenants des DSM sous une prolifération de termes tels que *troubles, conduites, comportements, fonctions*. Quel enjeu y a-t-il à défendre et à illustrer une clinique du symptôme dans ce contexte désolant qui impose une version normative et comportementaliste de l'humain ? Telle est déjà la première question qui nous guide en tant que cliniciens et en tant qu'enseignants à l'Université². En d'autres termes s'il ne s'agit pas d'enseigner ce qu'est le réel clinique – qui le pourrait ? – il convient, en revanche, de penser des dispositifs de transmission qui permettent à l'enseignant comme à ses étudiants d'être concernés et entamés par ce réel clinique et de pouvoir en élaborer quelque chose. A cet égard il est bien reconnu en psychiatrie, en neurologie, en médecine et dans de nombreux lieux de formations à la psychanalyse que ce dispositif est bien celui de la présentation clinique. La frilosité phobique et autoritaire de larges pans du monde de l'enseignement universitaire en psychologie vaut là pour un symptôme féroce et archaïque qu'il convient d'analyser comme tel³. Un bon exemple en étant la suppression de la présentation clinique à l'Université de Paris 10-Nanterre, sans le moindre argument logique et pédagogique consistant.

Enseigner la psychopathologie est en lien avec le désir de former des étudiants que nous n'aliénerons pas à la caricature d'observateurs-experts mais qui seront bien aptes à prendre appui sur une pensée épistémologique consistante de la dimension soignante. C'est donc un acte qui comporte des enjeux de civilisation et qui se situe en résistance à la tendance actuelle abusivement dite ici ou là "clinique" et qui, sous prétexte de scientisme quantificateur ou de testométrie monomaniaque, contribue à une forme de gouvernance hygiéniste des conduites.

Par cela, nous voici entrés dans le vif du sujet et dans la spécificité de l'enseignement de la psychopathologie. L'histoire, même brève, peut déjà venir ici fournir quelques repères. L'enseignement de la psychopathologie à l'université pour former des psychologues fut introduit par des psychanalystes, généralement psychiatres et/ou psychologues, parfois philosophes. Le modèle médical psychiatrique prévalait puisqu'il est celui qui, historiquement, s'est consacré au champ de la folie en délimitant les contours de la maladie mentale, procédant à la construction de modèles théoriques, la psychopathologie se constituant alors comme une *approche compréhensive et étiologique des troubles*

psychiques. Avec et par la référence princeps à la psychanalyse, naquit le diplôme de psychologue clinicien, n'incluant donc qu'implicitement (et par la suite parfois à son détriment) le volet, pourtant essentiel, de ce que certains intitulerent "psychologie pathologique" – une expression, disons-le, plutôt peu heureuse, destinée à la différencier de celle dont elle s'originait. Le lien entre psychologie clinique et psychopathologie, de complémentarité et de solidarité au départ, s'est complexifié par la suite, devenant le support de multiples débats et l'objet de manipulations variées.

Notons au passage que *la mise au premier plan actuelle de la psychopathologie comme tronc commun de la formation des psychothérapeutes vient alimenter l'ensemble*. Ainsi, l'enseignant est-il aujourd'hui porteur d'un réseau complexe de filiations, bien souvent sans le formuler ni le (vouloir) savoir, transmettant à son insu un certain flou quant à la place et au sens même de la psychopathologie.

De ce premier constat, découle une conclusion pourtant loin d'être vraiment mise en pratique : *l'histoire de la psychopathologie doit se constituer comme un objet fondamental d'étude dans le cursus de la formation*⁴. On le situerait de préférence à un niveau relativement avancé, l'expérience montrant que la réceptivité à une telle approche nécessite une ébauche minimale dans la construction progressive de l'identité du psychologue, l'intériorisation étant favorisée lorsqu'adviennent les questionnements sur ses propres position et fonction. Une subjectivation de cette histoire complexe peut engager l'étudiant à penser les sources et les enjeux de sa future profession, à percevoir ses mouvements identificatoires et de fascination, et surtout, à faciliter des processus de *dés-identification* et de prise de distance. L'histoire enseignée, par exemple – mais cela vaut aussi pour les autres objets d'étude – se pose comme un savoir positif "ordinaire" dispensé tout en étant un agent d'un processus possible et non maîtrisable de subjectivation, impliquant la perception de l'altérité.

Dans cette perspective, peuvent être traitées toutes les composantes de la discipline que sont la psychopathologie théorique, la psychopathologie clinique, la pratique de la psychopathologie et la recherche en psychopathologie, par une approche fondée sur la prise en compte conjointe de l'objectivité, de la subjectivité, de l'altérité et de l'intersubjectivité.

Du haut de la chaire de l'amphithéâtre, l'enseignant pourra déployer la richesse du savoir apportée par chacune des quatorze approches de la psychopathologie – puisque c'est autant qu'on en a recensé⁵ – complémentaires ou isolées,

2 PSN Psychiatrie. Sciences Humaines. Neurosciences. Volume 5, Supplément 1. « Jalons pour une anthropologie clinique » (Nicolas Duruz, Raphaël Célis et Vincent Dallèves). Actes enrichis du Colloque International « Psychopathologie et psychothérapie au regard de l'anthropologie ». (Lausanne, 3-5 novembre 2005), Springer 2007

3 Cf Hoffmann, C. et Douville O., (éds.) : Pourquoi la psychopathologie clinique? Revue Psychologie Clinique, nvl. Série, Paris, L'Harmattan, 2005.

4 On se reportera à l'article Briole G., Démantèlement d'une formation, Le Nouvel Ane, février 2008, : 47

5 L'ouvrage Psychologie clinique et psychopathologie, coordonné par R. Samacher, en propose une approche fort intéressante (Paris, Bréal, 1998).

voisines ou éloignées, compatibles ou incompatibles. Il pourra aussi souligner l'activité théorisante de la psychopathologie, même lorsqu'elle se voudrait "a-théorique"⁶. Il saura marquer la place majeure de la psychopathologie psychanalytique, structuraliste ou pas, pour les apports conceptuels du corpus vaste et complexe qu'est la métapsychologie, en tant que théorie générale et inachevée du sujet. Il saura la situer dans son histoire (et c'est urgent tant on peut lire maintenant des travaux universitaires désolants par leur idéologie révisionniste et qui vont par exemple traiter de l'histoire de l'hypnose en ne citant qu'à peine Freud)

Jean Laplanche a bien situé la spécificité de l'établissement d'une telle relation pédagogique, visant aussi à éviter un transfert trop massif : *"Ce qui impliquerait probablement une véritable mutation dans la relation : non certes une abolition du savoir (qui ne saurait jamais être qu'une tricherie), mais un changement des positions subjectives de l'enseignant et de l'enseigné : rotation qui devrait tendre à les placer en une perspective commune, du même côté par rapport à l'objet."*⁷

Inspiré par ce mode relationnel, l'enseignant pourra, dès le début du cursus, dans son petit groupe d'étudiants, convoquer chacun d'entre eux à occuper la place de celui qui parle et dit le savoir écrit dans les **textes fondamentaux** pour apprendre à s'y introduire et à se positionner par rapport à la connaissance acquise et énoncée face à ses pairs. Une expérience vécue par lui comme une rude mise à l'épreuve, mais qui le sensibilise à la difficulté d'être à la fois celui qui apprend un savoir souvent perçu comme "parole d'Évangile" et celui qui prend conscience qu'elle ne l'est guère.

Plus rude encore sera son implication dans la narration de **son expérience sur le terrain** clinique : là, plus de support savant ni concret pour dire et élaborer, sinon celui de l'écoute de ses pairs et de s'entendre lui-même déployer un récit sans toujours savoir ce qu'il dit aux autres, pour les autres, pour lui-même. Ici, l'enseignant – lequel en fait, ici, n'en est plus un à proprement parler – aura à marquer, encore plus qu'ailleurs, les limites du cadre de travail en forçant la "rotation", l'objet si particulier de l'étude devant se travailler par la conceptualisation et donc par une articulation clinico-théorique visant à donner du sens dans son rapport à l'institution et à la maladie mentale. Il est souhaitable que l'étudiant se familiarise très tôt dans son parcours à un tel entraînement de réflexion sur sa propre pratique auprès d'un tiers.

Plus tardivement, il pourra alors se prêter au même travail avec **les entretiens** qu'on lui aura donné l'autorisation de mener avec des patients, en se tenant scrupuleusement, tout comme pour la formation précédente, aux énoncés

déontologiques de la profession. Les méthodes d'exposition sont variées : orales, écrites, enregistrées (audio et vidéo) ; elles ne s'équivalent pas toutes, les deux premières laissant bien plus infiltrer les processus inconscients et donc plus proches de la supervision, fort délicate à traiter dans un cadre universitaire. Les deux autres, malgré les apparences, se constituent plus aisément comme "objet", pour l'étude en commun des mouvements et enjeux de l'entretien clinique en psychopathologie ainsi que des caractéristiques de l'écoute dans la relation clinique. Ce travail d'analyse, qui aura d'ailleurs pu déjà être engagé plus tôt dans le cursus à partir d'entretiens présentés par l'enseignant, doit être considéré comme essentiel dans la formation dans la mesure où il réunit en lui-même ce que le futur clinicien aura à manier seul ultérieurement⁸. La situation idéale serait celle où le travail se ferait sur le terrain même lors de la conduite de l'entretien par un étudiant devant le groupe.

Ceci conduit vers l'abord d'un autre volet central dans la formation, celui de la psychopathologie clinique et de **l'étude de cas**, pour laquelle plusieurs méthodes s'imposent en compléments indispensables des apports de la psychopathologie fondamentale. La plus classique est celle de l'observation écrite, construite à partir de cas réels transformés, offrant à l'étudiant la possibilité de se livrer à des repérages sémiologiques et psychodynamiques. Cette méthode a fait ses preuves quant à ses effets formateurs mais reste cependant limitée du fait de la barrière de la construction écrite à visée pédagogique, qui a opéré une sorte de double traduction, de la clinique du patient et de l'appréhension conceptuelle du clinicien-auteur. Elle peut être proposée très tôt dans le cursus de la découverte du sujet souffrant, tout comme une autre méthode qui est la présentation vidéoscopée d'un entretien avec un patient, laquelle restitue in extenso le discours et partiellement le visuel, centré sur des images saisies par une caméra, fixe généralement, dirigée soit uniquement sur le patient, soit, plus rarement sur le patient et le clinicien – encore une "construction", la caméra fût-elle mobile, de l'auteur de la prise de vue. Ce dispositif, devenu maintenant d'un usage courant pour l'apport précieux qu'il fournit à l'étudiant, suppose le respect absolu des règles déontologiques concernant les diverses situations qu'elle inclut. Il en résulte bien souvent que l'universitaire s'appuie sur un petit nombre d'enregistrements, qu'il a pu obtenir d'un service hospitalier plus ou moins difficilement en raison des contraintes déontologiques, et qu'il projette régulièrement et inlassablement chaque année. Son regard s'érode et s'use face à cet objet d'étude identique et figé, ses attentes sont de plus en plus précises et trop pensées. Une telle méthode se prête moins à l'usure lorsque l'on peut offrir

6 Ionescu S., *Quatorze approches de la psychopathologie*, Paris, Nathan, 1991.

7 L'unique approche, et d'ailleurs la plus récente, se déclarant non théorisante et donc affranchie de tout processus et de toute étiologie, n'en est pas moins imprégnée des courants de psychopathologie allemande et behavioriste.

8 Laplanche J., *Bulletin de psychologie*, n°317, vol. XXIII 13-15, p.659.

aux étudiants, déjà avancés, la possibilité de se rendre en milieu hospitalier où les enregistrements sont plus variés, plus nombreux et plus récents.

En fin de cursus, la méthode de la *présentation clinique*⁹, donc d'un entretien en direct sur le terrain, a toujours montré son efficacité du fait même que la position de l'enseignant, clinicien d'abord et avant tout, est dans cette situation la plus décentrée du savoir. La découverte de "l'objet" – qui est ici en fait un sujet – se fait véritablement en commun sans transformation ni déformation aucune. Seule la parole que le patient a bien voulu tenir vient enseigner dans ce cadre, qu'il aura fallu, par ailleurs, constituer selon la plus grande rigueur. Le clinicien, quant à lui, transmet dans le faire puis à travers l'élaboration clinico-théorique commune qu'il suscite, confrontant chacun au travail de liaison et de déliaison avec les connaissances sémiologiques et conceptuelles acquises, percevant à la fois leur utilité et leur insuffisance. Ici, point d'usure ni d'érosion, *la création pour le sujet singulier présenté s'impose*, disant à voix haute ce qui anime l'écoute de tout clinicien, ce qui en constitue la trame, révélant à chaque fois l'inédit de la singularité de la souffrance psychique. Il s'agit d'une méthode privilégiée de transmission au sens plein du terme, "envoyant" – car telle est l'étymologie de transmettre – ce qui touche au plus près de la relation clinique, et facilitant transformations et modifications à portée formatrice¹⁰.

Le pendant logique de toutes ces méthodes est la mise en forme écrite qu'est *le compte rendu psychopathologique*, exercice indispensable non seulement quant à la communication sous ses diverses formes dans le champ professionnel, mais aussi quant au travail d'affinement de l'écoute, passant, avant la déconstruction et la déliaison, par celui de construction et de hiérarchisation des données cliniques selon une démarche logique et rigoureuse, mais par ailleurs non pas moins littéraire. La méthode la plus adaptée invite à mettre en place un tableau clinique uniquement descriptif, fondé sur l'observation classique que les psychiatres nous ont transmise, repérant dans le discours du patient les groupes d'éléments et/ou de signes se rassemblant en unités syndromiques puis nosographi-

ques. Cette base, fondée sur un langage commun aux différents intervenants dans le champ du soin, se pose ensuite comme un tremplin pour l'élaboration de l'approche spécifique du psychopathe : une approche compréhensive, donc psychodynamique, venant éclairer le mode de fonctionnement psychique du patient par le repérage des mécanismes et processus inconscients, s'étayant à la fois sur la clinique du patient et sur les outils conceptuels de la métapsychologie. Ces deux angles de vue rendant compte d'un état en un temps donné, constituent l'axe synchronique du travail, et gagnent à être enrichis d'un point de vue diachronique, par l'établissement d'hypothèses psychogénétiques sur les éventuelles origines du mode de fonctionnement psychique analysé ; donc une approche purement spéculative, mettant à contribution créativité et associativité. Cette démarche en trois temps fournit une assise solide à la pratique de l'entretien et à la liberté de penser indispensable dans la création de son espace¹¹.

Ces cheminements dans la formation viendront se concrétiser et culminer dans l'engagement personnel de l'étudiant dans *un travail de recherche* donnant lieu à un mémoire dans lequel il pourra exposer et analyser d'une part, les écrits théoriques sur le thème choisi et, d'autre part, une clinique personnelle élaborée, pour déboucher sur une réflexion théorico-clinique selon la démarche théorisante de la visée de la psychopathologie, susceptible de conduire vers la proposition de l'élaboration de modèles psychopathologiques à la croisée de la clinique et de l'épistémologie d'une science clinique. Le temps de l'observation et de l'explication est alors étayé par celui du lien de transfert entre le clinicien et le patient, avec sa dimension d'invention et de création, d'inattendu, qui construit une vérité subjective qui n'est pas déjà là toute donnée par des grilles ou des échelles de comportement, qui n'est pas un «*déjà formable*» propres aux dites "psychothérapies" comportementalistes¹² et qui ne se réduit point non plus au réel de la neurologie ou de la génétique. C'est en cela que cette formation à la psychopathologie rencontre l'inconfort fécond de la raison psychanalytique¹³.

9 Fréquemment, les référents de stage hésitent ou refusent – à juste titre ou pas – de confier la conduite d'entretiens à leurs stagiaires. C'est là les priver de l'apprentissage de leur maniement et prendre le risque de former des professionnels démunis de la connaissance et de la pratique de leur outil principal et privilégié de la mise en relation. Ceci pose, au passage, le problème essentiel du statut du psychologue et surtout de sa formation au sein des institutions de soins, laquelle est encore fort mal définie (comparativement aux formations voisines des psychiatres et infirmiers en psychiatrie), se prêtant donc plus à l'arbitraire de chacun.

10 Cf Transmettre par la présentation clinique, à paraître aux Presses Universitaires de Paris 10, issu du colloque La présentation clinique en milieu hospitalier, sa place aujourd'hui dans la transmission de la psychopathologie, qui s'est tenu en octobre 2005.

11 Exposée dans l'article Dorey-Assedo Y., La présentation clinique du patient, une pratique limite en psychopathologie, Psychologie clinique, Nouvelle série, 21, Paris, L'Harmattan, 2006, 193-206

12 Voir à ce propos l'article de Dorey R., Valeur et limites de la sémiologie dans l'approche psychanalytique, L'Evolution psychiatrique, 48, 2, Paris, Elsevier, 1983.

13 Nous ne refusons évidemment pas le dialogue avec les plus sérieux des chercheurs en psychologie cognitive et en neurosciences. Force est de constater que les meilleurs d'entre eux ne plaident pas pour l'utilisation mécanique de leurs travaux à des artifices supposés thérapeutiques. Tel Edelman qui sait démontrer que le «*corrélât neural*» est et doit rester une hypothèse de recherche Mais d'un autre côté ne nous privons pas de citer le cas de la malheureuse Patricia Churchland qui prétend que l'épistémologie a été réfutée par les neurosciences qui permettent d'identifier nos croyances à des états neuronaux. Comme vous le voyez, dans ce champ aussi de la neuroscience les débats font rage. Ne croyez pas que le fait qu'on ait pu prendre appui sur des aspects simplistes du cognitivisme ou des neurosciences pour en faire émerger des thérapies, unifie le champ de ces sciences qui sont à leur tour en ouverture et en débat (par parenthèse, on rappellera que les thérapies dites cognitives étaient au départ inspirées par quelques tendances assez brumeuses de la psychanalyse).

QUEL AVENIR POUR LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE ?

Une formation à la Clinique des groupes pour les psychologues ?

André Sirota *

Il n'est pas de vie ou de travail possible sans être avec d'autres et coopérer avec eux au sein d'ensembles sociaux. Ce qui circule et advient entre les participants d'un groupe dépend du cadre institutionnel et culturel, des dispositifs techniques spécifiques découlant à la fois des théories de référence, des visées poursuivies et des tâches de base choisies. Bien entendu, ce qui advient entre les participants d'un groupe dépend aussi des heurts entre les narcissismes lors de toute rencontre intersubjective par la confrontation à l'altérité qu'imposent les différences entre les modes individuels d'entrée en groupe et en relation. Bien qu'observables, les phénomènes collectifs qui en résultent ne sont pas nécessairement perçus, quant aux processus latents, ils ne sont pas aisément appréhendables alors qu'ils ont une incidence sur la réalisation de la tâche de base, sur le mode de contribution de chacun à celle-ci, sur le sentiment d'avoir sa place ou pas dans le groupe. Tous ces facteurs co-agissant sont à la fois causes et effets de ce qui advient dans cet ensemble fort complexe qu'est le groupe.

C'est pourquoi, la formation au groupe par l'expérience personnelle peut donner beaucoup à ceux qui s'y engagent sans trop de défensivité. Elle rend sensible à ce qui habituellement se produit à notre insu : aux processus collectifs, aux effets de groupe. On y parvient grâce à l'expérience du groupe d'implication et d'analyse de ce que l'on vit, de ce que l'on ressent et de ce que l'on en dit ici et maintenant. Cette expérience apporte beaucoup à la connaissance de soi-même car elle permet de se rendre compte de ce qu'à son insu, on donne à voir de soi aux autres, elle renvoie en clair notre capacité à projeter sur autrui ou sur des composants du cadre des objets de notre propre psyché. Elle ouvre la voie au travail de désintronisation soi/non-soi. Elle introduit à la connaissance des groupes en général. Il s'agit ici d'une connaissance apprise par sa propre expérience et par l'élaboration qu'elle permet par un contact inédit avec son intimité psychique, ce que la cure psychanalytique seule ne peut procurer. Le groupe de formation psychologique par l'expérience du groupe est certainement utile pour tous ceux qui ont des responsabilités collectives, quel que soit leur métier de base. Pour les psychologues, la formation au groupe et à l'institution par l'expérience du groupe d'analyse est sans aucun doute l'une des dimensions fondamentales de leur formation, et pourtant elle fait défaut. L'université porte une grande responsabilité dans cette faille.

Pour y remédier, sans doute nombre de psychologues praticiens ou universitaires devront-ils commencer par opérer une révolution copernicienne et cesser de concevoir l'entretien individuel avec un seul patient comme le seul acte professionnel emblématique qui les consacre psychologue. Sans doute devront-ils cesser de se vouloir sinon de se concevoir eux-mêmes comme dépositaires d'une compétence qui ne doit rien à l'institution.

Selon les réponses que j'ai reçues après avoir questionné plusieurs promotions d'anciens étudiants devenus psychologues au cours des huit dernières années, *il s'avère que les psychologues exerçant en institution ont vingt à soixante dix pour cent de leur temps de travail occupés par des modalités groupales de prise en charge de patients et de reprises après groupes thérapeutiques, de soutien aux*

équipes, ou par des réunions institutionnelles, etc. Pour la plupart, ce pourcentage varie entre quarante et soixante dix pour cent.

De manière générale, le temps passé dans différentes formations groupales et institutionnelles est considérable, sauf quand on parvient à s'en dispenser. Pourtant, la formation par l'expérience du groupe est assez absente de la plupart des cursus de formation. Quand le groupe est mentionné dans un programme, la formation est souvent donnée par un cours sur le groupe et éventuellement par des séquences brèves de sensibilisation qui peuvent faire illusion puisqu'elles peuvent laisser penser que six à douze heures de sensibilisation à quarante donnent la formation nécessaire.

Même pour la formation des futurs psychologues, les

* Professeur émérite de psychopathologie sociale clinique-Université Paris X Nanterre – Psychanalyste groupal et institutionnel auprès d'équipes de travail, notamment d'équipes éducatives et d'enseignement.

Président de la Société Française de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe (SFPPG)-Vice-président du Séminaire Inter Universitaire Européen d'Enseignement et de Recherche en Psychopathologie Psychanalytique (SIUEERPP).

cursus universitaires de formation font peu de place à l'approche des groupes, que l'on pense aux processus inconscients, aux transmissions psychiques inconscientes en groupe, aux dispositifs groupaux qui permettent que la parole advienne ou aux procédures techniques ou opératoires qui sont utiles au fonctionnement des groupes et des réunions.

Or, l'expérience du groupe de formation psychologique permet de comprendre ce qui advient en soi et autour de soi dans les processus collectifs, sa participation à ceux-ci, son propre mode d'entrer en groupe et en relation, la place qu'on cherche dans un groupe, au-delà des rationalisations que l'on se donne pour sauver la face quelques fois, mais qui dissimulent l'essentiel.

Dans les institutions, il est plus fréquent d'entendre des insatisfactions que de l'intérêt à propos des groupes à médiation comme des réunions d'équipe, sauf quand ceux qui les conduisent ont acquis une solide formation pour assumer ce type de responsabilité. Alors, pourquoi cette résistance au groupe, non pas à sa pratique, mais à une formation par le groupe ? Pourquoi préfère-t-on se plaindre des réunions plutôt que de se demander comment faire pour qu'elles deviennent fécondes ? Pourquoi continue-t-on à penser, ici ou là, que l'on peut orienter un enfant vers un groupe quand on ne sait pas quoi faire, même quand on se trouve dans une structure où ceux qui font des groupes d'enfants sont bien équipés pour cela ? Pourquoi ne pense-t-on au groupe qu'en ayant en tête sa potentielle vertu éducative et pas ses visées et ses effets thérapeutiques ? La représentation de ce qui peut être fait dans un groupe et des compétences qu'il faut y développer est peu connue. Non que la représentation de ce qui peut être fait dans le cadre d'un entretien individuel soit mieux connue. Mais, l'entretien individuel fait partie des normes et modèles dominants, il est donc admis.

Sans aucun doute c'est par cette dimension groupale, constitutive de la vie en société comme de la vie intérieure, que les psychologues peuvent, s'ils le veulent, apporter quelque chose de spécifique aux autres professionnels et pas seulement aux patients qu'ils accueillent. Faire du groupe en institution exige le plus souvent d'être au moins deux, sinon plus avec des groupes d'enfants et de *co-animer* ce qui nécessite du travail, des temps de travail et de reprise à deux ou plus de deux. Les frontières du moi et du narcissisme sont souvent touchées en ces occasions, les blessures anciennes et que l'on croyait avoir métabolisées et dépassées sont réveillées et s'avèrent parfois encore vives. Remettre sur le métier sans jamais se lasser ce que l'on fait et ce que l'on ressent fait partie du travail du psychologue, s'il veut entretenir en lui sa porosité, sa réceptivité à ce qui lui est communiqué par autrui sans se laisser intoxiquer par les dépôts que les autres expulsent dans sa

propre psyché. Quand on parle en groupe de tout cela, la découverte et la redécouverte de la multiplicité de la psyché et des psychés redonne du champ, délivre, même si ça passe par des moments pénibles. Je pense ici à la supervision collective que l'on aborde d'autant plus aisément que l'on a une formation préalable en groupe d'analyse ou de psychodrame.

Pour partager cette conviction et s'engager de façon profitable dans un groupe, il faut admettre que l'être humain se constitue psychiquement et socialement par les autres, dans les relations avec les autres, par les groupes emboîtés des institutions. L'expérience du groupe, dès lors qu'elle est engagée sur un mode non défensif, rappelle à l'être humain que le personnage de Narcisse en lui, l'incline à ne mal aimer que lui-même. S'en rendre compte dans un groupe de formation fournit un démenti peu flatteur à l'image idéale de soi et à la fable auto-idéalisante que l'individu se raconte sur lui-même. Il n'y a pas qu'Œdipe. Il y a Narcisse. L'épreuve du groupe, si on ne l'esquive pas, fait connaître la redoutable expérience de la reconnaissance en soi de ce personnage mythique, qui se dissimule parfois sous des idéaux non intériorisés de solidarité ou d'égalité de dignité. Le parler avec les autres, le réfléchir à haute voix avec les autres, l'association libre en groupe, les chaînes associatives groupales font éprouver que c'est par les autres que l'on apprend, découvre que l'on n'est pas seul au monde, que l'on n'est pas seul à compter pour un autre et plus d'un autre, qu'on n'est pas reconnu par tout le monde, et que l'on n'en meurt pas, comme on ne meurt pas, bien au contraire, de sa participation à une discussion argumentée et conflictuelle lorsque l'on est poussé dans ses retranchements, poussé à chercher en soi des ressources pour faire valoir un point de vue tout en prenant réellement en compte les idées des autres. On découvre combien certains ne peuvent vivre sans provoquer des conflits stériles et surtout stérilisants. On découvre combien la tendance à éviter la conflictualité empêche d'être, de penser, de créer, d'entrer en relation avec autrui. L'expérience de sa parole et de son écoute en groupe fait découvrir que l'on n'écoute pas vraiment les autres quand on a cru jusqu'ici les écouter et savoir les écouter. Le narcissisme vital ou l'image de soi en prennent un grand coup salutaire quand ce coup pousse à des remaniements des investissements narcissiques et identificatoires et finit par conduire à devenir capable d'être seul en présence des autres et en relation avec les autres, de les reconnaître, de prendre ce qu'ils donnent et non de ne voir, souvent très projectivement, que ce qui leur manque, que ce qu'on aurait aimé trouver. On s'aperçoit donc que le plus souvent on observe ce qui n'est pas plutôt que ce qui est.

À la faveur de l'expérience du groupe, l'individu peut découvrir ce qui le fait agir à son insu. En laissant question-

ner les énoncés idéologiques qui lui servent d'écran pour ne pas voir, l'épreuve du groupe lui permet d'advenir à lui-même. Il en ressort, s'il le veut, avec plus de capacités de mutualité et de coopération.

L'expérience du groupe de formation psychologique nous montre que nous nous nourrissons constamment de ce qui nous vient des autres et de notre environnement. Mais, si nous ne savons pas transformer et intégrer les expériences qui nous sont fournies lors des heurts entre les données qui nous viennent des mondes externes avec celles des mondes internes, nous nous en intoxiquons. C'est-à-dire que

les uns en tombent malades, les autres ne cessent, sans jamais y parvenir, de se décharger dans la psyché des autres des tensions intoxicantes. L'expérience du groupe d'analyse ou du groupe de formation psychologique conduit par des analystes formés par leur propre expérience du groupe d'analyse et pas seulement par l'expérience personnelle de la psychanalyse permet à ceux qui s'y engagent de faire de nombreuses prises de conscience qui les remuent, provoquent une mise au travail psychique, mettent en mouvement psychique.

Comment peut-on initier au groupe les étudiants en psychologie ?

*Par un dispositif pédagogique de formation approprié tenant compte du cadre institutionnel où la dimension d'évaluation est très présente, associé à un contrat clair que l'on passe avec les étudiants et par la proposition de règles du jeu auxquelles on se soumet soi-même. C'est à ces conditions - que je ne développe pas ici faute de place suffisante - que la plupart des étudiants, tous dans certains groupes, parviennent à s'investir dans ce type d'espace de travail¹. Quand les étudiants peinent pendant leur formation qui renvoie à leurs failles narcissiques mais avec la présence et la distance affectueuse nécessaire (Daniel Lagache) de ma part qui les soutient, une fois en activité, je reçois de ceux-là des messages de reconnaissance. **Il est donc possible de donner une formation par le groupe dans le cadre universitaire.** Un autre des lieux indirects d'initiation au groupe est représenté par les groupes parfois appelés de régulation ou de supervision de stage, si celui qui encadre ce type d'espace de travail est lui-même groupaliste de formation.*

J'ai écrit ces quelques lignes en pensant principalement aux psychologues travaillant en institution de soin. Toutefois,

ce que j'ai ici soutenu peut être transposé pour les autres métiers de psychologue. Cette dimension de la formation initiale qui n'a jamais été très présente dans les cursus universitaires est peut-être bien en train de disparaître. Si cette dimension de la formation initiale disparaît complètement de l'université, ce qui est probable, les étudiants devront attendre de pouvoir y accéder une fois entrés dans la vie professionnelle dans le cadre de leur formation continue. Si elle disparaît de l'université, alors que l'activité de publication des groupalistes est importante et dans de très bonnes revues, il faudra en analyser les causes. Il se pourrait bien que le groupe conserve aux yeux de beaucoup sa fonction d'interpellation et de remise en cause, sa fonction « subversive », d'où son rejet, puisqu'au cours d'une expérience de groupe, tout ce qui va de soi, toutes les formes socialement convenues et qui passent pour des vérités établies ou des fonctionnements inhérents à la nature des choses sont un jour ou l'autre réinterrogées et au cours de ce travail, l'emprise des modèles construits et non naturels à la « nature humaine » est découverte.

1 Je peux communiquer aux lecteurs qui seraient intéressés le texte contractuel que je remets aux étudiants en début d'année précisant quel est le dispositif de travail. Bien entendu, c'est aussi dans la manière de le présenter oralement, avec la distance-proximité utile, à la fois bienveillante et rigoureuse lors de la première séance de formation que les étudiants peuvent commencer à saisir dans quel esprit cette formation leur est proposée. Ce n'est qu'au fil du temps qu'ils s'approprient ce que ce texte contient. (Pour obtenir ce texte m'écrire à : sirota@u-paris10.fr)

Quelques références bibliographiques pour ce texte

1. ANZIEU, D. (1975). Le groupe et l'inconscient. Paris, Dunod.
2. ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. (1979). La dynamique des groupes restreints. Paris : PUF.
3. BARUS-MICHEL, J. (1987). Le sujet social. Paris : Dunod
4. BION, W. R., (1961). Recherches sur les petits groupes. Paris : PUF, 1965, 1972.
5. CHASSEGUET-SMIRGEL, J. (1985). «L'idéal du Moi et le groupe», Le Narcissisme, l'amour de soi, ouvrage collectif, Tchou, pp.171-187.
6. ENRIQUEZ, E. (1983). De la horde à l'état. Essai de psychanalyse sur le lien social. Paris : Gallimard, Collection Connaissance de l'inconscient, 460 p.
7. FREUD, S. (1920-1921). Psychologie des foules et analyse du moi, Essais de Psychanalyse. Paris : Payot, 1963, 1971, 1985.

8. FREUD, S. (1912-1913). Totem et tabou. Paris : Payot, 1968, 1986.
9. KAES, R. & al. (1987). L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques. Paris : Dunod, Collection Inconscient et Culture.
10. KAES, R. & al. (1996). Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Paris : Dunod, Collection Inconscient et Culture.
11. MAISONNEUVE, J. (1969). La dynamique des groupes, Paris : PUF, Que sais-Je ? N°1306
12. KAES, R. (1987). Le malaise du monde moderne et l'expérience transitionnelle du groupe. Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe. Toulouse : Erès, N° 7-8, pp. 147 à 163.
13. KAËS, R. (1994). La parole et le lien. Processus associatif dans les groupes. Paris : Dunod.
14. PINEL, J.-P. (1989). Les fonctions du cadre dans la prise en charge institutionnelle, Pratiques soignantes dans les institutions, Revue de

psychothérapie psychanalytique de groupe. Toulouse, Érès, N° 13, pp. 77-87.

15. RACAMIER, P.-C. (2001). L'esprit des soins. Le cadre. Paris : les Éditions du collège.

16. ROUCHY, J.-C. (1998). Le groupe, espace analytique. Clinique et théorie. Toulouse : Érès. 226p.

17. ROUSSILLON, R. (1995). Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique. Paris : PUF, Le fil rouge, 245p.

18. SEARLES, H. (1979). Le contre-transfert. Paris : Gallimard, 1981

19. VIDERMAN, S. (1970). La construction de l'espace analytique. Paris : Denoël, 348 p.

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

Publications personnelles traitant de situation de groupes :

21. SIROTA, A. (2007). Croyance et défiance au lieu du désir d'émancipation, Groupe et liens de croyances, Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe, Ramonville-Saint-Agne, Érès, N° 49, p. 77-95.

22. SIROTA, A. (2007). «Le coupable-écran en groupe. Du secret des origines aux points aveugles dans les collectifs et institutions», Modernité du groupe dans la clinique psychanalytique. Groupe et psychopathologie, coordonné par Édith Lecourt. Ramonville-Sainte-Agne, Érès, Collection dirigée par Serge Lesourd, p. 115- 148.

23. SIROTA, A. (2006). «L'attaque initiale du cadre de travail. Le processus groupal et ses artisans», Les méthodes cliniques en psychologie, sous la direction d'O. Douville. Paris : Dunod, p.169-188.

24. SIROTA, A. (2006). «Norme et déviance, émergence et prise de sens dans les groupes», Vocabulaire de Psychosociologie. Références et positions, ouvrage collectif sous la direction de J. Barus Michel, E. Enriquez et A. Lévy. Toulouse : Érès, p. 197-202.

25. SIROTA, A. (2005). «Le renoncement narcissique auquel le travail en équipe oblige est-il possible ?», L'Interprofessionnalité en Gériatrie. Travailler ensemble : des théories aux pratiques, direction, D. Manière, M. Aubert, F. Mourey et S. Outata. Ramonville Saint-Agne : érès, p. 81-96.

26. SIROTA, A. (2004). Le groupe : un lieu pour être en relation avec soi et les autres, Dossier Psychologie Sociale Clinique, soi et les autres, coordonné par Jacqueline Barus-Michel, Journal des Psychologues. Février 2004, N° 214, pp. 30-37.

27. SIROTA, A. (2003). Figures de la perversion sociale. Paris : EDK.

28. SIROTA, A. (2002). Anzieu, le groupe et la formation des étudiants, Didier Anzieu et son héritage, Journal des Psychologues, Numéro Hors-Série, Novembre 2002, p.102-107.

29. SIROTA, A. (1998). Des espaces culturels intermédiaires, La scène sociale : crise, mutation, émergence, Revue Internationale de Psychosociologie. Paris : ESKA, Volume 8, N°9, pp. 91-107.

Différentes désignations de groupes et réunions nommées par les jeunes psychologues ayant répondu au questionnaire que je leur ai adressé concernant les différents types de groupes et réunions auxquels ils participent.

- Groupes de parole pour des auxiliaires de vie.
- Réunions de soutien aux équipes, groupes de paroles sur tout problème avec les équipes des différents services où le psychologue intervient.
- Réunions avec les soignants centrées sur des cas cliniques
- Groupe d'analyse de la pratique pour des infirmiers psychiatriques.
- Temps d'échanges informels avec les équipes
- Supervision des cadres de santé
- Petits groupes de réflexion clinique rassemblant les psychologues
- Analyse de la pratique pour un groupe de soignants
- Cours donnés dans des écoles d'infirmiers ou de travailleurs sociaux.
- Réunions interpartenariales avec d'autres représentants d'autres institutions chargées du suivi à différents titres d'une même situation familiale
- Réunions de transmission
- Réunions de synthèse
- Réunions de régulation
- Réunions d'équipes dans l'institution, « réunion de service
- Groupe de réflexion sur le devenir de l'hôpital spécialisé
- Groupes de réflexion autour de projets à concevoir en direction des patients.
- Réunion de bilan autour d'une situation familiale
- Temps ponctuels d'analyse des situations de crise qui ont bousculé la vie du service, des patients ou du personnel
- Groupes à médiations avec des patients (contes, marionnettes, théâtre, lecture de textes avec débats, fabrication d'un journal, peinture et médiations artistiques, etc.),
- Des groupes à visée thérapeutique, seuls ou en co animation
- Groupes d'expression avec des patients
- Groupes de parole pour le public et éventuellement constitué autour d'une problématique commune (une addiction par exemple) auquel la structure se voue.
- Temps de reprises après les différents groupes cités
- Réunions avec les résidents
- Entretiens familiaux

Que serait une co-formation ? Point de vue d'un universitaire



Pascal Le Maléfan *

Les projets pour une rénovation de la formation des psychologues n'ont pas manqué ces dernières années. Ils reflètent le souci de la profession d'assurer une transmission et un prestige qui lui conviennent, autant que les divergences qui la traversent. Ils ont souvent comme point de départ le constat de l'originalité de la formation des psychologues en France. Elle tient en grande partie au fait du côtoiement assez long (3 années le plus souvent, 4 pour un bon nombre de cas) entre études de psychologie et formation à la psychologie pratique¹. La question récurrente est donc celle des spécificités de cette dernière au sein du système universitaire actuel et à venir. Le thème de la co-formation, celle qui s'effectue en partie à l'université et celle qui est assurée par les maîtres de stage – appelés maintenant référents – est un élément essentiel du débat à ce sujet.

Je n'entends pas dire le fin mot sur ce que serait une co-formation, mais seulement esquisser ce que je peux en penser de ma place d'universitaire. Il est justement impératif que des praticiens formateurs de futurs psychologues puissent formuler leur propre point de vue. J'ajoute cependant que ce que j'avance se soutient d'une trajectoire de psychologue avant celle d'universitaire et de son maintien pendant. Le signaler est déjà avancer dans la discussion.

Se vouloir, être psychologue : une entreprise ambiguë

Rien ne peut se dire au sujet de la co-formation sans rappeler que ne devient pas psychologue qui veut, et surtout, sans faire un choix qui a quelque chose d'ambigu, comme le formule Claude Lévi-Strauss dans *Tristes Tropiques* (1955) à propos du choix de l'ethnographie. Ce fut pour lui, opter pour une « entreprise ambiguë », à l'opposé d'un métier classique. L'ethnographie relève davantage en effet de la « mission » et du « refuge », deux pôles entre lesquels elle oscille, avec une prédominance cependant pour le dernier. Car les exigences du travail ethnographique sur une réalité humaine exotique impliquent forcément un long retranchement de l'ethnographe de son groupe d'appartenance et une exposition aux effets de l'étrangement. Nul n'en sort indemne, si ce n'est à y trouver, comme Claude Lévi-Strauss l'indique encore pour lui-même, un affranchissement du doute et l'apaisement d'un « *appétit inquiet et destructeur* » qui ont réconcilié son caractère et sa vie.

Se vouloir, puis être psychologue, conduit au même type d'ambiguïté, ce qui n'en ferait pas *seulement* un métier mais bien une sorte d'entreprise qui exige, au cas par cas,

de trouver ce qui réconcilie son caractère et sa vie. Pour certains, il s'agira de mettre ce désir au risque de la psychanalyse ; mais pour tous, il aura fallu le pré-requis d'une transmission entre pairs pour l'éprouver et le valider. Car l'ambiguïté concerne d'abord une place et non un savoir : le psychologue, quel qu'il soit, habite une place d'exception qui retranche. Non pas que les psychologues soient des personnes plus exceptionnelles que les autres, ils ont aussi leurs défauts, et doivent même en tenir compte pour conduire leur pratique, mais c'est qu'ils ont à occuper une place qui objecte aux places communes. D'ailleurs, ne vait-on pas voir un psychologue parce qu'on ne pourrait pas dire ce qu'on a à dire à *n'importe qui* ? Et la condition de son intervention dans les institutions n'est-elle pas celle d'être à la lisière du fonctionnement institutionnel, venant le compléter, dans une distance bienveillante avec le collectif mais néanmoins emprunte de solitude ? C'est pourquoi être psychologue praticien n'a rien d'une évidence et ne peut se résumer à une transmission d'un savoir universitaire fondamental. Un supplément est nécessaire et il ne

* Maître de Conférences en psychopathologie – HDR. Université de Rouen. Psychologue au CH du Rouvray en psychiatrie infanto-juvénile.

¹ Formule que je préfère, ici, à psychologie clinique, et qui me sert à désigner tous les parcours universitaires menant au Titre de Psychologue, donc à l'éventualité d'une pratique, quel que soit le champ.

peut venir que de la profession elle-même. Pourquoi ? Parce qu'il s'agit ici d'un autre type de savoir, qui, de plus, requiert un mode tout à fait particulier de transmission et reste largement dépendant de l'histoire et de l'actualité de la profession elle-même. Les pratiques contemporaines des psychologues contiennent en effet un supplément épistémologique issu du savoir-faire, supplément qui cherche à se faire-savoir en passant par une théorisation, balbutiante certes, et qui, en retour, pourra être l'objet d'un enseignement et d'une transmission en s'alliant et s'intégrant aux paradigmes existants. Les maîtres de stage/référents sont partie prenante, déjà, dans cette transmission ; ils sont aussi ceux qui ressentent le plus le hiatus entre théorie et pratique engendré par la méconnaissance du statut épistémologique propre du savoir-faire des psychologues. Mais il faut ajouter qu'il incombe à la communauté des psychologues engagés dans des pratiques diverses et novatrices, de produire les signifiants théoriques nouveaux qui qualifieront au mieux ce savoir-faire, soit une théorie des prati-

ques. Comment, par exemple, rendre compte des dispositifs nomades qu'impose le déplacement de la clinique non plus « au lit du malade », mais chez lui, à domicile ou dans la rue ? Comment, au fond, théoriser le nouvel enjeu d'une pratique qui tend à se développer, où le clinicien n'attend pas que l'autre vienne vers lui mais où il va vers celui-ci ? Cet « *aller vers* » n'est pas de la pure empathie, mais il est cadré déontologiquement et éthiquement, deux autres dimensions qui participent de fait, aujourd'hui, à la pratique de la psychologie et donc au savoir issu de cette pratique.

Voilà donc pour les fondements théoriques d'une co-formation. Notons qu'ils ont été jusqu'à présent largement ignorés par la communauté universitaire : l'université pousse au discours du maître et aux figures qui en découlent, c'est une trivialité reconnue, et il y a peu de place pour un enseignement qui relève de la formation de l'apprenti et qui n'incite pas à occuper *seulement* la place du maître. La formation à l'entretien clinique en est un exemple.

Co-former, c'est d'abord former... à contre-courant

André Sirota a bien exprimé cette idée. Dans le bilan qu'il dresse de son rôle d'enseignant en psychologie, il montre comment un espace de formation à la dimension groupale et institutionnelle propre à la pratique du psychologue est une nécessité incontournable à côté des cours magistraux (Sirota, 2007). Or pour offrir de tels dispositifs de formation, qui tranchent avec les habitus académiques, « *on ne peut le faire qu'en étant à contre-courant* » écrit-il.

Constat lucide sans doute, qui s'oppose à l'idée qu'un enseignant-chercheur en psychologie devrait pouvoir enseigner ses savoirs à des étudiants qui ne se destinent pas à devenir psychologues, dans des Licences professionnelles par exemple. Différentes enquêtes font régulièrement ap-

paraître que seulement 20% en moyenne des entrants en cursus de psychologie souhaitent devenir psychologues. Mais qui, en revanche, va dans le sens d'un enseignement spécifique et réservataire des savoirs et savoir-faire pour *être* psychologue ! Aller à contre-courant, aujourd'hui, dans le contexte que nous connaissons, reviendrait donc à pouvoir imposer une structure institutionnelle *séparant* enseignement de la psychologie et formation des psychologues. Les projets ne manquent pas, et il ne suffit plus de les énoncer, mais on sait que les obstacles sont importants pour faire avancer les choses, en premier lieu, celui permettant un accord minimum entre les organisations de psychologues et celles des universitaires.

Professionaliser et/ou co-former

Les remarques précédentes vont dans le sens d'une professionnalisation du cursus. Si je les évoque au titre de la co-formation, c'est que cette dernière est à concevoir dans une continuité avec la professionnalisation. Ce sont deux faces d'un même processus. Le projet de statut d'enseignant-chercheur/psychologue praticien, comportant un *tiers temps clinique*, va dans ce sens, de même celui de praticien-chercheur contenu dans le feu Plan Santé mentale

(2005-2008) pour les psychologues de la FPH. Certes, les praticiens interviennent depuis longue date dans les cursus de psychologie, à tous niveaux, et les maquettes quadriennales de Master ne sont pas validées et financées s'il n'y a pas un pourcentage suffisant (environ 30%) de praticiens parmi les intervenants. Mais on est loin du compte d'une véritable collaboration et concertation. Les choses se passent le plus souvent selon les contextes locaux, ce que

risque de renforcer la loi sur l'autonomie des universités votée en 2007. Quel est le degré d'intervention des organisations de psychologues sur les contenus et l'organisation des programmes, sur les validations et, *in fine*, ce qui est le plus important, sur la délivrance du Titre ? On pourrait penser qu'il est inexistant ; il n'est pourtant pas nul, parce que la profession sait se faire entendre et trouve des relais nouveaux, j'y reviendrai, et parce que le psychologue est une valeur, peut-être ajoutée, en tout cas importante, de la modernité et du souci de soi, et qui du coup pèse quand même de tout son poids symbolique sur le monde universitaire. D'ailleurs, ce n'est plus uniquement dans les cursus

de psychologie clinique et pathologique que cette valeur est reconnue, elle l'est aussi dans ceux qui forment des praticiens dans d'autres perspectives heuristiques et qui entendent également (transversalement ? fédérativement ?) la protéger et la promouvoir. Valeur qui est néanmoins toujours paradoxalement évaluée. D'un côté, elle pourrait être partagée avec celle du psychothérapeute labellisé, et de l'autre, elle est attendue pour pallier, par exemple, la pénurie de psychiatres. Elle risque alors de perdre un petit peu de ce poids symbolique évoqué plus haut, et évidemment de ne plus « peser » grand-chose dans les calculs de circonstances.

Le stage professionnel comme dispositif de co-formation

L'avancée la plus significative dans la collaboration entre les universitaires et les praticiens est venue de l'arrêté du 27 juin 2006 sur l'organisation et la validation du stage professionnel. Ce texte est l'aboutissement d'élaborations successives et fructueuses entre la DGES, le SNP, au nom des praticiens qui, assurant la formation professionnelle des futurs psychologues depuis des années, ont souhaité faire entendre leur point de vue et exigences formatives. Il introduit une officialisation du rôle formateur et évaluateur des psychologues praticiens-référents, sans l'avis et la signature desquels un étudiant achevant son cursus de Master ne pourra se voir attribuer le Titre de psychologue. Enfin, il intronise la centralité du terrain dans la formation.

Une co-formation n'est concevable qu'à partir de la construction et la mise en place de tels points d'interface

entre l'université et le terrain. On peut d'ailleurs en imaginer d'autres, qui porteraient sur les modes de validation, la coupure entre le magistral et le formatif, la formation à la dimension groupale et institutionnelle, la déontologie et les aspects juridiques et réglementaires de l'exercice. Ces aspects existent déjà partiellement dans les cursus existant mais restent insuffisants. Le stage long durant une sixième année ou le doctorat d'exercice constituent des réponses possibles, au sein peut-être d'Instituts assumant un véritable paradigme professionnalisant². Mais on ne pourra faire l'économie d'un partage nouveau où le Titre ne sera plus lié seulement au diplôme et dépendra aussi d'une certification donnée par la profession. Co-former sera alors aussi co-décerner. C'est là une autre culture, voire une autre ère.

Bibliographie

Lévi-Strauss, C. (1955) *Tristes Tropiques*, Paris, Plon

Mandeville, L. (2000) *La psychologie à la dérive*, Revue québécoise de psychologie, vol. 20, 2 : 5-38

Sirota, A. (2007) *L'expérience du groupe dans la formation du psychologue clinicien*, dans *La formation professionnelle et les fonctions du psychologue clinicien* (sous la direction de J.P. Martineau et A. Savet), Paris, L'Harmattan, pp. 311-318.

2 Aux Etats-Unis, il existe un « doctorat professionnel » pour devenir psychologue (cf. Mandeville, 2000).

Enfin !

**Remis à jour...
complété...
développé...
argumenté !**

Le nouveau guide de l'exercice en libéral ... est paru !

Disponible au siège : 20€ pour les adhérents – 40€ pour les non encore adhérents

Le sens des stages en clinique



Denis Mellier *

J'insisterai brièvement sur un point et un seul, le stage et son sens pour la formation en clinique. Même si bien sûr le stage n'est pas suffisant pour garantir des conditions adéquates de formation à la psychologie clinique, il n'en demeure pas moins un axe incontournable. Formé à Lyon 2, ayant travaillé comme psychologue clinicien sur Lyon avant de devenir enseignant-chercheur, je m'appuierai sur mon expérience pour ce bref exposé. J'ai eu la responsabilité des stages de pré professionnalisation pour les métiers de l'enseignement et de la formation à l'université de Lyon 2 (au sein d'un service interdisciplinaire dépendant directement de la présidence, le SIMEF) et celle des stages en psychopathologie et psychologie clinique du Master 1 pour le Département de clinique (avec pour Directeur R. Roussillon, au sein de l'Institut de psychologie). Cela m'a permis de mettre ainsi au clair les différents stages proposés suivant leurs objectifs et les années d'étude¹. Je me centrerai ici sur les stages et la formation clinique. Pas de clinique sans un rapport pensé au terrain.

Il faut d'abord dire que ce rapport au terrain dépend de l'existence d'enseignants eux-mêmes très proches du terrain. Que l'enseignant soit un praticien ne semble pas être une donnée toujours acquise. Les normes de la recherche laissent au second plan ce qui est pourtant à la base même de la pratique et de la connaissance clinique. Notons aussi que la politique de réduction des chargés de cours, constitués essentiellement de professionnels souvent très qualifiés et bien implantés dans les enjeux institutionnels du terrain, a ici des effets très négatifs.

Ensuite le rapport au terrain ne passe pas forcément par un stage. Ainsi, dès les premières années on peut favoriser la réflexion de l'étudiant sur ses expériences. Beaucoup ont d'ailleurs travaillé avec des enfants, dans des camps pour personnes handicapées, dans des centres aérés, dans l'insertion ou en entreprises etc. Ces expériences restent très souvent clivées des cours ou TD de psychologie. Ceci prend une autre ampleur quand il s'agit de professionnels

qui reprennent leurs études : ils sont à l'origine d'une maturation de la réflexion dans les cours. Le poids par contre de leur pratique leur rend parfois difficile un changement de positionnement dans l'écoute des situations, mais ils apportent une véritable richesse à la formation, à condition de leur donner aussi des possibilités d'élaboration².

En première année le TD de méthodologie clinique se centre sur l'attitude de réceptivité vis-à-vis de ce qui se passe : la rédaction d'une « observation » est demandée, non pas pour transformer les étudiants en observateur sur le terrain mais pour permettre cette attitude « d'auto observation », que Freud a très tôt soulignée, pour être en contact avec la réalité psychique. Cet exercice n'est pas simple mais il permet de positionner déjà la clinique du côté d'un engagement du sujet. On ne parlera pas encore de stage proprement dit : des situations de la vie quotidienne peuvent être choisies, ce n'est que plus tard que les stages deviennent obligatoires.

Comment envisager les stages ?

Le cœur de mon argumentation repose sur l'idée qu'il nous faut penser une « offre » de stages ciblés et différemment encadrés selon les années de la formation. Même si à tout âge et à tout moment certaines expériences peuvent avoir un impact déterminant pour le futur praticien, dans

la logique d'un parcours de formation on ne peut exiger la même chose en 3e année ou en 5e année d'étude, ni faire la même offre aux étudiants, d'autant plus que tous ne deviendront pas psychologue praticien.

En reprenant tout simplement la présentation des stages

* Maître de conférences HDR, Institut de Psychologie, Département de Clinique à l'Université Lyon 2 / Professeur de Psychologie et psychopathologie à l'Université de Franche-Comté.

² Ce texte n'engage que son auteur.

³ D'autres dispositifs dans l'Institut de psychologie existent pour les reprises d'étude, cela demanderait un autre exposé. Je laisserai ainsi de côté l'analyse d'un dispositif original qui a été mis en place pour l'ensemble du cursus jusqu'au Master 1 (la FPP ou Formation à Partir de la Pratique), - à Lyon il y a une tradition d'engagement et de proximité avec les praticiens.

cliniques lors des 3 dernières années, on peut voir comment le rapport au terrain est diversement encadré. Chaque étudiant peut s'engager plus au moins sur le terrain et dans la manière de penser sa place, celle des autres et les processus dans lesquels il est pris. Mais selon les années, et les moyens que nous avons, nous ne pouvons pas demander la même chose.

En licence, il s'agit souvent d'une première confrontation à la pathologie, en Master 1 l'engagement sur le terrain est beaucoup plus important, en Master 2 il s'agit d'un véritable « compagnonnage » avec un praticien. Voici ce que donne une telle présentation³ :

1) Le stage clinique de 3ème année de Licence (25 demi-journées): il est défini comme un stage d'observation participante : « Il a pour objectif de permettre à l'étudiant(e) de découvrir et d'approcher la réalité institutionnelle, les pratiques soignantes (psychologiques, cliniques, autres...), la relation professionnelle à l'autre, d'autre part, de permettre réflexions et interrogations cliniques sur les observations réalisées. Le stage se déroule, de préférence, mais non exclusivement, dans un lieu de soin. »

2) Pour le master 1, le stage est de 75 demi-journées, sa visée est la *réalisation d'une recherche clinique*, ce qui sous-tend une formation à la clinique. Ce stage « doit lui permettre de s'engager suffisamment dans le soin ou les pratiques de l'institution. La visée de cette recherche pourra rencontrer les préoccupations ou projets d'une équipe ; son objectif et ses conditions d'application seront discutés avec le psychologue ou par défaut avec le référent de stage. Toutes les facilités lui seront alors données pour mener à bien son projet, dans la mesure où il s'inscrit dans l'écoute et l'attention aux personnes accueillies. A l'occasion de ce stage l'étudiant devra ainsi mettre à l'épreuve son aptitude à élaborer cliniquement sa position avec les personnes prises en charge par l'institution qui l'accueille, ceci au sein même de l'équipe des professionnels.

À l'université l'étudiant sera soutenu et encadré d'une part dans un enseignement centré sur sa note de recherche en psychologie et psychopathologie clinique (recherche qui sera soutenue devant un jury de deux enseignants et validée après discussion avec le directeur de recherche) d'autre part dans un groupe de travail dirigé (TD) d'élaboration de stage où il pourra analyser sa propre pratique ou position tout au long de l'année universitaire (avec un validation en fin d'année). »

Nous avons ainsi réservé un TD sur l'année pour permettre aux étudiants de penser leur rapport au terrain, exposer leurs difficultés, leur engagement dans les pratiques, dans leur stage et élaborer ainsi leur *propre position praticienne*.

Ils peuvent être par exemple « collés » à une position d'éducateur ou d'infirmier, emprunter une identification factice de psychologue, manquer de distance par rapport aux personnes accueillies et/ou rester trop collés à la théorie etc. Dans quels enjeux intersubjectifs sont-ils pris ? Par leur histoire et leurs motivations certes, par la pathologie des personnes accueillies, par les enjeux de groupe dans l'équipe, bien sûr, mais aussi par le cadre même de ce qui a fait contrat dans ce stage. Toutes ces directions sont à travailler, à analyser, sinon elles se télescopent, s'annulent ou se renforcent. Le groupe est un outil très adapté pour ce travail, faut-il encore ne pas avoir plus de 40 étudiants en TD ! Cette élaboration clinique pourra leur permettre d'être en meilleure posture pour développer le travail parallèle de la note de recherche. Le dispositif utilisé par leur recherche s'origine ainsi au sein même de leur inscription sur le terrain qu'ils doivent se l'approprier. La construction de la recherche va porter la marque de leur propre trajectoire clinique.

La définition du stage de « master 1 » n'est pas toujours suffisamment claire sur le terrain : il ne s'agit pas encore de former des psychologues, il s'agit pourtant déjà de former à la clinique, tout en incluant une dimension de recherche. Les difficultés de positionnement de ce stage entrent particulièrement en résonance avec les difficultés des équipes sur le terrain dans leur projet de travail.

3) Les stages de Master Pro constituent la base même de la formation professionnalisante, équivalents à un mi-temps sur l'année scolaire : « ils concernent la transmission de la pratique clinique du psychologue et de ses enjeux. Ils sont obligatoirement encadrés par un psychologue clinicien en titre, reconnu par l'université. Selon les options, au moins deux stages sont attribués au cours de l'année, par les soins de l'Université. »

Je ne m'étends pas dans cette brève présentation sur le M2 Pro, mais il va de soi qu'il représente la pierre angulaire de la formation. Cette formation commence dès la sélection, avec l'entretien d'entrée. Le partage ensuite entre un temps de tutorat, un temps de groupe d'analyse de la pratique et des séminaires méthodologiques ou thématiques à côté des heures classiques de cours, donne aux étudiants la possibilité d'investir différemment les dispositifs que proposent l'université en parallèle au suivi de leur stage sur le terrain par un psychologue clinicien référent. Les dossiers demandés résultent de ces diverses confrontations et c'est bien la manière dont l'apprenti psychologue va faire « jouer » ces espaces et son propre rapport à la clinique qui va être *in fine* évalué, et dont on va être témoin, nous universitaire et praticien.

3 Avec les extraits d'une présentation que j'ai rédigée initialement en juin 2006 avec A. Brun et A. Ciccone (en reprenant le travail antérieurement réalisé par N. Dumet, B. Duez et P. Roman selon les années du cursus), J Rochette m'a ensuite remplacé en 2007 pour le M1.

Les difficultés de mise en place

Chaque année l'étudiant va ainsi trouver différents moyens pour penser ses rencontres et mettre au travail sa propre expérience, mais tous ces stages ne s'improvisent pas, deux problèmes sont à signaler, la question du psychologue référent et nos possibilités d'encadrement.

Malheureusement, quand nous avons étendu de manière plus consistante le stage de licence (de 8 à 25 demi-journées) il y a une dizaine d'années, nous n'avons pas pu, vu le nombre très élevé d'étudiants, demander à chacun d'entre eux d'avoir un psychologue comme référent. Il en va de même pour le M1, la demande très grande de stages et la difficulté de trouver des psychologues référents, nous posent de manière récurrente des problèmes. Ceci pourrait être compensé par un meilleur encadrement à l'université, mais là réside le second problème.

Nos moyens d'encadrement sont insuffisants, bien sûr pour élaborer avec les étudiants leurs expériences mais aussi pour gérer ces stages. Les responsabilités universitaires des stages sont réparties entre plusieurs enseignants, souvent sans aucune contrepartie pour le temps passé. Il est certain que nous aurions besoin au moins de la totalité d'un mi-temps uniquement pour gérer ces stages : les repérer, connaître leur spécificité, entretenir des liens personnels avec les psychologues sur le terrain, voir comment ils peuvent convenir selon l'avancée des études, les rechercher, les retirer de l'offre etc. On sait la disparité des situations institutionnelles et on ne peut que constater actuellement une détérioration souvent du climat institutionnel qui rend plus complexe la place des étudiants en psychologie, et plus complexe le repérage de la qualité du stage et les moyens pour y faire face.

Nous maintenons par ailleurs et développons des relations avec ces praticiens qui assurent cette transmission de la clinique. Plus sera reconnue la valeur de ces stages pour l'ensemble du cursus de la formation clinique, plus nous pourrions demander et obtenir des moyens pour faire face à ces problèmes.

Il va de soi que la gratification maintenant exigée, si elle semble bien légitime au regard du temps que les étudiants donnent et de leur investissement, risque de mettre en péril les formations, car combien d'établissements sont-ils prêts à trouver cet argent ?

Cette perspective prend tout son relief si l'on considère que la psychologie clinique est intimement liée à la psychanalyse, non pas simplement du point de vue de conte-

nus ou de théories enseignées, non pas simplement par rapport à une *vision du monde* où le Sujet, l'Inconscient et la sexualité ont droit de cité, mais grâce aussi à un fondement épistémologique identique, celui de « *l'écart entre théorie et pratique* »⁴. Avec Favez-Boutonnier, Anzieu, Guillaumin, Donnet puis Roussillon on pourrait montrer que fondamentalement la psychanalyse repose sur un tel écart, dialectique, entre la pratique et la théorie. La pratique n'est pas calquée sur la théorie, la théorie ne s'impose pas de manière univoque et pourtant entre l'un et l'autre, il y a plus d'une relation ! Selon cette perspective, la psychologie clinique ne sera jamais une psychologie « appliquée », la théorie n'est pas première, elle ne s'impose pas à la pratique de manière unilatérale, les terrains ne sont pas des caisses d'enregistrement ou de validation des hypothèses. Ils ont leurs propres logiques et légitimités, ce sont des espaces de transmission. L'université a besoin des terrains, les terrains ont besoin de l'université.

Les textes actuels de « formatage-rabotage » de la clinique (cf. le projet de réglementation de la formation des psychothérapeutes qui prône l'égalité de présentation de 4 perspectives, sans se soucier du processus de formation etc.) reposent sur cette tentative d'aplanir tout savoir clinique sur des données objectivantes, que le sujet ne peut prendre le temps, avec d'autres, de subjectiver. Evacuée bien sûr la question de la vérité, au profit d'un « prêt-à-porter » interchangeable, de « certitudes » aliénantes.

À l'occasion des stages, l'étudiant fait l'épreuve à la fois de son propre désir et de ce qui se transfère sur lui. Nous devons lui donner les possibilités de pouvoir penser cet enjeu car c'est à ce prix que peut se construire un réel « processus » de formation, clinique. Il va sans dire que face également au modèle identificatoire que propose les enseignants, l'étudiant trouve ici d'autres repères pour ne pas se maintenir dans des identifications mimétiques aliénantes, les terrains lui donnent cette possibilité. « *Sauver la clinique* », c'est laisser ouverte cette possibilité et avoir les moyens de travailler de tels dispositifs de formation basés sur un apprentissage par l'expérience. C'est dans cette voie qu'il peut y avoir aussi une transposition de la pensée analytique à l'université, tel en tout état de cause mon point de vue.

Juin-septembre 2008

⁴ Donnet J.L (1985), Sur l'écart théorico-pratique, *Revue Française de Psychanalyse*, XXXIX, 5, 1289-1305. Roussillon R. 1995. La psychanalyse : son transfert sur la science et... à l'université, *Cliniques méditerranéennes*, 45/46, 75-83. Mellier, 2002, La psychologie clinique et la question de l'écart entre théorie et pratique in S. Bouyer, M-C. Mietkiewicz (Dir.) Où en est la psychologie clinique ? Paris, L'Harmattan, 139-148.

Le stage dans la formation universitaire du psychologue clinicien : Une psychologie clinique en devenir ?

M.Duffar,
G.Madre,
F.Zottner *

Un aperçu des réalités du terrain.

Notre pratique de psychologues cliniciens dans un secteur de psychiatrie adulte recevant des étudiants en psychologie depuis de nombreuses années, nous permet de garder un lien avec l'enseignement universitaire dans une perspective de formation professionnelle.

Le projet de ce texte est surtout de soutenir, au regard du contexte politico-économique et des orientations actuelles de la psychiatrie, la pertinence d'une réflexion collective, engagée et approfondie sur les fondements même d'une profession en pleine mouvance. « C'est toujours dans un moment critique de l'histoire qu'émergent et insistent la question de la transmission et la nécessité de s'en donner une représentation : au moment où, entre les générations, s'instaure l'incertitude sur les liens, les valeurs, les savoirs à transmettre, sur les destinataires de l'héritage : à qui transmettre ? Question féconde, qui instaure et maintient le travail de la mort dans le plaisir de la vie¹ » souligne René Kaës.

Un stage, outre un lieu de découverte de la réalité du terrain et d'une pratique clinique, est un temps de transmission d'un savoir, de valeurs, d'une identité professionnelle. Or, le contexte médico-social, politico-économique et culturel actuel, nous oblige à questionner notre identité professionnelle. Comment la transmettre ? Que vient chercher un étudiant qui choisit la section clinique / psychopathologie ? Quelle est sa motivation ? Qu'attend-il du stage ? Quelle formation va-t-il acquérir ?

La complexité de la réponse tient, selon nous, à plusieurs points que nous souhaitons développer ici, en lien avec la problématique de la transmission :

1 - L'éthique du psychologue, son rapport au sujet singulier et au groupe en tant qu'entité singulière.

2 - L'éthique du psychologue et son rapport au savoir.

3 - La place, la fonction et l'identité du psychologue dans le contexte socio-économique et politique actuel.

Force est de constater que les psychologues, individuellement ou par l'intermédiaire des collèges de psychologues et des syndicats ont de plus en plus recours aux textes régissant leur statut pour préserver leur autonomie de travail. Qu'est-ce qui est donc remis en question depuis quelques années ?

L'éthique du psychologue, son rapport au sujet singulier et au groupe en tant qu'entité singulière

L'éthique du psychologue, son rapport au sujet singulier et au groupe en tant qu'entité singulière.

Un des indices de conflit psychique, source de souffrance pour le sujet, est la répétition d'un acte, d'une situation....

Le discours dominant actuel est de poser le « sujet » au centre du dispositif de soins. Mais de quel « sujet » parle-t-on ? Ce « sujet » n'est plus seulement un individu en souffrance, il devient dans le cadre de la politique de « Santé mentale » un citoyen, « usager » et consommateur. Il évalue, critique et finance le système. Le sujet singulier ne serait-il donc plus au centre des préoccupations de certains qui se soumettent à une logique toute puissante de comptabilisation et d'évaluation pour le « bien du patient

et de la société » ?

Nous pensons que ce qui est évacué n'est pas seulement le sujet lui-même mais bien le rapport à ce sujet, la place de ce sujet et de celui qui le rencontre. Autrement dit, la question de l'intersubjectivité qui engage tout psychologue et qui est au cœur de la transmission.

Un stage n'a pas pour fonction essentielle de « contrôler » si l'étudiant applique convenablement le savoir acquis au cours de sa formation ou encore, de « vérifier » si la clinique rencontrée correspond bien à l'enseignement reçu. Tout au long de son stage, l'étudiant est invité à s'engager dans une relation avec des sujets singuliers, au sein d'une

* Psychologues cliniciennes.

¹ René KAES, « Transmission de la vie psychique entre générations », Paris, Dunod, 1993, p.16.

dynamique institutionnelle particulière et à en mesurer la complexité et la résonance sur un plan personnel. Cette expérience est soutenue par le psychologue référent qui se risque lui aussi à transmettre quelque chose de sa subjectivité, de son rapport à l'autre et à la théorie.

Comment un psychologue clinicien transmet-il une approche clinique et psychopathologique qui prend en compte cette rencontre singulière avec un patient dans un souci de soin ? Qui écoute quoi, et de quelle place ? Comment transmet-on le désir du travail clinique ? Comment l'écoute psychanalytique transforme-t-elle l'écoute du stagiaire et sa manière d'entendre le discours au-delà de l'anecdotique ou du factuel ?

Autant de questions que nous laissons ouvertes lorsque nous accueillons un stagiaire. C'est aussi à nous professionnels, de prendre la mesure de l'investissement et des effets transférentiels produits sur le stagiaire et le patient, ainsi que les conséquences éventuelles sur un plan personnel.

La démarche clinique est au cœur de notre pratique quotidienne : le patient requiert que soit entendue la singularité de sa souffrance et de son histoire. Ainsi, chaque entretien aura sa particularité et sa dimension d'inconnu. De l'inouï, de l'inattendu, de la surprise peuvent survenir et permettre d'orienter l'approche thérapeutique à partir d'une interrogation sur un mot, un silence, un affect...

Le stagiaire sera sensible à la façon dont nous écoutons l'inconscient en acte, ici et maintenant. A notre façon, nous lui permettons de repérer ce qu'est l'inconscient dans la relation transférentielle, que ce soit dans le cadre d'un entretien, d'un groupe thérapeutique ou encore lors de la passation de tests. Cette expérience permet au stagiaire de mesurer son désir au regard des effets, de l'impact de la folie sur lui, ainsi que ses capacités à en faire quelque chose pour le patient. Pour ce faire, il est nécessaire qu'il puisse s'appuyer sur une formation théorique qu'il va mettre à l'épreuve sur le terrain. Autrement dit, l'université fournit un cadre conceptuel qui doit nécessairement s'articuler à une mise en pratique clinique sur le lieu de stage. L'un ne va pas sans l'autre.

L'éthique du psychologue et son rapport au savoir

L'articulation entre l'acte et le savoir est pour nous au cœur du processus de transmission. Les outils conceptuels transmis par l'université permettent d'appréhender la subjectivité du patient. En aucun cas, le savoir ne peut anticiper la connaissance du sujet. La subjectivité du clinicien est engagée dans toute rencontre. C'est à partir de cette mise en risque qu'une élaboration théorico-clinique est possible. C'est de cette articulation, ainsi que de la nécessité d'une élaboration après coup qu'il s'agit de transmettre au cours du stage.

S'il était question uniquement de l'application de techniques propres aux psychologues ou encore de recueillir de la clinique en vue d'un mémoire, l'étudiant n'aurait pas besoin de faire autant de stages. L'application de techniques pourrait tout aussi bien se faire à l'Université, la lecture et les vidéos servir de cas cliniques par exemple.

Il s'agit donc de transmettre, plus qu'un « savoir être », une mise au travail psychique à l'égard de l'individu en souffrance, une ouverture à l'autre différent, qui nous est inconnu et dont la problématique a priori nous échappe. Cela nécessite un cadre de travail préservant l'acte de penser.

Cette disposition psychique est fragile et se voit actuellement remise en question de manière constante et de plus en plus durement par la volonté de vouloir garantir l'acte par un savoir préformé et des enjeux économiques qui interfèrent sur la temporalité de la pensée.

C'est peut-être là le point de rupture avec les approches se basant sur une objectivation des savoirs et du sujet. Ce que nous transmettons fait nécessairement écho avec notre propre parcours de cliniciens mais aussi avec notre formation universitaire.

La place, la fonction et l'identité du psychologue dans le contexte socio-économique et politique actuel

Jusqu'à ces dernières années, l'enseignement universitaire en psychologie clinique et pathologique était à dominante psychanalytique. Daniel Lagache introduit un enseignement universitaire de la psychanalyse par le biais de la filière de la psychologie clinique dès la création de la licence de psychologie à visée professionnelle en 1947.

Au cœur même d'une mutation progressive du champ psychiatrique d'après-guerre et d'un développement considé-

nable de mouvements de rupture avec l'enfermement asilaire, un véritable travail de défrichage a été effectué, les professionnels de la santé se tournant vers une pratique ouverte sur la cité. Ce fut la grande époque de la mise en place de la « sectorisation » dont la réalisation dans les années 1970-1980 fut une belle histoire novatrice. Nourrie d'un élan collectif, elle a considérablement modifié les pratiques et les perspectives de la prise en charge des malades

mentaux et a permis de mêler la folie à la création, à la socialisation, à la culture et au travail... Des lois en faveur des malades mentaux ont vu le jour. La Sectorisation, la Psychothérapie institutionnelle, l'Anti-psychiatrie ont été des mouvements humanistes marqués par un esprit d'invention, de positionnement politique et culturel.

L'introduction des psychotropes en 1952 et plus tard l'avènement des neuroleptiques-retard dans les années 1970, comme a pu le faire remarquer Roger Gentis dans un article intitulé : « La psychiatrie s'est-elle modernisée ? » sont venus à point nommé pour contribuer à « cette révolution désaliéniste ».

D'autre part, l'enseignement et le développement de la psychanalyse dans la sphère médico-sociale, politique et culturelle ont été des outils conceptuels et cliniques importants, enrichissant l'approche de la psychose.

Nous nous trouvons à l'aube du XXI^{ème} siècle, dans l'ère de « la nouvelle gouvernance », marquée par l'idéologie de « l'évaluation », qui induit insidieusement un véritable démantèlement de l'approche clinique. La psychiatrie contemporaine est mise à mal par une discipline « psy », bureaucratique et gestionnaire, avec une nosographie chancelante, une prévalence du modèle médical, des neurosciences et des thérapies comportementales. Miroir de la société, elle s'inscrit dans le mouvement de mondialisation économique. Elle est aux prises avec de nouveaux modes de « gestion » de la folie qui altère le statut même de la maladie mentale et par de-là, le statut même de l'humain.

Comme le précise très justement Eric Porge, dans son livre « Des fondements de la clinique psychanalytique », la psychiatrie « s'effiloche dans sa clinique au profit de formes symptomatiques répondant à des critères comportementaux d'adaptation, donc de normativité, de réactivité à des médicaments... », des critères relevant d'une philosophie utilitariste, « d'une société libérale où la santé est un bien de consommation ».

Ces nouvelles approches de la folie évacuent la conception humaniste du sujet, de sa souffrance, de son éprouvé, de son histoire.

Ce mouvement traduit un point de rupture dans l'histoire de la psychiatrie, marquée par la tradition humaniste, désaliéniste, inventive.

Dans cette société mutante, quelle place est aujourd'hui réservée à la psychologie ? Quel sera le psychologue de demain ? Qu'en est-il de la place actuelle et du devenir de la clinique dans l'enseignement universitaire des futurs psychologues ?

Dans cet avenir trop certain, comme toujours, l'enseigne-

ment universitaire a un rôle majeur à jouer dans la formation des futurs psychologues qui auront à prendre en charge la souffrance psychique. « Didier Anzieu, le premier à avoir pensé la psychologie comme une profession, a permis avec d'autres que puisse s'élaborer une clinique psychologique dans le domaine de la santé mentale, qui s'articule autant dans le champ de la psychanalyse qu'avec celui de l'anthropologie, celui de la philosophie, celui de la psychiatrie de secteur, celui de la psychothérapie institutionnelle, et celui de la réalité »². Qu'en est-il aujourd'hui ?

Dans le contexte politique actuel où tout résultat thérapeutique doit être prévisible, il serait préjudiciable que l'Université oriente le cursus clinique uniquement vers des approches standardisées et normatives ne laissant que peu de place à la singularité ainsi qu'à l'écoute de l'inconscient. Avec cette disparition programmée de la psychanalyse, elle abandonnerait, pour la première fois, la pluralité de l'enseignement des différentes approches psychothérapeutiques.

Aussi, nous considérons que les psychologues cliniciens ont une position éthique de travail à maintenir quant à la spécificité de la clinique et aux conditions de sa transmission et à préserver un espace de pensée à recréer continuellement. C'est pourquoi, la formation des futurs psychologues nous préoccupe au premier chef. Nous tenons à rester un lieu ouvert à l'accueil d'étudiants afin que la rencontre avec l'autre éveille en lui la faculté de questionner toujours et encore... et lui permette de porter un autre regard sur la folie.

Comme ont pu le faire nos prédécesseurs qui ont lutté pour être une profession autonome, nous devons à notre tour questionner la tendance actuelle à faire de la psychologie une discipline vulgarisée. Quelle formation promouvoir et pour qui afin de susciter, relancer, alimenter l'esprit d'aventure qui a animé nos aînés ?

Comme le soutenait Didier Anzieu, « être psychologue clinicien, c'est envisager les choses d'un certain point de vue, poser certaines questions, adopter une attitude envers les individus et les groupes, point de vue, questions, attitudes qui leur permettent de se révéler dans leur vérité, dans les causes de leurs résistances et dans leurs possibilités de changement »³.

Accompagner un stagiaire implique une mise au travail de la pensée et un questionnement permanent à partir de la clinique du sujet, du groupe-institution et de l'évolution de la société. Ainsi, nous espérons pouvoir continuer à sensibiliser les étudiants à la dimension subjective et à la transmission théorico-clinique en lien avec les Universités.

2 N. Zottner, A. Barral, L. Bozzano, S. Raymond, in Les psychothérapies dans leurs histoires, « Pour Didier Anzieu », Psychologie Clinique, L'Harmattan, Paris 2000, pp 199-201

3 L'information psychiatrique, 1968, 44, n° 5, p 434.

Nécessité de la pratique et des praticiens dans la formation



Jacqueline Maillard *

Accueillant régulièrement depuis plus de 30 ans des étudiants en psychologie de second cycle originaires d'universités différentes, je garde le plaisir de la transmission et de l'échange critique dans une relation plutôt singulière qu'organisée entre les lieux universitaires et les lieux professionnels.

Pour les psychologues qui exercent comme salariés, le lien à l'université reste encore le plus souvent celui d'une convention administrative signée par l'employeur ; un rapport de stage personnalisé viendra conclure ce parcours avec une prise en compte jusqu'alors aléatoire par l'université. Par ailleurs, le travail fourni par le stagiaire comme par le « maître de stage » - ancienne formule - reste dans l'ombre, sans plus-value reconnue de la part des établissements, sans trace financière. Aucun contrat n'explique vraiment les liens entre le maître de stage enseignant chercheur et le psychologue praticien référent de stage, formules retenues dans l'arrêté du 19 mai 2006 : partagent-ils un même objectif de professionnalisation ?

Difficile de le savoir quand des échanges ne sont pas formalisés en amont autour de cette question centrale de la place des professionnels dans la formation de leurs futurs confrères. Espérons que ce dossier nous aide mutuellement à mieux en comprendre les enjeux. Mais les défaillances organisationnelles actuelles ont des conséquences majeures sur les constructions identitaires de l'étudiant et sur le désir d'accueil des psychologues praticiens. Nombreux sont en effet les collègues qui ne souhaitent plus recevoir de stagiaires.

Je rappelais dans un précédent article (2007) que cet « arrêté du 19 mai 2006 relatif aux modalités d'organisation et de validation du stage professionnel de Master2 donnant accès à la délivrance du Titre de psychologue place le psychologue praticien référent exerçant depuis au moins trois ans et le maître de stage enseignant-chercheur en responsabilité conjointe quant à la validation du stage. » et je concluais « Nous pouvons espérer ainsi que la question de la transmission d'hypothèses, de savoir et de savoir-être soit enfin articulée, permettant aux uns et aux autres d'ajuster leurs représentations d'un métier d'constant devenir ».

Deux ans après, les conditions de la mise en œuvre de cet arrêté peinent à se mettre en place, ce d'autant que les articulations entre praticiens et enseignants chercheurs restent peu institutionnalisées en amont de la question des stages, ceci en tout cas pour un certain nombre

d'UFR. Un ordre professionnel réunissant l'ensemble des professionnels devrait avoir pour l'un de ses objectifs de traiter collectivement ces articulations déjà expérimentées dans certaines universités. Il est d'ailleurs à remarquer que là où la question de la professionnalisation est centrale, les étudiants, dégagés des modèles académiques du fait d'une intériorisation suffisante des savoirs enseignés, se risquent d'autant mieux dans leur créativité qu'ils se laissent surprendre par la confrontation à l'inattendu des rencontres cliniques, ceci en fonction des objectifs recherchés et des dispositifs créés pour l'occasion.

Lorsque j'ai démarré mon exercice professionnel, le niveau requis était la maîtrise. Alors, sans stage et donc sans maître de stage, il fallait apprendre à se débrouiller et trouver - chemin faisant - réponse aux problèmes rencontrés sur le terrain des pratiques. Ce fut alors - et c'est toujours - un parcours d'allers retours avec des lieux de formation, universitaires ou non, et l'affiliation à divers groupes théorico-cliniques.

Il serait difficile aujourd'hui de défendre l'entrée dans le métier au niveau master 1. J'en retiens pour autant une expérience et une conviction : la nécessité d'une confrontation physique au terrain en toute responsabilité dès les apprentissages minimum requis. C'est d'ailleurs ainsi que je contractualise mon accompagnement auprès des étudiants car, comment développer une position de praticien chercheur sans désir de comprendre le quotidien toujours plus ou moins décalé des théories, en construction constante du fait des questions toujours renouvelées par la clinique. A ce niveau, il s'agit de co-construction d'hypothèses tant sur les contenus que sur les dispositifs à créer et à évaluer. Position bien différente de celle dévolue à la position d'enseignant chercheur universitaire.

Pour les praticiens, ce qui reste primordial et spécifique à l'exercice de notre métier me semble devoir **passer par une formation de base à la recherche par la recherche. Il s'agit, autant d'acquérir des savoirs généralistes et spécialisés que des méthodes d'observation, d'écoute et d'intervention.** Les doubles exigences master et Dea me semblent convenir pour cet objectif de formation de cher-

* Psychologue CHG de Longjumeau (91), représentante du SNP à la Conférence régionale de Santé IDF- membre de la CFPH du SNP - jmaillard@club-internet.fr

cheurs à la condition d'y associer un nouveau dispositif dans ce moment de construction de l'être professionnel par la confrontation aux pairs et au désir de transmission. Serge Blondeau avance l'idée de pôles régionaux de statut universitaire pour la formation professionnelle des psychologues associant les professionnels, les tutelles et les usagers : pôle organisateur d'un lien dialectique théorie/pratique pouvant accueillir et développer les actions de recherche praticienne. Aujourd'hui, en effet, il n'y a aucun lieu spécifique pour accueillir ce genre de productions critiques.

Le doctorat d'exercice apparaît pour d'autres une solution mais une solution à quel problème ? Je crains que cela soit une énième façon de repousser la rencontre concrète avec la diversité des lieux d'exercice possibles ainsi que celle inversée quant à la construction de l'objet de recherche entre enseignants chercheurs et praticiens.

C'est à ce niveau que l'organisation des pratiques est incontournable. Nous ne pouvons devenir interlocuteur de nos collègues universitaires que si une réelle légitimité est reconnue de part et d'autre. Je reprends ici un passage de l'article préalablement cité : « Créer en même temps les conditions de l'autonomie disciplinaire et de l'autonomie professionnelle là où nous exerçons est intrinsèque à l'exercice du métier de psychologue. Les expériences cliniques diverses ont besoin de trouver des dispositifs ad hoc de confrontations, là où universitaires, praticiens et usagers... se mettent au travail ensemble. C'est ainsi que l'apport de la psychologie et des psychologues ... sera pour partie rendu visible ». Je rappelais le Congrès SNPPD de 1971 et la conclusion de Didier Anzieu intervenu sur le thème « Le psychologue, enseignant de psychologie » par une invitation toujours d'actualité : « *Trop de nos étudiants, voire de nos collègues, rêvent la psychologie. Ne devrions-nous pas changer notre niveau d'aspiration et donner comme objectif à l'enseignement de la psychologie, au préalable enrichi du concours des professionnels, de la mettre en œuvre et en actes ?* » C'était avant l'obtention du titre de 1985, bien avant les créations des DESS et Master mais aucune histoire ne peut s'arrêter en chemin... L'autonomie de notre discipline et de notre profession se fera dans une dynamique groupale ouverte, désenclavée de ses lieux d'exercice, créant des passerelles avec les autres disciplines des Sciences humaines, productrices de connaissances à condition de trouver des espaces institutionnels cohérents permettant l'exercice de son objet, l'incontournable et irréductible singularité psychique de l'être humain, autant agi qu'acteur de son histoire. »

Au moment où les débats sur le titre de psychologue agitent une partie de notre profession, je pense à la responsabilité de tous ceux qui ont sorti la fonction psychologique de son contexte d'énonciation. **Certains d'ailleurs parmi nous ont préféré se nommer seulement psychologue pendant des années, de façon peu lisible pour le public.** Pour certaines UFR, il ne s'agissait pas de former des psychologues multi référencés mais des psychologues, parfois mono référencés. Une position critique vis-à-vis des projets des pouvoirs publics est certes requise aujourd'hui. Mais elle ne peut pas faire l'économie de comprendre quelle part chacun a joué dans ce processus d'externalisation de la fonction psychologique. Ne pas s'interroger sur cette contribution implicite prend le risque d'alliances de type idéologique avec ceux là même qui ont créé pour partie les conditions de cette situation de crise. C'est aussi prendre le risque d'interroger l'unicité du titre quelles que soient les orientations théoriques et cliniques prises par chacun des interlocuteurs.

La profession de psychologue ne peut se réduire à la fonction psychologique, celle-ci est une parmi d'autres et suppose des formations spécifiques, bien au-delà de la formation initiale. Ne pas l'affirmer clairement continuera à desservir notre profession productive de connaissances attendues. Les assises de notre profession sont réelles mais la lisibilité de ses activités reste à organiser de toute urgence. Cette urgence est là depuis des dizaines d'années pour des raisons éminemment démographiques qui font que le lien à la pratique ne fut plus porté par ceux-là même qui organisaient la formation. Aussi ne faut-il pas s'étonner que d'autres que les psychologues aient emprunté des brèches laissées ouvertes.

L'enjeu de la formation est dans cet écart assumé entre statut professionnel, légitimité sociale, productions de connaissance sur la méconnaissance spécifique à notre discipline construite sur la question de l'humain et de l'inhumain : « le respect de la personne dans sa dimension psychique est un droit inaliénable. Sa reconnaissance fonde l'action des psychologues » nous rappelle le code de déontologie. A chacun d'aller au-delà de lui-même pour l'affirmer dans l'organisation sociale de ses pratiques. La question de la formation entre logique didactique, logique sociale d'autorisation à exercer et logique de construction professionnelle reconnaissant l'implication personnelle comme outil prendra alors des formes concrètes différentes de l'existant mais n'est-ce pas ainsi que le changement peut s'inscrire apportant aux uns et aux autres, étudiants, universitaires, psychologues praticiens de réelles perspectives d'exercice dans des spécificités reconnues et assumées.

Bibliographie

- Anzieu D. (1971). Le psychologue, enseignant de psychologie, Actes du 2e Congrès National des Psychologues praticiens diplômés SNPPD, Le psychologue dans la cité, Paris, éd. ESF
- Blondeau S. (2007). Revisiter la loi de 1985, Psychologues et Psychologies, n° 192
- Giust-Desprairies F. (2004). Le désir de penser, construction d'un savoir clinique, Paris, Téraèdre
- Maillard J. (1994 - 1995). À propos des impasses institutionnelles. Quelle recherche ?, Psychiatrie, n° 173, et Bulletin de psychologie, t. 423, XLIX
- (2007) Conditions d'exercice des psychologues à l'hôpital, in Marty F. Le psychologue à l'hôpital, éd. In Press
- Revault d'Allonnes C. et al. (1989). La démarche clinique en sciences humaines, Paris, Dunod
- Santiago Delefosse M. (2000) « Conditions d'une spécificité de l'écoute du psychologue » in Bulletin de psychologie, tome 53/446
- Vidal J.-C. (dir.) (1986). René Clément, un psychologue au risque de la psychanalyse. Cahiers de l'Association Nationale pour la Recherche et l'Étude en Psychologie (ANREP), n° 8.

Réflexions et échanges en Paca

*Le 24 mai 2008, le Forum SNP-PACA a rassemblé des universitaires titulaires et chargés de cours de l'Université de Provence, des praticiens référents de stage, des jeunes diplômés ainsi que des étudiants autour de trois grandes questions : La structure de la formation - Les contenus des enseignements - Place et statuts des praticiens et professionnalisation par les stages.**

Nous vous proposons une synthèse des ateliers

Recherche et pratique

On constate la distance entre les missions des universitaires et celles des praticiens. Cette distance viendrait de la difficulté à penser la complexité du métier de psychologue et à le formaliser, voire à en extraire des éléments de praxéologie.

Les universitaires sont évalués par leur institution exclusivement sur leurs recherches et leurs publications et par les étudiants sur les enseignements.

Les praticiens font de la recherche différemment, ne publient que rarement et dans des revues non référencées par la recherche internationale : s'ils s'intéressaient plus à cette forme de recherche, y aurait-il des ponts naturels ? les praticiens manquent d'outils et de modèles transmissibles. Etre à la fois chercheur et praticien se révèle ardu ; *nous manquons d'un langage commun.*

Les universitaires sont « loin de la pratique » et après l'université, les étudiants vivent « un grand écart »... : Ce principe de réalité qui existe dans tout parcours de formation semble plus problématique en psychologie.

Les praticiens à l'université, nombreux à intervenir, apportent, en exposant leur pratique, ce que les étudiants ne peuvent trouver dans leurs stages forcément limi-

tés, ils interviennent peu en L3, plus en M1 et M2. Les groupes de régulation des pratiques, échanges, débats et retours sur le terrain, témoignent bien de la pertinence à relier praticiens et universitaires : *Mais sont-ils suffisamment sollicités dans le contenu même de la formation, dans des réunions pédagogiques, dans les instances de décisions ?*

Les professionnels devraient réfléchir à l'opportunité d'intervenir dans le cursus pour parler de la « communauté professionnelle » : les psychologues n'ont pas suffisamment ce réflexe.

Certains professionnels ne veulent plus prendre de stagiaire car aux prises avec des problèmes institutionnels complexes, difficiles à gérer d'où un manque de disponibilité. D'autre part, ils ont de plus en plus de difficulté à se dégager pour sortir des institutions et donc pour venir à l'université.

A la prochaine rentrée, les deux M2 Recherche et Pro de l'UFR d'Aix fusionneront : ce Master mixte permettra de pallier certains travers tels que l'obtention du titre avec un Master Recherche + stage.

La Formation universitaire

La formation doit être d'abord généraliste.

La diversité des lieux de stage est recommandée mais pas toujours possible.

Certains Masters *hyperspécialisés* conçus à partir de thèmes de recherche étroits et non à partir de questionnements professionnels sont dénoncés. Ils dispersent la représentation de la formation et de l'identité des psychologues par les employeurs.

- Les spécialisations optionnelles devraient être tardives et post M2 (DU, DESU, Doctorat) Les contenus des enseignements doivent porter sur : un enseignement de l'épistémologie : histoire et développement de la discipline et de la profession -une très solide formation à la psychopathologie et au diagnostic - une bonne

connaissance des institutions - une réelle formation à la déontologie dès le L3 assurée par des praticiens -des enseignements juridiques et économiques relatifs à la profession, assurés par des praticiens : les psychologues peuvent avoir des responsabilités différentes allant de la conception de projets à des coordinations d'équipes...

Un questionnement permanent de la pratique est fondamental dès les premières années d'université ; les enseignants, les référents de stage doivent pousser à ce questionnement.

Le travail sur soi est une nécessité qui pourrait être une obligation pour tous.

* animateurs des ateliers : R.Collet, C.Tardif, B.Pourrat, B.Ferrua, V.Resseguier, P.Cassouline, G.Poupard, Th.Apostolidis, A.M.Tchakrian, M.Peignier, P.Barthélémy, L.Causse, S.Artaud

La formation par les Stages

« Universitaires, faites-nous une place... » « Universitaires, nous voilà ! »...

Les stages, lieux de confrontation avec la réalité, le plus tôt serait le mieux.

Une pluralité des outils et des référentiels devrait correspondre aux multiples pratiques des cliniciens : bilans, régulation d'équipe, entretiens

Les « savoirs » transmis par les praticiens et les universitaires sont profondément différents, non antagonistes mais complémentaires : *Comment instaurer un espace dialectique entre eux ?*

Les enseignants attendent une contractualisation des

tâches des différents protagonistes ; l'étudiant, le psychologue référent

Un stage de L3 obligatoire devrait être réalisé : découverte de lieux institutionnels, groupe de régulation, permettant une orientation ...

Les stages de M1 et M2 sont des stages de professionnalisation, supervisés : *Les praticiens envisagent leur place comme un compagnonnage avec leurs stagiaires et le souhaiteraient aussi avec les enseignants.*

Le stage en psychiatrie apparaît indispensable, toute pratique et en particulier libérale ne peut pas s'en passer.

Le Doctorat d'exercice

Avis plutôt favorable car cela permettrait d'allonger le temps de stage en responsabilité, de développer la recherche appliquée, d'obtenir une meilleure reconnaissance statutaire et financière...

Cependant, tous les psychologues ne souhaitent pas cet allongement des études pour des raisons de coût, de rémunération des stagiaires, de l'âge plus tardif d'entrée dans la vie professionnelle.

La Sélection

Préconisée et acceptée par une grande majorité : afin de défendre une profession mieux reconnue et de viser des postes pérennes

Elle est suggérée au plus tard en fin de L3 et pourquoi pas en fin de L1 ou L2, après une propédeutique généraliste ainsi, la formation en M1 pourrait se faire en très petits groupes bien plus professionnalisants.

Les critères de sélection : Comment ? Quand ? En fin de Licence, la prise en compte des notes, du rapport de stage ou d'une expérience de travail pourrait s'ajouter à des

entretiens de groupe avec des critères précis, réservant éventuellement l'entretien individuel aux cas litigieux. Pourquoi ne pas *intégrer des psychologues dans la procédure de sélection ?*

L'accent est mis sur les qualités requises pour être psychologue : un *savoir être*, un *savoir agir*, des *qualités intellectuelles*, une *rigueur scientifique* associée à la capacité de *transmission écrite* ; des qualités humaines, de *sensibilité*, d'*humanisme* et d'*éthique*, des *aptitudes à la communication*, à *l'empathie*.

Jusqu'à où l'université peut-elle former à la psychothérapie ?

Quelques assertions communes :

- Les psychologues, frais émoulus de l'université ne sont pas psychothérapeutes - Les psychologues diplômés possèdent les pré-requis nécessaires à une poursuite de formations diverses dans le champ des thérapies : formation prolongée en psychopathologie, expériences de stage supervisé dont au moins un en psychiatrie, outils pour poser des indications. - Les psychologues sont, indiscutablement, les mieux préparés à devenir psychothérapeutes - Mais ce n'est pas leur activité principale ; ils assument bien d'autres fonctions - L'université ne peut gérer les formations personnelles évi-

demment nécessaires. Par contre, elle est en mesure, avec l'aide de praticiens, thérapeutes, psychanalystes, d'assurer les formations théoriques liées aux thérapies et les supervisions des prises en charge. (cf. Université de Louvain) - Il est rappelé qu'en Italie, en Suisse, les psychologues, les psychiatres qui désirent devenir psychothérapeutes doivent suivre, dans des instituts, une formation de 4 ans.

Que se passe-t-il en France par rapport au projet minimaliste - 400h de formation sans pré-requis aucun ? Tous perçoivent ces projets comme scandaleux et inquiétants pour les usagers.

Réflexions sur un Ordre des psychologues

Au Québec, l'Ordre des psychologues a édicté une charte de la formation clinique qui s'impose aux universités.

Le cursus de formation des avocats : l'ordre assure les deux dernières années de formation, choisit les conte-

nus et les intervenants.

Ces derniers exemples nous interpellent quant à la création d'une instance ordinaire pour les psychologues. Cela représenterait une nouvelle étape de la construction d'un « corps professionnel des psychologues »

La transmission, une obligation

François Grünspar *

Accompagner les évolutions sociales implique un ajustement du cursus universitaire en profondeur. Mais il me semble tout aussi essentiel de réviser la place des praticiens dans ce cursus, ainsi que leurs modalités d'implication dans la formation de leurs futurs collègues. Car aujourd'hui, l'ensemble des personnes concernées, étudiants y compris, reconnaît l'insuffisance de cette participation. Au point qu'une frontière s'est instituée entre le monde universitaire et celui de l'exercice sur le terrain. Frontière illégitime, si l'on y réfléchit, mais qui ne cédera, je crois, qu'à une double condition.

Illégitime donc, car la formation universitaire est le moyen nécessaire pour acquérir les connaissances permettant l'exercice. Dans le même temps, la pratique ainsi engendrée et les résultats qu'elle-même produit constituent le socle sur lequel le cursus théorique se développe et se reconstruit. Illégitime encore si nous pensons à la présence de stages obligatoires pendant le cursus universitaire. L'argument spécieux qui voudrait que la psychologie comme science puisse être enseignée en dehors d'une finalité pratique se trouve ipso facto contredit par l'exigence généralisée, à tous les cursus universitaires en psychologie, de ces stages de terrain. Ceux-ci sont présents dès le Master et, doivent l'être dès la troisième année de Licence. Ils constituent un élément majeur de la formation des futurs professionnels et cela parce qu'ils sont justement l'articulation de la théorie à la pratique. A mon sens, il est donc impossible de soutenir l'idée d'une rupture entre un cursus destiné à une sorte d'accroissement individuel de connaissances en psychologie et une formation professionnalisante. **Et cela, dès le début des études.** Ou, pour le dire autrement, je crois que toute personne s'inscrivant en psychologie doit le faire avec le projet de devenir psychologue et non pour seulement « faire de la psychologie. » Cela à l'instar de nombreuses autres disciplines telles la médecine, la pharmacie, l'ingénierie. Les rayonnages des bibliothèques et des librairies regorgent d'ouvrages généraux et spécialisés à l'usage de ceux qui voudraient connaître la discipline sous son aspect purement théorique.

La formation universitaire se doit donc de former des professionnels en psychologie, en intégrant de façon **systématique** et dès le début des études la pratique de terrain à son cursus. Plus encore, l'université doit considérer fondamentalement qu'elle enseigne la psychologie dans une perspective professionnalisante et non seulement intellectuelle. Le cursus est un enseignement et une formation. Ceci constitue la première des deux conditions que j'ai évoquées. Il faut d'ailleurs se féliciter qu'un nombre croissant d'enseignants-chercheurs la partagent désormais.

La seconde condition concerne une évolution tout aussi profonde du côté des praticiens. Car, dans l'optique que nous développons, chaque psychologue en exercice a vocation à participer à la formation des étudiants. Accueillir des stagiaires ou intervenir auprès d'eux ne doit donc pas être une option mais devenir la

règle générale. Ainsi, si tout chercheur a un devoir d'enseignement, tout praticien l'a également, sous la forme d'une transmission de ses compétences issues de son exercice sur le terrain, institutionnel ou libéral. La formation des étudiants est donc une partie des missions des professionnels, à laquelle il est capital qu'ils participent de façon **engagée, rigoureuse et reconnue**. Pour cela, l'image qu'ils développent de leur rôle de coformateur doit évoluer vers un état de fait et non une possibilité que certains saisissent et d'autres délaissent.

De plus ce rôle doit être reconnu, validé et développé par l'université et les instances représentatives de la profession, présentes ou futures. Le praticien doit être impliqué au niveau du cursus, bien plus que d'une façon anonyme en tant qu'un lieu de stage potentiel. L'université se doit d'être en lien avec le praticien référent de stage et il est nécessaire que ce dernier et le responsable des stages à l'université communiquent au sujet des stagiaires reçus et coordonnent leur action d'enseignement. **La profession, elle, doit établir officiellement des « livrets de stages »** – comme cela se fait déjà mais de façon locale – avec des contenus spécifiques, des étapes, enfin toute une série d'éléments permettant d'évaluer la formation non seulement sur les résultats d'examens théoriques mais également sur des connaissances et des compétences pratiques. Ces livrets devront être élaborés conjointement par les enseignants et les praticiens.

Il est certain que pour les praticiens un tel changement représente une forte implication dans la coformation avec des exigences de rigueur et de disponibilité importantes. A ce titre, il me semble évident que cet engagement ne pourrait leur être demandé de façon bénévole et qu'il doit comporter **une compensation financière** prévue dans le coût du cursus de formation, à la hauteur du travail exigé. De plus, afin que leur implication ait un sens suffisant pour eux, il est impératif **qu'ils participent de façon systématique aux jurys universitaires** pour la validation des acquis issus de la formation pratique mais également pour la sélection des étudiants en Master, voire de façon plus précoce comme nous le souhaitons, et pour la délivrance finale du diplôme. Ce dernier point, prévu désormais par la loi doit évidemment être institué de façon régulière par les universités ce qui n'est pas encore le cas.

On voit qu'il s'agit d'une évolution radicale au regard des usages actuellement en vigueur où praticiens et enseignants ne se rencontrent que trop rarement cependant que chacun d'eux a la responsabilité de la formation d'un futur professionnel. Cette évolution est source de nombreux travaux et d'efforts conséquents, tant pour les enseignants que pour les praticiens. Je soutiens néanmoins que c'est au prix de ces efforts qui visent à une amélioration forte de la qualité de la formation et à un renforcement de notre unité professionnelle que la psychologie pourra aborder conséquemment les changements futurs de notre société.

* Psychologue. francois.grunspan@club.fr

Evaluation du stage en tant que formation à l'exercice professionnel

Commission Université & Formation
du Collège de psychologie
du Centre hospitalier de
Rouffach *

Le CH de Rouffach emploie à l'heure actuelle plus de cinquante psychologues. En 2007, après que le projet ait été approuvé par les instances de l'établissement et l'ARH¹, le directeur a prononcé la création du Collège de psychologie en tant qu'instance consultative de l'établissement. L'ensemble des psychologues a élu le président et la vice-présidente, ainsi que les référents par secteur au sein du Conseil du Collège. Celui-ci a créé la « commission université et formation », composée de plus ou moins un psychologue par secteur.

Un des premiers travaux de cette commission a été la réflexion quant à l'accueil des stagiaires étudiants en psychologie, suivie un an après de création d'outils que nous vous présentons ici.

Capacité et coût d'accueil des stagiaires étudiants en psychologie

Les étudiants accueillis proviennent des départements de psychologie clinique et psychopathologique, de psychologie du développement, de la neuropsychologie.

Au cours de l'année universitaire 2006/2007, 11 psychologues praticiens ont accueilli 15 étudiants issus de DU, M1 et M2, et dont 2 en mémoire de recherche – ce qui représente un total d'accueil de 3210 heures, ce qui équivaut presque à 2 ETP de psychologues sur une année. Le coût moyen de l'« investissement » de la part de l'établissement représenterait ainsi environ 105.000 euros pour un psychologue ayant 10 ans de carrière.

Au cours de l'année universitaire 2007/2008, 13 psychologues praticiens ont accueilli 14 étudiants dont 2 en DU, 7 en M1, 5 en M2 (dont 1 en mémoire de recherche) – ce qui représente un total d'accueil de 4290 heures et équivaut à environ 2,5 ETP de psychologues sur une année. Le coût moyen de l'« investissement » de la part de l'établissement représenterait ainsi environ 130.000 euros pour un psychologue ayant 10 ans de carrière.

Les outils élaborés par la commission

1. La fiche d'accueil du stagiaire étudiant en psychologie au CH de Rouffach

La commission a établi une fiche d'accueil générale, approuvée par le Conseil du Collège. La fiche précise l'offre générale proposée à l'étudiant :

- la description des secteurs et des axes d'activités de l'établissement
- la place du Collège de psychologie au sein de l'établissement

- le travail clinique des psychologues, précisant les différentes approches théoriques et méthodologiques (essentiellement psycho-dynamique voire psychanalytique ainsi que neuropsychologique), les pratiques cliniques principales exercées (entretien clinique, psychothérapies, bilans, ateliers, recherche ...)
- les conditions générales d'accès au stage
- les modalités du stage [l'encadrement, la durée minimale (1 semaine pour la licence, 200H pour l'« approfondissement » du M1 et des DU et 400h pour la «

* Membres de la commission: Guy Blanrue (président du Collège), Senja Stirn (vice-présidente), Ann-Sylvie Man (secteur 3), Alexandra Amarger et Chrystel Forchard (secteur 4), Isabelle Baerentzung (secteur 5), Carine Biessy et Agnès Hussman (secteur 8), Delphine Grondziel (secteur 9), Daniel Wurmberg (psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent).
Document transmis par Senja Stirn

¹ Agence régionale de l'hospitalisation.

professionnalisation » des M2), les objectifs généraux du stage ...]

2. La définition du parcours du stagiaire étudiant en psychologie

- La demande de stage est adressée au référent des formations du Collège de psychologie qui centralise les demandes et les dispatche
- l'étudiant est accueilli de manière collective par le Collège de psychologie : une demi journée avec présentation du CH, du psychologue de la FPH et notamment au CH de Rouffach, du Collège de psychologie ...
- il lui est délivré un livret d'accueil contenant les textes législatifs et réglementaires principaux définissant la profession de psychologue, ainsi que le Code de déontologie
- il est proposé une participation à la journée d'accueil organisée par le CH pour les nouveaux employés
- ensuite, l'étudiant entame le travail avec le psychologue praticien référent de son stage
- une évaluation du stage est présentée en entretien avec le psychologue praticien au début, au milieu et à la fin du stage par les psychologues qui participeront à l'expérimentation de la grille (voir ci-dessous)

3. La grille d'évaluation de la formation pratique

3.1. Le pourquoi de son élaboration

La commission, constatant des difficultés ou des points opaques rencontrés lors des déroulements des stages, avait soulevé les points suivants:

- Nécessité de créer un support permettant un meilleur suivi du stage, aussi bien pour le psychologue que le stagiaire
- Les étudiants ne semblent pas être assez « armés » pour le futur marché de travail aussi bien quant aux outils et approches possibles que quant aux textes définissant la profession et aux considérations déontologiques de leur future pratique
- Un réel problème est apparu avec certains étudiants qui présentent soit une fragilité soit des manifestations frôlant la psychopathologie, soit des défaillances notables des acquis nécessaires des bases théoriques – les deux cas de figures rendant difficile la poursuite du cursus en psychologie ou la délivrance du titre de psychologue. Aucun outil n'a été jusque-là créé qui permettrait d'objectiver à minima une non-validation du stage sur d'autres bases que subjectives. *De tels cas avaient été signalés à l'université qui n'a ni répondu ni pris contact avec le psychologue référent du stage.*
- La convention de stage n'est signée que par le respon-

sable du département de psychologie, l'étudiant et l'établissement d'accueil, sans signature du psychologue référent qui ainsi, n'en porte aucune responsabilité officielle

- L'arrêté du 27 juin 2006 donnant accès à la délivrance du titre de psychologue, précise les modalités de la soutenance du rapport de stage par l'étudiant et l'évaluation de ce rapport. *Mais aucun texte ne précise l'évaluation du stage lui-même.*
- Nulle part, ne figure la reconnaissance ni de l'implication de l'étudiant dans la pratique (le stage) ni de la responsabilité et du travail que le stage implique pour le psychologue référent et qui demande pour les deux un réel investissement régulier et une responsabilité. Le psychologue praticien qui exerce depuis plusieurs années, a aujourd'hui le sentiment qu'au fur et à mesure, il a été dépossédé de sa place dans la formation qui se doit d'être professionnalisante et qui, in fine, permet l'exercice professionnel.

3.2. Les axes principaux et la conceptualisation de la grille d'évaluation

Certains points doivent tout d'abord être définis et conceptualiser :

- Le terme « stage » est remplacé par la « formation pratique ». Il ne s'agit pas seulement d'une application et mise en situation du(des) cadre(s) théorique(s), de ses (leurs) concepts, méthodes et outils, mais d'une formation à part entière qui est à visée pédagogique active, articulée avec les contenus de la formation théorique. L'étudiant se forme sur le terrain à l'exercice professionnel – ce à quoi il ne peut être formé par la seule université. Le psychologue praticien référent, *amputé de l'intitulé « maître de stage »* devient ainsi un enseignant au sens propre du terme. Il s'agit d'une formation clinique, *à la clinique et par la clinique*. L'étudiant vient avec les connaissances en psychologie et la formation pratique peut lui apprendre ce que c'est « qu'être » psychologue : le réperage des concepts dans la clinique, exercer un « va-et-vient » permanent entre la théorie et la pratique. L'objectif principal de la formation est de développer des capacités de réflexion, d'analyse des situations, de recul critique et de conceptualisation. Cette formation doit répondre, tout au moins en M2, à une formation professionnalisante de haut niveau afin que l'étudiant développe des compétences professionnelles, relationnelles et sociales requises pour le futur exercice et qu'il acquière ainsi l'attitude réflexive indispensable à l'interrogation de sa pratique et de son identité professionnelle au sein du cadre social.
- Le concept de l' « évaluation ». Dans la continuité

de ce qui figure dans le paragraphe précédent, si l'on considère que le stage est une réelle formation pratique, on admet qu'on l'évalue. Une évaluation de l'étudiant pourrait être composée de deux phases: 1) une « *évaluation sommative* » telle qu'elle existe déjà dans le cadre du rapport de stage et de la soutenance orale devant le jury. 2) une « *évaluation formative* », dans le cadre de l'évaluation du stage sur le terrain et effectuée en dialogue lors des réunions et entretiens entre l'étudiant et le psychologue référent, sur la base d'une grille ouverte portant sur un ensemble de compétences, proches de la réalité professionnelle qui est structurée et objectivée jusqu'à un certain degré. C'est ainsi que pourrait être créées une cohérence et une spécificité de la formation de haut niveau, fondamentale et appliquée en psychologie, une vraie collaboration entre l'université et le terrain professionnel.

- Le concept de la « **clinique** ». La commission a décidé de retenir le terme de « clinique » pour tous les psychologues, fussent-ils de l'approche psychanalytique ou neuropsychologique, en estimant que le terme de *clinique* dénote bien l'approche même de la psychologie en tant que discipline, mettant l'accent sur la « prise en compte de la personne dans sa globalité ».
- La méthodologie de la construction de la grille d'évaluation de la formation pratique a pour point de départ un cadre général de critères d'« apport » proposé à l'étudiant. Les critères d'apport deviennent des critères d'évaluation, tout en considérant la formation de manière générale et non seulement spécifique au psychologue référent concerné et à son cadre théorique. Ainsi, par exemple, la commission a estimé qu'un étudiant, tout au moins en M2, se doit d'utiliser les tests projectifs, notamment en vue de l'aide au repérage des mécanismes de défense. Pour l'étudiant dont le psychologue référent n'utilise pas ces outils, il peut être proposé de les exercer avec un autre psychologue du secteur qui les pratique.
- La grille comporte aussi des critères qui sont ceux du travail dans la FPH², comme le travail avec une équipe pluridisciplinaire, le secret professionnel, les critères de la notation des psychologues, comme par exemple, la tenue vestimentaire, la ponctualité ...)
- Un important travail de consensus a été mené pour déterminer les concepts pouvant convenir à tous les psychologues quelle que soit leur approche théorique. Ainsi, par exemple le terme de « transfert » a été remplacé par « introspection »...

3.3. La grille d'évaluation de la formation pratique

Au terme d'une année de réflexion, la commission a fina-

lisé la grille d'évaluation. Nous ne la présentons pas ici dans sa forme définitive puisque un travail de réflexion et de re-élaboration doit être menée au préalable avec la Faculté de psychologie de Strasbourg, mais nous présentons les points principaux de ce que les praticiens estiment indispensable à acquérir par l'étudiant avant l'exercice professionnel (l'octroi du titre).

La première page contient des rubriques principales, leur notation, les signatures de l'étudiant et du psychologue référent, au milieu et à la fin du stage, la mention de la validation (ou non) de la formation pratique.

C'est le document qui devrait être transmis à l'étudiant et à l'université.

Les principales rubriques :

I – Compétences cliniques : Articulation théorie/pratique
- Bilan du psychologue - Entretien clinique

II – Déontologie et place institutionnelle : Déontologie du psychologue - Statut et place du psychologue dans la FPH & au CH de Rouffach - Implication institutionnelle

III – Implication personnelle : Implication dans le travail avec le psychologue référent - Capacités d'introspection - Capacités d'autonomie - Capacités organisationnelles et de présentation

Les pages qui suivent détaillent les rubriques et les sous-rubriques. Elles servent d'aide au psychologue référent pour définir les notations de la première page et à l'étudiant à repérer les points à développer, acquérir... Elles ont été élaborées d'une manière bien plus détaillée, de sorte que chaque psychologue puisse s'y retrouver dans le cadre de sa propre pratique, tout en respectant un cadre général en lien avec la formation à l'université.

La notation de ces sous-rubriques est qualitative. Par exemple, la sous-rubrique l'« Entretien clinique » se subdivise en entretien lui-même (compréhension de la place du stagiaire pendant l'entretien, conduite de l'entretien en présence du psychologue, conduite de l'entretien en autonomie) et la reprise avec le psychologue (analyse des mécanismes psychiques en jeu, pose des hypothèses de diagnostic clinique à partir de l'entretien, propositions de prise en charge adaptée à la personne ...).

La sous-rubrique « Statut et place du psychologue dans la FPH & au CH de Rouffach se subdivise en connaissance de l'organisation hospitalière, des textes définissant la profession du psychologue, repérage de l'autonomie professionnelle du psychologue.

Tout en étant indispensable aussi, la rubrique qui pose le plus de questionnements quant à une évaluation est celle de l'« implication personnelle », mais la commission s'est efforcée de garder des items généraux, comme par exemple le « respect des conceptions et des pratiques du psychologue référent », la « présentation générale » ...

3.4. Où nous en sommes actuellement avec cette grille ?

Il s'agit, à l'heure actuelle, d'un travail interne, finalisé, de la commission université et formation du Collège. Le travail avait été présenté d'une part lors d'une des réunions du Collège ouvertes à tous les psychologues et débattu lors de la dernière réunion du Conseil (réunissant les référents des secteurs seuls et qui sont chargés, entre autres de la gestion du Collège, dans la continuité de l'élaboration de ces points avec les psychologues de leurs secteurs).

Les membres de la commission et d'autres psychologues volontaires se proposent d'expérimenter la grille en 2008/2009.

Les maîtres de stages de la faculté de psychologie ont été informés du travail d'élaboration des critères d'apport et des critères d'évaluation. Il est convenu que des rencontres de travail seront organisées avec eux afin d'apprécier les attentes des enseignants quant à l'apport général mais aussi spécifique de ces « stages » et de réélaborer voir redéfinir conjointement les critères de la grille et les modalités de son application, pour respecter au mieux la cohérence avec la formation universitaire.

3.5. Commentaires et questionnements des psychologues du CH de Rouffach

Les réactions des collègues ont été de plusieurs ordres : il y a ceux qui trouvent l'outil pertinent et se proposent à l'expérimentation dans l'intégralité de la grille et de l'évaluation - ceux qui le trouvent pertinent, se proposent de l'expérimenter, à condition que la notation ne soit pas chiffrée mais qualitative (très bien, bien, à acquérir, insuffisant...) - ceux qui estiment qu'il n'y a rien à changer au fonctionnement actuel (sans évaluation) - ceux qui ne prennent jamais de stagiaires.

Nous transmettons ici quelques commentaires et questionnements :

- rester vigilant de garder notre rôle (le seul) qui consiste à accompagner le stagiaire dans sa rencontre avec la pratique, la clinique, le stage étant une élaboration d'un projet personnalisé et de sa position subjective quant à la profession de psychologue. Il faut veiller à être dans une transmission plutôt que dans la reproduction
- quelle est la place du « personnel » par rapport au « professionnel » lors du stage
- c'est à chaque psychologue seul à élaborer ce que cela représente d'accueillir un stagiaire, de formaliser cette fonction et ce que l'on souhaite transmettre
- la question de la validation (ou non) d'un stage et de la grille est une question individuelle
- quels sont le rôle et la place de l'enseignant et quels

sont ceux du psychologue référent dans le cadre de la formation professionnalisante ?

3.6. Les apports possibles d'une telle approche du « stage » en psychologie, élaborée entre les praticiens et les enseignants

- pour l'étudiant un outil d'auto-évaluation avec les points à acquérir, à développer ...
- une reconnaissance de la formation pratique donnée par le psychologue praticien et de l'investissement que ce travail représente
- une meilleure structuration et une cohérence de la formation en psychologie aboutissant à une réelle complémentarité entre la formation fondamentale et appliquée, telle que définie dans le cadre de l'article 44 de la loi 86-772 du 25/07/2008 portant sur l'usage professionnel du titre de psychologue
- possibilité de resserrement des liens entre l'université et le monde professionnel
- in fine, l'apport à la reconnaissance du métier même du psychologue

Documents et textes consultés :

Accueil des stagiaires en psychologie au CH de Cannes, Collège des psychologues de Cannes, 2007-2008.

Appréciation du stage de psychiatrie de l'IFSI de Colmar.

Évaluation des étudiants à l'Université: point aveugle ou point d'appui ?

Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, juillet 2007.

Évaluation des stages, HEC - Ecole de gestion, mai 2008.

Fiche d'évaluation d'un stage de M1 du Département de psychologie de l'Université de Rouen.

Grille d'évaluation des stages en psychologie, Faculté de Strasbourg.

Grille d'évaluation des stages en psychologie du développement, Faculté de Strasbourg.

Livret d'accueil du stagiaire étudiant au CH d'Erstein.

Particularité du stage en psychologie clinique ou la difficulté d'évaluer les compétences relationnelles des futurs psychologues cliniciens, Caroline Rimé, FAPSE, 2ème journée de l'IFRES, Univ. de Liège, 09/05/2008.

Règlement des stages pour le master en sciences psychologiques, Conseil Facultaire de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain la Neuve.

LES RÉFORMES NÉCESSAIRES

Pourquoi viens-tu si tard ? De la sélection des futurs psychologues



Jean Pierre Chartier *

La sélection serait-elle en fonction du moment où elle se pratique, telle la langue d'Esopé, la meilleure ou la pire des choses ? Si un certain consensus existe chez les universitaires en psychologie pour la retarder le plus possible, nous ne pouvons ignorer qu'elle est une des plus sévères qui existe puisque pour 65.000 inscrits en première année, 5.000 (en incluant les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation) sortent diplômés avec le droit d'exercer. Ce chiffre est d'ailleurs le plus élevé d'Europe et génère la situation dramatique des jeunes psychologues cherchant un emploi, ce qui implique de revoir la formation et la sélection de ceux-ci.

En français, le mot existe depuis 1609. Il vient du latin *selecto*, qui désignait le choix, le triage et l'on connaît l'usage qu'en fit Darwin au XIXe siècle. Tout comme l'éducation nationale fut un peu plus à l'origine des tests et des méthodes d'évaluation contemporains.

La sélection à l'entrée des études universitaires existe en plus du baccalauréat dans de nombreux pays européens, comme la *Grande Bretagne*, la Hongrie, l'Espagne, le Portugal ou la Grèce. Elle est jugée inacceptable chez nous en dehors du cadre des grandes écoles. Mais peut-on se fier aux seuls résultats scolaires obtenus au *Baccalauréat* ?

Henri Piéron dénonçait déjà en 1955 l'aberration du bac, des concours de sciences po et de l'internat de médecine. Malheureusement, sa docimologie, qui rendait comparables et équitables les notes des différents professeurs, n'eut aucun avenir chez les enseignants. Est-il souhaitable que l'accès à nos professions ne se fonde que sur des critères académiques eux-mêmes biaisés ?

A H.E.C., après un écrit général de présélection, le choix s'opère à l'aide d'une mise en situation du candidat **qui doit démontrer face à un jury, ses capacités à observer, évaluer et convaincre** un autre candidat dans un jeu de rôle réciproque. Les cabinets de recrutement utilisent aussi parfois la technique de « l'assessment center » qui semble avoir une forte valeur prédictive ainsi que des outils psychométriques. Mais une étude de 1991 (Bruchon, Schweitzer, Lewens) montre que ce sont les techniques les moins valides statistiquement qui sont les plus courantes. 98 % d'entre eux utilisaient l'entretien, 97 % la graphologie et 25 % l'astrologie sans parler d'approches fortement ésotériques, comme la numérologie !

Chacun s'accorde à reconnaître que la motivation (ce qui met en mouvement) a une place centrale dans la réussite, qu'elle soit scolaire ou professionnelle. Encore faut-il distinguer la motivation intrinsèque fournie par les notes, le salaire et la considération sociale qui agissent comme autant de « renforcements positifs » pour parler le langage des cognitivo-comportementalistes, de la motivation intrinsèque. Celle-ci, qui réunit contrôle interne, optimisme, stabilité émotionnelle et estime de soi, est pour Al Bandura le moteur essentiel de la réussite qu'il faut donc pouvoir évaluer, ce qui implique aussi la subjectivité. J'en donnerai pour exemple le concours d'entrée à l'École de Psychologues Praticiens (E.P.P.).

A l'E.P.P., tous les candidats passent en mai ou en septembre

une batterie de tests et de questionnaires visant à évaluer leur potentiel intellectuel et universitaire. Leurs aptitudes aux relations humaines seront appréciées par deux psychologues-observateurs lors d'une épreuve de discussion en petits groupes, et à l'occasion d'un entretien individuel dit « de motivation ». Tous les postulants passent l'ensemble de ces épreuves qui seront chacune prise en compte lors du jury d'admission qui examine chaque dossier classé par ordre décroissant aux résultats métriques. Les résultats scolaires antérieurs et le type de baccalauréat obtenu ne sont pas pris en compte.

Nous verrons que les études de validation du concours nous ont amenés à modifier partiellement ce parti pris fondé sur l'idée que toutes les matières enseignées étant nouvelles, nous n'avions pas à privilégier la réussite antérieure en maths ou en français.

Les tests utilisés tiennent compte autant que possible des recherches opérées dans ce domaine, en lien étroit avec les diverses théorisations de l'intelligence. Depuis la célèbre réponse de Binet : 'l'intelligence, c'est ce que mesure mon test', les psychologues ont œuvré pour affiner notre évaluation des opérations mentales qui nous permettent de comprendre, de discerner et de nous adapter. Jean-Luc Bernaud (2000) et bien d'autres nous ont rappelé les étapes franchies par Spearman (Facteur G), Horn et Cattell (Intelligence fluide et cristallisée), Sternberg (1994, L'organisation triadique de l'intelligence) pour ne citer qu'eux.

A la suite des trois tests dits « de raisonnement », le candidat répond à un questionnaire de culture générale élaboré et régulièrement remis à jour par un professeur de l'École. Deux inventaires de personnalité ont ensuite pour objet de mettre en évidence des aptitudes relationnelles sur le modèle du « Big Five » américain et des travaux de Gordon. Ils permettent aussi de repérer des dimensions psychopathologiques incompatibles avec l'exercice de notre métier. Un exemple ? La paranoïa qui peut être un atout précieux chez certains militaires, les politiques et nombre de « petits chefs de l'administration », me semble ici contre-indiquée, tout comme les traits psychopathiques qui trouvent une meilleure issue chez des patrons du commerce ou de l'industrie.

La discussion en petits groupes permet de confirmer, d'infirmer ou de révéler des capacités d'écoute, d'expression, de tolérance, d'organisation et surtout d'empathie. Les questions qui sont posées ensuite sur ce qui s'est produit dans le groupe permettent d'apprécier la compétence auto-évaluative des

* Directeur de l'École de Psychologues Praticiens Psychologue -Psychanalyste, Membre du IVE Groupe.

candidats. Autant dire tout de suite qu'une franche erreur d'appréciation compromet sévèrement l'admission du postulant.

Ses réponses seront évidemment reprises lors de l'entretien individuel qui cherche à resituer la motivation du candidat dans son anamnèse, à envisager son parcours scolaire, ses centres d'intérêt, ses expériences et ses connaissances de la psychologie et de ses débouchés professionnels... Pour ces deux épreuves, une grille d'évaluation permet aux « examinateurs » de synthétiser leurs observations et aider le jury dans sa décision. Il est aussi très important que les psychologues sélectionneurs ne se situent pas en position d'aidants voire de thérapeutes. Paradoxalement (?), nos collègues travaillant en cabinets de recrutement et en entreprise étaient les plus vulnérables à cette dérive possible. Mais un entretien d'évaluation n'est pas un entretien d'orientation, comme le rappellent J. Aubret et P. Gilbert en 2003 (*L'évaluation des compétences*, Mardaga 2003) et les évaluateurs doivent être aussi évalués. Pour ce faire nous avons fait réaliser deux recherches à 8 ans d'intervalle sur la validité des différentes épreuves de notre concours par rapport à la réussite des études à l'E.P.P. (E. Lépine 1998, S. Lelorain 2004).

Elles confirment la valeur prédictive des tests dits d'intelligence associés au questionnaire de culture générale. **Une moyenne de 6,5 sur 10 et plus à l'admission est le garant d'une réussite finale bonne voire brillante.** Avec 63 points de corrélation, ils permettent de distinguer les étudiants excellents, quelles que soient les autres variables de personnalité et/ou de motivation... Rappelons qu'il s'agit ici de l'obtention d'un diplôme universitaire, même si une large part est faite à la pratique lors de stages qui sont notés comme toutes les autres matières et rentrent ainsi dans le calcul de la moyenne annuelle.

A l'inverse, les admis avec un score de 4,5 risquent fort de se retrouver exclus ou redoublants. Evidemment un tel constat interroge à la fois la formation et les formateurs. Le clinicien est aussi troublé quand il découvre que **l'âge et la scolarité antérieurs jouent un rôle non négligeable dans la réussite.** Sont en échec les titulaires de bacs technologiques et surtout ceux qui ont connu deux redoublements pendant leur scolarité ou une interruption dans l'enseignement supérieur sans réalisation concrète. Sont « avantagés » les étudiants ayant au minimum un an d'études universitaires derrière eux, la psychologie ne leur facilitant en rien la réussite à l'E.P.P. Ainsi un âge plus élevé et le fait d'être une fille seraient des facteurs qui concourent à la réussite. L'épreuve de groupe et l'entretien n'ont pas de valeur discriminante dans le domaine des performances universitaires mais apparaissent déterminantes pour ne pas retenir certains profils de candidats.

De même le degré d'information sur la profession n'est pas une donnée pertinente pour la réussite. Il est vrai que ces « outils » nous servent surtout à écarter des candidats lors du jury d'admission.

Les deux recherches nous ont aussi servi à éliminer certains tests non valides avec notre population et à les actualiser. Elles permettent aussi de modifier nos procédures, comme de ne plus retenir la présence de deux psychologues à l'entretien qui n'améliorait pas leur jugement final. Mais il faut souligner que la sélection vise avant tout la formation la meilleure possible de professionnels, ce qui n'est pas sans incidence sur leurs futurs emplois.

L'Observatoire universitaire de recherche sur l'insertion professionnelle des étudiants de Rhône-Alpes a fait en 2005 une étude sur le devenir des étudiants en psychologie (OURIP

2005 n° 54) des universités de Chambéry, Grenoble et Lyon. Paradoxalement, à première vue, le premier emploi est trouvé plus facilement pour ceux qui sortent après une licence ou une maîtrise que pour les titulaires du D.E.S.S. Il n'est pas fait mention d'une quelconque activité de psychologue. Il semblerait qu'ils deviennent ouvriers et employés ou passent des concours de l'éducation nationale pour devenir professeurs des écoles, conseillers d'orientation ou administratifs. Ainsi 23 % d'entre eux étaient dans le secteur de l'Education nationale : 56 % dans le privé et 52 % bénéficie d'un statut de cadre ou assimilé.

Une autre étude effectuée sur 118 titulaires du Master 2 montre que six mois après leur sortie de la fac, 66,3 % ont un emploi sans en préciser le type. Dix mois après leur diplôme, 78,2 % ont du travail, ce qui laisse plus de 20 % de chômeurs, ce qui est considérable. Il est par ailleurs remarquable et non expliqué qu'en clinique, la plupart ait trouvé des postes en Bretagne et dans le Grand Ouest. Le salaire moyen n'est que de mille cinq cents euros pour un temps plein, qui reste exceptionnel en clinique.

L'EPP fait, chaque année, effectuer une enquête auprès de nos jeunes diplômés sept mois après leur sortie. Dans la même région (Lyon) 75 % d'entre eux avaient trouvé un ou plusieurs emplois en 2000 dans leur spécialité. Malheureusement les temps pleins sont minoritaires (41 %) et pour compléter leurs temps partiels, de plus en plus de jeunes psychologues fraîchement émoulus ouvrent des cabinets et pratiquent des psychothérapies pas toujours supervisées comme il le faudrait. Ainsi assistons-nous à une baisse des C.D.I. (40 % en 2006 - 32 % en 2007). Signal plus encourageant : un tiers environ de ces emplois sont des créations ou des élargissements de poste. Le salaire moyen se situe entre deux mille et deux mille cinq cents euros, ce qui s'explique par la rémunération plus élevée que perçoivent ceux qui choisissent de travailler en entreprise (ceci pouvant résulter d'un tronc commun de quatre ans sociale /organisation et clinique et d'une spécialisation tardive en dernière année)

Conclusion

Pourquoi viens-tu si tard ? La réforme de l'université semblerait prévoir la remise en place de Licences généralistes et non spécialisées. Reviendrait-on, sans le dire, à la propédeutique qui avant la loi Foucher de 1965, sélectionnait les étudiants en début de cursus, puisque cet examen ne pouvait être repassé qu'une année, comportant, il est vrai, des sessions en juin et en septembre.

La sélection ne prend son sens qu'en éliminant les attitudes extrêmes qui ne tiennent pas compte de la réalité humaine.

Soit « tout le monde il est bon, tout le monde il est gentil » jusqu'au Master non compris.

Soit : il m'en faut un, j'en vois quatre cents et je le choisis sur des critères qui seront purement subjectifs, quelle que soit la lourdeur des procédures utilisées.

Paul Valéry écrivait déjà « les convictions sont naïvement et secrètement meurtrières ».

La sélection doit avant tout être adaptée à son but, qui est pour nous de former des psychologues de haut niveau Elle ne peut se penser sans la participation active des professionnels.

Mais quels que soient les modèles qui seront élaborés et mis en place dans les universités, les psychologues ne peuvent ignorer, comme le disait le Général de Gaulle, que « l'important n'est pas de sortir de Polytechnique, mais de sortir de l'ordinaire. »

Mai 2008

LES RÉFORMES NÉCESSAIRES

Bilan d'un cursus de psychologie en 6 ans et propositions pour la formation des psychologues



Patrick Martin-Mattera *

L'idée d'ajouter une sixième année d'étude en psychologie est de plus en plus émise dans les milieux professionnels et les lieux de formation, parfois sous forme « d'internat », à la manière dont on parle de l'internat en médecine. Cet internat en psychologie, qui ajouterait une année de pratique après les classiques cinq années d'études universitaires, n'est pourtant pas la seule solution envisageable. De fait, il existe en France une formation en psychologie, mise en pratique depuis presque 30 ans, qui développe une alternance entre les enseignements théoriques et pratiques tout au long de six années d'études.

L'Institut de psychologie et sociologie appliquées (IPSA), de l'Université catholique de l'Ouest (UCO), à Angers, propose en effet depuis 1979 un cursus de psychologie s'effectuant sur six années d'études qui s'est longtemps décliné en trois ans de licence, deux ans obligatoires de maîtrise et un an de DESS. Aujourd'hui, LMD oblige, les maquettes des diplômes de l'IPSA officialisent la possibilité de réaliser le cursus en seulement cinq ans, mais l'organisation effective des études et la quantité des enseignements font que tous les étudiants choisissent de respecter la tradition des six ans de l'IPSA, fondée sur une pédagogie personnalisée, une ouverture sur la recherche et une politique de stage très soutenue. Ainsi, les étudiants en psychologie de l'IPSA réalisent leur master 1 en deux ans avant d'intégrer l'année conclusive du master 2. Sur les trois ans du master, ils doivent réaliser trois mémoires (deux mémoires de recherche, et un mémoire d'analyse de la pratique) et trois stages de 60 jours chacun. C'est la raison pour laquelle les étudiants optent tous pour les six années d'études, bien que la possibilité existe, à condition de travailler en continu et de se priver de vacances, d'effectuer quand même le master en deux ans. On peut ajouter que l'organisation des études en six ans a aussi pour avantage de permettre une meilleure maturation de l'approfondissement théorique et de l'expérience pratique, l'idée étant de permettre aux étudiants de mieux s'intégrer dans le tissu professionnel,

Les stages

Les stages à l'IPSA sont nombreux, longs et très valorisés. Ainsi, les étudiants de première année de licence doivent effectuer un stage de quinze jours à un mois durant les vacances d'été, ceux de deuxième année un stage d'un mois durant l'année, ceux de troisième année un stage de six semaines. Quant aux trois stages de soixante jours chacun effectués durant le master, ils sont réalisés en alternance avec les cours et séminaires. Chacun de ces stages donne lieu à un rapport spécifique ou à un mémoire d'analyse de la pratique. Dès la licence 3 et jusqu'au master 2 inclus, les étudiants suivent en groupes un séminaire d'analyse de la pratique. Les stages des trois années de master bé-

d'accroître leurs compétences par une mise en pratique très précoce de leurs connaissances, et ainsi de préparer peu à peu leur insertion sur le marché du travail.

Il faut savoir que l'année supplémentaire d'étude pour l'obtention de diplômes équivalents à ceux que les autres universités réalisent en cinq ans, a longtemps entraîné d'importantes difficultés administratives. En effet, durant plusieurs décennies, les services du rectorat d'académie, ne pouvant considérer la deuxième année de maîtrise comme un redoublement, supprimaient en conséquence systématiquement à nos étudiants boursiers le renouvellement des aides sur lesquelles ils comptaient pourtant. L'IPSA se trouvait ainsi obligé d'assurer lui-même les subsides de ces étudiants pour leur permettre d'achever leur parcours. Or, contrairement à ce que l'on entend encore parfois dire, l'Université catholique de l'Ouest n'est ni riche, ni faite seulement pour les riches. Le pourcentage d'étudiants boursiers inscrits à l'UCO est de 25%, celui du public en moyenne nationale étant de 30%, et les subventions de l'état et des collectivités locales représentent seulement 29,7% du budget de l'UCO, salaires (inférieurs à ceux du public) compris. Le coût annuel de la scolarité est compris entre 2300 et 3200 euros selon l'année d'étude et le quotient familial.

Un cursus en six ans permet de valoriser les fondamentaux de l'apprentissage du métier de psychologue.

néficient de trois types d'encadrants : un responsable de stage de l'IPSA, un maître de stage dans l'institution, et des « tuteurs de stage » choisis par l'IPSA, professionnels expérimentés que l'étudiant contacte à la demande afin de discuter avec eux des aléas de sa pratique. Enfin, l'insertion professionnelle des diplômés est l'objet d'un service d'aide spécifique. Bon an mal an, selon les statistiques annuelles d'insertion que nous tenons, 70% des diplômés de l'IPSA trouvent un emploi quatre mois après l'obtention du master, et la quasi-totalité est intégrée dans le courant de l'année. L'insertion est donc bonne.

Il est certain qu'une politique intensive des stages favorise

* Psychologue, psychanalyste, Professeur de psychopathologie, Institut de psychologie et sociologie appliquées, Université catholique de l'Ouest, Angers ; Laboratoire de psychologie de l'université d'Angers « Processus de pensée et interventions », Equipe d'accueil 2646 ; Centre de recherche de l'IPSA. martinmattera@wanadoo.fr

l'intégration des jeunes diplômés, c'est la raison pour laquelle une année supplémentaire permettant d'amplifier les stages tout au long du cursus a été défendue à l'IPSA

Un centre d'application

L'IPSA est le seul institut universitaire, avec le centre Georges Devereux de Paris 8 dont la mission est cependant différente, où l'enseignement de la psychologie est épaulé par un centre d'application, le Centre de psychologie clinique (CPC)¹ fondé il y a environ 22 ans, qui à partir de la première année de master permet aux étudiants qui le souhaitent d'organiser des groupes de travail, des conférences, et d'effectuer des consultations psychologiques auprès d'un public tout-venant. L'étalement des études de master sur trois ans facilite l'investissement dans ce dispositif et permet aux étudiants d'effectuer les allers-retours théorie-pra-

Les enseignements et la recherche

Une autre raison a contribué au choix de ces six ans d'étude, lié à une conception pédagogique du master qui valorise la maturation de la réflexion, le travail personnel et la qualité de l'approfondissement théorique : il s'agit de l'alternance des cours et des stages qui permet là encore de renforcer la dialectique théorie-pratique, assure aux étudiants une maturation des connaissances et permet aux jeunes diplômés d'être efficaces dès la sortie de l'université. L'expérience large des stages, associée ici à une réflexion théorique longue leur fournit les moyens d'exercer leur métier sans délai. Dans cette perspective, l'équipe enseignante est en grande partie composée de professionnels. Ainsi pour une équipe de 25 maîtres de conférences ou professeurs, on trouve à l'IPSA environ 230 chargés de cours, qui sont tous des professionnels, beaucoup expérimentés, d'autres

Choix d'un cursus en six ans et doctorat d'exercice

Les six années d'études se justifient donc par la place accordée aux stages et à la pratique, par la maturation de la réflexion, par le travail d'élaboration théorique et clinique des mémoires. Suivant la perspective choisie par l'IPSA, il est indispensable que le cursus de base des études de psychologie soit allongé afin d'accorder à chaque étudiant toutes ses chances de réussite et de lui fournir une formation fondamentale la plus solide possible. Et l'on peut sans doute penser que ce choix s'oppose à l'ajout d'une année d'internat aux cinq ans officiels, qui est une solution certainement moins coûteuse pour l'État dans les universités publiques, mais qui a le désavantage de ne pas modifier réellement le cursus des études de master. Dans la plupart des universités ce cursus est d'ailleurs, dans la réalité des faits, souvent allongé par des redoublements volontaires ou pas, entraînés par la sélection drastique à l'entrée en master 2, qui provoque l'inscription d'étudiants déçus et inquiets en divers diplômes d'université (D.U.) et autres solutions d'attente, qui tout en entretenant l'espoir d'entrer un jour dans l'année du diplôme professionnalisant, augmentent la durée d'études qui n'aboutiront pas forcément. De plus, un très grand nombre d'étudiants préfère

malgré bien des critiques émanant de l'autorité administrative.

tique nécessaires à la réflexion clinique. Le CPC a en effet l'avantage d'introduire la préoccupation de la pratique et du professionnel au cœur même de l'université, aux plans relationnel, technique, éthique et critique, car, par rapport à la plupart des lieux de stages extérieurs, le Centre, tout en encadrant les étudiants qui le fréquentent, les place en situation de responsabilité globale : gestion des demandes, secrétariat, organisation des activités de communication et de diffusion, réalisation d'actes psychologiques d'évaluation et de suivis psychothérapeutiques, etc.

débutants.

Enfin, un élément important de la formation réside dans la réalisation de trois mémoires : deux mémoires de recherche, l'un en master 1 première année, l'autre en master 2, et d'un mémoire d'analyse de la pratique en master 1 deuxième année. Ces mémoires sont une véritable initiation à la recherche qui pourra ensuite se poursuivre en doctorat. Ils s'appuient tous les trois sur l'expérience de stage et sont avant tout des élaborations où la clinique, quelle qu'elle soit, c'est-à-dire psychopathologique ou sociale, a une place centrale. Cela détermine les liens entre l'université et les lieux de pratique, et permet aux jeunes diplômés d'aborder le temps de la recherche d'emploi en ayant déjà une bonne connaissance du milieu dans lequel ils souhaitent s'engager.

prendre au moins deux ans pour achever le master 1, et le mémoire de recherche, afin de mettre le plus de chances de leur côté pour passer la barre de la sélection à l'entrée en master 2. Nous reviendrons plus loin sur cette sélection, mais avant je voudrais défendre l'idée d'une transformation des études de psychologie vers une synthèse entre ce qui se pratique à l'IPSA et l'idée de l'année d'internat.

Si l'expérience d'une formation en six ans à l'IPSA, expérience longue maintenant de 30 ans, a fait ses preuves, tant par la reconnaissance de la formation que par le taux d'insertion des jeunes professionnels issus de l'Institut, il est peut-être malgré tout nécessaire aujourd'hui de tenir compte d'autres tendances et essayer d'en faire la synthèse. Je défends l'idée d'associer les six ans intégrés de formation avec la période dite d'internat, à condition que cette période s'étende sur tout ou partie des années nécessaires à l'obtention d'un doctorat d'exercice, qui ne devrait pas, bien entendu, en tant que tel, se substituer purement et simplement à un doctorat de recherche.

Cela implique deux points principaux : une durée d'études de huit ans, une sélection conçue différemment.

¹ Voir Bulourde L, Grosbois P, Martin-Mattera P, Mouchès A, Savinaud, C - Le Centre de psychologie clinique d'Angers, in *Psychologues et psychologues*, 2005, 183-184, pp.6-9

Huit ans d'études ?

Le cycle LMD, Licence, Master, Doctorat, correspond comme chacun sait aux « 3-5-8 », 3 ans de licence, 2 ans de master, 3 ans de doctorat. On sait également que le master en deux ans se révèle très difficile à respecter dans la réalité, les étudiants mettant deux ans, voire quelquefois plus, pour achever leur master 1. La nouvelle formule de l'IPSA entérine en quelque sorte cet état de fait puisque d'une part elle autorise le master en 2 ans, conformément à la règle, mais d'autre part préconise de le faire en 3 ans, conformément à la réalité. L'avantage est de renforcer la formation de base tout en permettant aux étudiants étrangers de pouvoir effectuer chez nous une année d'études qui concorde avec les exigences de leur propre université. Bien que cela corresponde en effet à une réalité partagée dans les universités, chacun verra néanmoins que cette solution est pour le moins peu confortable. C'est la raison pour laquelle, il serait de loin préférable de tirer toutes les leçons de ces constats et de réformer en profondeur le cursus de psychologie, selon le strict respect du LMD :

La question de la sélection

Une autre question liée aux premières, et très sensible, est celle de la sélection des étudiants en psychologie. On reste étonné que si peu de collègues à l'université s'élèvent contre les modalités de la sélection en psychologie, qui s'effectue au moment de l'entrée en dernière année, l'année de master 2. Les étudiants eux-mêmes, pourtant susceptibles lorsqu'on leur parle de sélection à l'entrée à l'université, ne disent rien d'une sélection de fin de parcours qui écarte en psychologie clinique, d'après mes propres estimations, au moins 9 étudiants sur 10 (c'est bien pire dans certaines universités). Les estimations moins effrayantes que l'on donne parfois comparent les effectifs globaux de M1 et ceux de M2, toutes filières comprises, ce qui donne une idée fautive de la réalité, car on sait très bien que le gros des effectifs se situe en psychologie clinique.

Cette sélection relève de la conjonction d'éléments opposés, d'abord la volonté de préserver l'accès de l'université à tous, qui explique les effectifs très importants de première année de licence, ensuite la nécessité de conserver le plus longtemps possible le volume de ces effectifs car ils correspondent à un provisionnement budgétaire et donc à des postes, et enfin l'exigence ministérielle de ne pas former de chômeurs, qui conduit à réduire drastiquement le nombre d'étudiants de dernière année. Cet état de fait n'est finalement pas connu du grand public, donc est encore très peu souvent dénoncé, et ne provoque, semble-t-il, aucun état d'âme, alors qu'il met en déroute psychique et sociale de nombreux étudiants chaque année.

La situation à l'IPSA est différente car, relevant d'une université privée et donc payante, les inscriptions en première année de licence y sont bien sûr beaucoup moins nombreuses qu'en université publique. Sans attendre la mise en place de « l'orientation active », des entretiens systématiques

- 3 ans de licence
- 2 ans de master
- 1 an d'internat s'achevant par un doctorat d'exercice
- lequel pourrait se poursuivre durant 2 ans encore par le développement de ce premier travail doctoral en thèse de recherche

Concrètement, le mémoire de master 1 pourrait être un mémoire d'initiation à la recherche, le mémoire de master 2 un mémoire d'analyse de la pratique, et le doctorat d'exercice une synthèse méthodologique des deux premiers, un peu à la façon, amplifiée néanmoins, du mémoire de master 2 actuel.

Il apparaît donc très clairement qu'entre la « valeur temporelle théorique » des diplômes et la réalité du temps nécessaire à leur réalisation, il y a, en psychologie, un écart très important. La leçon d'une telle constatation pourrait être de nous pousser à penser l'originalité et la spécificité des études de psychologie, qui les rendent non assimilables aux autres disciplines.

pour juger de la motivation et de la pertinence du projet des lycéens désireux de faire des études de psychologie ont, depuis plus de 30 ans, toujours été pratiqués à l'IPSA, et permettent en effet de réorienter, de conseiller ou d'encourager les postulants. Le volume de ces effectifs permet d'équilibrer le nombre d'entrants et le nombre de sortants sans appliquer de *numerus clausus* implicite, comme il se pratique par force ailleurs.

Le problème de la sélection à l'entrée à l'université est une vraie question de société. S'il est normal de permettre à chaque lycéen de faire des études supérieures, peut-être conviendrait-il néanmoins d'adapter l'offre de formation : beaucoup d'étudiants s'inscrivent en psychologie avec un projet tout à fait autre que celui de devenir psychologue, d'autres ne savent pas s'ils veulent ou non le devenir, et certains désirent fortement exercer plus tard la psychologie. Dans cette situation, ne serait-il pas possible d'envisager une licence de sciences humaines générales à orientation psychologique, pour ceux qui n'ont pas le projet de se spécialiser, et un parcours spécifique de psychologie spécialisée dès la licence, à effectifs limités, pour ceux qui voudraient devenir plus tard psychologues ? Cela permettrait déjà de réduire considérablement les effectifs d'entrée en psychologie spécialisée et ainsi de mieux réguler les flux. Je suis bien conscient que de telles propositions pour transformer le cursus des études et les possibilités d'entrée en psychologie n'ont pas vocation à être entérinées comme telles, mais j'aimerais qu'elles soient considérées comme un point de départ possible pour le débat et la réflexion, sachant que l'expérience de l'IPSA peut aussi, parmi d'autres expériences, servir de repère ou d'outil de mesure pour une refondation de la formation des psychologues en France.



Jean-Pierre Bouchard *

Un doctorat de psychologie ?

Cette proposition de réforme de la formation initiale des psychologues français et européens pose un cadre général, clair et simple. En suscitant l'amélioration du contenu de cette formation et en confortant la spécificité et l'unité de la profession de psychologue, tout en permettant la polyvalence de son exercice, cette réforme permettrait de mieux répondre aux demandes légitimes sans cesse plus nombreuses, plus diversifiées et plus complexes faites aux psychologues. Cette réforme, socle de la profession et de son exercice, permettrait également d'apporter une solution adaptée et de qualité au problème crucial de la formation visant à l'exercice des psychothérapies. Afin d'assurer une qualité de service optimum cet exercice des psychothérapies doit demeurer une des fonctions possibles, parmi d'autres, d'un métier à la culture théorique et pratique psychologique beaucoup plus large et de haut niveau et ne saurait se réduire à une formation, à un titre et à une profession de « psychothérapeute » au sens étroit et appauvri du terme¹. Il suffirait donc aux personnes qui souhaitent exercer les psychothérapies de devenir psychologue (ou psychiatre) si elles ne le sont pas déjà.

La proposition de réforme

Les interventions et les sollicitations des psychologues dans des domaines de plus en plus variés et sensibles (champ social, éducation, justice, santé, transports, police, milieu du travail et des entreprises, armées, milieu carcéral, suivi extra carcéral, sport, orientation, prise en charge des victimes, expertises, etc.) pour des personnes de tous âges (de la conception à la mort) ne cessent de s'accroître depuis des décennies en France et en Europe en particulier. Parallèlement, les connaissances et les pratiques en psychologie ne cessent, elles aussi, de se développer,

de s'enrichir et très fréquemment les formations initiales, trop souvent disparates et inégales, des professionnels de la psychologie ne permettent plus d'assurer l'intégration de ces connaissances et de ces pratiques indispensables à un exercice professionnel valide. Le problème crucial d'une réforme du contenu et de la durée de formation des psychologues français et de l'Union européenne se pose donc avec une particulière acuité depuis de nombreuses années.

1- Le nécessaire allongement de la formation initiale des psychologues français et européens

Force est de constater que les durées de formation en six ans, cinq ans ou moins (Master ou autres appellations) ne sont plus suffisantes pour intégrer la quantité de connaissances théoriques et de mises en situations pratiques nécessaires à une bonne formation. « EuroPsy » (certificat européen de psychologie) par exemple qui exigerait une sixième année, est un projet très compliqué et très insuffisant qui ne résoudrait pas les grands problèmes de la formation des psychologues et des compétences qu'ils doivent acquérir pour accéder à l'exercice professionnel, à la recherche et à l'enseignement de la psychologie. La durée de la formation initiale des psychologues doit donc être allongée. Un alignement sur le niveau doctoral du nouveau cursus européen L.M.D. (Licence, Master, Doctorat) est une durée minimale et raisonnable. Cet allongement permettrait d'intégrer les données nouvelles concernant les champs traditionnels de la psychologie, les données concernant les

nouveaux champs d'application de la psychologie et devrait bien évidemment intégrer l'indispensable formation aux psychothérapies référencées aux grands modèles théoriques et pratiques dont l'intérêt est cliniquement reconnu (psychanalyse et thérapies d'orientation psychanalytique, thérapies cognitives et comportementales, thérapies systémiques, thérapies individuelles, de couples, familiales, de groupes ...). Cette formation poly-référencée permettrait de passer d'une culture encore trop souvent centrée sur l'orientation et les carences du thérapeute à une culture d'indication, d'ouverture et de compétences centrée sur l'intérêt des personnes suivies en psychothérapie. Les enseignements de psychophysiologie et neurosciences devraient être actualisés et harmonisés en prenant en compte les grands enjeux de santé publique actuels et à venir. Ils devraient être complétés par des enseignements de psychopharmacologie.

* Psychologue hors classe des hôpitaux, docteur en psychopathologie, docteur en droit, diplômé en criminologie appliquée à l'expertise mentale, diplômé en victimologie (Universités de Paris V et de Washington). jean_pierre_bouchard@yahoo.fr

¹ Cf. la création en France du titre de psychothérapeute le 9 août 2004 dont la rédaction finale des décrets d'application a été rejetée par le Conseil d'Etat

2- Former un nombre adapté de psychologues par rapport aux besoins.

Pour résumer le problème de la formation des psychologues qui ne cesse de s'aggraver dans sa spécificité française, on peut dire qu'il faut en former beaucoup moins mais qu'il faut les former beaucoup mieux.

Des effectifs massifs d'étudiants sont dans les filières universitaires. Entre un tiers et la moitié des étudiants en psychologie de l'Union européenne sont français... Dans les 5000 psychologues sont actuellement diplômés et titrés chaque année en France après des cursus de formation très divers et le plus souvent éloignés des réalités de terrain. Ce chiffre est très excessif par rapport aux besoins, comme l'est également la constante multiplication des troisièmes cycles ou des masters qui carence les étudiants en connaissances générales théoriques et pratiques indispensables à l'exercice. Plus de deux cent intitulés partiellement ou totalement différents de masters en psychologie, créés à l'initiative d'universitaires, existent en France. La plupart permettent de porter le titre de « psychologue » ... Cette multiplication totalement irréaliste des troisièmes cycles ou des masters, aux labels et aux contenus très sectorisés, a également comme effets très négatifs de minorer

les possibilités d'insertion professionnelle ainsi que celles de changement de secteur d'exercice en cours de carrière. L'incohérence et la faillite, déjà anciennes mais toujours croissantes, de ce type de système au détriment des étudiants, des professionnels, des usagers et de la recherche, plaide en faveur d'une formation initiale unique de haut niveau, sanctionnée par un doctorat, harmonisée et intégrant les fondamentaux concernant tous les champs d'application de la psychologie.

L'adaptation du nombre de psychologues formés par rapport aux besoins pourrait se faire par l'instauration d'un numerus clausus à l'entrée en Master 1. Cette régulation laisserait trois ans au moins aux étudiants pour faire preuve de leurs motivations et de leurs compétences. Elle donnerait aussi aux étudiants qui ne poursuivraient pas le cursus universitaire en psychologie un niveau licence (niveau clairement reconnu sur le plan européen) de qualité pour se réorienter (concours, études ou professions nécessitant de bons pré-requis en sciences humaines et en sciences de la vie, etc.).

3 - Le doctorat : un diplôme unique, clair, de haut niveau conjuguant la formation à l'exercice professionnel, la formation à la recherche et la formation à l'enseignement.

Ce doctorat de niveau huit ans d'études supérieures minimum permettant d'accéder au titre de psychologue serait un diplôme signant un haut niveau de formation clairement reconnu par les usagers, les professionnels et leurs éventuels employeurs. Ce diplôme serait attribué à des personnes ayant validé des études complètes en psychologie. La nécessité d'harmonisation des formations, des diplômes et des niveaux de compétence en France et dans l'Union européenne devrait faire de ce doctorat en psychologie, au-delà de la France, un diplôme professionnel commun à tous les Etats membres qui pourrait s'intituler « *doctorat européen de psychologie* » ayant valeur de certification européenne.

Ce doctorat ne serait pas la généralisation du doctorat actuel (à vocation enseignement recherche) dont les carences sont régulièrement dénoncées car il appauvrit et déconnecte des nombreuses réalités les doctorants en privilégiant le travail sur un sujet unique : celui de la thèse². Cette formation renouvelée - au programme théorique et pratique revu, augmenté et adapté aux réalités, avec ses mises en situation sur le terrain nombreuses, obligatoires, diversifiées et supervisées (dans les secteurs de l'éducation, du travail et des entreprises, de la justice, de la santé, etc.) au cours des huit années d'études - préparerait beaucoup mieux à l'exercice professionnel, à la recherche et à l'enseignement. C'est donc l'optimisation de cette nécessaire et complémentaire triangulation, préparation à l'exercice professionnel, à la recherche et à l'enseignement, que réaliserait ce doctorat nouveau dans un cursus unique.

Les conséquences positives de cette réforme de la formation des psychologues, en assurant un socle commun de

connaissances et de compétences théoriques et pratiques complémentaires et de haut niveau, concerneraient de nombreux domaines. En voici six exemples.

- **Education** : prévention, dépistage, traitement des problèmes personnels ou de l'apprentissage de la maternelle à l'université (auprès des écoliers, collégiens, lycéens et étudiants) ; orientation ; conseil, aide à la gestion des difficultés des personnels de l'enseignement, etc.
- **Santé** : dépistage, prévention, diagnostic, traitement des troubles psychiques et du comportement, des conduites addictives, des problèmes psychologiques liés aux pathologies somatiques (cancer, S.I.D.A., soins palliatifs, etc.), des problèmes liés au vieillissement de la population (maladie d'Alzheimer et autres pathologies ou situations à problèmes) ; formation et supervision des soignants, etc.
- **Justice** : prise en charge des victimes, des auteurs d'infractions en milieu carcéral ou extra carcéral, lutte contre la récidive, expertises, formation des personnels à la psychologie (magistrats, avocats, personnel pénitentiaire, travailleurs sociaux,...), etc.
- **Milieu du travail, des entreprises et des organisations publiques et privées** : recrutement, gestion de problèmes des personnels, gestion des ressources humaines, coaching, bilans de compétences, orientation, etc.
- **Sport** : bilans, gestion et amélioration (licite) des performances, gestion du stress, de la réussite, des échecs, de la carrière, lutte contre le dopage, aide à la reconversion après l'arrêt de l'activité sportive, etc.
- **Recherche** : développement de nombreux axes de recherches utiles en rapport avec les nécessités de terrain dans tous les domaines d'application de la psychologie.

² Il faut rappeler que très peu de psychologues sont aujourd'hui titulaires du doctorat car dans sa forme et dans son contenu actuels très controversés ce diplôme n'est exigé que pour enseigner dans le supérieur ; le niveau actuellement nécessaire pour l'exercice professionnel en France est Bac + 5, niveau devenu insuffisant qu'il faut améliorer

Une telle réforme permettant de passer à une formation plus adaptée aux réalités, plus homogène et par l'excellence des apprentissages, assurerait de meilleures garanties de service aux usagers des psychologues et à leurs éventuels employeurs. Au-delà d'une amélioration de fond de leur formation initiale et de leur offre de compétence elle permettrait aussi aux psychologues de voir une très nette amélioration de leur statut professionnel ainsi que de leur niveau de rémunération.

Selon le principe de la « clause du grand-père », les personnes déjà habilitées, lors de la création de ce doctorat, à porter le titre de psychologue ne seraient pas obligées de valider ce doctorat mais bénéficieraient des avancées générées par cette amélioration importante de la formation initiale (statut, rémunération, etc.). Si des personnes déjà habilitées à porter le titre de psychologue souhaitaient valider ce doctorat, elles pourraient le faire dans un délai et selon des modalités définies (complément de formation, validation des acquis de l'expérience, thèse, etc.).

Pour aider les étudiants à assumer matériellement l'allongement du cursus des systèmes d'aide financière lors des trois dernières années d'études devraient être mis en place soit sous forme d'allocations d'études, soit sous forme d'internat avec implication professionnelle rémunérée dans les grands secteurs d'exercice de la psychologie (éducation,

milieu judiciaire et para-judiciaire, milieu du travail et des entreprises, santé, etc.) en parallèle et en complément de la formation à l'université. L'internat devrait être privilégié car il permettrait la réalisation d'un quadruple objectif : immerger les étudiant(e)s très avancé(e)s dans l'exercice professionnel tout en continuant à les former sous tutelle de psychologues, leur offrir des terrains d'exercice et de recherche variés, adaptés aux réalités et incontournables, les rémunérer et rendre également par ce procédé un service important aux usagers (particuliers ou institutions).

Cette nouvelle génération de psychologues formés dans l'excellence et à haut niveau de compétences, serait donc particulièrement qualifiée pour exercer dans le champ sanitaire (libéral ou institutionnel), dans le champ de l'éducation, dans celui de la justice (expertises, prises en charges des victimes, suivi des infracteurs en milieu carcéral ou extra carcéral, etc.), dans le monde du travail et des entreprises, ainsi que dans de nombreux autres secteurs d'application. L'amélioration très importante et indispensable apportée à la formation initiale des psychologues par la création de ce nouveau cursus doctoral n'exclurait pas la formation continue quand elle serait nécessaire en cours de carrière (actualisation des connaissances théoriques et pratiques, changement de lieu et/ou de secteur d'exercice, etc.).

4 - La question du recrutement des enseignants de la psychologie à l'Université :

Afin que la formation initiale des psychologues connaisse cette nécessaire avancée, il est essentiel de modifier également certains critères de recrutement et de compétence de celles et de ceux qui la dispenseront. Les critères passés et actuels de ce recrutement sont régulièrement dénoncés car ils favorisent trop souvent l'accès à l'enseignement supérieur à des personnes éloignées (voire étrangères) des réalités d'exercice et de terrain, ce qui est pour le moins paradoxal et préjudiciable à la formation des psychologues ainsi qu'à l'activité de recherche. Comment et avec quelle pertinence et avec quelle validité enseigner une discipline que l'on a peu ou pas pratiquée ou que l'on ne pratique plus depuis longtemps ?...

Une voie agrégative ou post-doctorale devrait donc être créée pour recruter les futurs enseignants (maîtres de conférences et professeurs) de la psychologie dans l'enseignement supérieur (public et privé). Ce recrutement devrait prendre en compte les connaissances théoriques des candidat(e)s mais également leur connaissance de la profession et leurs qualités dans son exercice. Ainsi les critères suivants devraient être incontournables pour recruter les enseignants de la psychologie :

- la validation du doctorat réformé en psychologie (et éventuellement la validation de formations complémentaires à ce doctorat)
- **l'exercice de la profession de psychologue sur le terrain (pendant au moins dix ans à temps complet avec possibilité de devenir ensuite praticien enseignant chercheur en psychologie, dans le secteur d'expériences et de compétences acquises, si le (la) candidat(e) est sélectionné(e) à l'agrégation)**
- les aptitudes à l'enseignement et les capacités à former les futurs psychologues aux actes professionnels qu'ils seront susceptibles de réaliser : bilans, diagnostics,

psychothérapies, expertises, orientation scolaire ou professionnelle, etc.

- les aptitudes à concevoir, initier, effectuer, diriger et communiquer des recherches utiles.

Le recrutement de tou (te) s les enseignant(e) s de psychologie (maîtres de conférences et professeurs) dans le vivier des psychologues professionnels expérimentés, talentueux, chevronnés et exerçant dans tous les champs d'application de la discipline, sous statut de praticien enseignant chercheur, est un élément capital pour réaliser cette indispensable amélioration de la formation des psychologues, de leur exercice et de leur activité de recherche. Ainsi, la mise en place au plus vite d'un doctorat réformé et d'une agrégation (ou en ce qui concerne l'agrégation d'un dispositif formalisé équivalent) pour les psychologues français et européens est une voie prioritaire de leur avenir. C'est l'intérêt commun des professionnels de la psychologie, de leurs formateurs et bien plus encore de leurs usagers (personnes ou institutions).

Cette réforme, basée sur l'excellence de la formation et des services rendus, permettrait aussi de conserver l'indispensable unité de la discipline et de la profession au-delà de la multiplicité de leurs secteurs d'application et d'intervention. Elle faciliterait également les possibilités d'insertion, de changement de secteur d'exercice en cours de carrière et la mobilité géographique professionnelle au sein de chaque pays de l'Union européenne et entre les pays de l'U.E. La mise en place de cette proposition de réforme de fond, tout en apportant un gain de services très important à nos concitoyens, ne serait pas plus onéreuse que le modèle actuel qui s'avère régulièrement très contre productif. Elle apporterait enfin aux usagers une clarification importante et nécessaire de la nébuleuse « psy ».

UNE RÉVOLUTION RADICALE

La formation des psychologues : D'une situation critique à une charte de l'enseignement de la psychologie

Jean-Luc Viaux *

Plus de 20 ans après la bataille sur le titre unique, un lustre après l'établissement de la liste ADELI, que voulons-nous et que faire ? Une profession de psychologue ou des professions de psychologues, avec un minimum commun ? Un formatage national de la formation ou la liberté de mettre ce qu'on veut dans les maquettes au gré des contraintes, des idéologies, des chapelles internes ou externes ? Maintenir les effectifs pléthoriques de diplômés ou ajuster ceux-ci au marché de l'emploi ?

Sur l'unité de la formation

Dans mon université, pour le contrat 2008-2012, nous avons souhaité et tenté créer un master unique, avec sélection à l'entrée du M1 : seul ce dernier point nous a été refusé, mais nous ferons une orientation des étudiants en fin de L3 pour limiter les entrées sans issue en M1. Nous créons une passerelle en M2 entre les spécialités professionnelles et la recherche, ce qui bloquera la délivrance du titre à des étudiants ayant très peu de pratiques professionnelles, même si nous avons essayé d'être vigilants sur ce point depuis plusieurs années. Nous avons désormais une charte des stages dans laquelle il est spécifié que le référent psychologue de stage doit être inscrit sur la liste ADELI (eh oui, beaucoup de psychologues n'y sont pas !). Nous avons aussi réduit nos effectifs de diplômés. Sur les deux ans de Master, ce sont 120h communes, toutes spécialités confondues, que suivront les étudiants.

Porteur de ce projet de Master, je peux affirmer que la volonté de mes collègues de faire le maximum pour ali-

gner notre offre de formation au regard de la défense de la profession a été constante. Nous évaluerons le succès ou l'échec de cette stratégie dans 4 ans, puisque le projet est de rapprocher dans la formation les disciplines de la psychologie, de même que nous avons formé un laboratoire unique supportant ce Master, en rassemblant l'ensemble des disciplines de la psychologie.

60 psychologues nouveaux diplômés dans une région d'1,74 millions d'habitants, c'est-à-dire 600 en dix ans, avec le potentiel existant (qui est un peu supérieur, mais tous n'exercent pas) est un rapport raisonnable à la fois aux besoins et au marché de l'emploi, puisque 75 à 85% des étudiants ont un travail dans l'année (pas à temps complet).

On pourrait se satisfaire de cette situation - en oubliant tous les problèmes de rémunérations, statuts menacés et autres - en se disant que, vue de notre colline, la situation n'est pas mauvaise. Sauf que ...

Une formation de psychologue ou des formations de psychologues ?

Il suffit de lire attentivement les dossiers de candidatures master 2, comme je le fais chaque année, et dans une seule sous-discipline, pour se rendre compte que derrière la façade de l'unité des masters « en psychologie » il n'y qu'un paysage hétéroclite de constructions variées, pas incohérentes mais manquant sérieusement de communications entre elles. On enseigne certes la psychologie mais de façon tellement différente que la visibilité des compétences d'un psychologue à partir de l'intitulé de son diplôme est nulle.

L'enseignement supérieur est traversé de courants, de lobby, d'idéologies : c'est sa fonction, c'est normal, mais cela rend très compliqué une unification des formations sur l'ensemble du territoire. Ce qui se fait à Toulouse ne se fait pas à Lille ou à Rouen. Ce qui s'enseigne ici ne s'enseigne pas là. L'accord sur les basiques n'existe pas, et il est des étudiants en clinique qui se présentent en Master 2 sans savoir écrire Rorschach, c'est dire s'ils connaissent la façon

de s'en servir ! Les diatribes anti-cognitivistes des uns et anti autre chose des autres, jusque dans les soutenances de thèse (je l'ai lu), ou dans des cours en amphi perturbent les étudiants au point de les obliger rapidement à se positionner dans un « camp » et s'étonner souvent - quand ils en ont la capacité affective et intellectuelle - que l'on puisse appartenir à la même « profession » en professant des anathèmes plutôt que du savoir dialectisé. L'unité de la psychologie se détricote autant dans les pratiques cliniques internes aux universités que dans les polémiques sociétales, dans lesquelles certains se reconnaissent et d'autres pas.

Sur ce - qui a été dit et redit - proposons simple mais proposons clair :

- Les organisations professionnelles, qui ne sont pas un modèle d'unité mais qui travaillent parfois ensemble, veulent **un** code de déontologie pour une profession : qu'elles y mettent en premier **la tolérance** que devrait

* Professeur de Psychopathologie, Université de Rouen jean-luc.viaux@univ-rouen.fr

avoir chaque professionnel à l'égard des idées, des recherches et des théories qui ne sont pas les siennes, et qu'elles mobilisent les pétitionnaires psychologues pour défendre la psychologie plutôt que pour lutter les uns contre les autres.

- Les organisations devraient convoquer des états généraux de l'enseignement de la psychologie pour débattre et répondre à 3 questions minimales de convergence entre les formateurs de psychologues et plus ambitieusement d'une charte de l'enseignement de la psychologie. Est-il si difficile que cela de faire voter par les UFR et départements de psychologie une ou des mentions sur quelques-uns des points mentionnés ?

Les 3 questions sont :

a) le nombre de diplômés maximum par an sur une fourchette de 8 ans (deux plans quadriennaux), et leur ratio à terme dans les différentes universités en fonction du mar-

ché de l'emploi (aussi bien en quantité qu'en « type » de diplômés)

b) l'équilibre (en pourcentage) d'enseignement des matières formant pré-requis minimal en fin de L3 pour accéder à un Master,

c) la création d'une sorte de « collège national permanents des directeurs de départements ou d'UFR de psychologie », dûment mandatés pour discuter et ajuster avec les organisations professionnelles représentatives la mise en place d'une charte de l'enseignement de la psychologie

La demande (unanime de préférence) de réduction des flux et de sélection ne peut être portée que par un programme argumenté et celui qui est à mes yeux le plus nécessaire, et le seul qui sauvera la psychologie et les psychologues se résume en une phrase : *distinguer l'enseignement de la psychologie de la formation de psychologue.*

Pour une « Charte de l'enseignement de la psychologie »

1. Pour être psychologue professionnel il faut 5 ans de formation en psychologie avec une part de « sciences humaines » et d'outils (anglais, statistiques) dans une proportion par exemple de 10 à 20% (un module sur une année de 10 modules de 60 heures). Il faut donc distinguer les cursus des étudiants « en psychologie » du cursus des étudiants-psychologues.
2. Le choix d'études professionnelles doit se faire au plus tard en fin de la première année – conçue comme préparatoire - sur la base d'études dans une discipline des sciences de la vie ou sciences humaines comprenant au moins 50% d'enseignements en psychologie et d'une sélection. Sélection permettant d'ajuster progressivement le flux d'étudiants psychologues aux nombres de places en Master 2.
3. Ceux qui échouent peuvent continuer jusqu'en L3 des études « de psychologie » comprenant une proportion importante d'autres disciplines menant à des formations dans le secteur éducatif ou de la santé ou de l'accompagnement social et vers des licences professionnelles à créer. La différence de programme se faisant notamment sur le non enseignement des méthodologies propres aux psychologues, au profit d'enseignement de contenus. Tout étudiant de Licence (1, 2, 3) peut se présenter autant de fois qu'il le souhaite à l'examen d'entrée en formation professionnelle.
4. Le taux de Master 2 est établi régionalement sur une fourchette calculée sur le plan national (cumul de l'existant, liste ADELI, avec une proportion de type 1/1000 psychologue par habitants ou tout autre chiffre moyen au regard des pays européens circumvoisins). Chaque université sera progressivement amenée à négocier l'ajustement de son offre à la réalité régionale (pas de réduction couperet par le biais des CQD, mais objectif national sur 8 ans avec études d'impact régional, négocié au sein du collège des directeurs de département)
5. S'il est souhaitable de créer des instituts de formation des psychologues au sein des universités plutôt que de laisser subsister l'ambiguïté entre formation « générale » et formation professionnelle, cette condition n'est pas indispensable dès lors que les UFR sont tenues de réserver une place particulière à la formation professionnelle des psychologues.
6. La part des stages pratiques devrait être augmentée dès le L3 pour atteindre un taux supérieur à 3 mois dans les deux années de master
7. Possibilité de redoubler une fois et seulement une fois l'une des deux années de master

Yes, I have a dream

Je le dis mais je ne crois pas une seconde que cela se fera et chacun sait pourquoi : il est exceptionnel que le dialogue entre les représentants des différentes disciplines de la psychologie soit serein et la lutte « pour les postes » en université conditionne et embrume totalement les intérêts globaux de la profession, tout comme la concurrence entre organisations dont on ne voit pas très bien en quoi leurs programmes diffèrent sur la défense de la profession. Mais si – on ne sait jamais – l'idée d'une charte de l'enseignement portée par les grandes organisations de psychologues fait son chemin et que les pétitionnaires de tous poils « contre ceci ou cela » pétitionnaient « pour » cela pourrait avancer.

En 1984-85, nous avons débloqué le dossier enlisé du titre unique avec une modeste pétition intitulée « psychologues en colère » envoyée à l'Élysée, et qui décida le Premier ministre à secouer le ministère de la santé qui avait récupéré le dossier pour mieux l'enterrer. Mais en 1985 nous étions d'accord sur l'objectif entre organisations.

UNE RÉVOLUTION RADICALE

Primatologue ou clinicien : formation clinique en psychologie ?

Patrick Ange Raoult *

Les enseignants chercheurs praticiens

En organisant à partir de 1998 des journées d'études sur l'évolution et les transformations du champ de la psychologie, je ne me doutais pas que la question allait m'encombrer à ce point. A partir des perceptions issues de la pratique professionnelle en milieu hospitalier, j'avais tenté de souligner le possible « *De la disparition des psychologues cliniciens* » (L'Harmattan, 2004). L'intitulé m'avait valu quelques critiques acerbes : en regard de mon statut d'anonyme et d'anodin psychologue de province perdu au fin fond d'une région un peu déshéritée, d'aucun avait pointé un pessimisme de mauvais aloi, loin des réalités et proche d'une certaine méconnaissance paranoïde. En 2008, soit une dizaine d'années plus tard, on peut se demander si la psychologie clinique d'orientation psycho dynamique n'est pas en train de vivre ses dernières heures. On posera l'hypothèse d'une mutation du champ de la psychologie française sous l'influence d'une mondialisation des modalités de gestion de la population en accord avec une transformation des approches scientifiques. Il y a une opération de normalisation ou d'harmonisation des cursus de formation, des standards de recherche et des pratiques au niveau européen. Ceci implique une recomposition des projets, des équipes et des objectifs de recherche en regard des nouvelles organisations des universités. Cela suppose un remaniement des contenus de formation. Cette normalisation répond aux conceptions scientistes dominantes, au modèle médicalisé de la régulation des déviances, aux projets politiques de santé publique et aux exigences budgétaires énoncées. Elle conduit à un formatage des jeunes chercheurs mais aussi des praticiens. Elle rappelle aux psychologues qu'il s'agit bien de les situer désormais comme des agents de gestion des populations selon les axes des politiques actuelles. Il y a de fait un recadrage des habilitations à délivrer des diplômes de la part des universités. Cette procédure dépendante du ministère conduit à l'éviction des laboratoires non-conformes au nouveau diktat idéologique de la recherche (critères de publication, nouvelles orientations et objectifs de la formation universitaire). Les représentants du courant cognitiviste sont souvent en position d'être juges et parties. Il y a un paradoxe entre l'exigence de professionnalisation et l'obligation

de répondre à des normes scientifiques désubjectivantes pour avoir l'aval ministériel. La stratégie universitaire ne peut, alors, que recruter le plus formaté des laborantins et le moins professionnalisé d'entre eux. Ce sont donc eux qui seront conduits à former les professionnels de demain : nouveau paradoxe. Le mode de recrutement fait question. L'obtention de cette charge dépend souvent du bon vouloir du maître des lieux, obligeant les candidats à se faire adouber en multipliant les signes de leur servitude. Et les nouveaux dispositifs universitaires risquent fort de renforcer ces vassalisations et la création de petits potentats. Le verrouillage institutionnel d'enseignants en proie à la reproduction du même et à des logiques du pouvoir interroge sur la qualité professionnalisante des contenus transmis. L'inquiétude demeure quant au profil actuel des enseignants chercheurs. On posera l'hypothèse que la caractéristique dominante est qu'ils sont de purs produits universitaires de la psychologie scientiste. Par ailleurs, recrutés assez jeunes, ils tiendront l'espace universitaire pendant une trentaine d'années, invalidant toute possibilité de changement. Cette dynamique générale impose un remaniement des contenus formatifs déterminés de plus en plus par le courant cognitiviste universitaire, non praticien. Elle entraîne à sa suite une aliénation idéologique des jeunes diplômés, inféodés à ce paradigme, souvent méconnaissant complètement les références psychanalytiques, et ce faisant les agents de propagande. Cette orientation universitaire a été caractérisé par Emile Jalley qui parle du collier de vices pesant sur *l'universitas technologica* dénonçant, parmi d'autres, l'hyperspécialisation, la persistance du féodalisme, le conformisme scientiste, le corporatisme, les critères quantitatifs dans la gestion des carrières, avec une forte dose de coups tordus et d'attitudes serviles, la concurrence des stratégies individuelles, les enjeux de pouvoir, la promotion de chef de file à des responsabilités gestionnaires supérieures (...). Dans un ouvrage issu de sa thèse, à demi mots et non sans ambivalence, L. Viry évoque les ambiguïtés, les arrangements, les modes de sélection qui peuvent exister dans le système universitaire. Elle y montre, avec nuance, les enjeux personnels qui s'y nouent.

La formation à l'intersubjectivité

La psychologie clinique étant en voie d'éradication dans certaines universités, la psychologie prend une orientation conforme aux dominantes anglo-saxonnes. Le champ de la psychologie française tend à se structurer, largement sou-

tenu et impulsé par la Fédération française des Psychologues et de la Psychologie, autour d'un triptyque : neuropsychologie, cognitivo-comportementalisme, psychologie sociale de la santé. Le terme de clinique fait même l'objet

* Psychologue clinicien, MCF Université Grenoble 1.

d'un travail d'appropriation et de redéfinition afin d'en épurer le sens donné par Lagache et Favez-Boutonnier. La clinique se médicalise et se technicise perdant progressivement son attache subjective. Le terme de clinique est galvaudé afin de promouvoir des cliniques psychologiques. Des nouvelles professionnalités se dessinent sous le joug du savoir universitaire. Elles trouvent appui sur deux axes principaux : un axe techniciste et rééducatif, un axe fonctionnaliste et gestionnaire. Le premier a pour parangon une neuropsychologie renouvelée, dans une justification tronquée aux neurosciences (E. Zarifian) et sert de fer de lance à un comportementalisme ragaillard, lavé désormais des suspicions d'Orange mécanique. Le second construit son modèle dans une vision inféro-statistique, doublée d'une approche psychosociale. C'est une psychologie de la prévention, de l'orientation et de la manipulation (J.L. Beauvois). Elle substitue à un subjectivisme jugé perfide l'efficacité d'une intervention raisonnée. Elle construit sa logique sur les résultats statistiques des études randomisées, affichés comme d'une validité solide, et débouche par exemple sur les rapports de l'Inserm dont on connaît l'efficacité. La garantie de la scientificité n'est pas l'assurance d'une éthique sans faille. Jensen, Eysenck et bien d'autres livrent l'exemple d'une vision scientifique qui débouche sur des formes discriminatives ou racistes (Billig, 1981). Certains récents rapports de l'Inserm (2004, 2005) ne sont pas sans impulser à nouveau ces logiques discriminatives, statistiques à l'appui. Les troubles des conduites avaient démontré les logiques politiques sur lesquelles débouchait ce type d'approche. Elle ne suppose plus de préoccupations à propos du sujet, et encore moins des interrogations sur la position (contre-transférentielle) du clinicien. Celui-ci possède avant tout un savoir validé et des techniques opératoires. En ce sens, la nouvelle psychologie scientifique et techniciste évacue les interrogations surgies ces dernières années. Ce qui est en train de s'imposer est une modification du paradigme référentiel des praticiens qui demeurent passifs, si ce n'est collaborateurs de ce qui advient. Au fond, l'on en vient à former des auxiliaires médicaux, psychorééducateurs ou nouveaux psychothérapeutes, répondant aux préconisations de l'Ordre des médecins des années cinquante. Cette mutation des théories et pratiques psychologiques a pour opérateur institutionnel et idéologique la Fédération française de Psychologie et des Psychologues (car c'est ainsi qu'il faut l'entendre), véritable allié objectif de cette conception. Les cliniciens d'orientation psycho dynamique qui pensent y obtenir une reconnaissance risquent d'éprouver quelques déceptions ultérieurement. Longtemps en proie à l'idéalisation de l'universitaire et du psychanalyste producteurs de sens, le psychologue se trouve dans une dépendance contrainte à l'universitaire scientifique, producteur de preuves. L'on

trouvera en Rhône-Alpes une ou deux universités en poste avancé dans cette dynamique : l'enseignement psychanalytique n'est plus que du semblant, l'emprise cognitive est majeure, la référence technique est de l'ordre des rééducations comportementales. On en sort des réadaptateurs, agents sociaux de la gestion des populations, légitimés par les faux-semblants de la preuve dite scientifique sur le modèle de l'Evidence Based Medicine, porteurs d'un titre de psychologue. Ils deviennent avec les neuropsychologues l'avant-garde des nouvelles générations de psychologues. Il n'y a pas débat, et les refus des praticiens de les prendre en stage ne changent rien à l'obtention d'un diplôme dont la seule garantie ne peut être qu'universitaire dans le système actuel. La psychologie clinique instaurée par Lagache et Favez-Boutonnier est en risque d'éradication par l'idéologisme scientifique, la clinique n'ayant plus guère de défenseurs au sein même de l'université et ne pouvant compter sur la mobilisation des praticiens. Une pensée opératoire, impersonnelle et opérationnelle, tient d'espace théorique et la clinique se réduit à des substrats techniques dans lesquels la métonymie est prégnante : on traite l'obsessionnel par des rituels obsessionnels, l'abuseur sexuel par des techniques de masturbation, etc. Il y a déni de l'intime qui se redouble d'un déni de l'altérité. L'entretien clinique devient investigation, l'aveu supplante la confiance, la manipulation remplace l'accompagnement, l'agir verbal, perlocutoire, se substitue à la densité de la parole. L'entretien n'est plus un colloque singulier dans un lien intersubjectif mais une enquête voire un interrogatoire, affiné par les techniques psychosociales de la manipulation. Le questionnaire remplace l'entretien clinique. Il n'y a plus de transfert, et encore moins de contre-transfert, puisque l'un, déficitaire, n'aurait qu'à suivre les directives de l'autre. Une clinique sans épaisseur dans laquelle la psychopathologie est ramenée à une nosographie descriptive. L'exploration sémiologique n'est plus la recherche d'une signification inscrite au creux de la symptomatologie mais un questionnaire impersonnel validé statistiquement. La narrativité et l'histoire du sujet ne sont plus qu'un recueil de signes dont le catalogue suffit à donner raison. Il n'y a plus de sujet mais un individu dans son rapport à la norme. Il n'y a plus de clinicien mais un évaluateur doublé d'un avide remédiateur, nouvelle figure du technicien, chien de garde de la norme édictée par une nouvelle technocratie, celle des universitaires. Une psychologie déshumanisante, coincée entre techniques de la torture et camps de rééducation d'un côté, l'aliénation persuasive d'un marketing séducteur et les certitudes paranoïaques de la science de l'autre. Une pratique sans éthique se drapant dans une déontologie d'apparat qu'on veut imposer comme une norme. Une psychologie sans ordre mais fédérée sous le diktat de nouveaux mandarins auto-proclamés.

La constitution d'un fonds culturel commun

Sans revenir sur l'ensemble des points abordés, il pourrait être d'intérêt de se demander ce qu'il en est de la formation en psychologie. Un travail collectif précédent s'était penché sur le devenir de la psychologie clinique à la fois dans

l'espace formatif, mais aussi dans son insertion socioprofessionnelle (Raoult, P.A., 2005. *La psychologie clinique et la profession de psychologue. (Dé)qualification et (Dé)formation ?* L'Harmattan). Il prenait appui sur d'autres parutions. Le

champ de la psychologie était décrit comme **le lieu d'une dispute généralisée**, la vouant à une éternelle dilution. Il règne un conflit généralisé dans lequel clivages, empiètements, mises à l'écart, luttes, contradictions, dénis identitaires sont pléthores. Au fond, le champ de la psychologie est un agrégat sauvage dans lequel les ravages des luttes narcissiques, des alliances opportunistes, des manipulations utilitaires, des vérités singulières auto-affirmées, des ambitions carriéristes, des retraits individualistes tiennent lieu de lien social. L'accent portait sur quelques points qui ont en eux-mêmes évolué :

- Ce qui faisait césure s'est déplacé. Ce qui tend à se modifier c'est l'apparition en nombre croissant de jeunes professionnels complètement ignorants des théories psychanalytiques, inféodés aux modèles scientistes, idéologiquement convaincus de la nuisance psychodynamique. Les universitaires en modifiant la composition des contenus de formation obtiennent un champ pratique conforme à leurs idéaux. Ce qui apparaît clairement c'est que **la formation est aussi un lieu d'aliénation et de manipulation idéologique**. Cette lutte entre praticiens/universitaires ou psychanalystes/cognitivistes va se transformer en tant que des praticiens syntones au discours universitaire, soumis aux critères scientistes, exécutant des savoirs distribués par les études randomisés, ne vivent pas de conflictualités avec leurs maîtres. Conjointement les enseignants d'obédience psychanalytique, systémique ou humaniste auront disparu. Chaque fois qu'un modèle règne, c'est « la conjuration des imbéciles » qui se met en œuvre.
- Ce qui se trouve renforcée est la décision universitaire avec un asservissement technique aux prescriptions médicales : détermination universitaire des bonnes pratiques, médicalisation des pratiques psychologiques, des enseignants ayant le profil d'ingénieurs d'études, de très nombreux universitaires sans réelle expérience professionnelle censés formés des professionnels, etc. Les professionnels n'auront guère qu'un

La formation par la praxis clinique

Divers points, variable selon l'université de référence, sont relevés : marginalisation des stages dans la formation, absence de responsabilités au cours du stage, stagiaires non suivis, références infirmières, éducatives ou médicales, objectifs non définis, stages d'observation en master2, manque d'articulation avec un projet professionnel. On constate encore l'insuffisance de la dialectisation entre les contenus de l'enseignement et le champ de l'expérience. Ces incertitudes dans les stages, sources d'incompétences cliniques, ne sont pas sans lien avec l'indifférence ou la disqualification par les universitaires du stage en raison de leur inexpérience professionnelle. On peut avancer que la professionnalité du chercheur n'est pas la professionnalité du praticien. A cela s'ajoute le défaut de responsabilisation du rôle propre des psychologues dans la formation des stagiaires. Car les professionnels ne se sont pas avérés soucieux d'assurer la pérennité de leur profession en s'attachant au travail de transmission. L'accueil des stagiaires

avis consultatif, les universitaires détenant la délivrance du diplôme et la maîtrise du cursus. **Une évolution aurait été possible s'il existait un conseil ou un ordre professionnel délivrant la capacité d'exercice professionnel et en mesure d'influer sur le recrutement des enseignants**. On comprend l'acharnement d'une association auto-proclamée à mener une campagne propagandiste contre l'idée de l'ordre. Celui-ci, issu du champ professionnel, réaliserait un contre-pouvoir à cette conception universitaire. Les professionnels en refusant le principe d'une organisation professionnelle du type ordre, en se contentant d'une légalisation du code de déontologie, en laissant une association leur faire croire qu'elle les représente, creusent leur propre tombe.

- Les dénis identitaires concernaient le refus fréquent de l'identité de psychologue. C'est pire désormais, il n'y a que des spécialistes : neuropsychologue, gérontopsychologue, etc. Et dans ce cadre, une spécialité psychothérapeute peut se créer. Bingo ! Une identité fracturée en œuvre déjà dans la formation : praticiens instrumentalisés comme chargés de cours, médecins délivrant la nosographie, ingénieurs d'études comme universitaires. Ainsi on pourrait imaginer le spécialiste universitaire d'adolescent qui n'a jamais travaillé auprès d'adolescents, le criminologue qui n'a jamais vu de criminels, le psychopathologue qui n'a jamais exercé en clinique psychiatrique, etc. Que ces ingénieurs d'études aient un apport indéniable ne justifie pas l'occupation de postures d'enseignants en vue de former des professionnels. Le laborantin tient le haut du pavé, alors que le praticien en bas du caniveau quémande quelque aumône. On peut se demander si la mesure impliquant plus explicitement les cliniciens dans la délivrance de la validation de stage (praticiens référents) suffira à enrayer la déprofessionnalisation des enseignants. De plus il n'est pas sûr que cette mesure soit réellement appliquée.

n'est pas systématiquement assuré, chacun devant se débrouiller au petit bonheur la chance. Il appert trois problèmes récurrents : la conception et les fonctions des stages, les critères de validation des stages, la formation des professionnels et des enseignants. Ce sont donc encore des dissociations qui sont repérées : celle entre professionnalisation et formation universitaire, celle entre stage et validation, celle entre formation clinique et responsabilités cliniques. Le désengagement n'a pas permis de faire pression sur le monde universitaire pour affirmer l'incontournable validation de stage pour la délivrance d'un droit d'exercice professionnel. Si l'on veut que les stages soient des outils qualifiants au cœur du processus de professionnalisation (F. Caron 1999) cela suppose l'exercice de responsabilités cliniques et un processus formatif sous la tutelle d'un référent. (G. Pithon 1989 ; P. Le Maléfan 1999). C'est aussi une formation à la psychopathologie.

La formation à une posture identitaire

Des nombreuses fonctions que peut exercer le psychologue, trois principales occupent le devant de la scène, celle de haut technicien, celle d'évaluateur/expert et de psychothérapeute. La dernière fonction occupe deux versions, l'une institutionnelle de tiers inclus, l'autre privative. Haut technicien, il n'est en général que le serviteur du pouvoir institutionnel, soumis à des hiérarchies, souvent craintif pour s'affirmer, il est l'une des positions les plus fréquentes que l'on voit occuper par les psychologues. Cette place de rééducateur est fréquemment impulsée et soutenue dans le cursus de formation, où l'on apprend volontiers aux futurs psychologues à répondre aux demandes médicales ou institutionnelles sans leur ouvrir d'autres positions de responsabilités. C'est aussi dans cet axe qu'a fleuri la notion de cadre fonctionnel, justification a posteriori de l'impuissance institutionnelle, de la vulnérabilité statutaire. Sur le terrain, la position de psychothérapeute psychanalytique permet d'éviter, par déni, la misère de leur statut de psychologue, devenu honteux. Le psychologue s'illusionne en s'énonçant psychothérapeute. La fétichisation de la psychanalyse réalise une occultation de la praxis psychologique, elle conduit à un enfermement parfois hautain, à

une stigmatisation des origines. La position de thérapeute cognitivo-comportementaliste, neuropsychologue ou de systémicien renvoie parfois à des positions de super rééducateurs voire d'expert, répondant à des demandes sans avoir le pouvoir de décision. La position de psychologue institutionnel est souvent pensée comme tiers inclus, sur le bord de l'institution afin d'offrir une non-clôture, hors de toute dynamique de pouvoir et de toute hiérarchie. Si un aspect de ce positionnement peut cliniquement s'entendre en faire le modèle de la position institutionnelle du psychologue, relève d'un angélisme confondant ou d'un opportunisme affligeant. C'est une méconnaissance foncière des modalités de régulation du pouvoir dans tout groupe social. Et cette idéologie conduit en réalité à mettre le psychologue en position de dépendance extrême à l'égard du médical, de l'administratif, des équipes. Elle est ce qui ne garantit aucunement l'autonomie et la responsabilité des professionnels psychologues. La théorie du tiers inclus, de l'entre-deux ou encore de lubrifiant institutionnel demeure une théorie de l'aliénation par déni des réalités socio institutionnelles. On en paye avec la nouvelle gouvernance à l'hôpital le prix fort.

Conclusions

Dans un contexte de mutation sociale, est apparue l'hégémonie du cognitivisme, la pression de la neuropsychologie et le retour du comportementalisme ; la nouvelle figure idéologique du discours théorique sont celle de l'avancée scientifique, dans sa version positiviste utilitaire. L'humain se dissout dans une objectivation qui lui conférerait une entière transparence. Il en résulte un rabattement sur un technicisme dans lequel la signifiante s'évanouit. Le pragmatisme des thérapies (ou plutôt rééducations) cognitives s'étaye sur l'aura scientifique des sciences cognitives sans pour autant se fonder sur un corpus théorique cohérent. La forte présence des expérimentalistes dans l'université française sert d'accélérateur à l'hégémonie cognitiviste, quantitativiste (Raoult, 2006). L'option est clairement énoncée de remanier fortement l'orientation formative des enseignements de psychologie. A l'épaisseur de la complexité des enjeux relationnels se sont substituées la simplicité et la visibilité des rééducations cognitivo-comportementalistes. Le changement s'est effectué tant sur le plan de l'encadrement universitaire que des pratiques conseillées. Il y a de quoi avoir quelque inquiétude et quelque défiance à l'égard de ces futurs jeunes diplômés. On ne produit que des réadaptateurs, affinés en statistique, experts en technique de normalisation, affûtés dans le maniement des questionnaires, inaptes au plan relationnel, peu entraînés aux enjeux qu'impliquent la conduite d'entretien, peu subtils dans le lien intersubjectif. Des techniciens amputés d'une réflexion sur ce qu'ils engagent dans le travail auprès de personnes en difficulté ; ils sont en proie avec une vision réductrice des problématiques rencontrées rabaisées à des troubles d'origine supposée et nécessairement biologique,

neuropsychologique ou neurocognitive. On obtient des diagnostics assésés, définitifs, d'autant plus assurés que le savoir de ces nouveaux experts reste partiel et partial. Surgissent de partout les TADHA, TOP, TOC, TAG et autres dyslexiques et dyspraxiques. L'assignation diagnostique, double assignation identitaire et sociale, est d'autant plus radicale que ces techniciens handicapés quant à leur culture psychologique méconnaissent délibérément les dynamiques affectives, relationnelles, familiales et sociales qui structurent un sujet humain. Celles-ci sont restreintes au mieux à des mécanismes cognitifs et une suite d'apprentissage plus ou moins défectueux. Ces approches qui dénie toute problématique du sujet ne trouvent leurs références que dans des modélisations issues, entre autres, des travaux que les auteurs d'un rapport Inserm nomment pathétiquement la psychologie animale. Au fond nos techniciens sont avant tout des primatologues qui n'ont pu avoir accès à une formation de psychologues. La réflexion sur la formation consiste à ne pas laisser se produire un certain nombre de ces risques ou régressions. Il n'est pas question de réfuter les modèles cognitivistes, neuropsychologiques ou autres. Ils constituent un apport nécessaire mais non suffisant pour répondre aux exigences de la réalité clinique. Il est question de maintenir une compréhension dynamique du fonctionnement psychique, de soutenir une démarche intersubjective et de constituer une référence sur le terreau de la clinique et de la psychopathologie.

Nous retiendrons *le principe du recrutement d'enseignants chercheurs véritablement issus du champ professionnel, non médecins, pouvant revendiquer un exercice temps plein d'environ dix ans*. Ils assureraient la dialectisation entre

l'opacité de la pratique et le réductionnisme théorique. Ces enseignants chercheurs auraient vocation à conserver un temps d'exercice professionnel et à acquérir un statut d'enseignant chercheur praticien avec une réelle formation pédagogique.

On supposera aussi *une véritable culture psychologique incluant la diversité des modèles, la nécessité de l'existence d'enseignants chercheurs maîtrisant les théories psychanalytiques, systémiques et groupales, ainsi que les théories cognitives ou scientistes*, soutenant la conception de la psychologie clinique issue des orientations de Lagache et Favez-Boutonnier. Il s'agit de maintenir les régionalités épistémologiques en convenant d'une modestie nécessaire de la théorie en sciences humaines. Il est question de *refuser les terrorismes intellectuels et théoriques que les scientistes veulent aujourd'hui incarner*.

Un master professionnel devrait étayer le titre de psychologue, surtout pas un seul master recherche, même avec stage. Plus exactement *on pense la nécessité d'un doctorat d'exercice permettant l'exercice en responsabilité, rémunéré si possible, sous forme d'un équivalent de clinicat*. Ajoutons que cette délivrance du titre professionnel devrait relever des praticiens, le niveau de formation théorique de l'université. L'apprentissage de la recherche n'est pas l'acquisition de compétences professionnelles.

La formation devrait mettre au travail la question de la subjectivité et de la subjectivation. Elle nécessite une formation à l'entretien par une triple entrée : des jeux de rôle facilitant la confrontation à une expérience, la construction de repères formels par apports théoriques et analyse de situations, l'exercice supervisé dans le cadre des stages. Le terrain de la clinique se doit de demeurer la référence centrale.

Par ailleurs, *un travail psychothérapeutique sur soi est un pré requis inaliénable de la fonction de psychologue*. Son absence signe une position d'emprise ou de perversion et ne relève pas d'une éthique de psychologue.

Le stage en responsabilité doit être au cœur du processus formatif encadré par des professionnels en exercice. Ces professionnels devraient avoir eux-mêmes avoir suivi une formation de formateurs et participé à l'élaboration de critères pertinents permettant d'évaluer les qualités requises à la professionnalité et de définir les acquis nécessaires à la praxis clinique. Ils s'inscriraient dans un travail de collaboration et de coordination avec les universitaires. Ils seraient aussi les courroies de transmission et acteurs de la recherche dans une réciprocité avec les chercheurs universitaires.

Les psychologues doivent s'inscrire dans une dynamique décisionnaire, à avoir une pratique d'encadrement et de prise de décision, et prendre si nécessaire la position de contre-pouvoir. L'enjeu d'une formation est de participer à l'élaboration d'une identité professionnelle collective, de permettre l'appropriation d'un travail collégial et d'assurer une posture professionnelle affirmée. Les différentes fonctions du psychologue (évaluative, consultative, psychothérapeutique, orientative, directoriale, institutionnelle, etc.) ne peuvent se penser que comme spécialisation à partir d'un fond commun et donner lieu à un travail de définition spécifique. C'est aussi pour ce motif que *l'existence de service de psychologie sous la direction d'un(e) psychologue ainsi que d'une Commission psychologique d'établissement m'apparaît en milieu hospitalier, en milieu scolaire ou dans les grandes structures associatives une nécessité*. Cette logique est celle qui soutient *le projet d'ordre professionnel avec des représentants élus*, plutôt qu'une seule reconnaissance, fût-elle légale, du Code de déontologie. Le principe de l'Ordre, ou quelle que soit sa dénomination (dispositif obligatoire d'exercice professionnel avec pouvoir de sanction et de régulation) est une solution politique. Il est préférable aux manipulations actuellement proposées sous le terme de fédéralisme. Ce n'est pas une solution idéale en soi.

Le ton polémique éventuellement perçu tient, au-delà de ses visées rhétoriques, à marteler l'inquiétude que peuvent susciter les orientations que prend la formation des psychologues.

Bibliographie

- Henri Alain-Noël, Marcader Patricia La formation en psychologie. Filiation bâtarde, transmission troublée. Lyon, PUL, 2004.
 Jalley Emile La psychanalyse et la psychologie aujourd'hui en France. Paris, Vuibert, 2006.
 Jalley Emile La crise de la psychologie à l'université en France tome 1 : Origine et déterminisme, tome 2 : Etats des lieux depuis 1990, Paris, L'Harmattan, 2004.
 Raoult Patrick Ange De la disparition des psychologues cliniciens. Lutttes et conflits. Paris, L'Harmattan, 2004.
 Raoult Patrick Ange La psychologie clinique et la profession de psychologue. (Dé) qualification et (Dé)Formation. Paris, L'Harmattan, 2005.
 Raoult Patrick Ange. Crise de la psychologie et devenir de la psychologie clinique. Pratiques psychologiques, vol. 12, 4, 2006.
 Raoult Patrick Ange. Scientisme et technicisme en psychologie : enjeux épistémologiques. Psychologie Clinique, 2007.
 Raoult Patrick Ange. Pertinence des évaluations des psychothérapies. Bulletin de psychologie, juin 2007.
 Viry L , 2006 Le monde vécu des universitaires –ou la république des ego. PURennes

Pour sauver la clinique, sauvons les psychologues !



Jean-Louis Quéheillard *

Nous publions ici, sous une forme légèrement remaniée par l'auteur, le texte lu par Jean-Louis Quéheillard au nom du SNP au cours de l'atelier consacré à la Formation lors de l'après-midi du 5 juillet 2008 du mouvement « Sauvons la clinique ». Le dernier projet de décret sur le titre de psychothérapeute était connu depuis un mois, et un avant-projet d'arrêté définissant la formation venait d'être largement diffusé par internet. Nous ne savons pas si ces textes seront adoptés sous cette forme ou remaniés, mais ils en disent déjà beaucoup sur les intentions du gouvernement. Le texte ci-dessous se base sur l'état des projets tels qu'ils étaient connus début juillet 2008.

Peut-on parler aujourd'hui de formation à la clinique psychologique et psychopathologique sans voir la machine de guerre que le gouvernement vient de lancer pour la liquider à court terme ? La cible stratégique est claire : ce sont les psychologues, leur formation et leur pratique, qui sont visés par les derniers projets interministériels sur le titre de psychothérapeute. Deux projets de texte (un décret et un arrêté) planifient cette exécution des psychologues selon la méthode suivante :

1. Définir d'abord un volume de formation suffisamment faible, avec des contenus de formation apparemment vastes, mais contraignants et orientés, pour s'assurer de la nullité qui en résultera en terme d'appropriation et d'approfondissement d'une quelconque pensée critique par les personnes en formation ;
2. Dans le même mouvement, tout en affichant un œcuménisme multi théorique (la fameuse démarche intégrative!), imposer un langage, un vocabulaire conceptuel (exclusivement développemental, fonctionnel et neurobiologique) et diagnostique (référéncé au DSM) de manière à imposer subrepticement une orientation cognitivo-comportementale.
3. Accessoirement, définir qu'un stage pratique sera de cinq mois fractionnables (cinq mois minimum de stage veut dire pratiquement cinq mois maximum...) avec une expérience pratique dans au moins deux approches distinctes, c'est-à-dire aucune expérience digne de ce nom.
4. Moment capital de l'opération : exiger des psychologues qu'ils suivent une partie de cette nouvelle formation. Et s'ils prétendent être déjà suffisamment formés, qu'ils viennent en faire la preuve devant une commission ad hoc.
5. Pour bien verrouiller l'affaire, poser que le terrain de stage ne peut être le lieu de travail de la personne en formation.

S'il n'y a pas trop d'obstacles sur la route, l'affaire sera rondement menée. D'ici quelques années, une nouvelle race de « psychothérapeutes » dûment formatés constituera la nouvelle profession paramédicale recevant le transfert de compétences nécessaire pour faire face à la pénurie de psychiatres et d'infirmiers en psychiatrie. Les choses seront momentanément en ordre dans le champ de la santé, et les psychologues, ces incasables qui affirment se situer hors hiérarchie médicale et infirmière, et qui n'en finissent pas de poser des problèmes avec leur revendication d'autonomie de conception et leur référence au sacro-saint « sujet », pourront finir leur carrière

dans un placard pour peu qu'ils se tiennent tranquilles.

Je n'ai pas l'habitude de tenir des propos extrémistes et excessifs, mais ce que je vous dis là me paraît simplement représenter l'évolution inéluctable de la situation si nous ne parvenons pas tous ensemble à enrayer cette machine de guerre. Je l'affirme nettement : opposer une réaction à la hauteur des enjeux pour défendre notre conception de la clinique passe par la défense de la formation des psychologues et de leur exercice, véritable cœur de cible de cette opération de liquidation. Ce n'est plus le temps de considérer la place d'une clinique indépendamment des statuts socioprofessionnels susceptibles d'en assurer un exercice indépendant, et au premier chef celui des psychologues.

Je vous le dis aussi sans détour : le narcissisme des petites différences, si florissant dans le monde universitaire, conduisant à se combattre entre tenants d'approches se réclamant les unes et les autres de la clinique, ainsi que la réticence trop fréquente à faire une place conséquente aux professionnels « de terrain » dans la formation n'ont pas permis que se construise une union suffisamment forte enseignants praticiens autour de la promotion et de la défense de la profession de psychologue sur le versant des cliniciens, ce qui a facilité l'occupation du terrain par d'autres, plus tournés vers les approches psychosociales et cognitivistes.

Nos propositions sur la place de la pratique et des praticiens dans la formation sont connues ici depuis longtemps. Elles mettent l'accent sur :

1. la mise en place généralisée, dans toutes les universités, du statut des praticiens référents et de leur contribution à l'évaluation de la formation acquise, ainsi que le développement des stages au long des années de formation.
2. la création d'un statut d'enseignants praticien chercheur pour tous les formateurs universitaires dans la discipline, ce qui signifie qu'il est vital pour la discipline que les enseignants maintiennent l'exercice d'une pratique psychologique : sur ce point, le modèle hospitalo-universitaire a du bon.

Il n'y a pas de réelle formation des psychologues hors de ces exigences. Et au-delà des nécessaires réactions de protestation immédiate, nous ne sauverons pas la clinique sans mettre ces exigences en application pour sauver dans le même mouvement la profession de psychologue. En espérant qu'il ne soit pas trop tard !

* Secrétaire général du SNP.

UNE RÉVOLUTION RADICALE

Des réformes nécessaires

François Marty *

Interview de François Marty* par François Grünspar

Peut-il y avoir encore une formation sans sélection et si non à quel moment envisager cette sélection ?

Avec la LRU, il semble qu'à l'horizon 2010, se mette en place une « régulation des flux » d'étudiants. Ces nouvelles dispositions établissent la possibilité d'une sélection à l'entrée du Master, réservant l'accès au M1 à des contingents d'étudiants limités qui pourraient ainsi accéder pour la plupart d'entre eux au M2. Il n'y aurait donc plus de sélection au niveau de l'entrée au M2. Ce qui ne veut pas dire pour autant que tous les étudiants inscrits en M1 sortiraient obligatoirement avec un diplôme. Il n'existerait plus de sélection telle que nous la connaissons actuellement et le choix des nouvelles modalités serait laissé à l'initiative de chaque université. Mais pour y voir plus clair, il faut attendre l'arbitrage du ministère sur les dernières vagues d'habilitation des formations. Actuellement on observe une rivalité entre l'instance d'évaluation (AERES) et le ministère qui, en dernière instance, donne son accord pour l'habilitation des projets de formation et de recherche. Si l'AERES se montre plutôt favorable au principe d'une sélection à l'entrée en M1, au niveau du ministère (DGES) les avis sont plus partagés. Mais on sent bien qu'à terme nous allons vers la mise en place de mesures de sélections à l'entrée du Master.

Cela n'est pas forcément une mauvaise chose si l'on considère le nombre important d'étudiants qui sont laissés sur la touche chaque année : à l'issue de leur M1 et malgré des efforts répétés d'année en année pour tenter d'améliorer leur dossier, ils ont de moins en moins de chances de pouvoir intégrer un M2. De ce point de vue, ces nouvelles dispositions pourraient apporter des solutions concrètes pour la plupart des étudiants qui poursuivent au-delà de la licence. Mais la mise en place d'une sélection au niveau du M1 nécessite que des mesures soient prises pour transformer la licence telle qu'elle est conçue actuellement (i.e. comme une formation assez généraliste qui prépare à toutes sortes de métiers, dont la psychologie). Etablir une sélection à l'entrée du Master nécessite de renforcer l'enseignement des spécialités (de psychologie) au niveau du L3 et de considérer que les UFR de psychologie ont pour vocation de former des psychologues, ce qui aujourd'hui n'apparaît pas comme une évidence. En fait, nous sommes contraints par le ministère de trouver des solutions alternatives pour les étudiants qui, à l'issue de la licence, ne peuvent pas ou ne souhaitent pas poursuivre au niveau du Master de psychologie. Contrairement à ce que je proposais à l'instant, on s'achemine petit à petit vers l'idée que la licence devient de plus en plus généraliste et accueille une grande diversité d'étudiants, diversité d'origine de formation, de niveau etc. A l'issue de la licence, les étudiants qui le souhaitent devront pouvoir disposer d'un large éventail de formations universitaires ou para universitaires. Ainsi

la formation à la psychologie dans cette visée générale n'a pas pour seul objectif de former des psychologues, contrairement à ce que l'on peut observer pour des formations équivalentes d'ingénieurs, par exemple. Dans ces écoles, il ne viendrait à personne l'idée de former dans le même cursus de futurs ingénieurs et des spécialistes d'un domaine à Bac + 3. Lorsque c'est le cas, les filières de formation sont distinctes.

Le deuxième axe de réflexion qui n'est pas encore à l'ordre du jour, concerne le *numerus clausus*. Si les universités acceptent de s'inscrire dans des logiques de rentabilité, il faudra envisager un contingentement du nombre d'étudiants dès le départ de la formation, puisqu'il nous est dit aujourd'hui que les formations seront évaluées par rapport à l'activité et à la performance. Ce qui veut dire que ces formations seront habilitées et donc financées en fonction du taux de réussite et du taux d'insertion professionnelle. A titre d'exemple, si on admet en M1 120 étudiants, l'évaluation de la formation va porter sur le nombre d'étudiants qui terminent leur cursus avec l'obtention du M2, en appréciant le nombre de titulaires du M2 qui auront trouvé, dans les délais les plus brefs, un emploi, si possible à temps plein, pour attester de la qualité de la formation, de sa performance compte tenu de son adaptation aux besoins du marché ! Donc la logique voudrait qu'il y ait un système limitant les inscriptions au niveau du L1. Sinon nous restons enfermés dans un système de double contrainte : accepter tout le monde à l'entrée de la formation et faire en sorte que tous les étudiants trouvent un débouché professionnel - en partie grâce aux licences professionnelles que le Ministère nous demande de mettre en place en psychologie. Actuellement, une grande partie de la communauté universitaire n'est pas favorable à un tel système de sélection dès l'entrée de la formation, et on peut le comprendre. Cela remettrait en question le principe du libre accès à la formation et à l'enseignement supérieur en particulier. Mais il faudra bien sortir de cette logique contradictoire entre l'obligation d'accepter les candidats qui se présentent pour s'inscrire dans cette filière de formation et la nécessité impérieuse de donner des voies d'insertion à tous les étudiants au niveau de la Licence et de ne former que les psychologues qui sont susceptibles d'occuper un emploi. Cela fait débat car on peut penser qu'il y a des personnes qui souhaitent entreprendre des formations sans visée immédiatement professionnelle. C'est aussi une conception de l'accès au savoir. Bien sûr, la formation à la psychologie est une formation professionnalisante. Mais on peut penser aussi que c'est une formation de l'esprit qui ne prépare pas seulement à l'insertion professionnelle des psychologues.

* Psychologue, professeur de psychologie clinique, directeur de l'Institut de Psychologie, Paris V R.Descartes, psychanalyste.

Pourrait-on alors penser deux types de formations distinctes, une professionnalisante l'autre non ?

Ou une réorientation en cours de cursus. C'est un scénario qui est aussi étudié, même s'il n'est pas encore mis en place : il n'y a pas de projet précis à ce sujet mais ce serait peut-être une solution. Qu'il y ait une voie réservée à la formation longue et une autre plus courte donnant lieu à une orientation autre. Cela pourrait marcher s'il y avait

un système de passerelles vers d'autres formations (que la licence de psychologie soit un des diplômes requis pour accéder à la formation des maîtres, par exemple) et si la formation des psychologues dans ces conditions était essentiellement centrée sur les métiers de la psychologie.

Comment envisager la structure du cursus ? Faut-il un allongement ?

Je suis favorable à un allongement de la durée des études d'un an au moins, pour plusieurs raisons. La première est liée à ce que nous avons évoqué : si des mesures de sélections en M1 et si une licence généraliste sont mises en place, les étudiants entrant en Master n'auront de véritable formation à la spécialité que pendant les deux ans du Master. On peut convenir que c'est largement insuffisant pour maîtriser les outils de base, méthodologiques notamment, les concepts et l'expérience nécessaire à l'exercice de la profession. Il y a 500 heures de stages obligatoires, mais on sait aujourd'hui les difficultés que pose la loi sur la gratification des stages. Des collègues sur les lieux de stages préconisent parfois de fractionner les stages et même de déclarer un nombre d'heures effectuées en stage inférieur aux 300h exigées pour le Master 2 professionnel, afin d'échapper ainsi aux contraintes de la loi sur la gratification des stages. La gratification est un droit et c'est une très bonne chose pour les stagiaires, compte tenu des services qu'ils rendent aux structures qui les accueillent. Mais rogner le nombre d'heures de stages qui est réglementé, c'est entre-ouvrir la porte à la réduction du nombre d'heures des études, c'est attaquer le contenu de la formation elle-même. La deuxième raison concerne la visée professionnalisante d'une année supplémentaire consacrée au stage. Une année supplémentaire consacrée quasi exclusivement à la pratique professionnelle et organisée sous la forme de

stages longs, intensifs, encadrés très fortement par des collègues sur le terrain avec des supervisions de stages et un dispositif d'analyse de la pratique, permettrait en tous cas pour un grand nombre d'étudiants d'améliorer leurs connaissances de la pratique, du fonctionnement des institutions et cela constituerait des stages de pré emploi. Une voie privilégiée d'accès à l'emploi, en somme. Et cela leur permettrait aux structures d'accueil de mieux connaître les personnes accueillies en stage et susceptibles d'être ensuite recrutées.

Enfin, et c'est la troisième raison, il semblerait qu'à terme on s'achemine vers un diplôme européen de niveau « bac +6 ». Cette conception de la formation existe dans d'autres pays et cela serait un moyen puissant d'intégrer les professionnels du terrain à la formation des psychologues à l'université. Donc, qu'il y ait moins de hiatus entre l'apport théorique et la pratique clinique, institutionnelle, la vie en entreprise, etc., même si beaucoup d'universitaires ont ou ont eu un exercice professionnel de ce type et sont donc compétents pour transmettre leur connaissance du métier par leur expérience propre. Aujourd'hui, il n'est pas question de cet allongement à six années d'études. Les différents conseillers des ministères voient cela d'un œil amusé. Cela serait complètement dérogatoire, disent-ils, par rapport aux cursus actuels.

Et bac +8 ?

J'y suis plutôt favorable. Seulement si on refuse une formation des psychologues à « bac +6 » je vois mal comment « bac +8 » serait accepté. Mais un doctorat d'exercice qui permette l'exercice de la psychologie me paraît une ambition légitime, comme cela existe déjà aux USA, par exemple. La formation à « bac +8 » suppose que cette étape doctorale soit très fortement axée sur l'articulation entre recherche et pratique et que l'on puisse envisager des niveaux de responsabilité différents pour les psychologues, selon leur niveau d'étude et de spécialisation, comme cela se passe en médecine. L'objection à cette évolution de la profession selon laquelle se serait touché à l'unité du statut et du titre de psychologue n'est pas

un argument convaincant.

Un problème subsidiaire est celui de l'Ordre. Car pour un ministère comme celui de la santé, la création d'un Ordre des Psychologues apparaît comme la condition d'une meilleure intégration du corps des psychologues dans la fonction publique hospitalière. La création d'une instance ordinaire est loin de faire l'unanimité dans la profession, certains craignant, non sans raison, une pararmédicalisation du métier de psychologue. Cependant, l'absence d'Ordre ne nous protège pas particulièrement. Je souhaite que la réflexion collective des psychologues sur ce thème se poursuive et se développe, sans tabou ni dogmatisme. Il y a urgence.

Qu'est-ce que l'université peut attendre d'un ordre ? Quelles relations entre ordre et université ? L'ordre permettrait-il de modifier les relations entre universitaires et praticiens ?

S'il y avait un ordre, ce pourrait être une instance qui régule l'organisation de la profession et qui soit garante du respect des grandes orientations concernant le contenu de la formation. Ce pourrait être un organe ayant un pouvoir légiférant, et donc protecteur, dans la mesure où il pourrait

défendre les intérêts de la profession et des professionnels, faire respecter l'usage du titre de psychologue. Cette instance pourrait également intervenir dans la promotion de l'image de la profession auprès du public. Avec l'arrivée sur le marché de nouvelles formations qui risquent de se

révéler fortement concurrentes aux métiers de la psychologie (psychothérapie, coaching) sans pour autant requérir de formation en psychologie, il est de plus en plus nécessaire de faire valoir la spécificité des psychologues. A ce titre une instance ordinale aurait vocation à bien délimiter les territoires, à défendre l'exercice de la profession et la qualité de la formation et d'éclairer le public sur qui fait quoi, comment et pour quoi. Actuellement, on a le sentiment qu'il manque une instance de régulation suffisamment représentative de l'ensemble de la communauté des psychologues pour se faire entendre des pouvoirs publics. L'émiettement des organisations, qui ont chacune leur raison d'être, dessert la profession. Une instance coiffant ces différentes organisations aurait sa légitimité.

Ce serait aussi une instance tierce entre université et terrain d'exercice. Il faut rappeler que, dans les textes qui régissent la formation des Masters professionnels en psychologie, la présence effective des professionnels est importante. Dans les textes... De mémoire, environ 50% des enseignants intervenant dans la formation du Master Pro. Les gens du terrain devraient être là... Ce n'est jamais le cas dans ces proportions, pour des tas de raisons. D'autres questions se posent. Elles concernent la présence exigée des collègues du terrain lors de certaines occasions, en particulier des soutenances de mémoires professionnalisant qui soulèvent plus de critiques de la part de ces collègues que d'adhésion. Et on peut comprendre pourquoi. On leur demande de s'investir, de se déplacer, de faire un rapport. On leur demande beaucoup avec rien en contre partie, si-

non les remerciements. Il faudrait que ces fonctions soient rémunérées. J'entends dire : « on fait beaucoup pour les étudiants, on va même jusqu'à les gratifier pour les stages et nous, les professionnels du terrain, nous qui encadrons les étudiants, on ne nous gratifie pas pour notre travail auprès des stagiaires. » Il faudrait prévoir un dispositif qui reconnaisse l'importance de la participation des collègues du terrain à la formation des étudiants.

La disposition de l'arrêté de 2006 relative à la délivrance du titre professionnel de psychologue invite à faire plus participer les professionnels à l'évaluation des étudiants de M2 qui se fait, actuellement, principalement sur la base des notes. On peut penser que cela est insuffisant pour évaluer la qualité de quelqu'un qui est amené à devenir psychologue. L'évaluation de la pratique par le psychologue référent doit compter pour une part importante dans la délivrance finale du diplôme, et du titre.

De même que cela devrait être le cas pour l'entrée en Master. Des entretiens auxquels participeraient avec les universitaires des professionnels du terrain pour discuter des qualités que l'on observe chez tel ou tel candidat en plus des résultats universitaires. Ce qui pose problème dans les universités accueillant un grand nombre d'étudiants, bien entendu. Sur tous ces points, il me semble qu'une instance qui aurait suffisamment de légitimité pour représenter la profession et les professionnels pourrait être une force de proposition efficace, voire une force pouvant faire pression auprès des Ministères concernés.

Au sujet des décrets d'application de la loi 52 ?

La question se pose à plusieurs niveaux. Il est clair que les éléments dont nous disposons sur ce projet de décret font apparaître une exigence minimale quant à la formation. On aurait pu, au contraire, avoir beaucoup plus d'ambition pour cette formation. Ce n'est pas le choix qui semble avoir été fait. Choix qui vraisemblablement a cédé à la

pression de ce que l'on a appelé les « ni-ni » (ni psychologue, ni psychiatre). La reconnaissance de la formation (au rabais) et de l'exercice de la psychothérapie (dont la définition est relativement laxiste) constituent une menace pour la psychiatrie et la psychologie.

Plus d'ambition, c'est-à-dire ?

En envisageant la formation de psychothérapeute comme une des spécialisations au métier de psychologue ou pour les médecins qui s'engagent dans la psychiatrie et qui veulent faire de la psychothérapie. Une formation longue et exigeante en psychopathologie clinique qui nécessite aussi un travail sur soi. Il y a des conditions pour pouvoir être thérapeute auprès de patients. Dans ce projet de décret, on a l'impression que c'est une exigence qui n'a pas été prise en compte. Pourquoi ? Certainement pour des raisons économiques. Peut-être, cette formation à la psychothérapie reviendra-t-elle moins cher qu'une formation exigeante pour les psychiatres et les psychologues. Peut-être même y aura-t-il une externalisation des soins hospitaliers en direction des thérapeutes exerçant en ville. Peut-être encore par la suite y aura-t-il une prise en charge par la sécurité sociale sous la forme d'un contingentement très étroit des séances de psychothérapie. Comme cela se pratique dans beaucoup de pays (l'Autriche, par exemple), où on a vu s'effondrer le nombre de psychanalystes et augmenter celui de psychothérapeutes. Il y a là un traitement du pro-

blème non dans son fond mais dans son coût.

Le risque pour les psychologues est que cette formation n'ait plus lieu exclusivement à l'université. Certains choisiront d'autres voies, associatives notamment. Mais qu'est-ce qui garantira la qualité de ces formations ? Non pas que l'université soit la seule capable d'assurer ces formations, mais qui les garantira en dehors d'elle ?

Au sein des universités elles-mêmes, nous courons le risque de voir se dissoudre des termes pourtant fondamentaux, comme ceux de clinique et de psychopathologie. Clinique parce que l'on décline ce terme à toutes les sauces, au point que se répand – à tort - l'idée selon laquelle tout le monde fait de la clinique. Tout le monde s'en réclame. C'est comme un sésame. Alors qu'en tant que cliniciens nous savons bien que la formation à la clinique a ses exigences et que pour pouvoir travailler auprès de patients, pour les accompagner dans la compréhension de ce qu'ils vivent et pour les aider quant cela est possible à changer, ce ne sont pas quelques dizaines d'heures de sensibilisation à la nosographie qui peuvent suffire.

En conclusion ?

Toutes les questions que nous avons évoquées participent d'une réflexion plus générale sur la standardisation et la mise aux normes des formations ; et ceci dans une conception de la santé dominée par des intérêts économiques. Et je me déssole de voir que le domaine des sciences humaines et sociales, dont la psychologie, est le parent pauvre de l'université, tandis que ce qui est privilégié, c'est la recherche (sur contrat, qui exclut de fait la recherche fondamentale) plus que la formation. La recherche dans les sciences dures ou médicales. La psychologie est toujours menacée de perdre son âme quant elle se pense uniquement comme discipline scientifique alors qu'elle est aussi

un art. Le juste équilibre c'est d'envisager la diversité des approches sans réduire l'humain, notre objet d'étude, à de pures fonctions. Il faut absolument garder une place pour la subjectivité, la singularité et ne pas penser uniquement en termes quantitatifs et statistiques, même si cette approche a sa place. Toutes ces questions sont subordonnées à ce point. Il s'agit au fond de savoir quelle conception de l'humain nous sommes en train de proposer, de défendre, au nom de l'idéologie de la science. L'enjeu est de taille. La protection et la valeur du titre de psychologue sont une des façons de défendre cette conception de l'humain.

Billet d'humeur

Etre psychologue... être fier(e) de l'être ...

Les psychologues français sont au cœur des turbulences institutionnelles suscitées par les bouleversements des administrations et des changements sociétaux. Ils se trouvent dans la nécessité d'échanger, de penser ensemble leur place de « corps professionnel » face à tous les autres, dans les hôpitaux, dans les institutions, les entreprises et même en libéral. Dans leur recherche d'autonomie, dans l'isolement qui est souvent le leur, les psychologues se trouvent souvent dérangés par l'interpellation de collègues, confrontés aux nouvelles lois, dispositions réglementaires qui les touchent tous.

Alors que la plupart des professionnels de même niveau « font corps » dans leur organisation ou leur syndicat ou, dit-on, ont un « esprit de corps », l'on peut s'étonner de constater que, le plus souvent, les psychologues expriment si souvent des avis individuels différents dans les mêmes lieux d'exercice au point de ne pas paraître solidaires entre eux ... De même, on peut, on doit s'interroger sur la multiplicité de leurs associations de regroupement professionnel...

Sans généraliser ce constat, l'on peut voir qu'ils apparaissent bien démunis lorsque leur identité professionnelle est niée, attaquée...ou doit simplement être réaffirmée avec force !

Parallèlement, on doit constater l'immense valeur, la qualité humaine et professionnelle, l'exigence éthique de la majorité des psychologues.

Il y a une dimension paradoxale à relever ces deux constats simultanés. Ont-ils conscience de leur valeur si précieuse ; ne sont-ils pas, en de si nombreux lieux « le sel de la terre » ?

D'où vient cet individualisme, cette insuffisante conscience groupale ? D'où s'origine ce qu'il est peut-être permis de nommer une « défaillance narcissique professionnelle » ?

Comment les psychologues se construisent-ils à partir de leur double origine, universitaire et professionnelle ? Leurs formateurs, enseignants et psychologues référents de stage sont-ils assez convaincus de la richesse de leur propre identité professionnelle qu'ils transmettent, de la force de la place sociale à laquelle ils les préparent ? Les estiment-ils assez ? (Etsinon, pourquoi leur accordent-ils le titre de psychologue ?) Leurs injectent-ils cette volonté de « soulever des montagnes » dans des situations institutionnelles bloquées, d'être des « battants », de désirer donner la parole à ceux qui l'ont perdue ou jamais eue ... ?

Leur est-il permis de vivre en groupe une expérience iden-

titaire suffisante ?

Les enseignants « aiment-ils » assez les praticiens pour que des processus identificatoires puissent se mettre en place chez leurs étudiants au fil des stages ? Ou bien rêvent-ils plutôt de voir leurs étudiants s'identifier à eux, plus chercheurs ... que praticiens ?

C'est bien tout l'enjeu de ce dossier

Leur transmettent-ils, comme les parents à leurs jeunes enfants, la certitude de leur valeur, la fierté d'être eux-mêmes, et la confiance en eux-mêmes, en s'étayant sur leurs aînés comme sur leurs pairs ?

J'ai la chance d'avoir eu comme responsable de mon stage de diplôme, une psychologue-psychanalyste, ex psychologue du travail d'une immense valeur professionnelle et humaine qui m'a convaincu que notre métier était extraordinaire, difficile car confronté à toutes les limites de l'humain et des institutions sociales et politiques mais le plus noble et le plus exigeant, dans sa confrontation avec toutes les forces de résistance au registre de l'humain comme le souligne C.Castoriadis.

J'ai, toute jeune psychologue, eu la conviction que mon métier, exercé de manière lucide et courageuse pouvait changer le regard sur les sujets, quels qu'ils soient, bouleverser les mentalités à l'œuvre dans les équipes et les institutions...

Cette « passion » a soutenu mon implication dans toutes mes fonctions successives, institutionnelles, formatrices et militantes pour défendre notre profession jusqu'à aujourd'hui ...

Un métier noble qui s'apparente à celui d'artiste engageant la totalité de la personne, corps et âme.

Lorsque j'observe et écoute mes anciens étudiants auxquels j'ai tenté de transmettre cette « passion », lorsque je les vois créer des postes, s'impliquer dans les collèges, en créer, défendre notre éthique, je suis extrêmement fière d'eux et admirative, car ils exercent dans des conditions bien plus conflictuelles et difficiles que nous.

Je pense que nous n'avons pas perdu notre temps ensemble ... Etre psychologue ... Etre fier(e) de l'être !....

Aix en Provence 10 Septembre 2008
Françoise Caron

EN GUISE DE CONCLUSION

Au terme de ce long dossier, très riche de propositions précises, après des années de «silence universitaire», de malentendus entre les universitaires et les praticiens entraînant une réelle crise de confiance et beaucoup de distance...

...**Osons** croire au renforcement de la fonction de psychologue face à l'évolution sociale grâce à une réforme significative de la formation dans le sens d'une professionnalisation accrue...

...**Osons** affirmer que les psychologues exercent des fonctions complexes, très diverses, toutes respectueuses des sujets, des professionnels et des institutions...

...**Osons** interpeller le ministère des universités et de la recherche – DGES et AERES – pour qu'il prenne conscience de notre spécificité...

...**Osons** nous référer au projet précurseur du Syndicat, défendu par le Pr. D.Anzieu et soutenu par le ministère d'E.Faure, en 1969, qui prévoyait déjà la sélection, la formation dans un Institut universitaire, une sixième année de stage en responsabilité ainsi qu'un ordre des psychologues...

...**Osons** reprendre les propositions fortes rassemblées dans ce dossier que la commission université du SNP peut décliner comme un possible projet commun à travailler avec le ministère des universités ...

Rappelons d'abord que les études de psychologie menant à un titre professionnel, des mesures dérogatoires s'imposent

- Le **nombre de diplômés** devrait diminuer pour s'adapter aux possibilités d'emploi des régions sur des postes pérennes à temps plein, correctement rémunérés. Une procédure de sélection s'impose – en L2 ou, au plus tard, en fin de L3 – sur des critères doubles à préciser : résultats universitaires avec rapport écrit sur le stage ou un travail et entretien de groupe.

- La **formation des psychologues** pourrait se dérouler dans des Ecoles ou Instituts qui pourraient être co-dirigés par des universitaires et des praticiens au statut administrativement défini et délivrant le titre de psychologue de façon conjointe (cf. loi LRU 2007 Art. L. 713-1. – Les universités regroupent diverses composantes qui sont : « Des écoles ou des instituts, créés par décret, sur proposition du conseil d'administration de l'université, après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche »).

Une réflexion sur un projet de Doctorat d'exercice doit être envisagée : la question d'un stage en responsabilité rémunéré serait alors à étudier.

- Un **CNU, Conseil national des universités**, est à repenser pour cette formation professionnelle : Les formateurs enseignants-chercheurs devraient tous posséder le titre de psychologue et avoir exercé un certain nombre d'années sur le terrain professionnel et ne plus être recrutés sur leurs seules publications.

La création d'un statut de praticien-enseignant-chercheur est souhaitable pour les praticiens.

D'autres mesures seraient aussi à étudier pour la formation des psychologues

- Une **réduction considérable du nombre des Masters** paraît s'imposer : des tronc communs généralistes, à spectre large suivis d'options professionnalisantes exigeantes avec stages, supervision par des praticiens et une dernière année spécialisée.

Une place importante doit être donnée à la psychopathologie et aux outils de repérage diagnostic

- La **transmission sera assurée par des praticiens**, de tous les principes éthiques et déontologiques de la profession, des règles relatives à l'emploi, aux différents statuts.

- Une **formation juridique, économique** facilitant l'accès à des fonctions de conception voire de coordination sera proposée pendant le cursus.

- L'**implication des étudiants** sera une part essentielle de la formation au travers de la pratique des groupes. Un travail sur soi devrait être vivement encouragé pour tous les futurs psychologues.

- Une **formation post-cursus de « psychothérapeute »** pourrait être supervisée par l'université, comme dans d'autres pays européens (Italie, Suisse, ...Belgique)

- Il est essentiel qu'une **instance nationale de concertation** se mette en place entre ministère-universitaires-praticiens. N'oublions pas, par ailleurs, tout le travail qui s'élabore autour d'un **ordre des psychologues** que la profession souhaite voir créer à l'instar des psychologues italiens, espagnols et tout récemment portugais ...

Si ces dispositions ne pouvaient être mises en place dans une réelle concertation, les psychologues devront-ils organiser eux-mêmes, comme le fait l'ordre des avocats, la professionnalisation des futurs psychologues ?

Françoise Caron et François Grunspan