

THÉRAPIE FAMILIALE

Revue Internationale d'Associations Francophones



Comité de rédaction : Guy AUSLOOS, Lausanne – Jean-Claude BENOIT, Paris – Léon CASSIERS, Bruxelles – Yves COLAS, Lyon – Jean-Jacques EISENRING, Marsens – Jacqueline PRUD'HOMME, Montréal – Maggy SIMEON, Louvain-La-Neuve.

Comité scientifique : C. BRODEUR, Montréal – Ph. CAILLE, Oslo – M. DEMANGEAT, Bordeaux – A. DESTANDEAU, Menton – J. DUSS von WERDT, Zürich – P. FONTAINE, Bruxelles – L. KAUFMANN, Lausanne – J. KELLERHALS, Genève – S. LEOVICI, Paris – J.-G. LEMAIRE, Versailles – D. MASSON, Lausanne – A. MENTHONNEX, Genève – † R. MUCCHIELLI, Villefranche/Mer – R. NEUBURGER, Paris – Y. PELICIER, Paris – R.P. PERRONE, St Etienne – F.X. PINA PRATA, Lisbonne – † J. RUDRAUF, Paris – P. SEGOND, Vaucresson – J. SUTTER, Marseille – M. WAJEMAN, Paris – P. WATZLAWICK, Palo Alto.

Rédaction : Prière d'adresser la correspondance à :

Dr J.-J. Eisenring
Hôpital psychiatrique
CH-1633 Marsens

Administration et abonnements : Médecine et Hygiène
Case postale 229
CH-1211 Genève 4

Paiements aux Editions Médecine et Hygiène :

- Compte de chèques postaux : 12-8677, Genève.
- Société de Banque Suisse, CH-1211 Genève 6,
Compte N° C2 622 803.
- Compte de chèques postaux belges N° 000-0789669-89.

Pour la France, Belgique, Canada :

- Chèques bancaires ou postaux établis à l'ordre de « Médecine et Hygiène ».

Prix de l'abonnement annuel :

Abonnements individuels :

FRS 60.— FF 230.— FB 1500.— \$CAN 36.—

Bibliothèques et abonnements collectifs :

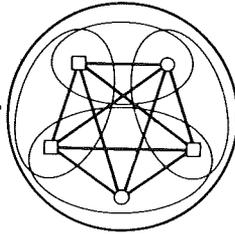
FRS 75.— FF 289.— FB 1875.— \$CAN 44.—

Numéro séparé :

FRS 18.— FF 66.— FB 445.— \$CAN 12.—

Pour vous abonner, il convient de renvoyer le bulletin à découper joint à ce fascicule. L'éditeur vous enverra une facture libellée en monnaie locale.

Tous droits de reproduction, adaptation, traduction, même partielles strictement réservés pour tous pays. Copyright 1986 by Thérapie Familiale, Genève, Switzerland. Edité en Suisse.



THERAPIE FAMILIALE

Vol. VII – 1986 – N° 2

SOMMAIRE

M. SIMÉON : En guise de préface : Savoir, savoir faire, savoir être, savoir faire faire ou le processus de formation	125
G. AUSLOOS : Equation personnelle, langage familial et formation	137
Y. COLAS : Ambiguïté et formation	147
J. PLUYMAEKERS : Agir et réfléchir... à l'infini : la formation à l'approche systémique	167
M. ELKAIM : Propos	181
C.-L. CUENDET : Essai de théorisation systémique de la supervision	183
E. MERINFELD-GOLDBETER : Cycle de vie du système formateur – étudiants ..	191
H. SCHROD : La formation en systémique : et après ?	197
G. DURAND : A propos de formation	201
Notes de lecture	223
Informations	227

CONTENTS

M. SIMEON : Know, know how, how to be, the process of training	125
G. AUSLOOS : Personal equation, family language and training	137
Y. COLAS : About the ambiguity of training	147
J. PLUYMAEKERS : To act and to think... to infinite	167
M. ELKAIM : Remark	181
C.-L. CUENDET : Supervision : proposition of a systemic approach	183
E. MERINFELD-GOLDBETER : Life cycle of the training system	191
H. SCHROD : Training in family therapy : what happens after ?	197
G. DURAND : About training	201
Reading notes	223
Informations	227

EN GUISE DE PRÉFACE : SAVOIR, SAVOIR FAIRE, SAVOIR ÊTRE, SAVOIR FAIRE FAIRE OU LE PROCESSUS DE FORMATION

Maggy SIMÉON

I. INTRODUCTION

Les cinq ans de la Revue et la Rétrospective de Guy Ausloos ont révélé que les premiers essais cliniques et ébauches de formation étaient bien antérieurs aux premiers écrits francophones des Cahiers et de la Revue.

Le temps des écrits suit celui de la pratique. Il est fondamental parce que point de suspension, formalisation de la pratique, moment « hors jeu » de métacommunication entre professionnels.

L'écrit relance le débat tant pour le praticien qui saisit mieux le sens et l'évolution de son action que pour celui qui voudrait s'en inspirer en s'en différenciant.

Le « je vais faire » stimulé par le « j'ai fait », souligne le caractère diachronique du processus de formation, caractère connu et reconnu dans le « transgénérationnel » des familles ou « l'historique » des institutions qui nous consultent.

Le moment de formalisation s'inscrit aussi dans un moment socio-économico-politique de reconnaissance du statut de thérapeute et des formations susceptibles de l'y amener.

Nouvelle illustration de la circularité des échanges systémiques qui, comme la prose de monsieur Jourdain, nous habite et nous influence sans que nous en soyons toujours conscients.

Cette circularité même rend bien difficile l'historique d'une formation écrite par les formateurs. Car ne « se raconteraient-ils pas des histoires » en décrivant le processus du Système Formation dont ils étaient membres constituants et dynamiques ?

C'est la raison pour laquelle je vais tenter de rendre plus explicite l'échange circulaire entre formateurs et stagiaires-étudiants autour du projet qui les rassemble, à savoir la formation.

Que disent les formateurs des contenus et processus utilisés ? Que relatent les étudiants de ce qu'ils ont reçu ou traversé comme processus ? Quel est finalement l'impact de cet échange sur les modulations mêmes du système de formation ?

II. LES ÉCRITS OU PROGRAMMES DE FORMATION

Les programmes définissent la formation comme un processus de trois ans qui peut être repris ultérieurement par des semaines intensives de post-formation systémiques ou familiales.

Le choix entre les deux orientations — Intervention Systémique ou Thérapie Familiale — repose essentiellement sur le Mandat ¹.

Thérapie Familiale et Intervention Systématique sont définies tant par leur analogie systémique que par leurs différences ².

¹ La pratique de psychothérapie familiale et celle d'intervention thérapeutique systémique doivent toutes deux reposer sur un *mandat*.

Le mandat, ce n'est pas ce qu'on a envie de faire, mais ce que le contexte de travail définit comme limites et spécificités (collègues, clients, mission de l'institution, image que le client se fait du lieu auquel il s'adresse...).

1. *L'intervention thérapeutiques systémique* permet à l'intervenant de comprendre le fonctionnement, les enjeux des règles implicites des systèmes familiaux, professionnels et autres avec lesquels il interagit et de mobiliser ainsi les ressources propres à la relation spécifique qu'il a avec son « client ». La spécificité de cette relation est déterminée par la finalité de l'institution, la fonction et le rôle pour lesquels il a été engagé. (A.S., éducateur, médecin généraliste, psychiatre responsable d'une institution, psychologue scolaire, logopède, infirmière...).

2. *La psychothérapie familiale* permet de mobiliser dans un espace intermédiaire des processus psychodynamiques et relationnels en utilisant des techniques spécifiques inductrices de changement. Cette formation est réservée aux psychiatres et psychologues. Le professionnel doit être mandaté comme psychothérapeute par son institution, et doit se porter garant des limites afférentes à sa fonction.

² La formation à l'intervention thérapeutique systémique, comme celle à la psychothérapie familiale, forme à la rencontre avec les systèmes familiaux dans un processus interactionnel particulier, porteur de changements. Elle s'en distingue cependant, par l'importance et la difficulté de la définition de la relation et de l'analyse de la demande.

La relation n'est pas d'emblée définie comme relation thérapeutique. Il faut que l'intervenant et la famille précisent et s'accordent sur le type de relation qu'ils établissent : quel est le mandat du premier, quelle est la demande des autres, quel est leur projet commun, la finalité qu'ensemble ils mettent à leur rencontre. Cette clarification est d'autant plus complexe qu'il existe d'autres systèmes concernés et que leur implication ne peut être négligée dans tout ce processus.

Ce que ceux-ci attendent de l'intervention thérapeutique systémique doit être intégré lors de la définition de la relation. Il faudra réfléchir à la finalité de l'intervention en fonction du mandat de l'intervenant et compte tenu de ce que la famille attend de lui, mais aussi étant donné les attentes, désirs, interpellations, contrôles ou ordonnances des autres (P.M.S., juge, médecin traitant, directeur...).

Etablir un tel type de contact peut être considéré comme limitant, il est pourtant la condition sine qua non pour que l'intervention soit thérapeutique, et non une simple redondance du dysfonctionnement que la famille connaît trop bien.

Il permet au contraire, par la triangulation qu'il impose dès le début, de créer l'espace nécessaire pour la métacommunication.

La formation étudiera donc les différentes modalités d'intervention et exercera les participants à leur apprentissage. Que ce soit pour une intervention où l'intervenant est reconnu dans sa fonction thérapeutique, que ce soit pour une rencontre transdisciplinaire où la spécificité des fonctions de chacun est prioritaire, la dimension thérapeutique réside dans l'interaction et la confrontation entre ces discours différents.

Le programme illustre la progression suivie au travers des contenus et méthodes utilisées.

La troisième année Systémique, appelée à tort post-formation en fonction de son format (semaine intensive) et non de son projet (affiner les stratégies d'intervention), répond à la nécessité de différencier très vite les contextes (juridique, médical, scolaire) pour élaborer les stratégies spécifiques d'intervention.

En relisant les programmes de plusieurs années, j'ai observé plusieurs modifications :

1. Tout d'abord, la différenciation progressive de deux orientations : Thérapie Familiale – Intervention Systémique.

L'existence antérieure d'une seule formation incitait les systémistes motivés « à avoir envie d'être thérapeutes » pour être à même de poursuivre la démarche.

L'explicitation des *Mandats* a concrétisé les critères mêmes de la sélection.

2. L'élargissement du groupe de formateurs a multiplié les types d'intervention (sensibilisation à la post-formation) et diversifié les modes d'intervention en fonction du contexte professionnel demandeur.
3. Les supervisions en direct réalisées individuellement avec le thérapeute se sont élargies à un groupe restreint de trois à quatre stagiaires, issus d'un même contexte professionnel.
4. Les séminaires théoriques ont été regroupés en quatre journées de réflexion, l'apport des lectures de chacun s'intégrant parfois bien mal dans la dynamique de groupe.

III. DU CÔTÉ DES FORMATEURS

Notre formation repose essentiellement sur le processus engendré par le *Système de Formation*.

Chaque groupe constitue à lui seul un *Système de Formation* à l'intersection du système professionnel, familial, thérapeutique, de supervision des stagiaires *et* du (des) formateur(s).

La sensibilisation oeuvre, par la création même du système de formation, à intégrer des notions de contexte, règle, contrat, finalité, mandat, rôle et fonction, communication et stades de développement, hiérarchie et structure. Ces notions se concrétisent en effet à travers la constitution même du système de formation.

Des analogies sont progressivement dégagées avec le système professionnel (rôle professionnel – rôle dans le groupe), le système familial (stades de famille – phases du groupe) et ultérieurement avec le système thérapeutique, à travers l'analyse de la demande.

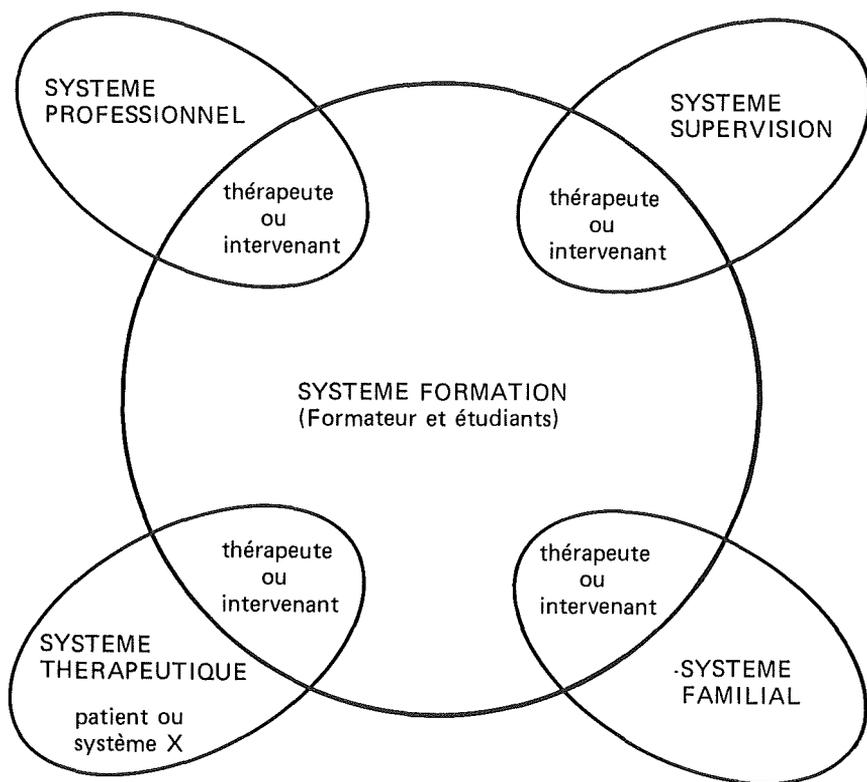


Figure 1.

Les deuxième et troisième années de formation voient s'accroître le processus, à l'intersection du système thérapeutique, du système de supervision et du système familial de chacun.

En deuxième année, la définition du *contexte* qui définit la relation avant même qu'elle ne soit nouée, est pensée et repensée au travers des situations professionnelles proposées par les participants. (ex. le rapport « obligé » du contexte juridique, ... ; le rapport à l'école du contexte scolaire).

L'analyse de la *demande*, triangulée par la demande du *référént* ou du *mandataire*, restitue la démarche dans le contexte plus large où elle s'inscrit.

Enfin, les premiers *entretiens* représentés ou supervisés, sont l'occasion d'une progressive différenciation des stagiaires qui sont amenés à se positionner dans leur famille d'origine, leur système thérapeutique et leur groupe de formation et de supervision.

Les plaintes somatiques et névrotiques des familles, les situations

de crise, les tensions conjugales ou les plaintes institutionnelles, confrontent les stagiaires à des dynamiques relationnelles très diversifiées, les conduisant à affiner leurs hypothèses systémiques et à moduler leurs types d'intervention.

La troisième année est le vécu du *processus thérapeutique* même et la découverte progressive par chaque stagiaire de sa manière d'être thérapeute. Au travers du transgénérationnel de chaque participant, représenté et élaboré au sein du groupe de formation, c'est le système familial et thérapeutique de chacun qui est touché. A travers les « *histoires de famille* » des participants, c'est la différenciation des organisations familiales qui s'opère dont découlent les *stratégies diversifiées d'intervention* pour les autres membres du groupe. Le système de formation devient alors le lieu de destabilitation puis de re-prise, par la métacommunication que relance le débat.

La Post-Formation peut suivre, après un moment de supervision et de navigation solitaire.

Elle devient le moment de *théorisation de la pratique*, moment de l'après-coup révélateur, où le questionnement se porte davantage sur le système thérapeutique lui-même que sur la manière d'être thérapeute.

A ce moment, les stratégies diversifiées, les interventions modulées sont reçues comme des tremplins – et non comme des recettes ou des fins en soi – du processus thérapeutique.

IV. DU CÔTÉ DES ÉTUDIANTS STAGIAIRES

Le risque est grand de déformer le feed-back qu'ils ont bien voulu me donner en essayant d'en présenter une synthèse qui par essence même ne peut être que réductrice.

Aussi ai-je groupé des échos qui concordaient, repris des feed-back des rapporteurs de groupe ou retranscrit l'une ou l'autre missive dégageée d'éléments trop personnels.

Groupe de Sensibilisation

« *La logique de la communication* a servi de guide.

J'ai constaté que l'équipe systémique voulait faire de l'analyse institutionnelle sans vraiment connaître les institutions et savoir y agir.

Aucune connaissance en management alors qu'une branche de management est elle-même qualifiée de systémique (ex. Simon).

Pour la pratique systémique en Thérapie Familiale « ok », pour l'institutionnel « non ».

« Maintenant, c'est comme si j'avais une grosse tête et pas de jambes. Curiosité systémique, idées systémiques, mais encore ! ... vivement la formation ».

« Je crois avoir compris le systémique, l'impact de l'intervenant participant au système qu'il observe.

Limites et règles d'un système familial ou professionnel et cela, grâce aux jeux de rôle notamment ».

Groupe de 2ème année Systémique

« Ce que j'ai retenu de cette année, c'est tout d'abord l'importance de l'analyse du rôle et de la fonction. Car la confusion des rôles conduit le personnel à une constante redéfinition de relation aux dépens du service aux patients.

L'ambivalence permanente et inévitable entre les finalités et la survie d'une institution, l'importance de la hiérarchie et l'interdépendance des professionnels entre eux, de même que le « pour-quoi » et « pour-qui » d'une intervention étaient des points importants.

Jeux de rôle et sculpture ont fait découvrir l'espace et la richesse de son utilisation.

Ce qui a *manqué*, c'est le temps de présentation au groupe de lectures faites par chacun. De plus, le recadrage et les stratégies d'intervention n'ont pas été assimilées et suffisamment exploitées ».

Groupe de 2ème année Thérapie Familiale

« Cette année a été focalisée sur le premier *entretien*, au carrefour d'une série de concepts, joués, exploités dans les jeux de rôle et les mises en situation. Définition du *contexte* (ex. rapport obligé), rapport au *référént*, le premier contact et ses aléas, l'analyse de la *demande* et le recadrage.

J'ai appris à manier un nombre d'hypothèses de départ plutôt que de partir d'une hypothèse unique ; à poser des diagnostics « relatifs au moment et au contexte » et à travailler avec les couples en introduisant mon équation personnelle.

Les critiques ? Le systémique dans le groupe, les analogies avec l'ici et maintenant du groupe de formation font que la structure n'est pas évidente d'emblée.

D'autre part, si les familles avec malades graves ont manqué au menu, les présentations de textes lus par les participants n'apportaient pas grand chose ».

Groupe de 2ème année Systémique

Jeux de rôles : permettent d'intégrer les contenus et de s'essayer dans de nouvelles interventions. Cfr. analyse de la demande d'entrée dans une institution (à qui dire quoi ? par qui suis-je mandatée ? face à qui ?) Comment je me présente ? qu'est-ce que cela induit ? ...

Métaphores : – se situer dans le contexte professionnel là où c'est

difficile (diagnostic)... et qu'est-ce que la métaphore devient (changement) ; – dans le diagnostic de couples et avec les familles... (même si je n'ose encore l'utiliser !)

Sculpting : visualisation du groupe de formation : comment nous sommes ensemble et que faisons-nous ?

Vidéo et/ou miroir sans tain : comment je me vois, qu'est-ce que le groupe derrière le miroir peut m'apporter, qu'est-ce que je souhaite changer dans la relation au client ? De plus, derrière le miroir, qu'est-ce que j'analyse du processus en cours ?

Je lis pour vous : ouverture du champ systémique grâce à la lecture des autres ; excitation du plaisir de lire et de communiquer à autrui dans le groupe ; approfondir un contenu de formation.

Feed-back du groupe et de l'animateur : ou « apprendre la systémique dans le système ». Cfr. paradoxe et double lien : à partir de la situation concrète « hic et nunc » dans le groupe.

Supervisions : permettent d'aller plus loin que dans le grand groupe, au point de vue analyse de son système professionnel et de sa position et mode de communication dans celui-ci. (Rigidité et changement. Relation soi-autrui dans le système professionnel).

Co-animation : – permet de hâter le processus de différenciation des membres du groupe (le frein et l'accélérateur, les anciens et les modernes) : différenciation de rôle des animateurs ; – Lors de jeux de rôles avec miroir, deux animateurs permettent d'élargir et d'aller plus loin tant du côté des observateurs que du côté des intervenants : valeur de la métacommunication entre les animateurs ; – Dans notre groupe de formation, la différence de position (et d'implication) entre deux animateurs, a permis de mieux déclarer les attentes du groupe et les manques ressentis suite au départ de l'un et à l'absence de l'autre.

Critiques :

1. Vérification des hypothèses, qu'est ce qui « nous » arrive dans la relation, qu'est-ce que j'induis, ... me semblent avoir été évoqués de manière trop peu soutenue si ce n'est via le feed-back du groupe et de l'animateur.
2. La non-spécificité professionnelle dans le groupe m'a semblé un frein à une analyse plus fine des interventions.

Groupe de 2ème et 3ème année

1. Les contenus

Si le contenu est « ce qu'on a appris » (mais d'ordinaire, ne le définirait-on pas comme « ce qui a été dit » ?) et la méthode : « les moyens mis en oeuvre pour le faire passer », je retiendrai surtout au niveau du contenu :

1. tout ce qui tourne autour de la prise en compte du *contexte* d'une demande ;
2. le travail de départ sur la *définition du problème* ;
3. *le positionnement* des divers intervenants les uns par rapport aux autres (ou en tout cas de soi par rapport à eux) comme condition nécessaire au travail à faire (exemple : le jeune, ses parents, l'A.S., le psy, le directeur, le juge, ...) ;
4. *le « tour de main »* c'est-à-dire différentes méthodes, manières de faire, tactiques, attitudes face aux situations qui se présentent (jouer de soi, bouger, sortir, ...)

Mais dans mon souvenir, ce que j'ai vécu se situe beaucoup plus au niveau du « savoir être » et du « savoir faire » (pour reprendre ces distinctions à la fois pratiques et un peu rapides) qu'au niveau du « savoir » proprement dit. Il y avait, à mes yeux, une grande proximité entre la méthode et l'objet de formation (le point 3 ci-dessus en est une illustration directe).

2. Exercices concrets

Impression générale : une grande créativité méthodologique :

- *les jeux de rôles* : nombreux et variés, à l'interface d'un travail plus psycho ou socio-dramatique (travail personnel sur son propre rôle), le plus souvent construits à partir de situations amenées par les participants et conduits avec souplesse : arrêts en cours de route, reprises, changements d'acteurs, ...
- *l'observation active*, avec là aussi de nombreuses « variantes » selon les cas : observation directe, observation derrière la vitre, avec restitution aux acteurs ou non, avec commentaires ou non entre les observateurs, ...
- viennent ensuite d'autres souvenirs liés au *travail du groupe sur lui-même* (phases d'évaluation, de régulation, de décision, ...). En termes « concrets », je pense à la « sculpture du groupe », à l'animation d'une discussion sur ce qu'on pensait du programme en cours et de suivis possibles, l'évaluation du stage et l'appréciation mutuelle des participants lors des deux dernières séances, la discussion sur la relation entre la supervision et la formation, le traitement du cas d'une stagiaire perdant son emploi,...
- Enfin, diverses activités plus ponctuelles : l'un ou l'autre *exposé* (exceptionnellement), l'échange de *textes* (avec en prime une *foire aux livres*)...
- Il faudrait encore ajouter tout le mouvement entre le *groupe*, des *sous-groupes* voire même des *paires* ou du travail *individuel* en

séance, à certains moments, et tout cela en variant les *lieux* et le *temps* (journées entières, une soirée). Il me semble que ces éléments constituent une des dimensions de la méthode d'apprentissage.

Je constate que je n'ai pas fait allusion à la supervision. C'est un oubli (?) que je voudrais récupérer en finale. Je me suis centré ici sur la formation proprement dite, mais dans mon souvenir, il y a un va et vient et une accentuation entre le stage et la supervision, avec accent principal sur le stage. Toutefois, l'impact de la supervision me paraît net sur les changements que je cite et ce n'est pas négligeable.

3. Changements

Incontestablement, cette formation m'a apporté quelque chose. Je vois divers « changements inachevés » qui, à mon avis, lui sont directement liés mais qui ne sont pas faciles à décrire brièvement ou à mettre noir sur blanc.

Au niveau personnel, c'est un peu comme si un effet de la formation était d'être amené « à y penser tout le temps ». Autrement dit, j'ai constaté une sorte de *déclat* : la présence d'une manière d'approcher les problèmes et surtout son *inclusion* dans ma vie quotidienne. Une focalisation s'est opérée et cela me donne une impression *d'autonomie* plus grande et qui persiste.

Groupe de 2ème et 3ème année Thérapie Familiale

« Ce que je retiens :

Au point de vue *contenu*, ce sont les entretiens préliminaires, la place du référent, les répétitions au cours des trois générations (et plus !), la loyauté des parents pour leurs parents et de l'enfant pour l'un des membres de la famille élargie, le rôle des enfants « indicateurs systémiques » et le fait que la différenciation entre les deux co-thérapeutes puisse être utilisée dans le travail avec la famille.

Au point de vue des *méthodes d'apprentissage* : les jeux de rôles enregistrés et les commentaires qui s'en suivaient étaient des plus intéressants pour moi.

Critiques :

J'ai été déçue par la « Life » : c'est un exercice qui peut donner aux autres certains modèles d'intervention (or, on n'est à l'aise que dans son style !) mais ce sont les autres qui profitent des commentaires et la Life nous a fait perdre quelques familles.

Déception aussi quant au manque d'approfondissement du *transfert* et *contre-transfert* par rapport aux familles. Mais il est difficile d'approfondir ce domaine en groupe ».

Groupe de 3ème année Thérapie Familiale

« La troisième année de formation s'est faite en deux étapes différentes : la première, vécue comme une nécessité de renforcer mes limites et la distance par rapport à la formatrice. La seconde où j'ai compris que provocation et « agressivité » avaient pour but de m'amener à abandonner mes rationalisations et favoriser l'expression de mes émotions ».

« C'est l'année clef du travail de la famille d'origine avec l'aide du groupe. Chaque participant sollicité par un thérapeute faisant fonction, sculpte son histoire familiale. L'après-jeu est important car chacun associe et voit les analogies entre le rôle assumé par le protagoniste et ses rôles connus (familiaux ou professionnels) ».

« L'expérience de présenter au groupe de formation mon histoire familiale a été vécue, au début, comme un envahissement. Mais j'ai compris ultérieurement que cette expérience était utile pour m'intégrer au groupe.

Cette expérience personnelle m'a permis de reconnaître plus clairement mes limites et mes possibilités en tant que thérapeute ».

« Pendant tout le travail de la famille d'origine, on a toujours tenu compte de la demande de formation, c'est-à-dire le « personnel » du thérapeute était mis en relation avec la situation thérapeutique.

Le droit de choisir l'époque de la vie personnelle à élaborer et la participation des autres membres du groupe en tant que « thérapeutes » ou « membres de la famille » a permis une participation active de tout le groupe ».

V. QUEL EST L'IMPACT DE CET ÉCHANGE SUR LES MODULATIONS MÊMES DU SYSTÈME DE FORMATION ?

Depuis quinze mois, les formateurs ont systématiquement interrogé leurs groupes et conservé les « mémoires » orales et écrites des participants.

Qu'ont-ils répondu ?

Une première constatation se dégage de l'ensemble. A l'exception d'un participant globalement insatisfait et mécontent (cfr. p. 5), la distorsion entre ce que les formateurs pensent provoquer comme processus et ce que les stagiaires disent avoir traversé, est assez minime.

Cette évaluation est évidemment à situer dans le temps (années '83-'84-'85), une autre définition des formateurs ou d'autres remarques de stagiaires ayant pu être énoncées dans les années antérieures.

Regrets et critiques sont à relever :

1. La frustration liée aux *exposés* de lecture des participants, jugés décevants ou mal intégrés dans la dynamique du groupe.

2. Le manque de compétence institutionnelle des animateurs.
3. Les limites liées à l'hétérogénéité d'un groupe n'autorisant pas l'approfondissement de stratégies spécifiques d'intervention.
4. La déception liée à une expérience de supervision sur le vif, ressentie comme modèle d'intervention aux dépens d'une meilleure utilisation du style propre des thérapeutes.

Qu'en est-il advenu de leurs remarques et observations ? Une plus grande différenciation entre les moments théoriques et les moments de processus de groupe. Concrètement, les séminaires ont été regroupés en quatre journées.

La supervision sur le vif s'exerce actuellement au travers d'un sous-groupe assez homogène au point de vue pratique clinique. Le processus de supervision est davantage constitué par l'impact du (des) superviseur(s) sur le système thérapeutique que sur la « conduite » d'une séance.

L'approfondissement des stratégies spécifiques d'intervention est actuellement favorisé par la constitution d'un groupe plus homogène issu d'un contexte mieux défini (cfr. post-formation systémique).

VI. CONCLUSION

L'impact des stagiaires sur les formateurs — ébranlés ou dynamisés — est incontestable.

Le système de formation est le creuset où se forge l'identité de thérapeute ou d'intervenant systémique à travers le processus de groupe.

Maggy Siméon

Centre Chapelle aux Champs
Clos Chapelle aux Champs 30 Bte 3049
B-1200 Bruxelles

RÉSUMÉ

L'auteur illustre la circularité des échanges entre formateurs et stagiaires, le feed-back des uns modulant le projet de formation des autres, le groupe de formation en constituant le creuset.

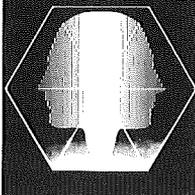
SUMMARY

The author illustrates the circularity of the exchanges between trainers and trainees, the feed-back of the latter modulating the formation project of the former one another. The training team forms the crucible to it.

Mots-clés :
Formation
Circularité

Key words :
Training
Circularity

psychothérapies



psychothérapies

Comité de rédaction :

G. Abraham, *Genève* — B. Cramer, *Genève* — A. Haynal, *Genève* — Ph. Kocher, *Genève* — G. Maruani, *Paris* — N. Montgrain, *Québec* — R. Steichen, *Louvain*.

Comité scientifique :

J.-M. Alby, *Paris* — D. Anzieu, *Paris* — M. Bourgeois, *Bordeaux* — J. Cosnier, *Lyon* — G. Delaisi de Parseval, *Paris* — Y. Gauthier, *Montréal* — E. Gilliéron, *Lausanne* — W. Pasini, *Genève*.

**« Pour que la psychothérapie,
que nous voulons dynamique,
soit sans cesse remise en question... »**

.....
 Le soussigné désire s'abonner à la revue trimestrielle **PSYCHOTHÉRAPIES** pour l'année 198.....

Prix de l'abonnement annuel: FRS 75.— FF 289.—
 \$US 38.— \$CAN 45.— FB 1875.—

*Règlement: Compte de chèques postaux: 12-8677, Genève
Société de Banque Suisse, CH-1211 Genève 6, Compte N° C 2 622 803.
Banque de l'Union Occidentale Française et Canadienne, 47 av. George V, F-75008 Paris, Compte N° 251 10532 40. Les chèques bancaires à l'ordre de la BUOFC sont admis.*

Nom et prénom:

Adresse:

N° postal: Ville:

Date: Signature:

A envoyer aux EDITIONS MÉDECINE & HYGIÈNE — Case postale 229 — CH-1211 Genève 4

EQUATION PERSONNELLE, LANGAGE FAMILIAL ET FORMATION

Guy AUSLOOS *

Une question revient souvent dans les discussions entre formateurs : « Vaut-il mieux former les participants à une technique particulière, de façon à ce qu'ils puissent s'identifier à un modèle donné, ou est-il préférable de les confronter au plus grand nombre de modèles possible, de façon à leur laisser le choix ? »

La question et les réponses qu'on peut y donner sont typiques de notre façon habituelle de poser les problèmes : nous réfléchissons d'abord aux moyens que nous voulons utiliser avant de nous être interrogés honnêtement sur les finalités que nous voulons atteindre.

LES FINALITÉS D'UNE FORMATION

Peut-être conviendrait-il d'abord de marquer la différence entre formation à l'approche systémique et formation à la thérapie familiale. Si la deuxième ne va pas sans la première, et si la plupart des écoles ne les distinguent pas, il m'apparaît néanmoins de plus en plus nécessaire de tracer la démarcation, ceci en fonction de mon expérience de formateur et des réalités institutionnelles auxquelles les participants sont confrontés. Si la thérapie familiale se réclame habituellement de l'approche systémique, il serait vraiment réducteur de limiter l'approche systémique à la thérapie familiale. D'où l'intérêt de développer des formations systémiques à d'autres pratiques que la thérapie familiale (travail social, éducation, soins infirmiers, gestion institutionnelle...).

Former quelqu'un à l'approche systémique, c'est d'abord lui faire découvrir une nouvelle épistémologie, donc une nouvelle façon de voir le monde, les autres et soi-même. C'est lui permettre d'amorcer des changements dans sa propre vie et dans sa pratique, en fonction d'une compréhension différente de la réalité. C'est enfin l'amener à découvrir que « la réalité est une perspective » (Minuchin) et qu'à ce titre chacun devient responsable de la réalité qu'il se crée et qui constituera progressivement sa grille de lecture du monde, des autres, de soi.

* Psychiatre, enseignant de psychopathologie et de systémique à l'Université de Genève, responsable de formation en thérapie familiale au CEFOC à Genève et au TREF à Paris, Avenue de Montoie 22, CH-1007 Lausanne (Suisse).

Former quelqu'un à la thérapie familiale, c'est lui donner l'occasion d'acquérir ou de préciser une identité de thérapeute. Celle-ci suppose la *capacité* d'assumer la responsabilité d'un traitement, les *compétences* pour mener à bien un processus et y engager des familles, les *connaissances* nécessaires et suffisantes pour « piloter » ce processus, la *liberté* pour utiliser au mieux sa créativité et ses ressources personnelles.

Comme on le voit, ce ne sera pas le formateur qui fera le thérapeute : le processus est évidemment circulaire. Le participant aura à trouver en lui et dans la formation les qualités, l'expérience, la pratique qui lui permettront de s'identifier comme thérapeute. Il devra aussi se situer dans un contexte professionnel qui lui reconnaisse ce statut. Qualités individuelles, formation cohérente et contexte professionnel sont les ingrédients nécessaires pour accéder au statut de thérapeute.

On voit également que, s'il appartient au formateur de définir les finalités générales de la formation, il revient au participant de préciser ses finalités propres, en s'engageant dans ce processus et tout au long de son déroulement. Beaucoup s'inscrivent à une formation avec l'espoir de faire de la thérapie familiale : un certain nombre seulement la pratiqueront par la suite. Est-ce à dire qu'ils auront perdu leur temps ? Je pense que non si dans ce processus circulaire de la formation, formateur et formé ont pu concilier finalités générales et finalités particulières, de façon à ce que le participant ait pu préciser son épistémologie, son statut personnel et ses moyens d'intervention.

Pour arriver à ces fins, diverses voies sont possibles. Je ne retiendrai que les deux formes d'apprentissage qui sont le plus largement répandues, pour voir ensuite comment et à quelles conditions elles nous permettront d'atteindre les finalités que nous venons de définir.

MIMÉSIS ET MAÏEUTIQUE...

René Girard démontre brillamment dans « Des choses qui nous sont cachées depuis la fondation du monde » que la forme d'apprentissage la plus ancienne est ce qu'il appelle la « mimésis ». Le terme grec signifie imitation, mais au sens où l'entend Girard, il y a plus qu'imitation, il y a identification de l'élève au maître.

Dans ce processus, l'élève cherche à s'appropriier les connaissances du maître, calque ses attitudes sur les siennes, observe les règles qui découlent de son épistémologie et finit par les faire siennes. Lorsque le processus se déroule de façon satisfaisante, l'élève se définit comme disciple et se réclame de l'école du maître. Dans cette position complémentaire, il peut faire preuve de créativité et reprendre le processus à son compte en enrichissant l'école de ses apports et en devenant le maître de nouveaux disciples, dans un mouvement qui n'a pas de fin. Le risque de demeurer dans une position de dépendance n'est cependant pas négligeable.

Lorsque l'élève tente de devenir le semblable du maître, l'un ou l'autre peuvent ne pas supporter la situation et apparaît alors ce que Girard appelle la rivalité mimétique et qu'à la suite de Bateson nous nommerions la rivalité symétrique. Les conflits apparaissent et les scissions de suivre, entraînant la formation d'écoles rivales qui chacune prétendent à la pureté de la doctrine. Le processus s'est suffisamment répété pour qu'il ne soit plus nécessaire d'y revenir.

Socrate et les maîtres Zen proposent une autre voie d'apprentissage : la maïeutique. Le mot grec utilisé par Socrate signifie accouchement. Et c'est bien ce que se proposent ces maîtres : faire découvrir à l'élève ce qu'il possède en lui, ce qu'il sait sans savoir. D'où le célèbre adage de Socrate : « connais-toi toi-même ».

Par un questionnement sans cesse renouvelé, le maître permet à l'élève de découvrir les ressources dont il dispose en fonction de son histoire, de ses expériences, de son milieu familial et social d'origine. Dans l'interaction, symétrie et complémentarité alternent dans la mesure où chaque réponse de l'élève est une création et où chaque question du maître contribue à mettre en forme le réel de l'élève.

Ce processus a un début et une fin : maître et élève se quittent lorsque ce dernier en sait assez pour voler de ses propres ailes. Une position symétrique non conflictuelle s'établit dans le respect mutuel des compétences. Parfois le processus n'arrive pas à son terme dans la mesure où l'élève se décourage et finit par abandonner ; il risque alors soit de se disqualifier tout en glorifiant parfois ce maître idéal qu'il ne pourra jamais rejoindre, soit de disqualifier celui dont il prétendra que l'enseignement était inadéquat.

... EN FORMATION SYSTÉMIQUE

Ces deux modalités d'apprentissage ont été utilisées dans les formations à la thérapie familiale systémique. Il est clair qu'elles ne peuvent pas être séparées de façon aussi tranchée que nous venons de le faire, dans la mesure où elles ne sont pas mutuellement exclusives. La plupart des formations utilisent les deux, bien que certaines privilégient un des modes, ce qui ne va pas sans risques.

L'apprentissage par maïeutique est certes plus proche de la démarche systémique. En effet, il repose sur une interaction constante entre le formateur et le formé et sans doute faudrait-il dire entre les formateurs et les participants, comme nous le verrons plus loin. Cette interaction constamment créative modifie tant les uns que les autres, dans un processus sans cesse évolutif qui permet à chacun de découvrir ses ressources et ses limites, et progressivement de transformer ses limites en ressources.

L'apprentissage par mimésis repose plus sur des mécanismes d'identification du formé au formateur. Et c'est là que réside son princi-

pal danger : l'imitation peut se changer en singerie. Les techniques sont appliquées comme des recettes et les attitudes sont copiées sans que le participant ait ressenti et compris ce qui les sous-tendait.

Telle cette thérapeute qui présentait une vidéo et prétendait travailler selon Minuchin. A la cinquième séance, comme rien ne se passait, elle demande aux membres de la famille de changer de place. Quand on la questionne sur le sens de cette manoeuvre, elle répond que c'est pour faire comme Minuchin qui déplace les gens en séance. Poussée dans ses retranchements, elle reconnaît que c'était « un peu au hasard, pour voir ce qui arriverait et peut-être provoquer un changement ». Par sa réponse, elle montrait qu'elle n'avait rien compris du sens des manoeuvres structurales qu'utilise Minuchin et qu'elle se contentait de singer une technique qui n'était pas intégrée.

Le mimétisme n'est pas moins dangereux dans l'utilisation de prescriptions paradoxales ou stratégiques. On connaît tous des gens qui prétendent utiliser le paradoxe sans en connaître le langage. Cela les amène à prescrire le problème alors qu'ils pensaient prescrire le symptôme.

Comme ce thérapeute qui avait prescrit à une patiente suicidaire, en présence de sa famille, de ne prendre aucune décision. Cela l'amena à prendre la décision de se suicider. Il avait confondu son problème l'indécision, avec son symptôme, la dépression, la tristesse, l'abattement. S'il lui avait demandé de continuer à se sacrifier en acceptant encore, pour un temps, de vivre avec cette dépression pour permettre à toute la famille de trouver une solution, le résultat eût vraisemblablement été différent. Et même ici, je crains de m'être avancé trop loin, en présentant cette prescription paradoxale comme une recette sans pouvoir donner les éléments du contexte qui auraient pu justifier une telle stratégie.

L'apprentissage par maïeutique, s'il semble préférable, présente aussi un risque spécifique. Certains participants à des formations gardent des pieds de plomb lorsqu'il s'agit pour eux de commencer à voler de leurs propres ailes. Sécurisés et gratifiés par un processus qui les nourrit, ils ont de la peine à faire le deuil de cette ambiance chaleureuse, ne se sentent pas suffisamment prêts et se lancent alors dans une quête incessante de formations complémentaires.

S'il est vrai qu'on ne cesse d'apprendre et de se former tout au long de sa vie professionnelle, il est tout aussi vrai qu'il faut à un certain moment se lancer à l'eau et prendre le risque de découvrir sa propre compétence. A nouveau ceci ne dépend pas seulement de celui qui se forme mais également du processus de formation.

Ces considérations sur le danger d'un mimétisme simiesque ou d'un nombrilisme perfectionniste nous confrontent au défi majeur de toute formation : permettre à chaque participant de découvrir ce que j'appelle son *équation personnelle*.

EQUATION PERSONNELLE ET LANGAGE FAMILIAL DU THÉRAPEUTE

Il est banal de dire que chaque individu est modelé par son histoire et ses expériences, par son milieu familial et social, par son contexte professionnel et relationnel. La systémique a montré que nous suivons des règles, le plus souvent non-dites, que nous prenons des rôles, habituellement reçus et acceptés dès l'enfance, que nous nous engageons dans des alliances, fréquemment reproduites dans les différentes situations triangulaires auxquelles nous sommes confrontés. Tout cela constitue une part importante de ce que j'appelle notre équation personnelle.

Chaque famille a aussi un ensemble de caractéristiques qui lui sont propres et entre autres ce que j'ai appelé le *langage familial*. C'est cet ensemble singulier d'interactions spécifiques, de modes de communications propres, de messages particuliers, de façons d'exprimer les émotions, de qualifications ou de dysqualifications, de gestes, d'attitudes, de silences, de censures, de traditions qui constituent ce que j'appellerais la structure communicationnelle de cette famille donnée.

Et comme nous avons appris notre langue maternelle, nous avons aussi appris à parler un certain *langage familial* qui fera partie de notre équation personnelle. Habituellement d'ailleurs, en fonction des contextes auxquels nous sommes confrontés, nous pouvons parler plusieurs langages, même si pour certains nous avons un fort accent.

J'ai regroupé arbitrairement ces langages en six grands groupes qui ne s'excluent pas mutuellement. Il ne s'agit en aucun cas d'une grille diagnostique qui permettrait de classer les familles, mais bien plus d'un moyen de savoir quel langage il convient d'utiliser pour les aborder. Dans ce qui suit, je me contenterai d'esquisser la théorie sur les langages familiaux, me réservant de la reprendre ultérieurement.

Dans le langage *du paradoxe*, on demande ce que l'on ne veut pas et on veut ce que l'on n'a aucune raison de souhaiter ; dans le langage *du secret*, on ne peut pas dire ce que l'on veut dire et on doit deviner ce que l'autre ne dira jamais ; dans le langage *de la méfiance*, on ne peut rien dire ou faire sans crainte de perdre tout pouvoir, de révéler sa faiblesse et d'être anéanti ; dans le langage *du sacrifice*, on ne peut désirer que ce qui nous coûte et bénéficie à l'autre ; dans le langage *du corps*, on ne peut que sentir physiquement ce que l'on n'est pas autorisé à ressentir ou à exprimer affectivement ; dans le langage *de l'agir*, on agit plutôt que de dire.

Identifier ces langages est important pour le futur thérapeute. Les familles ont leur langage propre et le nôtre peut être difficile à comprendre pour eux. Ceci peut entraîner des blocages, comme aussi le fait que nos propres langages peuvent réduire nos capacités d'expression. De plus, on pourrait dire qu'à certains langages correspondent certaines formes de thérapie.

Celui qui parle le langage de l'agir sera sans doute à l'aise avec les formes de thérapie où il pourra agir et faire agir. Par contre s'il ne parle pas le paradoxal couramment et sans accent, sans doute vaudra-t-il mieux qu'il ne se risque pas à des prescriptions paradoxales. On ne parle jamais couramment une langue qu'on n'a apprise que dans les livres.

Permettre à chaque participant d'une formation de découvrir son équation personnelle pour en explorer les limites et les possibles et en faire progressivement son outil thérapeutique personnel m'apparaît comme la tâche centrale de toute formation. Il ne s'agit pas de former des disciples qui copieront plus ou moins habilement la pratique du maître, mais de guider chaque participant dans une démarche où il identifiera ses besoins, ses ressources, ses blocages en fonction des contextes dans lesquels il intervient. Il pourra ainsi forger ses méthodes personnelles d'intervention, en fonction des références théoriques qui lui semblent les plus pertinentes et les mieux adaptées à son style propre.

IMPLICATIONS POUR UNE FORMATION :

Chaque école de formation a ses spécificités et son programme et nous pensons qu'il est souhaitable que cela demeure. Il serait tout-à-fait regrettable de vouloir uniformiser les formations et de perdre ainsi tout ce qu'il y aurait d'original et de créatif pour chacune d'elles.

Ce qui suit se voudrait le reflet, évidemment subjectif, d'une expérience de neuf années comme formateur et doit beaucoup aux collègues avec lesquels j'ai eu la chance de travailler et aux participants qui ont accepté de vivre mes hésitations, mes tâtonnements, mes élans, mes joies, en un mot qui m'ont permis de me former à être formateur.

En Occident, pour construire une maison, on élève d'abord les murs et on les couronne ensuite en posant le toit. En Afrique, où l'on naît systémicien, on fait d'abord le toit, qui est soutenu par des piliers, et lorsqu'il est terminé on remplit les murs. C'est la métaphore que j'utiliserai pour parler des formations que je conduis : elles reposent sur quatre piliers aussi importants les uns que les autres, et c'est tout au long de la formation que seront apportées les pierres qui viendront combler les vides restants.

Le toit est cette recherche permanente de l'équation personnelle de chacun. Les pierres sont les expériences vécues tout au long de la formation, qui viennent consolider les acquis préexistants. Les outils sont la supervision, le jeu de rôle, la sculpture familiale, le génogramme, la carte familiale, etc... Les quatre piliers peuvent être décrits comme suit :

1. Un éventail théorique et technique suffisamment large :

En 1976, lors d'un séminaire à Louvain-la-Neuve, Minuchin n'était pas loin de considérer sa théorie comme la meilleure et estimait qu'il n'était pas nécessaire d'en connaître d'autres. En 1982, lors d'un

congrès de formateurs à Venise, il nous confiait sa surprise d'avoir découvert qu'à Philadelphie on lui reprochait de ne plus faire du Minuchin. Ceci l'avait amené à reviser ses positions et il nous encourageait à présenter les principales écoles actuelles dans nos formations.

Ceci m'apparaît d'autant plus justifié que si nous voulons que chacun découvre l'outil thérapeutique le mieux approprié à son équation personnelle, il importe de présenter différentes théories et techniques, pour ouvrir des choix. Connaître les techniques pour se les approprier et ensuite s'en libérer.

Une autre implication de cette proposition est l'intérêt d'être plusieurs pour mener une formation, de façon à ce que chaque participant puisse subir plusieurs influences et éviter ainsi l'effet « gourou » d'un formateur unique.

2. Un travail sur la personne :

Une formation n'a pas à être une thérapie. Mais, en fonction de ce qui a été dit plus haut, il est nécessaire que le futur thérapeute ait découvert quels sont ses règles, ses rôles, ses patterns transactionnels, ses langages privilégiés... Ceci se fera au travers d'un travail dans et par le groupe de formation, d'un travail sur la famille d'origine et d'un constant aller-retour entre la personne et ses attitudes thérapeutiques ; ce qui nous amène au troisième point.

3. Une pratique supervisée :

Je ne crois pas nécessaire de développer l'importance de la pratique. A propos de supervision, j'insisterais sur l'idée qu'il ne s'agit pas pour le superviseur de se substituer au thérapeute en devenant un super-thérapeute ou de lui proposer les stratégies que le superviseur estime les plus adéquates.

Il s'agit à nouveau de travailler à faire émerger cette équation personnelle qui permettra au participant d'utiliser au mieux sa propre expérience, sa propre créativité, son propre génie. La façon de le faire pourrait être le sujet d'un autre article.

4. Un temps suffisant :

Last but not least, parlons du temps. Une formation est un processus et tout processus prend du temps. Découvrir son équation personnelle, faire ses choix et prendre confiance ne peuvent se faire en quelques mois.

Jacqueline Prud'homme qui, comme nous, fait des formations de trois ans, décrit ce processus en trois phases : d'abord l'enthousiasme en découvrant une nouvelle façon de voir les choses ; ensuite le découragement en mesurant tout ce qu'on ne sait pas et enfin l'intégration en

découvrant qu'on savait plus qu'on ne le pensait et qu'on peut commencer à l'utiliser.

Deux à trois ans et trois à cinq cents heures de formation-supervision me semblent un minimum. Dans mon expérience, il faut en réalité quatre à cinq ans pour que les participants se sentent à l'aise avec cette pratique qui a changé leur façon de voir et de faire. Je ne dis pas cela pour décourager ceux qui commencent mais pour au contraire leur donner de l'espoir lorsqu'ils traverseront l'inévitable phase de découragement.

Pour conclure, je dirais que former, c'est permettre à chacun de découvrir son équation personnelle, c'est lui ouvrir des choix pour qu'il puisse progressivement forger l'outil thérapeutique qui sera le sien et lui permettra d'utiliser au mieux ses qualités et sa créativité.

Est-ce tellement différent d'une thérapie systémique ? Certains proposent qu'une formation se fasse selon le schéma d'une thérapie. Je ne crois pas que ce soit possible. S'il est vrai que formation et thérapie sont isomorphes, elles ne sont pas identiques. Ce qui peut les réunir c'est l'épistémologie commune, épistémologie qui impose de rendre sa compétence à l'individu comme au système, en les libérant de règles qui n'ont plus leur raison d'être, de rôles qui ne remplissent plus leur fonction, de schémas de communications qui bloquent l'information. N'est-ce pas là un beau programme de formation ?

Dr Guy Ausloos
Avenue de Montoie 22
CH-1007 Lausanne

RÉSUMÉ

Après avoir fait la distinction entre formation systémique et formation à la thérapie familiale, l'auteur propose comme finalité principale de toute formation de permettre à chaque participant de découvrir son « équation personnelle ». Ceci passe entre autres par l'identification de ses « langages familiaux ». Il débouche sur quatre exigences : connaissances théoriques, travail personnel, pratique supervisée, temps suffisant.

SUMMARY

The author distinguishes first between systemic training and family therapy training. He then proposes that the ultimate goal of every training should be that every participant should discover his « personal equation ». He outlines what he calls « family languages ». For him, four important

points are needed in training: theoretical knowledges, personal work, supervised practice, enough time.

Mots-clés :

Formation
Thérapie systémique
Thérapie familiale
Langages familiaux

Key-Words :

Training
System's Therapy
Family Therapy
Family Languages

BIBLIOGRAPHIE

- AUSLOOS, G. : « Finalités individuelles, finalités familiales : ouvrir des choix » in *Thérapie Familiale*, 1983, IV : 2, pp. 207-219.
- GIRARD, R. : « Des choses cachées depuis la fondation du monde », Paris : Grasset, 1978.
- NAPIER, A.Y. & WHITAKER, C. : « Le problème du thérapeute familial débutant » in D. Bloch (éd.) : *Techniques de base en thérapie familiale*, Paris : Delarge, 1979, pp. 185-206.
- PERROT, M. & PRINA, G. : « Quelques réflexions sur les difficultés du thérapeute familial débutant : expérience d'une formation » in C. Julier (éd.) : *Thérapie familiale : textes choisis*, Genève : IES, 1981, pp. 111-131.

Sociologie et sociétés



Revue thématique semestrielle (avril et octobre). La seule revue de sociologie de langue française à vocation internationale en Amérique (chaque article est résumé en français, en anglais et en espagnol). Présente des visages nouveaux ou inconnus de ce phénomène particulier qu'est le Québec français en Amérique du Nord.

Directeur : Robert Sévigny

Déjà parus :

Phénomène urbain, 1972	3\$	<input type="checkbox"/>	Changement social et rapports de classes, 1978	6\$	<input type="checkbox"/>
Les systèmes d'enseignement, 1973	5\$	<input type="checkbox"/>	Critique sociale et création culturelle, 1979	7,50\$	<input type="checkbox"/>
Sémiologie et idéologie, 1973	5\$	<input type="checkbox"/>	Développement national et économie mondialisée, 1979	7,50\$	<input type="checkbox"/>
Femme/travail/syndicalisme, 1974	5\$	<input type="checkbox"/>	Éducation, économie et politique, 1980	7,50\$	<input type="checkbox"/>
Domination et sous-développement, 1974	5\$	<input type="checkbox"/>	Réflexions sur la sociologie, 1980	7,50\$	<input type="checkbox"/>
Science et structure sociale, 1975	5\$	<input type="checkbox"/>	Écologie sociale et mouvements écologiques, 1981	7,50\$	<input type="checkbox"/>
Travaux et recherches sur le Québec, 1975	5\$	<input type="checkbox"/>	Les Femmes dans la sociologie, 1981	7,50\$	<input type="checkbox"/>
Pour une sociologie du cinéma, 1976	5\$	<input type="checkbox"/>	La Sociologie une question de méthodes?, 1982	8,50\$	<input type="checkbox"/>
La Mobilité sociale : pour qui, pour quoi?, 1976	5\$	<input type="checkbox"/>	Regards sur la théorie, 1982	8,50\$	<input type="checkbox"/>
La Gestion de la santé, 1977	6\$	<input type="checkbox"/>	L'État et la société, 1983	8,50\$	<input type="checkbox"/>
Psychologie/Sociologie/Intervention, 1977	6\$	<input type="checkbox"/>	Les autres « ethniques », 1983	8,50\$	<input type="checkbox"/>
Le développement des relations sociales chez l'enfant, 1978	6\$	<input type="checkbox"/>	L'informatisation : mutation technique, changement de société?, 1984	9,50\$	<input type="checkbox"/>
	6\$	<input type="checkbox"/>	Sociétés et vieillissement, 1984	9,50\$	<input type="checkbox"/>

Bulletin d'abonnement

L'abonnement annuel commence avec le premier numéro de chaque volume.

Je désire m'abonner à la Revue *Sociologie et sociétés* pour

l'année _____ \$

Veuillez m'expédier les titres cochés.

Ci-joint (chèque ou mandat) à l'adresse postale.

Visa Master Card

n° _____

Date d'expiration _____

Abonnement annuel 1985

Individus :	
Canada :	14\$
Étudiants :	10,50\$
Pays étrangers :	17\$
Institutions :	
Tous les pays :	28\$
Le numéro :	9,50\$



NOM _____

ADRESSE _____

CODE POSTAL _____

Disponible en France : Librairie l'École (CLUF), 11, rue de Sèvres, 75728 Paris.



LES PRESSES
DE L'UNIVERSITÉ
DE MONTRÉAL
C.P. 6128, succ. « A »
Montréal, Qué. H3C 3J7
2910, bd Edouard-Montpetit
Montréal, Qué. H3T 1J7

AMBIGUÏTE ET FORMATION

Y. COLAS *

En formation, la situation relationnelle des partenaires, le lieu, les objectifs, les techniques utilisées sont autant d'occasions de malentendus. Ne pas les reconnaître, c'est s'exposer à des déviations du processus, parfois dangereuses pour les participants. Les surestimer, c'est se priver d'un dynamisme sous-jacent précieux, comme il en va de toute ambiguïté. La remarque est sans doute d'une grande banalité. Et pourtant, l'expérience que nous avons faite dans nos propres promotions comme en d'autres lieux, à l'occasion d'interventions de formation à la demande, nous a montré tout l'écart entre la connaissance livresque et la pratique, l'impossible et indispensable synthèse du cognitif et de l'affectif. Comme, de plus, l'organisation des formations s'est imposée à nous comme un processus en constante évolution, (où tous les facteurs en cause ont changé dans le temps), c'est la *Vie* d'un centre de formation qui nous a paru la seule réalité utilisable et observable, en réaction contre l'aspect réificateur du terme de *Formation*. Nous avons donc cherché d'abord le « comment » du Centre Bateson.

L'HISTOIRE

Comme d'autres formations à l'approche systémique, celle de l'A.L.T.F. connaît une évolution dans une démarche par essais et erreurs.

Entreprise en 1979, il nous a même paru nécessaire, après 4 années, d'en freiner le recrutement pour se donner une année de réflexion. Pendant que l'orientation actuelle alimente des promotions qui se recouvrent d'année en année, la recherche continue. Aboutissement d'insatisfactions diverses, conséquence de feed-backs plus ou moins bien sollicités et enregistrés, le résultat concret en est évidemment un compromis. Sa conception et sa mise en oeuvre traduit l'impact de ce qu'il est convenu d'appeler « la conjoncture ». Ici, la conjoncture, c'est aussi bien la taille et la situation des locaux utilisables, les relations personnelles avec tel ou tel formateur, que l'incertitude actuelle de l'organisation hospitalière française. Bref, des données sans commune

* Association Lyonnaise de Thérapie Familiale.

mesure avec les termes d'une réflexion pédagogique. Pourtant, tous ces éléments doivent être reliés. Et ils l'ont été dans la réalité de notre pratique.

Parce que nous pensons qu'une telle expérience n'est pas originale, et que d'en rendre compte peut déclencher des résonances et susciter des échanges utiles, nous avons tenté de faire le point en associant histoire vécue, réflexions et hypothèses.

1. La demande

L'A.L.T.F. est née d'une nécessité : celle d'assurer une base juridique utilisable au souci de certains d'entre nous de faire connaître le mouvement de pensée systémique, se donner les moyens d'en expérimenter les conséquences et mettre en pratique les techniques que ce mouvement a fait naître.

Après la première rencontre avec Harry Aponte (5) et le lancement des Journées Internationales de Thérapie Familiale de Lyon avec Paul Watzlawick, le besoin de s'exercer dans ces pratiques nous en a rapidement fait voir la complexité. Quant au changement dans la façon de voir les choses, les conceptualiser, les mettre en hypothèses (le problème de l'épistémologie), autant il emportait notre conviction quand il ne fallait qu'en parler, autant les vieux schémas causalistes, linéaires, médicaux, reprenaient le dessus quand il fallait passer à l'action dans l'incertitude de la relation au groupe familial. La leçon était claire : il fallait se former.

Et cette formation, nous la voulions d'autant plus sérieuse que comme la suite devait nous le confirmer, certains milieux des plus haut placés ne manqueraient pas de se proclamer compétents d'emblée après quelques lectures, voire par le simple fait d'assister à quelque congrès. Nous étions alors trop obsédés par la banalisation prévisibles de ce qui risquerait ainsi rapidement d'être réduit à un simple mouvement de mode, pour ne pas étudier avec le plus grand soin le choix d'une école de référence, de formateurs reconnus aux Etats-Unis dans ladite école, le tout dans des limites économiques à l'échelle européenne.

C'est dans le mouvement d'intérêt suscité par les 2èmes Journées de Lyon que devait se constituer le premier groupe d'élèves. Sa taille était évidemment fonction de la charge financière optimale supportable par chacun. L'éventualité d'une formation directe à la Clinique Infantile de Philadelphie, école de Minuchin, avait été écartée pour de nombreuses raisons. L'une d'entre elles et non la moins désarçonnante était la réponse désespérante d'Harry Aponte lui-même : «trois mois, six mois à Philadelphie ?... ça ne servirait à rien ! Un an ?...insuffisant !».

A la réflexion, bien que convaincus d'avoir rencontré là les bases d'un nouvel humanisme, nous ne considérions alors la formation que comme la transmission d'une technique. Un apprentissage.

La première formation a ouvert un espace pour d'autres demandes...

Tandis que se mettaient en place des sessions mensuelles et qu'un petit groupe commençait à vivre sa dynamique propre, certains d'entre nous, incorrigiblement curieux et indisciplinés, lisaient et prenaient contact ailleurs. C'était d'ailleurs dans la ligne des Journées où les contacts se multipliaient avec le souci de transmettre au plus grand nombre une information de première main et de la meilleure qualité possible sur ce mouvement d'idées et ses applications psychothérapeutiques, dans un souci d'ouverture la plus large possible. A agir de la sorte pour les autres, on ne pouvait éviter la contamination pour soi.

Ainsi devait s'opérer une première mise à distance du formateur d'abord idéalisé. Ainsi devait aussi jouer une nouvelle séduction : après le pragmatisme chaleureux et optimiste de Minuchin, la rigueur indéfectible et si intellectuellement stimulante de l'école milanaise.

D'autant que la nouvelle réponse trouvée à l'atelier de G. Prata correspond mieux aux situations de lourde homéostasie qui constituent notre pain quotidien ¹. D'un autre côté, nos amies milanaises se défendaient de donner une formation et définissaient clairement leur contexte de travail comme celui d'une recherche. A l'époque, on ne parlait pas de l'institution. Nos demandes étaient visiblement intempestives et incongrues. Elles arrivaient trop tôt.

...D'autres écoles...

Tandis que les Journées de Lyon se succèdent, nous essayons de faire connaître d'autres écoles (Virginia Satir, Milton Erickson, Jay Haley...) des rencontres s'organisent et conduisent à d'inévitables comparaisons. On commence à parler de l'Ecole de Rome avec Andolfi et ses collègues.

En organisant des séminaires, l'équipe en formation explore de nouveaux horizons et complète ses connaissances (traduisez : ...découvrir le vrai sens d'une formation, éprouve les difficultés de l'intégration des différentes écoles, et évalue l'étendue de son ignorance). Le premier cours de Rome a lieu en 1982. Quelques membres du premier groupe mais aussi de l'équipe du Centre Bateson passeront par là au fil des années.

La pratique des échanges est maintenant bien établie. Une structure souple permet le contact avec les diverses écoles et leurs formateurs.

De la carte structurale aux configurations spatiales, à la recherche des jeux logiques et des paradoxes, puis à l'écoute de la créativité du thé-

¹ Pour plus de 50%, patients relevant du « secteur » psychiatrique d'un hôpital classique, situé à la limite des zones urbaine et rurale.

rapeute enchaînant associations libres et construction logique. D'une action restauratrice de limites dans un esprit quelque peu normatif, à une attitude plus extérieure et soucieuse d'une logique cohérente de la démarche dépsychiatrisante, et à la mise en valeur de potentialités du thérapeute pour le meilleur choix des armes. D'un modèle extérieur, à décalquer, à l'intériorisation des règles qui rendent le modèle inéluctable, et à la définition de la « place » (4) du thérapeute telle qu'elle peut être utilisée dans l'élaboration d'une métaphore. Nous étions ainsi passés de l'utilisation d'une coupe du système — la structure — à la considération minutieuse pour ses jeux régulateurs complexes, son mouvement, et à l'exploitation de sa croissance, son histoire.

...Une plus juste évaluation de la tâche...

A l'usage, une conception plus vaste de la formation s'est vite imposée. Chacun d'entre nous a vécu et vit encore la situation de formation comme une aventure personnelle. De la recherche d'un autre savoir-faire, on en parvient bientôt à une façon différente d'être avec les autres, donc avec soi-même.

D'un tel trajet à la recherche de paternités multiples (toujours dans une rigoureuse épistémologie systémique), ne pouvaient pas ne pas procéder des crises nombreuses avec leur cortège de confusions, de phases fécondes.

...D'autres demandeurs de formation...

Il faut dire pour être complet qu'après l'expérience du premier groupe, des demandes se sont fait connaître en tache d'huile. Lorsque nous entrions dans notre deuxième année, tout « naturellement », un second groupe s'était constitué. L'année suivante, un troisième, et ainsi de suite. Entre temps, avait dû être expérimentés de l'intérieur, la difficulté d'évaluer le temps optimal d'une formation, l'ambivalence à terminer un cycle, le paradoxe de devoir décider de l'organisation de sa propre formation, plaçant de ce fait les formateurs eux-mêmes dans de délicates équations relationnelles.

Toutefois, témoignage évident de la qualité de la formation reçue, la capacité croissante à mieux situer les champs de compétence de chaque formateur devait constituer un acquis précieux. L'importance de la personne du formateur, la considération pour la personne de l'élève, le poids respectif de l'apprentissage des techniques et du développement des qualités propres de l'individu, devaient nourrir une discussion, une négociation presque permanente.

...Des changements de procédure...

Enfin, dernières options qui centrent maintenant toute notre attention :

- les épreuves de sélection
- le cycle « approche systémique dans les institutions ».

Leur mise en place ne s'est pas faite sans difficultés. Il s'agissait toujours de créer, en éprouvant des modèles originaux. Est-ce dû à cette situation ? Le climat passionné pourtant ces expériences entraîne finalement à plus de participation de tous que de critiques stériles.

2. Les finalités

Chemin faisant, on s'aperçoit donc qu'à répondre d'abord à une demande simple (obtenir notre propre formation), fait suite une série d'orientations différentes et divergentes à la fois. On peut dire qu'à partir d'un tronc, elles adjoignent une efflorescence de branches variées qui donnent au projet linéaire initial une véritable épaisseur (mais il est des branches dont la croissance peut déséquilibrer le tronc). On a naturellement tendance, en pareil cas, lorsqu'on regarde le résultat de cette croissance, à en chercher les lois prédictives dans le tronc. Le risque est grand, alors, d'y trouver des racines, sous forme de projets, de stratégies « inconscientes ».

Pour autant que nous puissions en juger de l'intérieur, la réalité nous semble différente. Si un sens se dégage à travers le temps, comme en mécanique il doit être considéré comme la résultante de forces multiples et complexes.

Or, entre tous les partenaires qui interagissent dans un lieu de formation (ou plus simplement sans sacrifier au jargon à la mode : une école), on sait depuis longtemps qu'entrent en concurrence des préoccupations de natures très diverses. Les nombreux sens donnés au terme « école » les résument bien : l'identité d'une école est à la mesure de l'originalité de sa démarche. Sortir de telle ou telle école constitue une certaine garantie. Etre professeur à l'Ecole X peut assurer une avantageuse carte de visite. Veiller aux destinées d'une école prestigieuse peut nourrir une grande modestie ou prédisposer au contraire à une enflure injustifiée de la tête et des chevilles. (Mais à côté de Palo Alto, Milan, Philadelphie, Rome, nous ne courons pas encore le risque de répondre à la définition d'une Ecole. En attendant, nous faisons nos classes et nous apprenons sur le tas, des innombrables problèmes de gestion qui se posent à tous les niveaux.)

Comme dans toute situation envisagée avec l'optique systémique mais aussi avec un bon sens tout classique, ces difficultés posent des problèmes de définition claire des objectifs, des fonctions mises en jeu, des rôles pour accomplir ces fonctions (2).

L'exercice d'un rôle dans l'accomplissement d'une fonction implique une définition claire du problème (ici : comment on forme), une définition claire de la relation (nature et forme des rapports entre les partenaires de la situation de formation), une définition précise du

contexte (différencier contexte de regroupement amical, de revendication, de jeu, de prise d'informations, d'expérimentation, de formation, etc...).

Le fonctionnement d'un ensemble complexe organisateur-formateurs-élèves, pour se faire de façon harmonieuse, exige bien entendu une articulation nette entre des fonctions qui concourent à la résultante : la formation des élèves. Et donc, la démarcation précise de contextes cohérents avec l'exercice de chacune de ces fonctions.

On doit savoir *qui former* et *former à quoi*. C'est le problème de l'organisateur qui devra sélectionner les formateurs adaptés à la direction retenue. Le choix des programmes et des méthodes pédagogiques, s'il concerne tous les partenaires, ne peut pas être traité de façon simultanée avec tous et dans les mêmes termes. Ceci en vertu du principe d'organisation hiérarchisée qui s'applique à une structure animée dès lors qu'elle a un but à atteindre et dispose pour cela d'appareils correcteurs d'automatismes qu'il faut parfois savoir débrayer à temps lorsque surgit l'imprévu.

Les partenaires de la formation n'ont pas toujours les mêmes finalités

Le centre de formation doit aussi être en mesure de répondre à la demande née de son fonctionnement même. De plus, l'intérêt d'une promotion est que, pour sa formation, l'on tienne compte des enseignements tirés des promotions antérieures. Ce qui conduit forcément à des révisions, des remises en cause, et à l'expression d'intérêts qui ne concordent pas.

Il existe donc des finalités différentes au sein du centre de formation, finalités individuelles non nécessairement convergentes. Ces finalités s'expriment différemment suivant qu'elles sont affirmées et concrètes, ou implicites et intentionnelles.

– *Pour l'organisateur*, les buts affirmés étaient :

- . d'acquérir une technique et donc, de se constituer le moyen de répondre à sa propre demande ; (ceci, à l'origine)
- . ensuite, de faire partager à d'autres les possibilités ainsi créées, pour répondre à d'autres demandes.

Mais, pour ce faire, notre intention était :

- . de passer du rôle de diffuseur à celui d'acteur ;
- . de maintenir pour cela un niveau de sérieux incontestable dans la clinique et l'enseignement ;
- . de garantir aux patients la meilleure qualité de soins possibles ;
- . d'occuper, pour cela, une position crédible au service de la diffusion des idées et de la pratique systémique.

- *Les finalités affirmées des formateurs* sont d'honorer le contrat qui lie chacun à l'organisateur, et pour cela :
 - . de provoquer les changements attendus de son action ².

Mais il peut aussi :

- . rôder sa technique de transmission, un thème nouveau ;
 - . se ménager de bonnes chances de pouvoir continuer son action ou étendre son périmètre d'intervention ;
 - . et expérimenter, pour cela, la triangularité du contrat Formateur-Elèves-Organisateur.
- Telles qu'elles ressortent des lettres de candidature pour la sélection, *les finalités affirmées des candidats* sont :
 - . la curiosité pour une approche différente,
 - . l'insatisfaction à l'égard des techniques non directives,
 - . le besoin d'une approche de la réalité multidimensionnelle (intégration des nombreux partenaires sociaux concernés).

Mais chacun prend rapidement conscience de l'intention qu'il avait :

- . de se ménager un espace-temps de réflexion pour échapper au fonctionnement réflexe incontrôlé de la pratique au jour le jour ;
- . d'acquérir un pouvoir supérieur (que ce soit en cherchant à transformer l'idéologie dominante de l'institution, ou pour la partager si celle-ci est déjà systémique).

Sans voir, en temps utile, que pour cela,

- . il est amené à gauchir, biaiser sa relation au milieu de travail, son mandat.

3. Les contextes

« Un contexte déterminé devrait, par règle, stimuler chez ceux qui sont en communication, des dispositions, des propos et des attentes conformes à la situation contextuelle » (13).

Dans le cas de la formation, pas plus qu'en thérapie, l'annonce du contexte comme étant celui d'une formation n'est obligatoirement conséquente. « La caractéristique de chaque contexte est de donner, implicitement ou explicitement, une règle (ou des règles) à la relation ; par voie de conséquence, si le contexte change, les règles qui le caractérisent changent également » (13).

² Mais la philosophie du changement est affaire de personnalité. Elle doit même être au foyer des préoccupations d'un centre de formation. Et principalement dans un centre dont la référence est le « Système » = Recherche-Action sur les modèles d'intervention. Les divergences peuvent donc être grandes entre les positions de chaque formateur sur la vitesse escomptée pour les changements et sur les modalités pédagogiques de ceux-ci.

On peut évidemment reprendre, en les inversant, ces principes extraits de l'article fondamental de Mara Selvini et dire que chaque fois qu'on peut repérer des « mots, phrases, constatations et comportements (qui) acquièrent une signification en rapport avec la situation dans laquelle ils sont observés » (8), on est en droit d'en inférer des significations aux comportements enregistrés qui, dans le trajet qui nous occupe, ne sont plus du ressort de la formation. C'est L. Wynne (15) qui met l'accent sur le « nécessaire contexte de confiance pour que les participants puissent partager les mêmes foyers d'attention ». Et nous voulons ajouter ici : malgré des finalités initiales souvent divergentes.

En fait, les contextes repérables dans la situation de formation sont insidieusement articulés en une chaîne toute prête aux glissements de contexte. L'activité de formation nécessite l'organisation hiérarchisée de plusieurs fonctions. Si toutes appartiennent à la formation, la formation ne se retrouve pas dans la plupart d'entre elles. D'autre part, au sein même de l'activité de formation, des contextes différents servent en quelque sorte de résonateur ou de diffuseur à la transmission de concepts, de style, (d'école, en un mot), différents. Ils sont alors marqués par des propos, des attitudes, des comportements... et donc, des vécus intellectuels et affectifs des plus variables.

Contexte de gestion, contexte de formation

Dans notre cas, un contexte particulier est venu donner une originalité supplémentaire à l'évolution du Centre de formation : la situation de pionnier. Dans la première année, l'organisateur faisait partie des élèves. C'est la « triangulation plate » (fig. 1,a).

Le formateur s'adresse aux élèves et à l'organisateur (une seule et même personne), et l'on voit bien le mélange de contextes qui peut résulter d'une telle situation. C'est dans ce cas que les marqueurs de contexte les plus nets possibles doivent être utilisés. Des temps différents, bien entendu, mais aussi, lorsque cela est possible, des espaces différents pour traiter des problèmes de formation et des problèmes d'organisation.

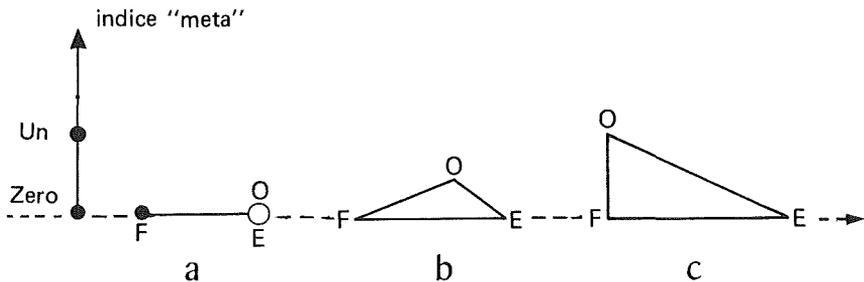


Figure 1 : a, b, c.

Bien entendu, de promotion en promotion, cette situation a nécessairement évolué.

(Directions et proximité entre Organiseurs, Elèves et Formateurs sortent de l'implication linéaire pour aboutir à une situation plus « orthogonale » (en 3) par l'acquisition d'une dimension supplémentaire « meta »).

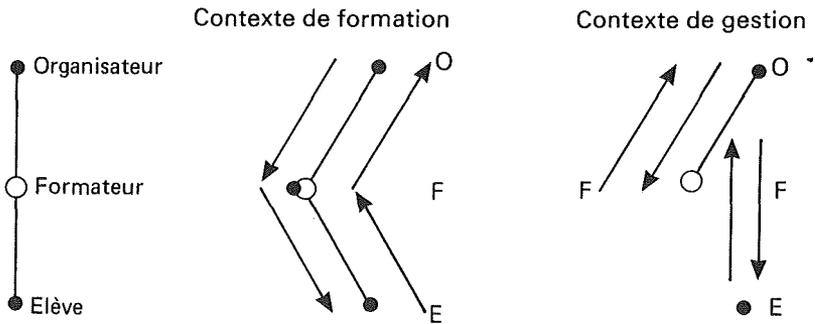


Figure 2.

On peut donner comme indicateur de contexte l'utilisation exclusive de certains circuits relationnels (ou l'ordre successif dans lequel ils sont utilisés). Le glissement de contexte est alors matérialisé par la mise en « circuit » du trajet laissé libre (OE – EF).

Elèves ou disciples...

D'autres glissements touchant au choix du modèle de formation se sont produits à mesure de l'évolution des élèves. Sorte de « roman familial » du thérapeute systémique, la suite des paternités explorées par chacun d'entre nous, décrit des chemins divers. C'est une galerie d'ancêtres dont la composition traduit autant la séduction pour l'homme que pour le modèle de pensée. Ainsi se rationalisent des schémas pédagogiques, véritables épines dorsales d'un centre de formation.

De Palo Alto ou Philadelphie à Milan et Rome, les référentiels ne sont pas les mêmes. D'un modèle excluant ouvertement toute considération pour la personne du thérapeute³ jusqu'à une conception du joining avec la famille et son problème par l'élaboration de la métaphore née

³ Hormis quelques impératifs apparemment innocents : voir dans l'autre un maximum de traits de comportement compréhensibles et appréciables jusqu'à redéfinir en positif ce qui apparaît comme des défauts « insupportables », « se mettre à l'aise » : c'est Minuchin qui l'illustrait de façon saisissante lorsqu'au congrès de Florence de 1977, sous les lambris vénérables et luxueux du poggio imperiale, il lançait en l'air ses mocassins...

d'une association libre, la distance peut paraître longue. Or, il y a autant de similitude que d'apparente opposition, comme le plus souvent en formation, tout dépend de l'accord sur l'implicite. On peut dire qu'une bonne transmission de joining – étape essentielle du travail psychothérapeutique – dépend largement des qualités du formateur dans ce domaine. Donc, de son aisance propre autant avec les participants qu'avec le processus de formation, de l'acceptation réciproque de l'un par l'autre.

Finalités de l'organisateur à la recherche de la meilleure formule de formation selon son expérience personnelle, finalités du formateur (qui a fait choix d'un style et ne se trouve pas à la même étape du fonctionnement systémique), finalités des élèves à l'égard du modèle (qui, tantôt sont fascinés par ce qu'ils peuvent découvrir d'eux-mêmes grâce au groupe et tantôt, souhaitent s'en tenir à des techniques extérieures, des tours de main), comment les concilier ? Comment ne pas y voir les éléments générateurs de frottements, de conflits ou de troubles de l'attention ?

4. Jeux, rôles, fonctions

« Un contexte se constitue à l'intérieur d'une situation précise et implique une finalité (ou but) déterminée et une certaine distribution des rôles » (9), donc un jeu.

Vérifier le contexte, éprouver la solidité des objectifs, provoquer la relation avec le formateur : autant d'indices d'une vitalité qui peut aussi bien activer que paralyser la formation. Comme il en va de la famille dans la rencontre systémique cherchant sans cesse à éprouver le contrat, à mesurer la détermination du thérapeute, les groupes en formation sont amenés à gauchir les rôles, ce qui apparaît toujours comme une mise en question de l'autorité, une vérification de la définition donnée à la relation.

Ces gauchissements indiquent plus ou moins clairement des glissements de contexte qui ne sont jamais sans conséquences pour l'évolution d'une promotion et de chacun de ses membres en particulier. Envisagés dans une optique systémique, ces gauchissements sont bien en relation avec des glissements de contexte. Et si l'on n'y prend garde en temps utile, la disqualification qui en résulte se structure rapidement, devenant de moins en moins mobilisable, avec ses patterns stérilisants pour le groupe et les personnes.

Tantôt la famille... je voulais dire, les élèves..., tantôt le thérapeute... décidément ! s'influencent au bénéfice de l'homéostasie. Trop de changements, de pédagogie, alors que la demande (les motivations, les finalités des élèves comme des formateurs) n'est pas assez clairement explicitée, et les manoeuvres de disqualification se mettent en place.

Représentation du lieu de travail, le lieu de formation est utilisé à

des fins personnelles. Il devient objet et partenaire de coalitions contre l'employeur de l'agent⁴. Une dynamique pseudosyndicale peut ainsi se développer, entraînant un formateur insuffisamment préparé, ou le groupe tout entier. Les climats fusionnels (pseudo-mutualité) qui expriment si bien le déni de la différence, le mythe égalitaire qui enveloppe si bien la peur du changement et la coalition contre celui qui le véhicule, constituent un terrain de choix pour de tels mouvements.

Alors peuvent se jouer, comme dans les familles, toutes les formes de triangulation. Coalitions d'un groupe et d'un formateur contre une autre formation, ou contre l'organisateur, avec la confusion qui en résulte. Utilisation de messages discordants du type : «split double-bind» (14) et activation des transactions de type «psychopathique» dans le groupe. Dans une famille, la mère dirait à l'enfant : «voyons, mon chéri, puisque ton père prétend que tu dois faire tes devoirs, fais-lui plaisir !» avec un non-verbal de résignation, les yeux au ciel.

Certes, la première occasion pour certains travailleurs sociaux de se rencontrer hors du lieu de travail (mais à propos de celui-ci) conduit ces derniers à pratiquer le lieu de formation comme un «lieu de prise de conscience des nouvelles conditions de travail où les (a) guidés l'évolution du travail social. Parmi ces nouvelles conditions, une des plus importantes (est) l'établissement du travail d'équipe et la coordination entre travailleurs sociaux et professions différentes» (11) et parmi les forces en présence, créatrices de confusion, résultantes d'une même réaction défensive à l'égard des contextes respectifs de chacun (élèves-formateurs-organisateur) la tentation, chacun à sa manière, «de faire de la formation sa «chose» ce qui conduit à ce que chacun n'appréhende (...) les autres que comme concurrents pour un même enjeu, le pouvoir sur la formation». Alors, «la formation dans sa dynamique hypothétique de transmission des connaissances en fonction de problèmes relationnels, (n'a) plus rien à voir avec sa réalité concrète» (11).

Or, il serait dommage de se priver d'une telle énergie, d'une telle vitalité en laissant au groupe la possibilité de reproduire dans le contexte de formation, telle une stérile redondance, le pattern transactionnel en usage dans les contextes professionnels, syndicaux, familiaux de chacun. D'autant que si l'on donne à la formation le temps pour atteindre son objectif, elle offre généralement aux élèves l'opportunité de développer des solutions originales pour chaque contexte et leur permet aussi d'échapper au pattern limitant et insatisfaisant auquel ils venaient chercher une alternative.

⁴ Le lieu de formation, dans son évolution et dans son fonctionnement, manifeste par l'intermédiaire de la relation complexe entre formés et formateurs, les substituts symboliques du «lieu professionnel», de son esprit de corps professionnel nouveau, et des conflits entre employés et employeurs (11).

Changer ou traiter ?

Ce qui nous amène à envisager la question de la formation occasion de changement personnel.

Nous avons vu que la formation en tant que « fonction d'adéquation de connaissance aux problèmes issus d'une pratique concrète est souvent déviée et masquée par l'intrusion, en son sein même, d'autres lieux, de leur dynamique, de leur logique » (11). Que dire alors de la formation, fonction d'adéquation personnelle aux problèmes posés par l'existence de référentiels différents, voire opposés à toute une logique constitutive de l'individu ? (causalisme, réductionisme et toutes leurs conséquences psychologiques et morales). Sans doute l'entrée dans un cycle de formation à l'approche systémique témoigne-t-elle d'une prédisposition favorable ? Au moins par un début de remise en question des référentiels classiques.

Mais, précisément, l'écart entre l'épistémologie systémique et les précédentes est tel que, pour soutenir les candidats au voyage dans cet espace sans repères, il importe à la fois d'être en mesure d'accompagner chacun sur son itinéraire, et de contrôler la vitesse sur celui-ci. Pour utiliser une métaphore mathématique, le vecteur accélération qui sert d'indicateur du contexte de formation, doit être suffisamment grand pour n'être pas concurrencé par d'autres forces entraînant le candidat vers d'autres orbites de l'espace.

Les jeux de la non-demande

Comme en thérapie systémique, les chances d'un changement pour chacun sont au prix du maintien d'un rapport entre formés-formateurs et organisateurs, défini en terme d'organisation croissante et hiérarchisée. Le maintien d'une méta-position (là plus qu'ailleurs, nous sommes tous de la même famille), n'est pas aisé. Rien n'est plus facile, par contre, que d'entrer dans une formation avec une demande ambiguë, voire une non-demande. Ce que l'on peut encore redéfinir en disant que l'homéostasie du système social auquel nous participons est en perpétuelle interaction avec le niveau individuel où se jouent des contradictions innombrables. Il en va ainsi de ce qu'il est convenu d'appeler « motivation » dans son rapport avec la loi sur la formation continue.

Par ce détour, nous rejoindrons la préoccupation la plus concrète et inséparable de toute réflexion sur le fonctionnement : l'économie, les circuits de l'argent. Et nous verrons aussi que la clarté de la relation à la loi du groupe social est une exigence facilement passée sous silence. A contrario, la considération des textes législatifs conduit le plus souvent à une remise en ordre, de proche en proche, de la latitude des rôles que chacun croyait pouvoir s'offrir impunément, avec l'éternelle tentation de prendre un maximum de bénéfices en échange d'un minimum de contrôle et d'obligations.

Cette question est utilement décodée à la rigoureuse lumière systémique de l'école de Milan (14) : problème du référent qui se révèle l'un des facteurs les plus influents dans l'étude de la non-demande (6).

Le problème du référent

Nous avons déjà envisagé plus haut certains des référents de la formation (les grandes figures de la théorie et de la thérapie systémique, les modèles de pensée, l'action, la position par rapport au problème à traiter, etc...) mais il est une gamme de référents liés directement aux formés et aux organisateurs par des rapports de pouvoir et d'argent, et donc indirectement aux formateurs. Ce lien est défini par une loi du supra-système social, loi qui règle les échanges de temps, échanges qu'elle relie à des fonctions en prise plus ou moins directe sur la marche de l'institution à laquelle appartient l'agent en formation.

Quand le contexte de la formation obéit à des règles financières du supra-système social, il s'agit en France de Formation Continue⁵.

Dans la structure fonctionnelle qui relie les élèves et les formateurs à la société qui les paie et qui en attend les services, on peut permuter l'ordre des facteurs et voir dans l'action du législateur une définition implicite des rôles, des fonctions et des finalités de chacun. Cela permet aussi de découvrir le sens et la globalité de la conception d'une formation systémique, à condition bien entendu de se servir d'un langage et d'un raisonnement rigoureux.

Le règlement français de la formation continue détermine quatre types de formation dont nous ne considérerons ici que les trois premiers : I, 2 et 2 bis.

La Formation Continue est régie par le décret du 16.6.75, l'arrêté du 2.7.75, la circulaire du 22.7.76 du 30.10.78, le décret du 30.3.78 (Journal Officiel de la République Française).

Définition des différents types d'actions de formation :

– Actions de type 1

Ce sont les actions de formation professionnelle ayant pour but :

- . de maintenir ou de parfaire la qualification,
- . d'adapter ses connaissances à l'évolution des techniques, ou des structures administratives, ainsi qu'à l'évolution culturelle, économique ou sociale.

Il s'agit donc essentiellement d'actions de perfectionnement dans l'emploi occupé.

⁵ Élément relationnel qui intervient dans la définition de la relation de l'individu en termes affectifs très forts. Ceux-ci appartiennent au vocabulaire politique et syndical et traduisent un sentiment d'estime ou de rejet, de justice ou d'injustice, de liberté ou de contrainte, de confiance ou de défiance, etc... La Formation Continue est d'abord un « acquit social » symbole d'une antinomie agressive groupe-individu.

– Actions de type 2

Ce sont les actions de formation promotionnelle, permettant, par la préparation de titres, examens ou concours, d'accéder à une promotion de grade.

– Actions de type 2 bis

Ce sont des actions de formation demandées à titre personnel, n'ayant pas de relation avec l'emploi occupé, et se déroulant en dehors des heures normales de travail.

Il en résulte une prise en compte par l'employeur, variable suivant la possibilité d'effectuer ou non, ou partiellement, une formation pendant le temps de travail, ou sur des temps de loisir.

Soit :

Type	Demandeur	Finalités	Payeur en temps	
			employeur	Agent
1	Employeur	permettre à l'employeur d'introduire un changement dans l'entreprise	100%	0%
2	Agent	employeur : obtenir des niveaux hiérarchiques compétents Agent : accéder à un grade plus rémunérateur	50%	50%
2 bis	Agent	Agent : développement personnel sans impact fonctionnel direct sur l'entreprise	0%	100%

Or, une véritable formation systémique n'est ni adaptative, ni purement spéculative, ni source de pouvoirs nouveaux.

Ainsi résumée, une question s'impose donc : où situer le travailleur social, l'infirmier, le médecin ? A laquelle des catégories ainsi clairement définies raccorder la formation à l'approche systémique ?

1. L'introduction d'une optique nouvelle ne s'impose pas de l'extérieur, du moins dans une démarche systémique. Le changement de fonctionnement ne peut être demandé par le chef d'entreprise qui ne saurait pas, pour l'avoir éprouvé et appris personnellement, les avantages et les risques de l'approche systémique.

Le sens de l'indemnisation (ceci est un travail au seul bénéfice de l'entreprise qui doit donc le prendre sur son temps et ses finances propres à 100%) est particulièrement démobilisateur, réduisant à zéro l'initiative de l'agent.

2. Il n'est pas question pour l'instant, en France du moins, de sanctionner par un statut original les suites d'une formation ⁶. On peut même dire qu'actuellement, face aux idéologies dominantes le fait de se lancer dans une formation systémique expose à plus de déconvenues et de logiques résistances qu'à l'obtention d'un avancement quelconque. Le passage par une formation « systémique » ne risque pas de favoriser l'inscription sur un tableau d'avancement.

Donc, si l'entrée dans une formation à l'approche systémique ne peut se faire à la demande d'un employeur, il ne semble pas plus qu'elle puisse se faire à la demande de l'agent en vue de l'accession à une fonction ou à un grade plus rémunérateur inexistant.

3. Alors, l'épanouissement de la personne ? C'est bien de développement qu'il s'agit, mais un développement qui ne prend son sens que par son utilisation dans le cadre du travail, la collectivité. Bien compris, il vise à une évolution aussi favorable que possible des différents partenaires du jeu social en accord avec des finalités claires pour tous. Encore faut-il savoir si la place de l'agent dans son institution d'origine l'incite à un travail constructif ou destructif. Et si la définition de cette place, ne remplit pas en fait une fonction plus ou moins projective. D'où l'hypothèse selon laquelle les jeux au nombre desquels figure en tout premier lieu la non-demande, pourraient bien n'être que des façons d'éviter tout changement. Et principalement, tout changement personnel dans un contexte qui n'a pas été clairement annoncé comme pouvant l'impliquer. On retrouve ici, dans la situation de formation continue, plutôt qu'une non-demande, une provocation (1) = je veux bien former (une partie de) moi-même à la condition expresse de ne pas me changer.

Une formation qui ne tient pas compte de la situation du formé ne peut donc se définir en termes exclusifs de fonction.

Mais, prendre en compte ces considérations pour une parfaite transparence des contextes, c'est les traduire en circuits d'argent (et donc d'influence) cohérents avec la balance payeurs-bénéficiaires. On voit que le problème n'est pas simple.

C'est qu'il est question de changement susceptible d'atteindre les structures elles-mêmes. Ou, du moins, d'une conception du changement

⁶ Nous n'avons pas voulu écrire ici « l'acquisition des connaissances, le savoir-faire, la transformation personnelle », etc..., ces résultats de la formation ne pouvant être obtenus au même moment et mesurés avec un instrument suffisamment fidèle.

qui ne limite pas celui-ci à quelques agents soignants d'une institution ⁷. Plus honnêtement, la conception systémique reconnaît que chaque forme d'action est à la fois dépendante et structurante d'un équilibre institutionnel. Par conséquent, tout changement dans le mode d'intervention, pour viser à une efficacité thérapeutique, se doit d'envisager les autres changements qui lui sont associés, que ceux-ci soient vus comme des préalables nécessaires ou des conséquences inévitables.

Dans cet esprit, nous avons adopté l'attitude logique de nos collègues du Centre Chapelle aux Champs ⁸ qui rend aux responsables institutionnels leur rôle de mandants vis-à-vis de leurs mandataires. (Les feed-back à une telle disposition sont de remarquables révélateurs des structures institutionnelles).

Il est capital, en effet, que l'élève qui vient pour appliquer au lieu de travail ce qu'il apprend en formation, soit en mesure d'apprécier ses chances d'y parvenir. Et pour cela, qu'il ne se trouve pas dans un conflit de loyauté qui serait peu diplomatique.

Il est donc clair que le recours à la législation pour définir les limites de la triangulation par l'argent constitue une information sur le système relationnel institution-élève-formation, information dont on ne peut faire l'économie sans danger. Plus ou moins liée à ce fonctionnement, la délégation de fonction, ou mandat, traduit en langage administratif « statutaire », la définition de la relation de l'élève à ses pôles de référence professionnels (et éthiques). Prétendre former, enseigner, dans un cadre où ces définitions ne seraient pas obtenues, c'est mettre en place soi-même les déviations que ce terrain complexe recèle en puissance et se condamner aux malentendus, aux efforts décevants, à un travail destructeur. Tout comme s'engager dans une action thérapeutique avec une famille dont on ignore la personne qui les envoie, ce qu'on leur a dit de notre action, la motivation de chacun, ce qu'ils pourront « monnayer » du référent après être venus en thérapie. Bref, un thérapeute qui feindrait d'ignorer qu'il est un des éléments de l'enjeu de la situation à modifier serait un insensé.

En effet, ce qu'on appelle non-demande dans la pratique thérapeutique ⁹ (souvent, d'ailleurs, avec des patients institutionnalisés) peut proposer un modèle aux situations de formation dans lesquelles un rapport

⁷ Plus ça change, et plus c'est la même chose (Watzlawick), c'est bien pour éviter la déconvenue des « solutions de type I » que le systémicien souhaite faire connaître et pratiquer d'autres types d'intervention plus lucides et adaptés aux problèmes posés.

⁸ Centre de Guidance - Clos Chapelle aux Champs - UCL Woluwé, Bruxelles.

⁹ Le plus souvent, une provocation du type : « changer-le, mais ne nous changez pas », mais aussi : « nous sommes là pour quelqu'un d'autre (qui nous envoie) mais que vous n'avez pas encore trouvé puisque nous n'avez pas posé en temps utile les questions nécessaires ».

mal élucidé aux référents, entretient un climat paralysant. Situation à envisager d'une manière très générale car un élève peut être « non motivé » pour des raisons apparemment aussi éloignées que la dépendance d'un référent théorique (aucun manque, aucun besoin d'un nouveau modèle, aucun appétit) ou celle d'un organisme payeur qui ne se soucie pas de ce qu'il paie.

5. Le modèle des modèles

Pour une réflexion sur la formation, nous sommes tentés d'utiliser des modèles issus de la pratiques thérapeutique (1) au nom de l'identité du modèle général de référence : le modèle systémique. La tentation permanente d'un modèle unitaire (12) dans la réflexion scientifique conduit logiquement ici à rechercher aussi bien ce qui permet de comprendre comment les formations sont fonctionnelles ou dysfonctionnelles, que comment former suivant le contrat tacite, en recourant à une logique systémique. Mais précisément, le concept du système est exempt de toute prétention totalitaire (3), qui voudrait tout expliquer et ne laisserait à aucun moment place pour une autre forme de pensée. Sans invoquer nécessairement le théorème de Goedel (7), la pensée de G. Bateson nous met en garde contre toute systématique de l'explication et il n'est pas sûr que les contextes de l'étude du fonctionnement de la formation d'une part, et de la définition de son style pédagogique d'autre part, soient si voisins.

Par contre, comme il en est de toutes les situations concrètes où le nombre de solutions réalisables ne répond pas à une quantité infinie de combinaisons, nous avons la sensation d'une interdépendance étroite entre les nombreux facteurs qui entrent dans la réalisation d'une formation à l'approche systémique, interdépendance qui laisse finalement assez peu de « jeu » à ces facteurs limités.

Du cadre de l'action thérapeutique nous vient un exemple : lorsque les conditions matérielles de rencontre avec un groupe familial déterminent l'intervalle entre les séances (pour des raisons que chacun peut éprouver du fait de l'activité professionnelle qui le nourrit), on ne décidera pas impunément d'un modèle d'action thérapeutique directif ou paradoxal. Par exemple, à un intervalle long conviennent bien les interventions de l'Ecole de Milan, mais mal le travail par petites touches impliquant de façon directive le recours aux tâches, et inversement.

D'où le maintien au Centre Bateson d'un cycle d'initiation, sorte de propédeutique, au cours duquel — à la française — est d'abord proposé à l'élève un panorama des diverses écoles. Raisonement apparemment logique mais tout aussi bien fondé sur des données plus prosaïques que sont l'hétérogénéité des groupes d'élèves, l'exploration d'une motivation véritable (voir plus haut le problème du référent) et donc, l'impossibilité d'engager directement un travail de remise en question

personnelle de l'élève. Cette étape apparaît plutôt dans nos cycles comme un besoin plus ou moins inéluctable en fin de formation, laissant cependant le soin à chacun d'y trouver une solution personnelle en d'autres lieux. A moins que des demandes groupées et suffisamment importantes (naissant au sein d'un groupe de cohésion suffisante et qui a fait une expérience satisfaisante du soutien mutuel) ne mandate l'organisation pour la mise en place ultérieure de ce type de formation. Cet aspect constitue pour nous l'une des preuves supplémentaires que lorsqu'un maillon d'une organisation de formation est donné, les structures auxquelles il peut contribuer ne sont pas innombrables.

Ce qui nous permet également de voir qu'à chaque niveau de réflexion et d'action correspond un registre de fonctions, là encore, en nombre limité.

En engageant la 7ème année de formation donnée par l'A.L.T.F, le Centre Bateson a bien conscience de n'être pas encore en mesure d'assurer la formation à la formation : une deutero-formation. Comme si certaines activités de « reproduction » ne pouvaient normalement être exercées tant qu'une maturité suffisante n'est pas acquise. C'est à cette forme « d'adolescence » que peut sans doute être rattachée l'ambiguïté essentielle des formations à la formation.

Y. Colas
Centre Bateson
13, rue V. Hugo
F-69002 Lyon

RÉSUMÉ

L'expérience de la formation à l'approche systémique dispensée par l'A.L.T.F. comme par la participation de ses membres à l'enseignement dans divers centres de formation de maturités différentes, est l'occasion d'une réflexion sur deux facteurs de confusion dans l'évolution d'un centre de formation :

- le changement, dans le temps, des repères que sont les demandes, les contextes,*
- La divergence des finalités de l'organisateur, du formateur et de l'élève.*

Une considération insuffisante pour ces témoins de la vitalité des éléments, expose à des glissements de contexte et des jeux dont la similitude paraît grande avec les situations de non-demande en thérapie systémique et l'importance du problème du référent.

SUMMARY

From the experience of systemic training given by the A.L.T.F. in its own center as well as in others centers of different maturity, a reflexion is brought up about two confusing factors :

- *the change with the time of the demands and the contexts,*
- *the divergence in finality between the organizer, the trainer and the student.*

An insufficient consideration for these elements of vitality exposes to slip away from the contexts and to play in a way of great similitude with the situations of no-demand and with the importance of the « referent » problem in systemic therapy.

Mots clés :

Formation
Contexte
Non-demande
Référent

Key words :

Training
Context
No-demand
Referring-person

BIBLIOGRAPHIE

1. ANDOLFI, M., MENGHI P. : Un modèle de formation en thérapie familiale. *Thérapie Familiale*, Genève, Vol. I n° 3, 1980, p. 195-221.
2. AUSLOOS, G. : Fondations du système, rôles de l'individu. Séminaire au 8e Congrès International de Zurich, septembre 1985.
3. BOURGEOIS, M. : Ouverture systémique et inviolence, GESYS, 1983, inédit.
4. CASTANEDA, C. : Voir – Les enseignements du sorcier Yaqui – Coll. Témoin, Gallimard.
5. COLAS, Y. : Family therapy movement in France, in *Family Therapy News*, A.A.M.F.T., Vol 12, n° 3, mai 81.
6. DELVIN, E. : La non-demande, atelier du Centre Bateson, 1985, inédit.
7. DUPUY, J.P. : Ordres et désordres, Le Seuil, Paris, 1982.
8. ENGLISH et ENGLISH (cit. in SELVINI, contexte et méta-contexte ref 13).
9. FERRAREISI (cit. in SELVINI, contexte et méta-contexte).
10. FERREIRA, A.J. : « Double-Lien et délinquance », in changements systémiques en thérapie familiale, ESF, Paris, 1984.
11. LE BAHAR, J.C. : La dynamique de l'ambiguïté, Education Permanente, n° 51, déc. 79, p. 67-80.
12. PRIGOGINE, I., STENGERS, I. : La nouvelle alliance, Gallimard, Paris, 1979.
13. SELVINI PALAZZOLI, M. : Contexte et métacontexte dans la psychothérapie de la famille, *Thérapie Familiale*, Genève, 1981, Vol 2, n° 1, p. 19-27.
14. SELVINI PALAZZOLI M. : Le problème du référent en thérapie familiale, *Thérapie Familiale*, Genève, 1984, Vol 5, n° 2, p. 89-99.
15. WYNNE L. : (cit. in SELVINI, contexte et méta- contexte).

BRIEF FAMILY THERAPY CENTER

6815 West Capitol Drive
Milwaukee, Wisconsin 53216, USA

Intensivkurs
für deutschsprachige Therapeuten
Lösungen-orientierte Kurztherapie

(Solution Focused Brief Therapy)

vom 4. August bis 8. August 1986

In diesem Kursus werden die systemischen Grundsätze und die Vorgehensweisen der Lösungen-orientierten Kurztherapie (solution focused brief therapy) dargestellt. Im Mittelpunkt steht das Zielgerichtete Befragen (purposeful interviewing), eine von der Ericksonschen Hypnotherapie beeinflusste Methode.

Vorträge, Kommentare hinter dem Einwegspiegel während therapeutischer Sitzungen, Interview-Übungen und Diskussionen erfolgen in deutscher Sprache. Weitere englische Vorträge werden simultan ins deutsche übersetzt.

Lehrkörper

Eve Lipchik

mit

Steve de Shazer – Insoo Kim Berg

Elam Nunnally

und weitere Mitglieder des Teams

Kosten: \$ 300.00 (U.S.)

Anmeldungen, Auskünfte und weitere Informationen:

Eve Lipchik

Associate Director

BRIEF FAMILY THERAPY CENTER

6815 West Capitol Drive

Milwaukee, Wisconsin 53216, USA

Telefon: (414) 464-7775

AGIR ET RÉFLÉCHIR... À L'INFINI : LA FORMATION À L'APPROCHE SYSTÉMIQUE

J. PLUYMAEKERS

J'agis... puis je réfléchis.

Quand j'étais adolescent, un homme politique, plusieurs fois premier ministre, avait contume de dire : « J'agis puis je réfléchis ». Était-ce là une façon de parler pour un premier ministre ? A l'époque, j'en avais souri comme les gens qui m'entouraient. Il est évident qu'un premier ministre se doit de réfléchir avant d'agir.

Je n'aurais d'ailleurs pas pu « penser autrement » sans m'opposer aux conseils de mes maîtres d'alors : les « bons pères ». Je les entends encore lorsqu'ils nous faisaient ânonner les déclinaisons *rosa, rosa, rosae...* ou les temps primitifs. « Mais enfin, réfléchissez avant de répondre ! » Vraiment, qu'y comprenaient-ils ? Réfléchir avant de parler... comme si ce n'était pas la résonance des premières syllabes qui nous disait comment poursuivre...!

Je sais maintenant qu'Aristote, Thomas d'Aquin et Descartes étaient leurs références. Formateurs d'hommes, ils nous inscrivait dans ce qu'aujourd'hui, bien irrévérencieusement, j'appellerais « pensée dominante ». Cette façon linéaire de penser, efficace par rapport à certains problèmes, positionne donc la réflexion avant l'action. Ce faisant, elle postule deux choses :

Premièrement, *réfléchir* est une façon de suspendre l'action. Il s'agirait d'ouvrir une parenthèse, d'arrêter le cours des choses pour mieux le maîtriser... après !

En second lieu, *réfléchir avant* implique l'idée sous-jacente d'une référence à la norme ou au savoir établi. Bloqués dans la récitation des déclinaisons, qu'aurions-nous pu chercher d'autre que quelque chose de déjà donné, de déjà écrit...! Ce donné, cet écrit, cette norme, un peu de discernement nous l'aurait fait mettre à jour et le déroulement des choses aurait gardé bon ordre.

Cette vision des choses n'a pas toujours fait loi et aujourd'hui la remise en question est largement répandue. Les choses sont processus, mouvement, écoulement, comme Héraclite l'avait pointé. Impossible de les fixer, de les voir « en soi », hors de leurs contextes, dit-on maintenant. L'action, par exemple, comment pourrait-elle se suspendre ? La norme, comment l'imaginer « hors de... » ?

Peut-être avait-il raison ce premier ministre tant décrié. En politique, tout comme en pédagogie, en thérapie, en formation, réfléchir ne prend son sens qu'en raison de l'action qui est en train de se passer. C'est d'ailleurs le premier sans de réflexion : renvoyer dans une direction différente. Cela suppose, à l'évidence, qu'il y ait quelques chose à renvoyer, à : réfléchir.

L'approche systémique comme nouvelle épistémologie nous met d'emblée sur ce terrains de la totalité où il est vain de vouloir distinguer ce qui appartient en propre à l'un et à l'autre, à moi et aux choses. Nous ne pouvons pas ne pas agir. Nous ne pouvons pas ne pas réagir. Nous ne pouvons pas ne pas réagir à la réaction... jeu interminable d'actions réfléchies et de réflexions agies !

Est-ce à dire que ce jeu n'aurait pas de règles, ou seulement la règle du déterminisme, que nous y serions livrés pieds et poings liés, rendant bien aléatoire tout projet de formation ?

C'est exact, la marge de manoeuvre est étroite ! Si on accepte qu'on ne s'arrête jamais d'agir, que quoi qu'on fasse, apparaît souvent le sentiment qu'il ne sert plus à grand chose de chercher à bien faire ! Et, si réfléchir suit l'action, à quoi cela peut-il donc servir ?

Une métaphore déjà pas mal exploitée, celle du miroir, peut nous laisser entrevoir cette voie étroite où, c'est vrai, rien n'est simple mais où cependant le complexe devient tout-à-fait saisissable.

L'expérience de se voir dans un miroir a ceci d'intéressant en effet, qu'elle peut nous faire comprendre à la fois la nécessaire immédiateté, l'inévitable concomitance, la parfaite synergie entre action et réflexion, et à la fois la production dans l'expérience même d'un effet créateur : celui d'une distance paradoxalement toute entière dans l'expérience.

L'expérience devient encore plus saisissante si je me place entre deux miroirs. Le jeu, alors, entre l'objet (moi, en l'occurrence) et les miroirs ouvre à une relecture infinie du même, toujours à nouveau différent.

Et si la formation à l'approche systémique était cela : agir ET réfléchir... à l'infini.

Agir et réfléchir (1)

Impossible de ne pas agir. Mais qu'est-ce qu'agir ? Que peut-on en dire pour autant qu'il soit possible d'être pertinent sur une totalité ?

Deux choses s'imposent dès lors qu'on approche la question. Premièrement, l'action, dès qu'on tente de la formaliser, s'échappe. Deuxièmement, l'action va toujours plus vite que la conscience qu'on en a. Elle est toujours en « régime automatique » !

1. L'action s'inscrit dans un continuum. Chaque fois que nous essayons de la saisir, elle s'abstrait et, d'une certaine façon, elle nous file

entre les doigts. Ainsi donc, lorsqu'il nous faut préciser ce qui se passe (en formation, par exemple), nous n'avons d'autres moyens que de ponctuer ce continuum. Prenant la partie pour le tout, nous appelons « action » ce qui se joue pour nous entre les deux points tout d'un coup fixés. De ce processus, nous n'avons guère conscience même si nos ponctuations, elles, n'ont rien d'innocent.

Très jeunes, on nous a raconté des histoires (rappelons-nous : les cigognes, les choux,...). Nous avons aussi appris à les raconter, à les inventer et à... en raconter ! Gamins, nous savions cependant que les commencer ici ou là n'avait pas les mêmes effets. Combien de fessées douloureuses n'aurions-nous pas de cette façon...évitées ! Du moins, le pensions-nous ! Mais mes parents étaient-ils vraiment dupes ?

Aucune raison qu'il n'en soit pas de même dans nos pratiques professionnelles. Obligés d'agir sans discontinuer, nous ressentons cela souvent comme un tourbillon où rien ne s'arrête (2).

1. Nous aurions pu commencer par « réfléchir et agir » mais, voilà, le langage est discursif et nécessairement linéaire dans sa production. Un mot après l'autre...
2. On pourrait d'ailleurs s'interroger sur la fonction de ce tourbillon dans nos institutions.

C'est peut-être ici que nous commençons à nous raconter des histoires. Les événements eux, se suivent, se répètent, s'enchevêtrent, s'emmêlent au point où il nous devient difficile de « préciser » notre action. Alors, raconter, se raconter, se raconter des histoires,... bref, se former surgit comme une nécessité. La réalité y prendra forme, peut-être se donnera-t-elle à être maîtrisée. Nous y inventerons le réel (4) et au fond, pourquoi pas ?

Souvent, nous ferons commencer les choses, si nous sommes thérapeutes, avec le début de l'entretien ; si nous sommes éducateurs, avec l'incident provoqué par l'enfant ; si nous sommes médecins, avec le symptôme etc... Et très logiquement, nous poursuivrons nos descriptions en référence à ce point de départ. S'occultent ainsi non seulement ce qui précède mais surtout ce qui est adjacent. Et cependant, on sait que les coups de téléphone qui fixent les rendez-vous... fixent aussi déjà les règles du jeu ; qu'en allant en visite à domicile, les places de stationnement sont toujours aussi occupées... que les familles. On sait ainsi beaucoup de choses. On en prépare aussi beaucoup et on se trompe souvent comme des thérapeutes qui avaient préparé minutieusement l'entrevue avec telle famille... et, voilà qu'une autre se présente. Que faire de la préparation ou comment l'accorder à cet imprévisible ?

En fait, arbitraire pour arbitraire, le propos n'est pas de suggérer ici que telle ou telle ponctuation serait à privilégier. L'important est plutôt de voir comment différentes ponctuations ouvrent ou réduisent tel

ou tel éventail de possibles, comment certaines peuvent participer à des contextes ouvrant au changement...

Impossible en formation, donc, de parfaire « une action » nécessairement déjà accomplie et finie. Ce qui s'est fait, s'est fait et c'est bien ainsi. Par contre, ce qui est possible et épistémologiquement plus correct, c'est de jouer après coup sur les ponctuations, d'en pointer les fonctions et d'en tirer les conséquences pragmatiques.

2. Même quand nous décrivons l'action comme un continuum, nous ne cessons en filigrane de la concevoir comme nôtre et, donc séparée, indépendante de l'action des autres. Aussi, n'est-il pas inutile de rappeler qu'il n'en est rien.

L'action vue comme continuum et comme totalité est d'entrée de jeu interaction. Nous sommes dans une danse permanente où chaque partenaire réagit à l'autre avant même qu'il s'en soit rendu compte. Nous nous modelons ainsi les uns sur les autres de manière si automatique qu'il est évidemment vain de prétendre savoir qui commence et, encore moins de calculer comment l'autre fera.

Ici encore, il est intéressant de remarquer que si le danseur professionnel sait bien qu'il en est ainsi, j'ai au contraire été formé par mon éducation familiale et sociale à croire que dans la danse, c'est au garçon de conduire ! Ponctuation linéaire s'il en est et qui me rendit le plaisir de la danse bien difficile car, à chaque pas s'imposait l'angoissante pensée : c'est à moi de conduire. N'est-ce pas là le risque de toute formation, de nous contraindre à croire que c'est à nous de conduire le processus, comme s'il fallait que l'un des deux conduise.

Ces deux points rappelés, c'est le rapport de l'action à la règle qu'il nous faut développer.

Faut-il voir l'action strictement dépendante de règles ? Et alors, lesquelles ? Faut-il l'imaginer pur désir, hors toute loi ? Ces deux positions linéaires méritent d'être dépassées dans une vision circulaire où l'action est d'entrée de jeu indissociablement liée à la règle et au désir, comme on a d'ailleurs pu le dire du langage, lui-même en l'occurrence produit dans un acte.

Ce qui se joue, dès que cela se joue, se joue avec des règles. « L'action » comme toute danse intègre automatiquement les nombreux éléments des contextes environnants et de subtiles régulations s'opèrent.

Kierkegaard avait bien décrit cela dans son « Journal du séducteur » : « Quand un petit nombre de personnes s'assemblent souvent dans la même pièce, une tradition se crée aisément selon laquelle chacun aura sa propre place, son poste. Le tout devient un tableau qu'à tout instant on peut dérouler devant soi, une carte du terrain » (7).

« Une tradition se crée aisément » l'expression est jolie pour décrire *l'émergence d'une règle*, déjà là et cependant à apparaître. Elle n'a pas nécessairement à se dire. Elle joue, voilà tout, et elle est utilisable

pour qui sait la lire. Ce qui n'est pas évident dans nos cultures où depuis Napoléon tout passe mieux par des « codes ».

Nous ne nous arrêtons pas de danser, les régulations ne s'arrêtent pas de s'instituer. Émergeant, elles ont, pourrait-on dire, tendance à s'autonomiser,... en tout cas, progressivement, nos lectures les distinguent, une carte du terrain se fait jour. Au moment même, elles s'imposent à nous, dans la redondance, elles se transcendent à notre regard.

C'est ainsi qu'on a pu décrire des lois générales. Celles-ci décrivent le fonctionnement commun à de nombreux systèmes. D'autres régulations restent toujours propres à un système particulier, ce sont les règles intrinsèques. Mais la danse, elle, au delà, en deçà de ces abstractions, restera toujours à nouveau originale. Elle demeurera totalement singulière, intégrant non seulement un mouvement signifiant pour les partenaires mais aussi des choses uniques qui ne leur appartiennent qu'à eux (4).

Nul besoin ici que ces choses soient explicites ou conscientes. L'important est qu'elles se jouent et parfois s'amplifient, émergeant alors pour devenir contexte possible de changement.

Peu importe donc l'attention qu'on y prête, elles « n'en constituent pas moins le lieu d'un autre possible à partir duquel pourra se déployer un avant et un après, des ruptures, des coordonnées d'espace, de temps, de substance » (5).

Seule l'action dans sa totalité, c'est-à-dire en acte, peut, me semble-t-il, « produire des singularités et par là de l'histoire » (5).

C'est en cela que ce niveau des singularités hétérogènes est intéressant. Il est tout entier action et totalement indissociable du processus interactif. Seule l'éventuelle amplification et sa relecture a posteriori, permettent d'imaginer que quelque chose s'est passé et a changé. Ainsi, se fait un peut d'histoire, un morceau d'histoire commune, seule voie possible en formation comme en thérapie.

Dès lors, on comprend mieux l'intérêt que les formations à l'approche systémique ont vu dans les simulations, les jeux de rôles, le sculpting, les supervisions en direct. Chaque fois, il s'agit d'actualiser, de mettre l'autre en situation et de s'y mettre, de croire qu'on travaille toujours par essais et erreurs. Pour le formateur, il ne s'agit pas de voir ce qui se passe mais de faire ce qui se passe.

Former, se former, c'est inventer un réel bien singulier : celui de la formation. C'est traquer l'émergence de la règle dans l'immanence de l'action.

Réfléchir et agir

« J'agis puis je réfléchis » marquait déjà un progrès conceptuel. Au moins était reconnue la stricte nécessité de l'action comme base d'une réflexion. La rapide lecture phénoménologique de l'action que nous

venons de faire met déjà plus nettement l'accent sur la réciprocité du couple agir-réfléchir.

On peut affiner cette description et voir comment dans cette réciprocité, l'immédiateté qui y est entièrement liée peut nous aider à mieux cerner l'enjeu de l'action de formation et/ou de thérapie.

Agir ET réfléchir et réciproquement. Agir, c'est réfléchir, réfléchir, c'est agir.

L'immédiateté avec laquelle nous réagissons – avant même que j'aie dit (verbalement), j'ai dit (non verbalement), fait de nos actions en retour, de nos réactions, de véritables ré-flexions. Nous nous renvoyons automatiquement ce que nous émettons-recevons. Ce processus interactif où chacun intègre ce qui est reçu et utilise ce qu'il est, on peut le décrire en poursuivant la métaphore des miroirs et s'imaginer au palais des glaces. Les miroirs s'utilisent et vous utilisent au gré de leur pouvoir déformant, au gré de vos mouvements... et ni votre corps, ni les miroirs n'en tirent profit... l'effet est ailleurs. Comme dans la redondance de l'action, émergeait la possibilité de lire les règles, émerge ici un effet de distance.

Que l'on regarde donc les choses d'un point de vue ou de l'autre, on peut en tirer que sans rien enlever à la dimension totalement singulière de l'expérience, se constitue quelque chose de l'ordre de la relecture : je vois le même et je le vois différent. Plus je vois la même, plus il y en a de différents plus existent des différences qui font la différence (Bateson).

Ainsi, dans l'immédiateté du processus interactif, il n'y a plus seulement les effets réciproques de l'un sur l'autre mais l'ouverture d'une distance indissociable du processus lui-même. « Cette distance, donc, scinde et affranchit de l'immédiateté, mais au sein même de l'expérience et sans que pour cela cet immédiat soit simplement et définitivement aboli » (3).

Je ne quitte pas, je ne peux quitter ce qui se joue, mais tout en ne quittant pas, je quitte par la lecture. S'ouvre à moi cette possibilité de relire ce que déjà je lis, de voir ce que déjà je vois, de faire ce que déjà je fais.

De Waelhens résume parfaitement le propos : « Celui qui voit *se* voit. Je me vois mais c'est ce voir qui me permet (me permettra) de dire « JE » » (3).

C'est pour les phénoménologues, l'expérience même de la rencontre. Elle est au coeur de leur démarche philosophique. Entre moi et le monde, moi et les autres, moi et les choses la rencontre est toujours singulière. C'est peut-être aussi l'irréductible de la thérapie et de la formation. Et, c'est au sein même du singulier de cette rencontre que s'instaure la réalité, entre autre le langage comme réalité mais si le langage est des plus important, il ne semble pas nécessaire de ramener ici la réalité au

seul langage, que s'invente le réel jouant à plein de cette marge étroite qu'est l'émergence de cette distance, lieu de relecture.

Quand Félix Guattari critiquant la théorie des systèmes, insiste sur le singulier et que Mony Elkafim parle progressivement de l'importance des singularités a-signifiantes et des intersections entre univers, je ne peux m'empêcher de faire des liens avec la thèse de la phénoménologie pour qui l'objet n'est jamais simplement donné, comme les sciences positives l'imaginaient, mais toujours révélé au sein d'une rencontre et d'une coexistence (6), qui sont « elles-mêmes, en vérité, susceptibles d'innombrables modalités correspondant aux diverses manières possibles d'apparaître pour l'objet et aux diverses manières pour moi de m'ouvrir à lui et de me comporter à son égard » (2).

Les choses se rapprochent encore pour moi lorsque débattant de la nécessité ou non d'une distance dans le travail thérapeutique, Mony s'exprimait en disant : « il n'est nul besoin de devoir mettre le système à distance pour pouvoir s'utiliser comme intervenant ».

C'est exact dans la mesure même où avec la phénoménologie, on peut penser une distance non distante.

En effet, cette coexistence qui fait le lien entre nous et le monde — ces intersections entre nos cartes du monde — « ne surgit que dans et par la médiation du corps ».

De Waelhens explicite : « Si, donc, nous ne pouvons nous définir que par les choses et dans les choses, comme les choses ne peuvent se définir que par nous et en nous, cette proximité radicale se développe et se forme au sein d'un milieu, d'un élément médiateur qui n'est ni moi, ni chose, (ou qui est, aussi bien, l'un et l'autre) : le corps (2).

Déjà parlante, à propos des miroirs, l'expression « s'utiliser » prend ici tout son sens, son double sens :

- celui de se servir de soi, de son corps, au sens transitif comme on se sert d'un outil, d'un marteau pour clouer... utiliser quelque chose pour...
- celui qu'ouvre la forme réfléchie où au delà de la nécessaire présence du corps se joue notre présence au corps.

Du premier sens, tout simple quand il s'agit de n'importe quel objet du monde, il nous faut pointer l'illusion qui y est contenue quand l'objet est justement le corps. En effet, si nous le pensons simple instrument (à parler, par exemple), dès que nous nous en servons (en thérapie, en formation) nous le mettons en jeu, nous l'engageons. Nous le mettons en gage un peu comme on met un objet au Mont-de-Piété, le jeu y consiste à garder sans garder. Jeu d'illusionniste comme souvent en thérapie et parfois en formation où l'illusion de changer est plus importante que le changement. L'enjeu y est ainsi aussi de garder (ses règles) sans les garder. Ainsi le corps-objet est engagé — mis en gage — dans la thé-

rapie, la formation. Le problème sera, comme au Mont-de-Piété, la manière dont chacun récupérera son gage.

De la forme réfléchie, deux positions peuvent se dégager. La première est de s'imaginer dans une parfaite identification au corps. C'est donc la position contraire au distanciel radical du premier sens puisque le corps et moi ne font qu'un. Ces deux conceptions extrêmes, distanciel radical ou parfaite identification de moi au corps sont les conceptions qui le plus fréquemment ont inspiré les philosophies traditionnelles.

L'autre position qu'ouvre le sens réfléchi doit nous amener à voir le corps toujours et partout à cette charnière où il ne peut être pris tout entier comme moi ou tout entier comme monde. Il est à la fois moi et tout entier monde. Il est à la fois cette présence au monde et à moi-même où l'un ne va pas sans l'autre, où surtout dans la présence même existe l'absence. Avec mon corps, je puis être là sans être là, prendre distance dans la plus radicale proximité.

S'utiliser en thérapie, en formation serait alors, laissant de côté les deux conceptions extrêmes, jouer sur cette qualité intrinsèque du corps de n'être ni moi, ni monde tout en étant les deux à la fois.

Si pour l'homme, ce jeu subtil est irréductible et lui appartient en propre, il semble aussi décrire, du moins analogiquement, certains phénomènes de chimie. Ainsi, dans des expériences de passage de liquide en gaz, ou inversement, ce qui se joue au point critique de transition de phase est décrit comme suit : « Le gaz n'est plus à proprement parler un gaz mais il n'est pas non plus un liquide » (11).

L'interpellation entre les deux domaines est peut-être encore plus riche si l'on sait que le phénomène décrit par I. Stengers tente justement de décrire le changement. En thérapie, comme en formation, le changement doit, à mon avis, être conçu comme lié à cette qualité-là dont nous disposons tous à volonté mais que la pensée dominante nous a fait rejeter parce que trop paradoxale, alors même qu'elle est peut-être constitutive de notre être et de notre monde, de notre être-au-monde (1).

I. Stengers précise encore : « Dans les transitions de phase la nature semble bien s'affirmer comme puissance de transformation, capable non seulement de se laisser glisser vers le désordre et l'indifférence mais aussi de faire surgir l'ordre, la différence ».

On est proche ici de ce qui est pour nous le point nodal de notre propos, à savoir le surgissement de règles, d'ordre, de distance et de différence.

Engagé dans un système de formation (ou thérapeutique) mon rôle, peut-être parce qu'il s'agit aussi de transition de phase ou de phase de transition, consiste aussi à me situer toujours aux deux niveaux, comme véritable go-between. Zuk avait déjà employé cette expression

parlant du thérapeute familial, mais il en restait un peu trop au niveau opératoire. Pour lui, il s'agissait d'abord d'une meilleure communication entre les membres du système (12).

Le corps, donc, n'est pas simplement l'agent d'exécution de nos pensées, encore moins de notre discours. Il parle en son nom propre. Il ne rend pas compte de ce qu'il fait à ce que nous disons.

La place ainsi donnée au corps ne met en rien à l'écart les règles-clé de la théorie de systèmes. A un niveau assez externe, ces règles-clé nous permettent de formuler les premières hypothèses, à coup sûr très probables : par exemple, pointer les risques d'homéostasie, penser le symptôme comme protecteur du statu-quo, etc...

De même, les règles intrinsèques au système que nous formons avec les familles nous aideront à comprendre le fonctionnement ici et maintenant de la famille dans sa relation à nous. A un autre niveau, c'est au travers du « corps » qu'autre chose passera. Impossible ici de résumer, de cerner de façon exhaustive cette médiation. Cette place, et ce qu'il est impossible d'en dire se résume souvent dans l'expression : il a son style, c'est son style. Un « style ».

Ne serions nous pas ici face aux enjeux irréductibles de la formation ? Lire et relire, voir et se voir, toucher et se toucher (9)... émerger comme « style » et dans la foulée comme « je ». On est ainsi à mille lieues de l'idée d'imiter ou même de suivre les règles d'un formateur. La formation véritable s'opposerait à l'idée même d'école.

Agir ET réfléchir... à l'infini.

Comment maintenant comprendre dans ma pratique de formateur l'importance de ces deux aspects, celui de l'action avec, dans la redondance, l'émergence de règles, celui de la réflexion avec l'émergence d'une distance non distante, médiatisée par le coup.

Peut-être faut-il que je raconte quelque peu ma démarche de formateur pour en dégager plus clairement l'importance des apports phénoménologiques à la formation. Ils ont pour une bonne part connoté ma recherche.

C'est au milieu des années 60 que ces conceptions, en cheville d'ailleurs avec l'étude de textes de J. Lacan et l'expérience de sémantique générale de Korsybski, ont bouleversé non seulement ce que je pensais mais aussi ma pratique à tous les niveaux : thérapeutique, politique et de formation.

Impossible évidemment de préciser aujourd'hui ce qui dans ces interactions entre moi et ces aspects phénoménologiques a mené la danse. Est-ce d'avoir changé ma façon de voir et de penser qui m'a amené à élaborer une autre pratique ? Est-ce d'avoir été confronté à la nécessité de faire autrement qui m'a fait exploiter dans le concret ce qui n'était joué pour moi dans ma façon de penser ?

Toujours est-il qu'au début des années 70, il est clair pour moi et pour quelques amis qu'il faut sur le terrain thérapeutique et psychosocial une autre pratique. Ce sera le début d'un projet politique, prenant d'abord la forme d'un groupe de réflexion-action, ensuite s'inscrivant dans la fondation de « La Gerbe ». Avec cette équipe d'animation communautaire, nous tenterons par une insertion directe dans un milieu de vie, dans un quartier, dans un secteur, de situer politiquement de manière différente le recours au thérapeutique, à la psychiatrie et à son hôpital.

Par le refus de la distance thérapeutique, nous pensions que pouvait émerger pour les gens une plus « juste distance » par rapport au contrôle social que recouvraient pour une bonne part les réalités psychosociales dans les quartiers défavorisés.

Pour moi, il était important, d'un côté, de participer activement à l'insertion, clé de la démarche de « La Gerbe » comme les premiers textes l'ont montré (10). C'est comme acteur explicite que j'exploiterais à la fois mes moyens et les situations dans le sens d'une pratique alternative. Bref, j'avais à me reconnaître, à part entière, membre du système qui se crée entre moi et les autres dès que j'interviens. Décidé à m'utiliser ainsi au maximum, je courrais le risque, comme meneur du projet, d'être totalement livré à l'urgence, à l'immédiateté et surtout à la dynamique même du défi lancé. C'est pourquoi, d'un autre côté, il me semblait important, pour que cette pratique reste ouverte, de m'imposer un lieu de réflexion. C'est ce qui me fit accepter la charge d'un « cours de pédagogie » dans l'enseignement supérieur social.

Il s'agissait de former à la pratique éducative, des éducateurs en fonction. Ceux-ci travaillaient dans différentes institutions d'hébergement, de rééducation et de traitement.

L'ambiguïté d'un tel cours m'apparut de suite, car quels objectifs se fixer ?

- Y avait-il une spécificité au travail de l'éducateur qui justifierait une méthode, une technique propre au métier... et qui, de plus, pourrait s'enseigner ?
- Était-ce leur apprendre des recettes élaborées au cours des temps : depuis celles de Claparède jusqu'à celles de Freinet, ou Bettelheim... ? Pourquoi pas ? Mais combien de chances pour eux, éducateurs, de trouver un contexte où ces méthodes puissent être appliquées avec un minimum de cohérence ?
- Leur dire comment ils devaient faire ? Logiquement, cela aurait dû leur être utile, mais voilà, je n'avais guère de conseils concrets, et quand bien même j'en aurais eus, on peut se demander comme ils en auraient fait usage !
- Voir avec eux ce qu'ils avaient fait ? C'était plus accessible mais

très vite la formation se résumait... au propos débilant de ce qu'ils auraient dû faire !

- Se poser ensemble, avec une légère tonalité d'angoisse, la question : que faire ?... Voilà peut-être un certain progrès. Comme formateur, je pouvais au moins répondre : « Comme de toute façon vous ferez quelque chose, alors, essayez ceci ou cela ».

Restait une solution : comprendre comment il se faisait qu'ils racontent les choses comme cela plutôt qu'autrement... sans chercher où cela mènerait mais en intégrant le contexte et la relation centrée en l'occurrence sur moi. Sur le plan épistémologique, cette façon d'entamer le travail faisait directement référence à ce que la phénoménologie m'avait apporté.

Ainsi, la nécessité de raconter la vérité ou même d'être seulement proche de celle-ci disparaissait. L'éducateur pouvait à la limite inventer une histoire de toute pièce. Il est intéressant d'ailleurs de constater que pour « l'examen », qui exigeait la présentation et l'analyse d'une situation vécue par l'éducateur lui-même... l'idée d'en inventer une facile à analyser venait alors sans difficulté à l'esprit de certains étudiants.

De plus, tout se jouait au moment même, hic et nunc, dans la relation bien particulière d'un étudiant s'adressant à un professeur dans un système de formation, relation où il est impossible de distinguer ce qui vient de l'un ou de l'autre, aussi relation qui est rencontre singulière d'où peut surgir du neuf, en l'occurrence ce que j'ai appelé relecture, relecture du même tout à coup différent, relecture des règles originales, toutes neuves qui nécessairement se sont instituées au sein de cette rencontre, relecture de ce qui se jouait de ce qui s'était joué... et ce, à l'infini.

Et, dans ce jeu, comme dans la thérapie, comme dans les rencontres menées dans le projet politique de « La Gerbe », tout à coup quelque chose bouge, sans qu'on puisse vraiment en préciser les ressorts pratiques.

Rapidement, il fut clair pour moi que le travail au sein d'un cours de pédagogie était de cet ordre.

Faire émerger par la relation professeur-étudiant une relecture qui ouvre les potentialités de cette relation elle-même. Emergence du différent qui lui-même va réalimenter les possibilités de nouvelles relectures.

Concrètement, comment puis-je raconter ce qui s'est passé ? (en sachant bien que je vais raconter « des histoires »...).

Lorsque j'invitais les étudiants à décrire le quotidien de leur travail, ses crises, ses moments plus difficiles, ses escalades, ceux-ci me montraient l'importance qu'ils attachaient à ce qu'on leur confirme qu'il n'y avait plus rien à faire... puisqu'ils avaient tout essayé ! Cela se marquait la plupart du temps dans le fait que toute suggestion avancée par des collègues était automatiquement rejetée : « On l'avait déjà essayé et

surtout – suprême argument – le collègue ne pouvait pas se rendre compte ».

À ce point, comme formateur, j'étais tout aussi « pris » et si j'intervenais avec mes suggestions, je ne pouvais être perçu que comme super-collègue.

Aussi, je me suis de plus en plus souvent permis de réagir à leurs histoires avec mon histoire, entrant dans ce qu'ils disaient par le détail qui me manquait, à moi... Cela pouvait être le temps qu'il faisait, la marque de leur voiture, l'emplacement de la porte ou de la cuisine,... Pour eux, si j'écoutais leurs réactions, j'avais tout simplement pris plaisir à faire diversion sur des détails sans importance pour ce qu'ils voulaient dire. Il est vrai que si j'avais dû justifier rationnellement mes questions, j'aurais eu bien du mal. Mais voilà, quelque chose me manquait et ce manque s'imposait à moi.

De même, les étudiants se montraient déconcertés, irrités lorsque je centrais la lecture sur les règles implicites qui s'étaient instituées dans la relations, en lieu et place d'un travail sur les règlements institutionnels qui leur semblaient à eux « au centre » de leurs difficultés.

On peut les comprendre, même si de situation en situation, les développements initiés dans cette façon de faire les amenaient à découvrir la complexité de leurs interrogations et la pertinence à posteriori des « détails » laissés de côté. Ce qui se passait alors, c'est qu'un bon nombre d'étudiants, dépassant tout à coup leurs réticences, arrivaient à déclarer : « Ah, c'est ça.. » comme si quelque chose s'était noué, comme si un déclic avait changé les choses.

Devenu explicitement formateur à l'approche systémique, ce qui se jouait là s'est rationalisé dans un paradoxe inhérent à l'approche : on prétend ressaisir la globalité alors qu'on met en avant le petit détail assignifiant. Ce détail souvent s'amplifiera et se montrera charnière entre l'être-au-monde du formateur et celui du formé, ressaisissant alors les choses dans cette totalité toute singulière que forment à ce moment les acteurs en présence.

Aujourd'hui, on accepte plus facilement que les événements les plus quotidiens, ce que F. Guattari appellerait le micro-politique, jouent et rejouent à leur façon la totalité. Plus difficile est de travailler, même si, d'une certaine façon c'est s'autoriser à voir apparaître la totalité là où on ne s'y attend pas.

C'est qu'en fait, même si on sait, très souvent on ne voit pas... d'ailleurs, pourrait-on dire, plus on sait, moins on voit. Et cependant, à un moment donné, tout à fait imprévu, on se surprend à voir, à avoir vu. Se former à l'approche systémique, c'est ainsi se surprendre à avoir changé.

Plusieurs expériences perceptives peuvent mieux nous faire toucher ce qui se joue ici. Je ne citerai que celle de ce dessin représentant, selon la façon dont on le regarde, soit une jolie jeune femme, soit une

vieille sorcière. Même pour celui qui connaît parfaitement l'exercice, il n'en demeure pas moins qu'un «déclic» est nécessaire pour passer d'une perception à l'autre. Ce déclic reste parfois impossible malgré nos efforts, je dirais même en raison de nos efforts. Reconstruire l'autre à partir de l'une, semble longtemps impossible et puis, tout soudain, voilà l'autre qui apparaît.

Se surprendre à avoir changé est, pourrait-on dire, un déclic «systémique». Le temps semble ici prendre une importance. Et cependant, ce que nous disons «être après», le déclic en question, n'est qu'une relecture, plus consciente peut-être, de ce qui déjà s'est joué et continue de jouer. Le temps joue avec le même et fait du différent !

Si on cherche une formule lapidaire intégrant tout ce qui vient de se dire pour photographier la formation à l'approche systémique, on pourrait dire «c'est former à l'a posteriori» allant ainsi à l'encontre de la pensée dominante qui nous avait au contraire montré l'importance de l'a priori, avec ses bons diagnostics et en conséquence, ses bons traitements.

Former à l'a posteriori, c'est agir et travailler les effets pragmatiques, c'est aussi se mettre avec l'autre en condition de produire des singularités, c'est s'utiliser dans cette étroite bande où la distance a émergé, où ma relecture s'est ouverte. Relecture produisant elle-même ses propres effets de distanciation, de créativité, agissant elle-même comme singularité. On ne sait jamais ce que relire va enclencher !

Ainsi, faire une hypothèse, lancer une provocation, c'est permettre dans ce jeu de relecture d'amplifier les possibles et leurs différences. C'est permettre à l'événement d'apparaître différent. Dire ce que sera l'événement, c'est s'engager à voir en quoi il ne sera pas ce qu'il sera. Faire une hypothèse devient ainsi produire des différences qui, nous le savons avec Bateson, donnent de l'information.

Ainsi, comme dans la métaphore du double miroir, je vois instantanément la reduplication à l'infini et dans le temps, je perçois les différences entre ce moi et le moi dupliqué à l'infini. Ainsi, le questionnement ne finit jamais, l'hypothèse est toujours à vérifier. Il y a toujours plus à penser qu'on ne pense «or, une pensée qui pense plus qu'elle ne pense qu'est-ce sinon le Désir ?» (8).

Jacques Pluymaekers
Licencié en psychologie
Institut d'Etude de la Famille
et des Systèmes Humains
11c, rue Van Eyck
B-1050 Bruxelles

RÉSUMÉ

Que se passe-t-il dans un processus de formation systémique à l'action thérapeutique, pédagogique ou même politique ? Comment l'action et la réflexion peuvent-elles s'articuler ? L'action comme la réflexion, c'est d'abord, comme la phénoménologie l'a décrit, une rencontre, totalement singulière dans laquelle surgit du neuf, s'invente du réel, se crée une distance non distante, émerge de la différence... Se former est alors quelque chose de l'ordre de la relecture, de l'a posteriori.

Mots-clés :

Formation

Key-words :

Training

BIBLIOGRAPHIE

1. BAREL, Y. : Le paradoxe et le système. Presses universitaires de Grenoble 1979. Y voir les développements du paradoxe fondamental.
2. DE WAELEHENS, A. : Existence et signification, Nauwelaerts Louvain 1958.
3. DE WAELEHENS, A. : La psychose, Nauwelaerts, Louvain 1972.
4. ELKAÏM, M. : Lois générales, règles intrinsèques, singularités et construction du réel : in formations et pratiques en thérapie familiale. E.S.F. Paris 1985.
5. GUATTARI, F. : Bâtons rompus sur de vieilles structures et de nouveaux systèmes. Réseaux-systèmes-agencements Cahiers n° 3.
6. HUSSERL, E. : Méditations cartésiennes Vrin, Paris 1947.
7. KIERKEGAARD, S. : (1943) Le journal du séducteur, Gallimard Paris.
8. LEVINAS, E. : Difficile Liberté Albin Michel, Paris 1976 (cité par G. Calligaro).
9. MERLEAU-PONTY, M. : Le visible et l'invisible Gallimard, Paris 1964.
10. PLUYMAEKERS, J. et col. : 1964. Insertion et Secteur : in Mosaïque n° 16, Bruxelles 1973.
11. STENGERS, I. : Des tortues jusqu'en bas... : in L'auto-organisation. Colloque de Cerisy, Seuil, Paris 1983.
12. ZUK, G.H. : The go-between process in family therapy. Family Process 5 : 162 - 178 1966.

PROPOS

M. ELKAIM

Un des paradoxes de la formation en thérapie familiale, c'est que les thérapeutes familiaux les plus connus sont des gens qui ont été formés par leur pratique et par les rencontres occasionnelles qu'ils ont eues avec leurs collègues.

Ceci leur a permis de développer un style et une approche qui leur sont propres. Ce qu'ils écrivent ensuite à propos de leur pratique est toujours moins riche.

Pour moi, un thérapeute, qu'il soit systémique ou pas, est surtout quelqu'un qui sait s'utiliser dans le système thérapeutique auquel il appartient.

Nous pouvons transmettre les rationalisations à la mode dans le domaine des thérapies familiales ; aider notre étudiant à s'utiliser est une autre paire de manches.

Ce qu'il y a à transmettre dans les formations en thérapie systémique est pour moi la partie la moins intéressante... Le plus important, c'est d'aider l'étudiant à découvrir en lui la manière dont il vit l'intersection des règles de sa famille d'origine, de la famille qu'il voit, de l'institution dans laquelle il se trouve et même, du groupe de supervision.

Une fois qu'il découvre sa chance d'être caisse de résonance au confluent de ces systèmes, ce qui compte c'est comment l'aider à s'utiliser.

Je crée du mieux que je peux des contextes différents à chaque fois et j'espère que ces contextes empreints de chaleur et de distance, permettront à une fluctuation que ne j'ai pas entrevue de s'amplifier et au système de formation comme au système thérapeutique de changer.

En thérapie familiale, je ne suis à la recherche ni de la vérité du sujet ni de celle du système. Seul Dieu sonde les reins et les coeurs.

Ce qui m'intéresse, c'est de créer des contextes opératoires. Que l'intervention soit suivie de succès ne signifie pas pour autant que la théorie sous-jacente était juste.

Nous devons être très rigoureux dans l'enseignement, de la manière dont se font et se vérifient les hypothèses ; mais ce n'est que l'aspect nécessaire et non suffisant.

Il manque ce je ne sais quoi, qui pour moi est crucial : l'assemblage constitué par les singularités du thérapeute et de la famille. Ces singula-

rités peuvent aussi bien être des manières de construire le réel que des éléments apparemment anodins et même hétérogènes par rapport à nos grilles explicatives.

Ce que je dis là pour la thérapie est évidemment transposable en formation.

Pour le reste, que dire ? Peut-être que le seul bon formateur est un formateur médiocre...

M. Elkaim
Institut d'Etudes de la Famille
et des Systèmes Humains
11c, rue Van Eyck
B-1050 Bruxelles

ESSAI DE THÉORISATION SYSTÉMIQUE DE LA SUPERVISION

C.-L. CUENDET

INTRODUCTION

Au cours de leur existence, certaines familles peuvent se trouver dans l'impossibilité de modifier elles-mêmes leurs finalités ou règles de fonctionnement devenues inadaptées à leur situation contextuelle. Le recours à une personne extérieure peut permettre un changement, à condition que le thérapeute garde une marge de manoeuvre suffisamment grande pour ne pas être pris par les règles du système familial.

En fonction de son niveau de formation et du type de famille auquel il est confronté, le thérapeute peut avoir besoin à son tour de solliciter l'aide d'un autre thérapeute (superviseur, consultant) extérieur à la situation, soit pour ne pas entrer dans le jeu relationnel de la famille, soit pour en sortir.

Le superviseur aura pour fonction de créer un cadre qui lui évite à son tour d'être imbriqué dans le système famille-thérapeute (système thérapeutique) et lui permette de rompre le cycle homéostatique. Le concept de supra-système didactique, développé dans cet article, devrait apporter au superviseur un cadre théorique susceptible de réaliser ces objectifs. Comme nous le verrons au cours de cet article le supra-système comprend les sous-systèmes : Superviseur — Thérapeute — Famille.

I. L'ORGANISATION ET LES FINALITÉS DU SUPRA-SYSTÈME DIDACTIQUE

Selon la théorie générale des systèmes (3), un système est un ensemble d'éléments en interaction, organisé en fonction d'une finalité. Le thérapeute qui prend une famille en traitement forme avec elle un système thérapeutique (5). Ce système est structuré dans le but de provoquer un changement et fait participer le thérapeute aux transactions de la famille. Il se compose de différents sous-systèmes (dont le thérapeute, les parents, les enfants) qui sont organisés hiérarchiquement selon leurs fonctions respectives dans l'organisation ¹. Le thérapeute devra s'effor-

¹ Selon Le Moigne, la fonction de commande forme une hiérarchie qui conduit à une décomposition verticale en sous-systèmes de commande.

cer d'occuper momentanément le niveau supérieur grâce à des connaissances et une expérience qui lui octroient une autorité et une position « méta » par laquelle il pourra avoir une action sur l'équilibre homéostatique de la famille.

La finalité de changement du thérapeute peut entrer en contradiction avec la finalité implicite de la famille, à savoir, la préservation de son équilibre actuel.

Avec l'introduction d'un superviseur, ce système se modifiera et prendra la forme d'un supra-système didactique.

Le superviseur devra garder une position « méta » dans la mesure où son but est d'amener un changement dans le système de connaissances, de perception et de comportement du thérapeute par rapport à la famille et ne pas se laisser prendre par les règles morphostatiques du système thérapeutique. La finalité du superviseur peut entrer en contradiction avec la finalité implicite de non-changement du thérapeute ou de l'étudiant thérapeute. En effet, l'apprentissage d'un nouveau système de pensée et d'intervention est soumis aux mêmes forces d'inertie, forces morphostatiques, aux mêmes résistances que celles présentées par la famille face à un nouvel apprentissage.

II. SUPRA-SYSTÈME DIDACTIQUE ET ENVIRONNEMENT

Le superviseur qui voudra intervenir sur un système thérapeutique devra tenir compte de l'environnement du thérapeute et de la famille. En effet, tout système procède à des échanges avec son environnement. En fonction du type de frontière que le système a établi avec l'extérieur (plus ou moins fermé ou ouvert), l'environnement pourra être plus ou moins actif (au sens « d'agissant sur » par opposition à « étant agi ») (7).

L'environnement de la famille peut comprendre les familles d'origine, le milieu scolaire, professionnel, le réseau d'intervenants... L'environnement du système thérapeutique ne comprend pas seulement l'environnement de la famille, mais également celui du thérapeute qui peut être plus ou moins agissant selon les moments et les problématiques rencontrées dans une thérapie.

L'environnement du thérapeute comprend sa famille nucléaire, d'origine, son contexte institutionnel, d'autres groupes d'appartenance significatifs, tels qu'un groupe de supervision, de formation. Dans les cas de télescopage entre la problématique de la famille et celle du thérapeute, problématique prenant sens dans le contexte familial ou institutionnel de ce dernier, le thérapeute n'est plus suffisamment « constant » pour remplir sa fonction thérapeutique.

Pour permettre au thérapeute de retrouver sa position méta, hiérarchique, l'action du superviseur pourra porter sur la relation thérapeute-environnement telle que par ex. thérapeute-famille d'origine, thérapeute-institution, thérapeute-groupe de supervision.

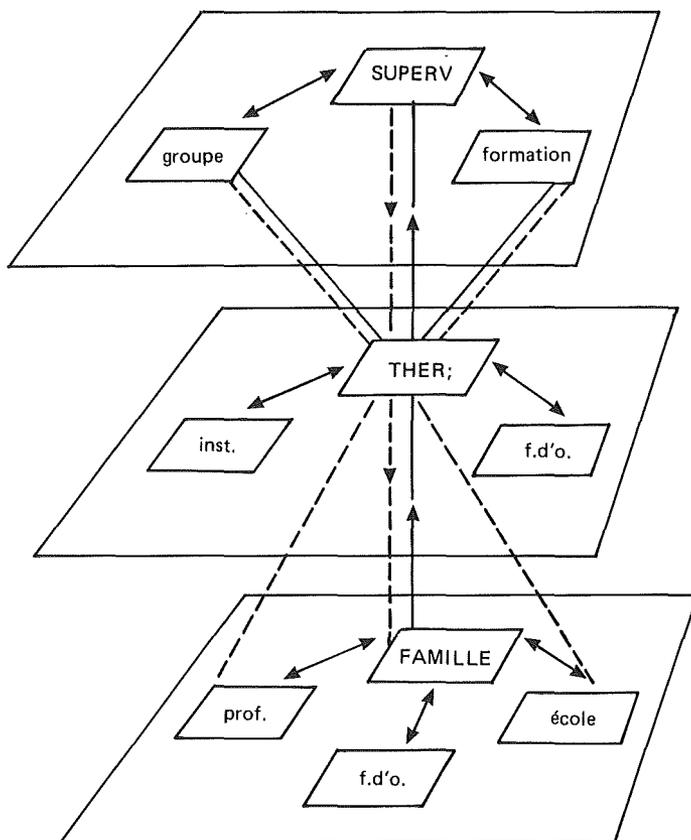


Schéma 1 : Ce schéma montre graphiquement ce qui vient d'être développé. Les étages hiérarchiquement superposés sont amenés à se rejoindre en cours de traitement. Le graphique signale les relations entre les sous-systèmes et leur environnement, relations dont le superviseur devra tenir compte pour évaluer où intervenir. L'ignorance du degré d'activité de l'environnement peut amener des erreurs stratégiques de la part du superviseur.

III. RÉGULATION ET ÉQUILIBRATION DU SUPRA-SYSTÈME DIDACTIQUE

Le superviseur devra prendre en considération les rétroactions de la famille et du thérapeute pour évaluer si sa stratégie atteint les forces morphostatiques bloquant l'évolution du système.

Comme nous le savons par la théorie du système général, un système tend vers un équilibre entre des processus correcteurs et des processus directeurs, des forces morphostatiques et des forces morphogénétiques (8).

Un système tel que la famille doit à la fois préserver sa cohésion et à la fois se transformer en relation avec les changements de son environnement tant interne qu'externe. Des règles régissant le système maintiennent la stabilité fonctionnelle de la famille.

Un thérapeute qui entre en contact avec une famille pour former avec elle un système thérapeutique, peut soit être pris par les règles morphostatiques de la famille, soit permettre la modification des finalités ou règles de fonctionnement. Pour arriver à la deuxième solution, le thérapeute devra définir clairement le nouveau contexte (contexte thérapeutique) et donc sa relation à la famille.

Le superviseur qui intervient sur le système thérapeutique va participer momentanément à la fonction de pilotage de la thérapie. (1) Il introduira de nouvelles informations dans le système à travers le thérapeute ou directement dans la famille.

Pour définir *les buts didactiques et les buts thérapeutiques*, le superviseur devra tenir compte :

- 1) de la famille, de son environnement, de ses règles de fonctionnement, de ses finalités et de la relation famille-thérapeute,
- 2) du thérapeute, de son environnement et du degré d'activité de ce dernier sur le thérapeute, de ses finalités, de ses besoins, de son fonctionnement avec la famille,
- 3) de lui-même, de ses propres finalités concernant le système d'apprentissage et sa relation avec le thérapeute.

Partant du postulat développé précédemment d'un système organisé hiérarchiquement, une relation pas claire ou conflictuelle entre un superviseur et un supervisé va avoir une répercussion sur le fonctionnement de la famille et devra être traitée en priorité.

Par ailleurs, un thérapeute pris dans un environnement propre qui intervient trop activement dans le processus thérapeutique qu'il a engagé avec une famille devra d'abord être aidé dans la clarification de cette relation avant que les forces morphogénétiques de la famille puissent être mobilisées.

Le superviseur, pour amener un changement dans le système d'apprentissage et par conséquent dans le système thérapeutique, devra identifier les règles de fonctionnement qui bloquent le changement et choisir le système relationnel sur lequel intervenir pour amener un changement.

IV. COMMENT MARQUER UN CONTEXTE DIDACTIQUE, LE RÔLE DU SUPERVISEUR

Pour atteindre son but, le superviseur devra d'abord créer un contexte didactique.

« Un contexte se situe à l'intérieur d'une situation précise qui implique une finalité (ou but) déterminée et une certaine distribution des rôles » (Ferraresi, 1970). Le contexte didactique est un cadre dans lequel toutes les communications sont axées sur l'apprentissage. Cet apprentissage se situe à différents niveaux : le savoir sur les systèmes, plus particulièrement le système famille, le savoir du thérapeute sur lui-même dans son rapport à la famille, son savoir faire.

Pour marquer un tel contexte, le superviseur doit définir sa relation avec le thérapeute-étudiant comme complémentaire. Pour ce faire, un climat de confiance et de sécurité est essentiel pour que le thérapeute puisse s'exposer avec ses difficultés et être en dialogue avec le superviseur. La connotation positive est une technique parmi d'autres pour travailler les résistances au changement du thérapeute.

Par ailleurs, le superviseur devra être attentif à tout glissement de contexte (6.) Un bon indicateur d'un glissement de contexte est le type de *Demande* (2) adressée par le supervisé au superviseur. La demande se situe à deux niveaux : celui de la relation, et celui du contenu. Il est en effet essentiel d'évaluer comment le supervisé définit sa relation au superviseur : est-ce une relation de défi, une relation de coalition « contre » la famille, une recherche de collaboration, une recherche de coalition « contre » un membre de l'institution ?

Le contenu comprend des questions touchant aussi bien la compréhension ou non compréhension du Système Famille (diagnostique), l'interrelation entre le thérapeute et la famille, le savoir faire...

Pour élaborer une stratégie de changement, le superviseur devra *analyser les systèmes en présence* (2) et le type de relation qui les lie afin de pouvoir dégager la relation ou le triangle principal qui explique le problème présenté.

Ceci est appelé *le point système*, le point nodal.

« En agissant sur ce point nodal (point système), on garantit la maximum de productivité à l'intervention en ceci qu'on touche le centre de la relation. Inversement, une intervention quelle qu'elle soit, même si elle est construite dans une rigoureuse logique systémique mais ne s'approche pas de ce point, demeure inefficace ou marginale : ou encore elle est propédeutique en ce sens qu'elle fournit à travers les rétroactions, les informations sur l'approche du point système » (6).

Par rapport à la relation dégagée dans l'analyse du point système, un changement du comportement et de la perception du thérapeute aura des effets pragmatiques sur la famille.

Le concept de point système est particulièrement utile pour le superviseur qui n'a pas l'occasion de superviser en direct. Il se trouve dans la situation d'un thérapeute travaillant individuellement avec un membre du système famille.

V. ILLUSTRATION DE LA DÉMARCHE

L'exemple suivant est une illustration de la démarche décrite dans la partie IV.

Il s'agit de deux thérapeutes hommes travaillant dans une institution pour alcooliques. Ils ont pour fonction de suivre les familles des résidents de l'institution.

La demande adressée par ces deux thérapeutes au superviseur est de les aider dans leur relation de cothérapie qui est devenue à ce point conflictuelle qu'un des deux thérapeutes (T1) envisage de travailler seul. L'autre thérapeute (T2) s'oppose à cette solution.

Le superviseur décide d'abord de faire une analyse de *l'environnement* institutionnel de ces deux thérapeutes.

Il apprend que ceux-ci ont été à l'origine de la création de l'institution en question avec un collègue. Ce dernier a été nommé directeur et eux-mêmes ont choisi d'intervenir auprès des familles. Pour justifier leur salaire, n'ayant pas suffisamment de travail avec les familles, ils sont amenés à faire des nuits de garde dans l'institution. De fortes rivalités se sont développées entre eux et les autres éducateurs qui envient sans que cela doit clairement exprimé le statut privilégié des deux thérapeutes qui ne sont pas soumis aux mêmes horaires qu'eux.

Il apprend également que le directeur voit, parallèlement aux thérapeutes, certains membres des familles suivies lorsqu'ils lui en font la demande. Ces entretiens vont au-delà de simples informations administratives. Ces faits sont amplement critiqués et commentés par T1. Il s'avèrera plus tard que la relation symétrique de T1 avec le directeur cache en réalité une coalition secrète avec ce dernier. En effet, le directeur a donné à T1 la responsabilité du secteur familles. Par ailleurs, ils parlent parfois des familles à l'insu de T2.

Le superviseur décide de travailler d'abord la relation symétrique entre les deux cothérapeutes en les amenant à être plus complémentaires dans les traitements, estimant qu'un changement dans cette relation pourrait amener un changement dans leur relation au directeur et aux éducateurs.

Ce travail, qui n'apporte que des changements très limités, est interrompu par un congé militaire de T2. T1 se sent « lâché » et demande de continuer les supervisions pour les entretiens qu'il continuera à avoir avec les familles.

Le superviseur accepte et définit un nouveau contrat avec T1 tout en étant conscient du danger que cela peut représenter dans le travail futur avec les deux thérapeutes.

C'est à l'occasion du retour de T2 et d'une crise de la relation entre les deux thérapeutes que le point système peut être dégagé. Le directeur demande à T1 de pendre contact avec une famille. T2 s'y oppose tant que la relation avec T1 ne s'est pas améliorée. T1 passe outre et télé-

phone à la famille. C'est alors que le superviseur fait une analyse du *sous-système superviseur-thérapeutes* en posant l'hypothèse que le coup de force de T1 est une manoeuvre homéostatique pour que rien ne change, disqualifiant son collègue mais également le travail du superviseur. Le superviseur découvre à l'occasion de cette crise qu'il est lui-même pris dans une relation dysfonctionnelle avec les deux thérapeutes. Il estime qu'il a perdu son leadership et qu'il participe à la perpétuation du conflit. Il postule par ailleurs que ce qui se passe entre lui et les deux thérapeutes est la reproduction de ce qui se passe entre le directeur et les deux thérapeutes, T1 ayant établi une relation privilégiée avec le superviseur.

Le superviseur décide de sculpter le sous-système superviseur-thérapeutes dans le but de transposer et d'opérationnaliser le changement opéré dans la sculpture sur le sous-système directeur-thérapeutes.

Cette action sur le point système a permis d'amener un changement radical dans la relation des deux thérapeutes.

Cet exemple met en lumière l'importance de la lecture des systèmes en présence, mais surtout l'importance du choix du point système sur lequel intervenir pour avoir une chance d'amener un changement.

CONCLUSION

Cet article montre la complexité du système avec lequel le superviseur travaille et la nécessité pour ce dernier de rester à un niveau méta. Le superviseur doit être à même d'analyser les interrelations entre les sous-systèmes Superviseur – Thérapeute et son environnement – et Famille et son environnement. Il devra évaluer pour intervenir, les relations peu claires ou conflictuelles aux niveaux hiérarchiques supérieurs (au sens de hiérarchie de fonction) interférant et bloquant l'évolution du traitement de famille.

Claire-Lise Cuendet

Co-responsable de la formation en Thérapie familiale

CEFOC – GE

44, av. de Chailly

CH-1012 Lausanne

RÉSUMÉ

Cet article propose une modélisation de la supervision. La supervision est présentée sous la forme d'un supra-système comprenant les sous-systèmes Superviseur/Thérapeute/Famille. Ces sous-systèmes, hiérarchiquement organisés, sont chacun en interaction avec leur environnement et ont chacun leurs finalités propres.

L'auteur montre que lorsque les relations entre ces sous-systèmes et leur environnement, ainsi que les relations entre les sous-systèmes eux-mêmes sont mal définies, un changement au niveau de l'apprentissage et au niveau thérapeutique est entravé.

L'auteur propose la notion de « point système » comme instrument d'analyse qui se montre efficace pour définir une stratégie de changement.

SUMMARY

The purpose of this paper is to develop a model for supervision and change in the learning and therapeutic system.

Concepts of the supra-didactic system (accounting for 3 sub-systems : the family, the therapist(s), the supervisor) ; regulation of the suprasystem (the supervisor being the controller defining the norm) ; nodal point (indicating where to enter the system to bring about change) describe the translation of system approach to the pragmatics of supervision.

Mots-clés :

Supervision
Système
Point nodal

Key words :

Supervision
System
Nodal point

BIBLIOGRAPHIE

1. AUSLOOS, G. : « Thérapie familiale et psychopathologie » in : *Cardenos de terapia familiar*, 3, p. 77-81, 1983.
2. EVEQUOZ, G. : « Le contexte scolaire et ses otages », ESF, Paris 1984.
3. LE MOIGNE, J.-L. : La théorie du système général, P.U.F., Paris, 1977.
4. SELVINI-PALAZZOLI, M. : « Cybernétique de l'anorexie mentale », in *Médecine psychosomatique*, vol. 5, pp. 33-41, 1973.
5. SELVINI-PALAZZOLI, M. : « Contexte et métacontexte dans la psychothérapie de la famille », *Thérapie familiale*, vol. 2, pp. 19-27, 1981.
6. SELVINI-PALAZZOLI, M. et al. : Le magicien sans magie, E.E.F., Paris, 1980.
7. WALLISER, B. : Systèmes et modèles, Seuil, Paris, 1977.
8. WERTHEIM, E. ; « The science and typology of family systems II. Further theoretical and practical considerations », *Family Process*, vol. 14, pp. 285-309, 1975.

CYCLE DE VIE DU SYSTÈME FORMATEURS-ÉTUDIANTS

E. GOLDBETER-MERINFELD

Le travail de supervision des familles, dans le cadre d'une formation à l'approche systémique et à la thérapie familiale a souvent tendance à se centrer sur l'observation des interactions entre les thérapeutes et les familles, compte tenu de leurs histoires systémiques respectives. Des stratégies sont alors élaborées. D'autres entrées sont possibles, telles que l'analyse du triangle Famille-Thérapeute-Institution, ou du triangle Famille-Thérapeute-Groupe de formation,... etc. Dans ce travail, on remarquera souvent des similitudes dans les différentes représentations rapportées par le thérapeute de sa place et de son rôle dans sa famille d'origine, dans son institution (6), dans le système thérapeutique qui lui pose problème, voire de sa place dans le groupe de formation.

Si nous passons à un méta-niveau, ces observations se situent à l'intérieur d'un système dynamique, dans le cadre de l'Histoire du groupe de formation. L'évolution de mes différents groupes de formation étant semblable (observation déjà connue des animateurs et thérapeutes de groupes traditionnels) (5), j'aimerais analyser ce phénomène sous un angle systémique. Qu'ils aient lieu dans une institution ou dans un contexte privé, les systèmes de formation (étudiants + formateur) évoluent en passant tous par les mêmes stades.

Les systèmes de formation évoqués dans cet article sont constitués par des étudiants provenant de contextes professionnels différents, bien que tous aient une activité psycho-sociale. Ces étudiants n'ont donc pas d'histoire collective précédant leur participation à la formation. De tels groupes diffèrent en cela des groupes de formation constitués par des équipes travaillant dans une même institution.

Les questions qui m'apparaissent intéressantes dès lors sont les suivantes :

1) Les systèmes de formation ont-ils un cycle d'évolution « normal » (en donnant à ce qualificatif son sens statistique de haute fréquence), étant donné leurs objectifs semblables ? Ceci serait comparable à l'existence d'un cycle d'évolution des familles (1,2) existant au-delà de leurs singularités (3). Dans ce cas, chaque formateur devrait retrouver la même succession de stades dans la dynamique de ses groupes de formation.

2) L'histoire du groupe de formation, les particularités des différentes étapes de son cycle d'évolution, l'ordre même dans lequel ces dernières se succèdent, ne seraient-ils pas liés à la rencontre des singularités de l'histoire systémique du formateur avec celles des étudiants du groupe ? L'histoire du groupe de formation est elle-même liée à la lecture qu'en a fait le formateur à l'aide de sa propre carte du monde (4), et n'est donc pas forcément semblable à celle que présenteraient les étudiants ou des observateurs extérieurs. Dans ce cas, chaque formateur observerait des dynamiques évolutives différentes pour leurs systèmes de formation.

L'histoire systémique des membres du groupe (formateur + étudiants) intervient dans l'organisation de ce système et influe aussi sur sa dynamique, celle-ci pouvant en retour modifier la lecture que ses membres feront de leur propre histoire...

Les questions évoquées plus haut touchent à l'évaluation de l'importance du passé (histoire) et du futur (objectifs) dans l'évolution d'un système au cours du temps.

Si l'on retrouvait les mêmes cycles d'évolution dans tous les groupes de formation, cela ne signifierait pas pour autant que les histoires systémiques de chaque membre (formateurs ou étudiants) ne participeraient pas du tout à la « vie » du système. Cela pourrait indiquer seulement que ces histoires interviennent plus *à l'intérieur*, au niveau micro-organisationnel du système, alors que son évolution au cours du temps, une méta-histoire en quelque sorte, serait surtout élaborée à partir de ses objectifs (enseignement, apprentissage d'un mode d'analyse, de pensée et d'intervention).

CYCLE DE VIE DES SYSTÈMES DE FORMATION (sur une période de 2 ans)

Les étapes principales en sont :

1. Fusion – idéalisation
2. Début de différenciation
3. Crise – remise en question radicale
4. Individuation – séparation

Dans les deux premières étapes, la hiérarchie, organisée de part et d'autre d'une ligne « intergénérationnelle » est claire : le formateur a une place très différenciée de celles des membres du sous-système étudiant ; il ne participe pas de la même façon que les étudiants au processus. Par contre, dans les deux dernières phases d'évolution, la démarcation entre le formateur et les étudiants reste claire mais les caractéristiques des modes de participation de l'un et des autres se ressemblent de plus en plus.

1. Fusion – idéalisation

Le début des groupes de formation se caractérise par la mise sur piédestal du formateur qui est le leader incontesté du groupe, amenant

son savoir supposé sans limites, tant en ce qui concerne les éléments théoriques, les grilles d'analyse et la supervision des interventions systémiques qu'en ce qui concerne la manière d'animer le groupe. Le système de formation est organisé sous une forme centripète : le formateur en est le centre autour duquel gravitent des étudiants peu différenciés, s'identifiant à « ceux qui ne savent pas et qui veulent apprendre ».

Lors de cette première phase, il peut arriver qu'un étudiant menace l'équilibre de ce système alors même qu'en raison de sa courte histoire, le système ne possède peut-être pas la flexibilité suffisante pour s'engager dans un changement. Cette menace peut apparaître par exemple sous la forme d'un essai de rivalisation entre cet étudiant et le formateur sur le terrain du savoir ou de l'interprétation d'une situation présentée en supervision. Il est frappant de constater alors que soit le reste des étudiants va essayer de « remettre à la place » celui qui risque de devenir provisoirement le bouc émissaire parfaitement intégré dans le fonctionnement du système, soit le formateur, lui-même pris dans le maintien du non-changement, va « redresser la situation ». Les uns et les autres rétabliront bien vite l'équilibre du système basé sur une organisation centripète.

Chaque étudiant gomme au maximum ses singularités rapportant au groupe des situations qu'il suppose parfaitement intégrables dans ce contexte et illustratives du discours du formateur ; il est alors mal à l'aise si les questions du formateur le font sortir de l'indifférenciation par rapport à ses pairs. Les étudiants sont peu réceptifs à ce stade aux tentatives de références à leurs propres familles d'origine et donnent à ce niveau des réponses superficielles, banalisantes, bref non singularisantes.

2. Début de différenciation

Après une période d'environ six mois, à raison de deux journées par mois, les étudiants commencent à se présenter sous des aspects plus particuliers ; ils parlent volontiers de leur place dans l'institution qui les emploie, du rôle, de la fonction qu'ils y exercent. Ils en arrivent à analyser avec l'aide du groupe leur système institutionnel et, en parallèle, leur propre famille. Le formateur est moins requis comme « enseignant-transmetteur de connaissances » que comme superviseur. Il arrive aussi qu'à ce moment-là certains étudiants attendent de leurs pairs et surtout du formateur qu'ils aient un rôle thérapeutique vis-à-vis de lui.

A partir de la mutation de son rôle, le formateur essaiera d'intégrer le reste du groupe dans une transformation du fonctionnement du système : il attendra d'eux une participation plus active d'intervention.

L'organisation du système semble s'éloigner du modèle centripète pour devenir plus circulaire : le formateur quitte le centre et se rapproche du cercle des étudiants ; ceux-ci se resserrent et s'impliquent plus

sur le plan affectif. Le formateur demeure encore « plus égal » (7) que les autres dans ce processus.

A ce stade, les étudiants découvrent leurs propres ressources en se différenciant, et se sentent moins dépendants du formateur, contribuant ainsi à sa « décentration ».

3. La crise

Après l'époque somme toute euphorisante pour les étudiants de la découverte de leurs propres ressources, de la prise de conscience d'une progression dans la compréhension d'une nouvelle épistémologie, apparaissent les premiers conflits importants, entre pairs d'abord, avec le formateur ensuite. Les étudiants expriment souvent à ce moment le regret de la phase idyllique du début du groupe de formation : « ces journées étaient un repère agréable du calendrier, on en attendait tout et on se sentait comblé »... La crise peut commencer en sourdine, par le biais de l'augmentation des retards et de l'absentéisme. Ensuite des reproches sont faits au formateur par exemple d'être trop ou pas assez rigide, de faire trop ou pas assez de théorie, de supervision, de simulations, etc...

Au travers de ces revendications apparaissent des attentes plus précises de la part de chaque participant en relation avec ses intérêts et sa pratique propres. Des « décisions d'abandonner » la formation sont émises, pas nécessairement suivies d'un réel départ. Les rétroactions positives et négatives sont en balance à l'intérieur du système sans que l'on sache si on va retourner à la situation antérieure ou si on va laisser le changement (quel changement ?) s'établir. Dans mon expérience, à ce stade, tout retour à l'organisation centripète, obtenu en réinstaurant la dépendance exclusive du groupe envers son formateur, est pesant et frustrant pour tous. Pour favoriser le changement, il me semble particulièrement utile de s'interpeller tous ensemble, formateur et étudiants, sur les processus dynamiques en jeu dans le système de formation à ce moment-là et de choisir ensemble un nouveau modèle d'organisation.

Cette période de métacommunication contribue à accélérer encore la maturation du système ; chacun des membres y évalue plus clairement sa participation, le pouvoir qu'elle lui donne d'intervenir pour favoriser le statu-quo comme le changement. La prise de nouvelles résolutions concernant l'organisation à venir du système dédramatise l'aspect insécurisant du changement, les règles choisies lui donnant un cadre et apaisant le malaise devant l'inconnu.

On peut se demander si l'émergence de cette crise (qui a souvent lieu après un an et demi dans le cycle de formation) n'est pas en rapport avec l'approche de la fin de la formation. En effet, si les rétroactions négatives l'emportaient sur les rétroactions positives, on peut imaginer une prolongation de la formation, ce qui permettrait le recul d'une fin apparaissant de plus en plus mythique. Un tel recul ressemblerait à une

espèce de deuil, qui à peine anticipé, serait annulé avec l'espoir (inconscient) d'éliminer par la même occasion la fin prochaine...

4. Individuation et séparation

Les six derniers mois de la formation vont être les plus productifs. A ce niveau, certains étudiants montreront combien ils se sentent plus assurés dans leur pratique, tout en connaissant mieux leurs limites. D'autres, au contraire, indiqueront leur malaise dans le travail systémique pratique, même si sur le plan théorique ils ont des acquis évidents. D'autres encore seront conscients de certaines difficultés nécessitant un approfondissement ou une supervision après la formation.

C'est aussi le moment où certains expriment le désir de prolonger le travail enclenché dans le groupe sur leur famille d'origine, en entreprenant pour leur compte une thérapie familiale ou individuelle de type systémique.

Des réseaux se mettent en place au niveau de futurs groupes d'intervision parmi les participants. Tous ces mouvements vont dans le sens du morcellement progressif du système et du départ du formateur.

Il semble important que le formateur favorise au maximum la création de ces réseaux afin de renforcer des sous-groupes capables de se fier à leur propres ressources, plutôt que d'induire la création d'un groupe d'orphelins perdus qui feront appel à ses lumières dès la première difficulté.

Nous en arrivons ainsi à un système centrifuge qui devrait être la dernière étape du cycle de vie du système de formation.

En conclusion, on remarquera que ces groupes évoluent tous à partir d'une configuration centripète vers une configuration centrifuge, à partir d'une masse indifférenciée (Bowen) d'étudiants entourant leur formateur pour se terminer par le départ d'individus qui se sont progressivement différenciés, non sans que les pressions homéostatiques du système ne freinent le processus. Dans une réflexion ultérieure, il serait utile de comparer des systèmes de formation animés par différents formateurs afin d'observer les particularités-singularités et les points communs de leurs évolutions respectives.

E. Goldbeter-Merinfeld

9, rue Vilain XIII

B-1050 Bruxelles

Institut d'Etudes de la Famille et des Systèmes Humains

11c, rue Van Eyck

1050 Bruxelles

et

Service de Médecine Psychosomatique

Hôpital Saint Pierre, Université Libre de Bruxelles

B-1000 Bruxelles

RÉSUMÉ

Dans cet article sont analysées sous un angle systémique les différentes phases d'évolution des systèmes de formation (étudiants + formateur) au cours du temps. Cette analyse se fait à partir des observations faites dans plusieurs groupes animés par un même formateur. Le cycle de vie de ces systèmes passe par les étapes suivantes :

1. Fusion — idéalisation
2. Début de différenciation
3. Crise — remise en question
4. Individuation — séparation

et l'organisation du système, partant d'un modèle centripète aboutit à une forme centrifuge.

SUMMARY

The different phases of the life cycle of the training system are analysed from a systemic viewpoint. Emphasized are the interactions between the trainees and the trainer during a two years period of training.

Four successive phases are distinguished :

1. Fusion and idealisation (centripetal organisation)
2. Beginning of differentiation
3. Crisis
4. Individuation and separation (centrifugal organisation).

Mots-clés :

Cycle de vie
Formation

Key words :

Life cycle
Training

BIBLIOGRAPHIE

1. CARTER, E.A., Mc GOLDRICK, M. : The Family Life Cycle and Family Therapy : an Overview, in E.A. CARTER and M. Mc GOLDRICK (eds), The family Life Cycle. New York, Gardner Press, 1980.
2. COMBRICK-GRAHAM, L. : A developmental model for family systems, Family Process, vol. 24, 139-150, 1985.
3. ELKAIM, M. : Des lois générales aux singularités, Cahiers Critiques de Thérapie familiale et de Pratiques de Réseaux, tome 7, 111-120, 1983.
4. ELKAIM, M. : Une approche systémique des thérapies de couple, in M. ELKAIM (ed), Formation et pratiques en Thérapie Familiale. Paris, ESF, 1985.
5. FOULKES, S.H., ANTHONY, E.J. : Group Psychotherapy. The Psychoanalytic Approach, Penguin Books, England, 1965.
6. GOLDBETER-MERINFELD, E. : Familles d'origine et institution, in M. ELKAIM (ed), Formation et pratiques en Thérapie Familiale. Paris, ESF, 1985.
7. WATZLAWICK, P., BEAVIN, J., JACKSON, D. : Une Logique de la Communication, Ed. du Seuil, Paris, 1972.

LA FORMATION EN SYSTÉMIQUE : ET APRÈS ?

H. SCHROD

Depuis 1978, nous formons au Centre de Formation à la Thérapie de Famille à Liège des thérapeutes et des intervenants systémiques. En tant que formateur, nous nous sommes posés la question du devenir du candidat après sa formation et de la persistance de l'utilisation du modèle systémique.

Dans cette optique, nous avons repris contact avec les personnes ayant terminé depuis au moins deux ans leur formation dans notre Centre. Il paraît important pour fixer les idées de distinguer entre ceux qui ont suivi une *formation* en thérapie familiale et ceux qui ont été formés à *l'intervention systémique*.

Pour les premiers, leur mandant en tant que thérapeute dans leur institution était déjà présent pour la plupart des cas. La formation est donc moins utilisée par eux comme un moyen de reconnaissance professionnelle. Par contre, pour les seconds, qui ont choisi la formation à l'intervention systémique, ce mandat thérapeutique n'existait qu'exceptionnellement. Leur position institutionnelle était en effet moins clairement définie. La formation est alors, entre autres, considérée comme un moyen de promotion professionnelle et de prise de pouvoir dans le cadre de l'institution, risquant d'entraîner alors le rejet de l'approche systémique par celle-ci.

Chez ceux qui ont une fonction de thérapeute, le conflit, s'il existe, prend la forme d'un antagonisme thérapie individuelle/thérapie familiale. Dans les deux cas, nous avons pu constater que les difficultés rencontrées conduisent parfois, sous la pression de l'institution, à l'abandon du modèle systémique. Non candidats qui sont seuls à travailler dans leur institution avec un cadre de référence systémique cessent souvent d'appliquer le modèle systémique dans leurs interventions au bout de deux à trois ans, ou le compromettent en combinant à tout hasard un peu de systémique avec une pincée de rogérien, un zeste d'analytique...

Par contre, nous avons remarqué que les candidats qui ont pu motiver d'autres collègues à entreprendre une formation systémique continuent davantage à appliquer le modèle systémique. Dans le même ordre d'idées, les candidats qui, après leur formation ont participé à des groupes de travail et de réflexion systémique poursuivent et élargissent la pensée systémique aussi bien dans le domaine thérapeutique que dans

le domaine de l'intervention et de la prévention, même s'ils restent les seuls à posséder une telle formation dans leur institution.

Les candidats, qui possédaient déjà, de par leur fonction, une position de pouvoir, ont pu donner à leur service une orientation systémique en favorisant la formation d'autres membres de l'équipe ou en engageant de nouveaux collaborateurs déjà formés. Dans ces institutions, le modèle systémique continue bien sûr à se développer et à évoluer.

Ce qui précède montre qu'en opposition avec d'autres approches thérapeutiques, le modèle systémique est plus difficilement applicable par un individu isolé travaillant au sein d'une institution qui, par ailleurs, n'est pas acquise à ce type d'approche. Il est évident en effet que le travail systémique se prête plus à être pratiqué en équipe ou au sein d'un groupe de réflexion.

L'infrastructure technique (miroir sans tain, vidéo...) implique d'ailleurs par elle-même un travail d'équipe. Le follow-up des personnes formées en systémique dans notre Centre nous a renforcés dans la conviction que la clarification du mandat que leur a confié leur institution détermine largement le champ d'application de l'approche systémique au sein de celle-ci. Une des conclusions que nous avons tirée de ce follow-up est qu'il paraît important pour les personnes formées au Centre de se regrouper soit dans leur lieu de travail, soit en dehors, afin de disposer également après leur formation, d'un lieu de réflexion, d'échanges et d'intervision.

H. Schrod

Psycho-sociologue
Centre de Formation à la Thérapie de Famille
11, rue Fabry
B-4000 Liège

RÉSUMÉ

L'auteur s'interroge sur l'application du modèle systémique quelques années après avoir suivi une formation. Son application semble dépendre du mandat institutionnel et de la possibilité de travailler avec l'approche systémique en équipe ou en liaison avec un groupe de réflexion et d'intervention.

SUMMARY

The aim of this paper is to know the application of the systemic model some years after training in family therapy. The application seems

to be influenced by the institutional position as well as by the possibility to work within a team with family therapy orientation or to be linked to a groupe of reflexion and intervision.

Mots clés :

devenir
pratique systémique
post-formation

Key words :

application of the
systemic model
post-training

DIALOGUE

Recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille

AFCC
34, avenue Reille,
F-75014 Paris
Tél. : 589 18 50

Nouvelle adresse :
19, rue Lacaze,
F-75014 Paris
Tél. : 542 12 73

Pré-programme
Colloque du 4 octobre 1986 – Paris

La folie amoureuse

Organisé par : Association Française des Centres
de Consultation Conjugale

Intervenants : S. de MIJOLLA MELLOR, Exposé introductif
Les phénomènes passionnels

O. AVRON
Emotionalité et passion amoureuse

M. BASQUIN
Le vert paradis des amours adolescentes

M. COLIN
Les couples passionnels

L.M. LEMAIRE

A. RUFFIOT
La passion du désamour

Renseignements : A.F.C.C.C., 19 rue Lacaze, F-75014 Paris. Tél. 45 42 12 73

A PROPOS DE FORMATION

George DURAND

Je dois à une longue fréquentation de divers formateurs de rester quelque peu sceptique quant aux propos qu'eux-mêmes tiennent sur les sessions qu'ils ont animées. Moi-même ayant été formateur dans divers domaines à plusieurs périodes de mon activité professionnelle, et plus précisément depuis plus de dix ans dans celui de l'approche systémique des problèmes familiaux, je continue d'éprouver les mêmes interrogations dubitatives s'agissant de l'auto-appréciation de mes propres activités¹. Mes impressions fatalement subjectives, ne me semblent pas plus faibles que les «bilans» de fins de sessions, faits à chaud, dans l'ambiance ambiguë du deuil à faire d'un groupe généralement vécu comme chaleureux, dans l'illusion d'un savoir tout neuf, pas encore intégré, et qui commence tout juste d'être confronté à la réalité. De là l'idée du questionnaire dont il va être question ci-dessous.

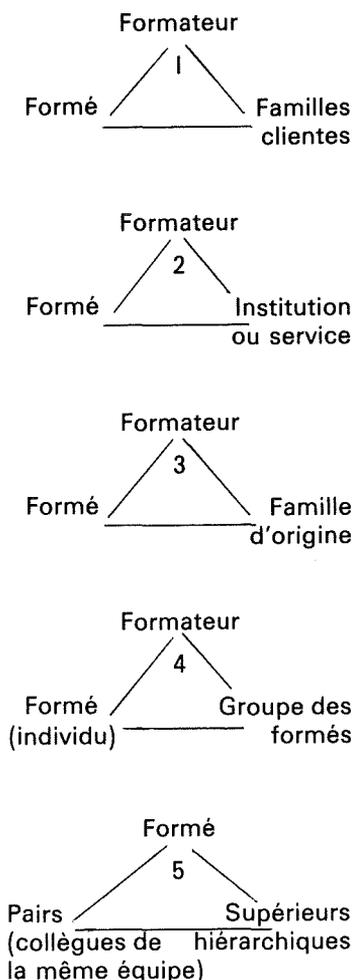
Le démarrage relativement récent du Centre d'Etudes Cliniques des Communications Familiales (CECCOF) m'a semblé, en accord avec les collègues qui composent cette association, une bonne opportunité de lancer une enquête auprès des travailleurs sociaux et thérapeutes formés à l'approche systémique par cette même équipe². Ajoutons que le dernier congrès international de Bruxelles, dont le thème était précisément «la formation», a été pour moi un activateur efficace d'une part, en posant plus de sujets de réflexion et d'interrogations qu'il n'apporta de réponses, ce qui est une fonction très positive de ce genre de rencontre ; d'autre part, en n'y faisant entendre (à une ou deux exceptions près dont Colette Simonet «Nouvellement formée dans l'institution, un privilège ?...») que la seule voix des formateurs au travers de propos assez linéaires nous semble-t-il. Or la théorie Bowénienne des triangles trouverait dans la formation, un champ d'application méritant d'amples déve-

¹ Au cours d'une carrière de plus de 30 ans à l'Education Surveillée, l'auteur a eu à plusieurs reprises l'occasion d'être formateur, en particulier au Centre de Recherche et de Formation de Vauresson, puis par la suite à l'Ecole des Parents, au CECCOF, ainsi qu'au Centre de Formation Continue des travailleurs sociaux de Nantes. Il continue actuellement ses activités dans ces deux dernières institutions.

² Quatre des formateurs de CECCOF ont assumé des sessions à l'Ecole des Parents pendant plusieurs années, avant de s'en séparer pour fonder leur propre association.

loppements qu'il n'est pas dans notre propos d'aborder ici. Nous nous contenterons de schématiser ci-dessous quelques-uns des triangles envisageables, dont certains renvoient aux questions de notre enquête.

Schéma 1.



CONTEXTE

Avant d'aborder le dépouillement des réponses, il convient de situer dans quel contexte elles nous parvinrent. Début juin 1983, 94 questionnaires furent envoyés aux anciens participants de groupes de formation ayant terminé depuis au moins deux ans cette formation afin

d'avoir un certain recul. Outre que cette période de préparation aux vacances dans beaucoup d'institutions et services n'était peut-être pas la mieux choisie, plusieurs mouvements de grève eurent lieu dans les Postes, et la presse évoqua des pertes de courrier... toujours est-il que 11 envois nous revinrent avec la mention « n'habite plus à l'adresse indiquée » et que sur les 83 restants 37 réponses nous parvinrent, soit 44,57%, pourcentage qui, au dire de spécialistes de ce genre de sondage, doit être considéré comme satisfaisant... Les 37 réponses exploitables se ventilent en 30 questionnaires remplis, dont plusieurs accompagnés d'une lettre sympathique, et 7 réponses explicatives du non renvoi du questionnaire (un abandon de travail, une reconversion dans l'enseignement, un estimant que son travail ne lui permettait pas de répondre aux questions posées, trois arguant de situations personnelles difficiles pour l'instant, un enfin exprimant en termes vitriolés une appréciation globale totalement négative de quatre lignes...).

Au sujet des 46 absences de réponse, les propos de deux destinataires ayant bien reçu le questionnaire sans avoir donné signe de vie nous furent rapportés après dépouillement. Le fait d'avoir effectué leur formation sous l'étiquette « Ecole des Parents » et d'être invités à répondre à un questionnaire à en-tête CECCOF, bien que provenant de la même équipe de formateurs, leur aurait posé un problème de loyauté. Peut-être ne furent-ils pas les seuls à avoir éprouvé le même scrupule dont la simple expression écrite en deux lignes eut été plus satisfaisante que le silence, lequel se prête bien évidemment à toutes les suppositions et reste d'une exploitation statistique difficile...

RÉPARTITION

– Par tranches d'âge :

moins de 30 ans 1 (27 ans)

30/34 = 13 (30=2 31=4 32=1 33=2 34=4)

35/39 = 13 (35=6 37=1 38=3 39=3)

40 ans et plus = 3 (41=1 43=1 49=1)

Bien qu'il convienne de n'interpréter qu'avec la plus extrême prudence les résultats portant sur une population aussi réduite, on ne peut être insensible au fait que la moyenne d'âge, qui s'établit à 35 ans 4 mois, coïncide avec le maximum de concentration (dix cas sur trente) sur les deux seules années 34 et 35 ans. On pense à la fameuse « crise des 35 ans » évoquée par plusieurs auteurs, crise faite d'interrogations sur le chemin parcouru, sorte de bilan personnel dans les domaines les plus significatifs de l'existence, dont bien entendu, le domaine professionnel. Que ce questionnement s'accompagne d'un désir de remise en cause et d'acquisitions nouvelles n'a rien qui doive surprendre. Il serait intéres-

sant de savoir si ce même constat d'un besoin de changement/renouvellement se retrouve dans d'autres groupes de formations similaires particulièrement marqué entre 30/40 ans.

– Par spécialités professionnelles :

Educatrices/éducateurs : 15

8 en services AMO ou SOAE

3 en services de placements familiaux

1 en IMP

1 en hôpital de jour

1 en consultation familiale

1 en service d'alcoologie

Psychologues : 7

2 en AEMO

1 en Office d'hygiène mentale

1 en IMP

1 en Centre de formation (+ clientèle privée)

1 en IMP + service de PMI

1 en CMPP + IME

Assistantes sociales : 6

2 polyvalentes de secteur

1 service de prévention

1 service départemental de l'enfance

1 hôpital psychiatrique

1 en CMPP

Médecin psychiatre en Centre de santé mentale + clientèle privée : 1

Infirmier psychiatrique : en hôpital psychiatrique : 1

Il est hors de doute que la répartition dans d'autres centres de formation doit être très différente. Chacun a son « créneau » de clientèle qui dépend de multiples facteurs : composition de l'équipe de formateurs, canaux d'information dont ceux-ci disposent de par leur milieu professionnel, leurs relations... etc. La seule remarque que nous hasarderons concernant cet éventail où dominent nettement les travailleurs sociaux (21/30) est que ce type de formation semble assez bien répondre aux aspirations de cette catégorie professionnelle en dépit de la diversité des structures et des conditions de travail. Il est banal depuis une quinzaine d'années de parler de la crise d'identité des travailleurs sociaux s'interrogeant sur leur fonction (contrôle social ou thérapie) ainsi que sur les méthodes et la formation qu'on leur a données, à partir desquelles ils paraissent avoir quelques difficultés à trouver leur spécificité. De là peut-être leur intérêt actuel pour l'approche systémique que les témoignages recueillis après deux ans de recul ne semblent pas démentir, comme nous le verrons plus loin.

Dernier élément de répartition, qui ne fait que confirmer une autre banalité : la féminisation des professions de la santé et de l'action sociale : sur trente participants deux hommes, encore que cette donnée n'est en rien significative de la réalité dans la mesure où parmi des candidatures généralement excédentaires, nous avons souvent favorisé les participations masculines, la présence de trois ou quatre hommes par groupe étant le minimum compatible avec certaines techniques utilisées en formation (jeux de rôle par exemple).

CONCEPTION DU QUESTIONNAIRE

Toute formation procède d'un désir/projet/idée de changement. S'agissant de formation humaine ce dernier peut être évalué à partir de deux séries d'informations :

- l'une essentiellement subjective, faite d'impressions vécues par les intéressés de n'être plus tout à fait les mêmes dans leurs pensées/conceptions/façons de voir les choses, aussi bien que dans leurs comportements/manières d'être,
- l'autre concernant des faits ou comportements observables de l'extérieur, se concrétisant par des actes si possible quantifiables.

C'est ainsi que des 31 questions qui composent le document envoyé aux anciens stagiaires, 7 les invitent à se situer de manière globale et subjective :

- face aux familles « clientes » : questions 1, 2, 23, 24,
- face à leurs équipes professionnelles et à d'éventuelles équipes extérieures : questions 15 et 22,
- face enfin à leur propre famille : question 28.

Toutes les autres questions viennent préciser, compléter et si possible objectiver les réponses aux précédentes.

L'INTERVENANT FACE AUX FAMILLES

La formation à l'approche systémique telle que nous la concevons³ se définit beaucoup plus comme un apprentissage professionnel que comme une thérapie personnelle. Dans cette mesure, l'enrichissement, l'amélioration des possibilités d'intervention auprès des familles constituent l'objectif prioritaire qu'il s'agissait d'évaluer. Sans doute la meilleure appréciation de l'obtention de ce résultat serait un ensemble de sondages effectués par divers services utilisateurs de ce mode d'approche, au moins un an après la cessation de toute intervention

³ Formation qui doit beaucoup à celle dont nous avons bénéficié auprès de Sieghi Hirsch.

auprès des familles (follow-up) à partir de critères restant à déterminer. Nous ne croyons pas que beaucoup de services aient actuellement les moyens, ni même peut-être le désir d'effectuer un tel contrôle de leur propre action. Nous avons donc été contraints, faute de mieux, de nous en tenir aux deux catégories d'informations évoquées ci-dessus : sentiment subjectif des intervenants d'avoir globalement changé ; éléments observables susceptibles de caractériser une pratique systémique.

Quatre questions concernant le premier point :

– « **Depuis votre formation avez-vous le sentiment que votre pratique avec les familles a changé ?** » (Qu. n°1) : 29 réponses « oui », la 30ème étant : « pas vraiment si ce n'est que je suis moins rigide », ce qui laisse néanmoins subodorer un changement...

– « **Avez-vous l'impression de mieux comprendre ce qui se passe dans les familles, de mieux maîtriser vos interventions en fonction d'objectifs précis ?** » (Qu. n° 2) : « oui » = 28, « oui et non » = 1 et 1 ne répond pas. Les réponses concernant une éventuelle maîtrise de l'intervention sont moins massivement positives : 24 « oui », 2 « oui et non », 3 « non », 1 sans réponse.

– « **Avez-vous le sentiment d'être, dans votre travail, plus détendu, plus assuré, moins défensif, ou au contraire plus indécis, plus tendu, plus vulnérable ?** » (Qu. n° 23) : 26 réponses positives ; 3 plus nuancées « à la fois plus assuré et plus tendu », « plus agressif quand on veut me faire jouer un rôle avec lequel je ne suis pas d'accord », 2 enfin ont une tonalité négative : « ni l'un ni l'autre, ne sachant plus ou je veux aller ni par quels moyens », « plus indécis, plus tendu, plus vulnérable ».

– « **Etes-vous plus au clair avec vos difficultés, vos limites, vos éventuelles impossibilités ?** » (Qu. n° 24) : 23 réponses positives telles que « mes limites me sont plus claires, moins culpabilisée par mes limites, j'accepte mieux mes impossibilités »...etc ; 4 réponses ambiguës « à peu près, difficile à dire, difficulté à trouver une certaine souplesse et à fixer des objectifs ; 3 enfin ne répondent pas.

Si l'on fait la moyenne des seules réponses nettement positives à ces quatre questions, on arrive au constat que 86% des collègues qui ont répondu ont le net sentiment d'avoir changé de façon positive en face des familles.

Restait à objectiver ces informations par le relevé d'éléments de leur pratique actuelle permettant de conclure au moins à une orientation systémique de celle-ci ; nous avons choisi pour cela :

– Le fait de ne plus s'entretenir avec le seul patient désigné, ou seulement avec un des sous-systèmes familiaux mais avec l'ensemble de la famille au moins dans un premier entretien (Qu. n° 3).

- La tentative de compréhension/appréciation du fonctionnement du système avant toute prise de décision ou intervention modificatrice (Qu. n° 5).
- Emploi du magnétophone comme mémoire se prêtant à l'accès d'informations passées inaperçues en cours d'entretien, ainsi qu'à l'interrogation a posteriori de ses propres interventions (Qu. n° 7).
- Elaboration d'hypothèses incluant l'ensemble des membres du système, et la fonction du symptôme (Qu. n° 10).
- Interruption de l'entretien avant sa fin, pour prendre le minimum de recul nécessaire à l'élaboration de conclusions pertinentes (Qu. n° 12).
- Proposition à la famille d'un « contrat », au lieu de s'embarquer avec elle dans une série d'interventions plus ou moins aléatoires sans objectifs, ni limites dans le temps (Qu. n° 13).

Pour le dépouillement de ces six questions, nous avons considéré les réponses : « oui – toujours – souvent » comme positives, « non – parfois – rarement – jamais – » comme négatives.

Leur recouplement nous a paru être un élément significatif de changement de pratique de l'intervenant dans la mesure où il comporte un minimum de trois réponses positives aux six questions. Voici comment s'établit ce recouplement :

6 réponses positives	=	4 questionnaires
5 réponses positives	=	5 questionnaires
4 réponses positives	=	8 questionnaires
3 réponses positives	=	<u>5</u> questionnaires
Total	=	22 sur 30 soit 73,33%

Les huit restants dont on peut estimer que leurs interventions ont peu de chances de mériter le qualificatif de systémique se répartissent comme suit :

$$2 \text{ réponses positives} = 3 \quad 1 = 1 \quad 0 = 4.$$

Il ne nous échappe pas que l'interprétation que nous faisons de ces résultats prête à discussion, et nous n'avons pas la naïveté de prétendre que même six réponses positives aux six questions posées sont le garant d'une pratique authentiquement systémique. Nous pensons plus simplement que la simultanéité de plusieurs de ces facteurs offre quelque chance d'être en présence d'un mode d'intervention en rupture avec la conception exclusivement Rogéro-Freudienne, rejetant toute directivité et tenant tout média technique pour irrémédiablement perturbateur de la relation. Conception que nous ne contestons ni ne rejetons, et qui reste un outil précieux pour le thérapeute comme pour le travailleur

social. Nous pensons seulement que l'emploi exclusif et quasi inconditionnel qui en a été fait jusqu'ici était excessif.

Revenons maintenant plus en détail sur chacune des six questions. 19 sur 30 des réponses (63,3%) font état d'un premier entretien au moins avec l'ensemble du système vivant sous le même toit, ce qui est un des éléments capitaux de l'approche systémique. Trois réponses sont plus nuancées « pas toujours » « parfois »... un n'a pas répondu. Les sept réponses négatives restantes font apparaître comme justification à l'impossibilité de rencontrer l'ensemble du système familial, le mode de fonctionnement du service ou de l'équipe dans lequel ils se trouvent. Nous aurons à revenir plus loin sur la situation des « systémiques » isolés dans leur service au milieu de collègues qui ne partagent pas la même idéologie, et qui renvoie aux triangles n° 2 et 5 schématisés en début de cet article. D'autres raisons sont avancées : « nature du mandat judiciaire » (argument dont nous avouons avec une certaine expérience qu'il ne nous paraît pas totalement convaincant) ; « surcharge de travail » « familles trop éclatées » « mes propres limites ».

Le fait de s'accorder une période d'évaluation avant toute prise de décision ou d'intervention modificatrice du fonctionnement ou de la structure du système constitue également à nos yeux un facteur important. Or 76% (23/30) disent se rallier à cette pratique. Par contre les réponses font ressortir une certaine difficulté, au reste bien compréhensible à en préciser les modalités dans le temps : neuf ne répondent pas à cette question, s'y ajoutent trois « très variable » et les autres réponses s'échelonnent de un à six entretiens répartis sur des périodes de quinze jours à trois mois. Une modeste convergence se retrouve cependant autour de deux à quatre entretiens répartis sur un à trois mois.

La difficulté d'élaborer une hypothèse circulaire de compréhension du système dans ses structures, ses règles, en y intégrant tous ses composants dans leurs rôles et fonctions, y compris celle du porteur de symptôme, ou du patient désigné, se traduit par un score de réponses positives réduit à 63%. Parmi les deux restant huit disent avoir « parfois » ou « rarement » recours à des hypothèses. Quand on sait, comme l'a bien montré Mara Selvini qu'en l'absence d'hypothèse circulaire, l'intervenant a beaucoup de chances de se faire « piéger » par l'hypothèse linéaire, que la famille présente toujours comme explication de ses difficultés, on ne peut qu'être attentif à cette lacune. Il est par ailleurs intéressant de relever la corrélation presque parfaite avec l'absence de proposition de contrat en fin de période d'évaluation de la famille : 60% y ont recours (63% pour les hypothèses) de manière habituelle et six (huit pour les hypothèses) « parfois ou rarement » ; ce parallélisme est non seulement observable globalement mais aussi à la lecture des questionnaires un par un. On est tenté d'en conclure que l'entraînement à la cohérence, à la rigueur de la démarche est l'élément commun aux deux

facteurs ci-dessus, élément auquel nous devons être attentifs au cours du processus de formation.

Abordons enfin les deux questions qui ne recueillent qu'un score assez médiocre et qui sont celle relative à l'emploi du magnétophone, l'autre concernant l'interruption de l'entretien avant de le conclure.

Deux réponses sur trente (36,66% seulement) font état de l'emploi régulier du magnétophone, résultat qui ne nous étonne pas et qui, selon nous, s'explique par plusieurs facteurs. L'un de nature culturelle et qui ira sans doute s'atténuant : nous observons en effet de façon courante dans les groupes de formation majoritairement féminins et dont la moyenne d'âge est supérieure à 30 ans une nette réticence, voire une attitude quasi magique devant un appareil encore tenu a priori pour « compliqué » (alors que beaucoup de celles qui ont cette attitude se servent quotidiennement d'appareils électro-ménagers, et conduisent une voiture... ?). L'autre raison sans doute plus sérieuse qui touche à une interrogation plus déontologique, est une sorte de phantasme de viol de l'intimité familiale dès lors que ce qui est dit est enregistré. Le vrai problème en l'occurrence, n'est-il pas celui de l'utilisation que l'intervenant (et son équipe) fera de ce qui lui est confié, quel qu'en soit le support, et où est le plus grand risque, d'une mémoire inconsciemment « filtrante » et a posteriori interprétative, ou d'un enregistrement fidèle dont la garantie d'utilisation discrète par les seuls professionnels ayant à connaître de sa situation, est donnée à la famille, et bien entendu réellement respectée par l'équipe d'intervention ? Ce problème pose très concrètement en corrolaire de l'attitude de respect indispensable vis-à-vis des clients, les questions de stockage, d'écoute, puis d'effacement des bandes utilisées. Signalons à ce sujet qu'un des questionnaires comporte en pièce jointe un protocole d'utilisation des enregistrements qui, outre l'autorisation écrite de la famille, envisage ces divers aspects de la question. On peut s'interroger sur la pertinence et l'éventuelle lourdeur d'une telle procédure, on ne peut en tout cas que s'incliner devant le souci de respect des familles dont elle témoigne. Nous serions personnellement très désireux d'être informés des suites pratiques de cette initiative, en soi intéressante, ou d'initiatives semblables.

Tous ceux qui ont l'expérience du contact avec les familles savent combien on peut être « aspiré », voire paralysé par certaines ambiances relationnelles, et ont éprouvé l'impossibilité dans laquelle on se trouve d'articuler une pensée un peu cohérente. Comment dès lors élaborer une conclusion intégrant ce qui s'est déroulé dans l'entretien et s'inscrivant dans la logique d'une démarche pertinente ? C'est ici qu'apparaît la nécessité pour l'intervenant de s'accorder le minimum de recul ; c'est à cela que répond la pratique d'une interruption que certains ne peuvent s'accorder précisément dans la mesure où ils sont « saisis », aspirés par l'ambiance de la famille. Il apparaît que deux seulement sur trente

s'accordent ce droit d'interrompre l'entretien, cinq le font « parfois/rarement » soit à peine un peu plus de la moitié.

On peut là aussi tenter de s'interroger sur la signification du médiocre score des réponses positives à ces deux questions. Poser un magnétophone sur la table ; dire « excusez-moi, j'ai besoin de réfléchir quelques instants avant de vous quitter » sont en quelque sorte des manifestations plus « spectaculaires » que dire au téléphone, ou par lettre qu'on a besoin de voir toute la famille, ou qu'avoir dans la tête, des hypothèses. C'est analogiquement montrer à la famille que l'on ne se sent pas lié par les règles de fonctionnement qui sont les siennes. Cela signifie en bref que l'on s'accorde une marge de liberté, non bien sûr pour sa propre satisfaction, mais dans l'intérêt même de la famille. On pourrait à la limite poser la question suivante de manière un peu caricaturale : comment être utile quand on reste tellement dépendant du « mais qu'est-ce qu'ils vont penser de moi, si je viens avec un magnétophone, ou bien si je m'absente cinq minutes ? »...

Les réponses à la question « *Quelle exploitation faites-vous des bandes enregistrées ?* » montrent que les deux utilisateurs de magnétophone y trouvent une aide pour la compréhension de la situation, l'élaboration d'hypothèses, et la préparation des entretiens suivants.

La question n° 14 « **Quels sont à votre avis les éléments vous permettant de conclure à une amélioration de vos interventions depuis votre formation ?** » vient clore la série de celles qui interrogent l'intervenant face aux familles. Si 2 n'ont pas répondu, et si 3 déclarent ne pas savoir, 25 énumèrent des arguments positifs qui peuvent être regroupés autour de trois points :

- pour 2 d'entre eux : « plus grande liberté, plus de distanciation, moindre risque de se faire aspirer, je tiens mieux compte du contexte, je peux dire « non » et mettre fin à une prise en charge, interventions mieux cadrées, objectifs plus précis... »
- 8 font référence à ces « relations meilleures, plus détendues, plus confiantes, la famille a une meilleure perception de ses problèmes... »
- 5 signalent l'obtention plus rapide de changements ou d'améliorations « diminution du temps de l'AEMO... »

Terminons par deux remarques particulières : « reconnaissance par mes collègues de la pertinence de mes interventions » – « résultats positifs étendus à tout le système et non plus seulement au patient désigné ».

Nous ne nous dissimulons pas la part de subjectivité qui peut entrer dans ces auto-constats ; cependant leur concordance quantitative (25 sur 30) avec la série des réponses positives précédemment obtenues incline à leur accorder quelque vraisemblance.

L'INTERVENANT ET SA FAMILLE PROFESSIONNELLE

Travailleurs sociaux, thérapeutes ne travaillent généralement pas seuls mais sont intégrés à des équipes de travail, et la formation de l'un d'entre eux est une bonne occasion de vérifier une des lois systémiques : toucher à un des éléments d'un système, c'est toucher au système dans son ensemble. Les questions 15 à 22 évoquent quelques aspects interactionnels entre le système professionnel et celui de ses éléments qui suit une formation à l'approche systémique.

« Avez-vous le sentiment que depuis votre formation vos relations avec votre institution ou votre équipe de travail se sont modifiées, dans quel sens ? avec qui ? (supérieurs hiérarchiques, collègues...) » (Qu. n° 15). 6 non-réponses et un seul « sans changement » montrent que dans la nette majorité des cas (23) les choses « bougent »... dans deux directions opposées :

4 réponses font apparaître une évolution nettement négative de la situation : « baisse d'harmonie dans l'équipe » – « sentiment d'isolement » – « changement ?... ah oui, mais pas dans le bon sens.. » « zone d'ombre entre moi et les collègues qui ne veulent pas entendre parler de système » – « conflits latents entre les collègues et moi ».

Si les 19 autres réponses ont une résonance finalement positive, elles s'échelonnent « d'intérêt modéré, peu de changement » à « moins d'hypocrisie, de compromissions, meilleure collaboration avec les collègues ayant une formation différente » en passant vers certains point de convergence où se retrouvent :

- des relations plus claires avec les collègues (4 réponses)
- expression d'un intérêt, sollicitations de la part des collègues (5 réponses)
- possibilité de mieux se situer pour l'intéressé (5 réponses).

Ajoutons que 3 précisent que l'amélioration finalement positive des relations fait suite à une période de crise ayant même provoqué dans l'un des cas « la destruction de l'ancienne équipe ». Nous touchons ici à l'effet perturbateur de tout facteur de changement introduit dans une équipe, effet qui se trouve renforcé du fait que 26 de ceux qui ont répondu au questionnaire se trouvaient être les premiers de leur équipe à suivre une formation systémique et donc, les premiers à y introduire des concepts et des modes d'intervention différents. Situation très inconfortable qui expose à être traité comme l'adolescent marginal qui introduit dans la famille des comportements, des idées, des valeurs paraissant en rupture avec ce qui existait jusque là, voire hors de bon sens et tout à fait inacceptables... Nous connaissons ainsi quelques collègues qui n'ont finalement eu d'autre ressource que de changer d'institution ou d'équipe... cas heureusement rares qui posent la question des limites de souplesse et d'adaptabilité de certaines structures professionnelles dont

les possibilités d'acceptation des différences devraient pourtant, par fonction, être au dessus de la moyenne...

La tolérance au changement concerne aussi, bien entendu, les responsables et supérieurs hiérarchiques dont on attend très normalement qu'ils s'intéressent à ce qui se fait dans leur service. L'introduction de méthodes nouvelles dont beaucoup n'ont pas encore une réelle connaissance, les prive de possibilités d'appréciation, voire d'un certain pouvoir... situation qui n'est pas sans comporter quelques difficultés mais qui dans l'ensemble est loin d'être négative. En effet à la question : **« Avez-vous l'impression que votre supérieur hiérarchique est favorable – indifférent – opposé à ce mode d'approche »** (Qu. n° 21) 13 déclarent leur supérieur favorable (2 réponses à la question 15 précisaient par ailleurs « Le directeur s'appuie sur cette formation pour créer une consultation » et « le responsable présente l'approche systémique comme un moyen d'action supplémentaire »). Les 17 autres réponses se répartissent ainsi : 5 déclarent leur supérieur « indifférent », 4 « ambivalent » ou « circonspect », 7 « opposé », 1 ne répond pas à la question.

Pour conclure ce dernier point, il nous semble qu'une politique cohérente de formation, et d'évolution des institutions, ne peut faire l'économie d'une information sérieuse des responsables techniques, et même peut-être administratifs (ces formations coûtent cher !...) des divers secteurs et services. Il nous semble aussi évident que la formation d'une seule personne dans une équipe n'aboutit qu'à créer des malaises, des difficultés, sans offrir une chance sérieuse de changement et d'amélioration.

Le regard systémique ne saurait isoler une institution ou une équipe, chacune est en relation, voulue ou obligé avec d'autres structures du secteur sanitaire et social, c'est pourquoi il nous est apparu nécessaire d'introduire la question n° 22 : **« Vos relations avec d'autres travailleurs sociaux ou intervenants de services extérieurs au vôtre : (juge pour enfants, assistante sociale de secteur, psychologue scolaire... etc) se sont-elles élargies, enrichies, clarifiées, ou sont-elles au contraire devenues plus rares, plus difficiles, voire plus conflictuelles ? »**. 20 réponses déclarent ces relations devenues plus positives, plus claires, plus faciles... « moins de barrière » « moins de réserves », « moins de complaisances, meilleure distance » « l'éclairage systémique les intéresse »...

Les 10 autres se ventilent ainsi :

- 4 « sans changement »
- 2 « plus conflictuelles »
- 1 « plus rares à l'exception d'un juge pour enfants »
- 1 « cela dépend de l'acceptation de l'analyse systémique »
- 2 non réponses.

La question n° 16 tente d'appréhender l'intérêt manifesté par

l'équipe de travail, les collègues : « **Fait-on parfois ouvertement référence à votre formation, dans quelles circonstances, dans quel but ?** »

12 réponses évoquent des aspects constructifs : « comparaison des modèles utilisés, travail sur certains cas, pour voir dans quels cas cela peut s'appliquer, lorsque le travail avec la famille semble important, sollicitations lors de certaines prise en charge, un groupe interne de sensibilisation a fonctionné, nous avons suscité à plusieurs l'organisation d'un groupe de travail sur l'approche systémique... etc. 8 pensent que les sollicitations dont ils sont l'objet ne sont que des manifestations d'intérêt superficiel ou de pure forme : « curiosité superficielle, recherche de recettes..., toujours par rapport à l'extérieur, pour redorer le blason de l'institution, comme moyen utilisé par l'institution, le responsable n'en demande pas plus... » 10 enfin, font référence à des réactions nettement négatives. « Pour contester, refuser, tourner en dérision, provoquer, cela sert à amorcer certains conflits...etc »

Ces 18 réponses sur 30 à connotation négative semblent en contradiction avec les 19 réponses positives à la question n° 15 relative aux relations au sein de l'équipe. C'est qu'ici il est question de faire « ouvertement référence à la formation », autrement dit de verbaliser clairement, ce qui équivaut à reconnaître que « la chose » existe, que les lois de fonctionnement qui ont été jusqu'ici, risquent d'être modifiées. Il y a une différence de niveau logique entre l'ensemble des messages, en grande partie non verbaux, qui constituent une « relation », et le fait de manifester en langage clair son intérêt pour un sujet considéré potentiellement dangereux sinon tabou.

Les questions 17, 18 et 20 ont pour objectif d'évaluer si, au delà des résistances, certaines pratiques et idées systémiques font leur chemin dans les institutions et les individus.

« **Intervenez-vous auprès des familles seul ou à deux ?** » (Qu. n° 17). Il est impossible de percevoir seul l'ensemble des messages verbaux et non verbaux émis par une famille au cours d'un entretien d'une heure ou plus. S'y ajoute la difficulté d'intégrer ces messages soit dans l'ici et maintenant de la rencontre, soit dans un processus à plus long terme, sans parler du besoin bien compréhensible, de réassurance de l'intervenant en face des pressions familiales, d'où la pratique de l'intervention à deux. Cette pratique est un des éléments qui soulève le plus de réticences parmi les responsables de services ou d'équipes qui en déduisent qu'il va falloir doubler leurs effectifs. En fait le problème ne se pose pas ainsi mais s'inscrit dans une politique générale qui est de savoir si l'on préfère intervenir pendant plusieurs années auprès des familles, ou bien faire en sorte qu'elles soient capables de s'assumer seules au bout d'un ou deux ans maximum... en mobilisant deux intervenants au lieu d'un... A chacun de répondre sans se dissimuler que certains modes d'intervention à long terme (5/6 ans... parfois plus) habituent les familles à se comporter

en assistées. 9 sur 30 disent intervenir à deux de façon habituelle ; deux « parfois » ; un intervenant est assisté d'un collègue derrière la vidéo ; un autre intervient avec toute l'équipe (dont il ne précise pas l'importance) ; 6 continuent d'intervenir seuls, et 2 n'ont pas répondu.

« **Certaines conceptions ou pratiques systémiques ont-elles été adoptées ?** » (Qu. n° 18). Les réponses font apparaître que dans 21 cas sur 30 des éléments sont adoptés soit par l'ensemble des équipes, soit par des collègues n'ayant pas bénéficié d'une formation, et de citer :

- Convocation de toute la famille
- Elaboration d'hypothèses
- Utilisation de génogrammes.

Une des réponses précise « quelques éléments théoriques sont acceptés comme s'ils ne concernaient pas la pratique », soulignant le risque très réel d'adopter quelques « recettes », qu'elles soient théoriques ou pratiques, sans aucune cohérence contextuelle. Il est difficile de tirer une conclusion de cette pratique d'éléments séparés, qui peut aussi bien marquer l'amorce d'un changement qu'être une concession sans risque permettant de ne rien changer de fondamental dans le mode de fonctionnement de l'équipe. Un meilleur indice de possibilités de changement nous est fourni par le désir des collègues d'entreprendre eux-mêmes une formation (Qu. n° 20) 18 questionnaires sur 30 indiquent que ce désir existe, et les groupes que nous avons actuellement au CECCOF ont confirmé ce désir, bon nombre de participants appartenant effectivement à des équipes dont certains de nos anciens stagiaires font partie. A cette question 3 n'ont pas répondu et 9 « non ».

Si nous essayons d'établir une corrélation entre ce que le contexte professionnel manifeste sur le plan verbal et relationnel d'une part, et d'autre part ce qui « se passe » au niveau des pratiques dans ces mêmes structures professionnelles on trouve :

- Moyenne des réponses positives aux questions 15/16/21/22 = 54%
- Moyenne des réponses positives aux questions 17/18/20 = 53,33%..

Cette convergence, rapprochée du fait que 26 sur 30 se trouvaient être les premiers à introduire dans leurs institutions des perspectives systémiques, semble autoriser à conclure que les retombées de ce type de formation dépassent sensiblement les seuls formés, et l'on peut faire l'hypothèse qu'elles offrent aux institutions une chance d'évolution justifiant l'investissement temps/argent consenti.

L'INTERVENANT FACE À SA PROPRE ÉVOLUTION

L'expression des difficultés à changer, aussi bien face à l'équipe professionnelle que face à sa propre famille a été (et continue d'être)

particulièrement claire au cours de la seconde année de formation. Il était donc important de chercher quelles étaient les ressources possibles surtout pour ceux qui se retrouvent dans un certain isolement par rapport aux exigences nouvelles introduites par la formation.

« Avez-vous la possibilité de parler de vos difficultés ? Au sein de votre équipe, ou à l'extérieur ? » (Qu. n° 25). 18 le peuvent à l'intérieur de leur propre équipe de travail. 12 trouvent des ressources extérieures dont plusieurs précisent « avec des collègues d'autres équipes mais ayant eu la même formation ». 5 d'entre eux signalent la formation de groupes de travail hors des structures officielles, où ils peuvent discuter de leurs cas et aborder divers problèmes en relation avec la systémique. 4 bénéficient d'une supervision, un de possibilités d'échanges à l'université ; 5 enfin se déclarent privés de toute ressource dont trois qui ajoutent « et ça me manque.. »

(On remarquera que le nombre des réponses excède ici 30 du fait que certains cumulent plusieurs réponses).

« Continuez-vous à vous documenter ? Par quels moyens ? » (Qu. n° 27). Il est particulièrement intéressant de constater que 28 lisent des ouvrages ou revues spécialisées. 14 participent à des congrès ou journées d'étude lorsqu'ils en ont l'occasion, 16 se retrouvent périodiquement dans des groupes locaux de travail et de réflexion. Seules deux réponses sont négatives, l'une précisant « je souhaite laisser les choses se décanter ».

Certains de ces moyens (journées d'étude, congrès) sont également cités comme compléments de formation (Qu. n° 25). 8 seulement des réponses à cette dernière question disent ne pas avoir recherché de complément à ce qu'ils ont reçu.

Au cours de l'entretien préalable que nous avons avec chaque candidat à la formation, nous prenons grand soin de préciser que le groupe n'est pas un groupe thérapeutique. Par contre, nous soulignons que le processus de formation exige une implication personnelle importante, qu'il incite à une réflexion sur soi et sur sa propre évolution, enfin qu'il y sera question des relations avec sa propre famille d'origine. Notre position vis-à-vis de l'analyse reste très souple. Nous déconseillons simplement d'entreprendre simultanément ou presque les deux démarches analytique et systémique, estimant qu'elles exigent toutes deux un investissement important et que, ne procédant pas de la même logique, leur simultanéité comporte des risques de confusion. Ceci dit, il est bien évident que l'aspect thérapeutique reste indissociable de toute formation réelle, c'est à cet aspect que se réfèrent les questions 28 et 26.

« Pensez-vous que vos relations au sein de votre famille (d'origine ou nucléaire actuelle) aient évolué ? Pouvez-vous préciser dans quel sens ? »

1 réponse négative et 2 non réponses.

3 « oui et non », « pas assez de recul pour répondre » « je ne peux pas dire ».

24 réponses positives assorties de précisions dont nous reproduisons certaines : « chacun retrouve sa place d'une façon qui n'est jamais culpabilisante — je suis plus assurée au moment où mes enfants vont entrer dans l'adolescence — évolution très positive dans ma famille d'origine, chacun a pu reprendre sa place : grands-parents/enfants/parents/petits enfants — plus grande individualisation, séparation douloureuse, mais non dramatique — décripation, acceptation amusée et distante — beaucoup moins dépressive, plus de dynamisme dans les sentiments qui maintenant peuvent se dire — changements énormes et très positifs dans mon couple — frontière plus claire, relation d'égal à égal plus que de fils à mère — j'arrive à prendre de la distance....etc ».

La question 26 « **La formation vous a-t-elle incité à rechercher une démarche thérapeutique personnelle ?** » ne recueille que trois réponses positives (deux analyses commencées, et une thérapie familiale). Cinq autres précisent « c'était déjà fait ».... les autres pour l'instant n'en éprouvent pas le besoin.

Pour clore ce chapitre consacré au regard que l'intervenant porte sur lui-même, citons l'un des participants : « cette formation a permis de régénérer, raviver, révéler *mes* couleurs, plutôt que de me donner une nouvelle teinte aussi jolie soit-elle... elle nous fournissait des matériaux et un cadre en nous laissant (même si c'était moins sécurisant) la possibilité de faire notre propre construction, originale et différente de celle du voisin cependant formé en même temps et au même endroit ».

QUE VAUT CETTE FORMATION ?

Les trois derniers items du questionnaire sont en quelque sorte conclusifs invitant à exprimer un jugement de valeur (Qu. 29) des critiques et suggestions (Qu. 30) invitant enfin à dire attentes/besoins et souhaits. (Qu. n° 31).

A la première de ces trois questions :

29 sur 30 qualifient la formation reçue de « bénéfique, enrichissante, donnant au travail un sens plus positif », la trentième se révélant plus nuancée « cela n'a pas changé radicalement ma pratique, mais je continue de réfléchir sur cette pratique et la formation a été un élément de ma réflexion ». Certains introduisent des éléments justificatifs de leur appréciation : « permet d'élaborer des hypothèses qui vont à l'encontre de l'activisme des travailleurs sociaux, en cela la formation est une sérieuse provocation » ou encore « générateur d'un regain d'intérêt et de respect pour les clients » — « nous sommes amenés à être moins jugeants ». Cepen-

dant 7 modèrent leur approbation de certaines réserves : « compliqué – demande beaucoup de temps et de réflexion – générateur de conflits et de difficultés institutionnelles ». Réserves qui recourent les constats de difficultés exprimées au chapitre « l'intervenant face à sa famille professionnelle ».

Il nous est pratiquement impossible de dissocier les réponses aux deux dernières questions « **Avez-vous actuellement la possibilité de formuler par rapport à cette formation des critiques ou suggestions précises** » et « **Quels sont actuellement vos attentes, vos besoins, vos souhaits ?** » La plupart des réponses enchaînent spontanément des critiques aux suggestions qui en sont le corollaire. Notons que 7 questionnaires ne comportent pas de critiques en réponse à la première question (n° 30). Parmi les autres certaines remarques reviennent avec une relative fréquence et méritent de ce fait qu'on y porte attention :

6 relèvent une confusion au sujet de l'objectif global de la formation, laissant supposer ou bien que cet objet n'était pas défini de façon suffisamment claire, ou bien qu'il était mal « ciblé » par rapport à des groupes de formation très majoritairement constitués, comme on l'a vu, de travailleurs sociaux : « j'aurais souhaité une formation plus en prise avec les cas que rencontrent les travailleurs sociaux » « la confusion approche systémique/thérapie familiale, heureusement levée, m'a beaucoup gênée en cours de formation difficile à intégrer en deux ans » – « à mon grand regret la pratique systémique du travail social n'a pas été assez abordée, l'aspect purement thérapeutique prévalant » « il doit être tenu compte de la réalité du travail des stagiaires, on nous a surtout parlé de la consultation de thérapie familiale, je me sentais avec une certaine angoisse bien loin de mon travail » « manque de clarification de l'objectif même de cette formation » – « ne pas donner aux travailleurs sociaux l'illusion que cette formation va changer leur statut ou fonction dans l'équipe ».

Nous n'aborderons pas ici ce qui différencie travail social et thérapie, il y faudrait un long article : nature et importance des problèmes et symptômes, présence/absence de demande explicite, nature de cette demande quand elle existe, facteur déclenchant de l'intervention, contexte institutionnel et social, autant de questions qui à notre connaissance n'ont pas encore trouvé de réponses vraiment convaincantes. Rappelons que Haley, dans un chapitre de son ouvrage « *Leaving home* » écrit : « souvent c'est la situation sociale plus que le comportement d'une personne qui détermine le stigmate fou ou délinquant »..... Quoiqu'il en soit l'adéquation d'une formation aux besoins de ceux qui la suivent reste un impératif auquel l'équipe du CECCOF entend s'adapter au mieux.

Un second point important revient soit sous forme de critique soit sous forme de souhait :

« pas assez de travail pratique personnel » — « il faudrait pouvoir appliquer ce qu'on a appris avec si possible l'aide de gens expérimentés » — « programme parfois trop lourd, trop dense en informations intellectuelles que pourtant je souhaitais, j'aurais aimé travailler davantage sur des situations familiales » « moins d'intervenants extérieurs, et plus d'entraînement à l'élaboration d'hypothèses » — « mobiliser très tôt l'aspect professionnel sans pour autant négliger le travail sur sa propre famille » « le travail en co-intervenant derrière la glace sans tain serait plus formateur et éclairant » « perdre moins de temps dans l'anecdotique sur les cas afin de travailler davantage comme intervenant » « études de cas insatisfaisantes, pas assez de travail personnel » « je trouverais intéressant de participer derrière la glace sans tain à des entretiens faits par des équipes en place depuis un certain temps, et ceci de façon régulière en cours de formation » — « j'aimerais avoir la possibilité de travailler à part entière avec ce mode d'approche ».

Terminons par une citation qui en réalité met plus en cause les dispositions actuelles de son rédacteur que la formation elle-même : « Je souhaiterais avoir les moyens, un lieu, des gens qui partagent la même approche, c'est important d'avoir la même idéologie, la complaisance ne suffit pas,... en fait j'aime bien ce que je fais : approche plus classique psychanalytique, ce qui m'empêche de bouger réellement... »

Plusieurs des réponses critiques abordent le plan institutionnel :

« manque de travail par rapport aux rétro-actions institutionnelles » — « j'aurais aimé analyser l'institution où je travaille pour mettre plus rapidement et plus concrètement mes connaissances à profit ».

Viennent ensuite des critiques plus ponctuelles dont certaines strictement individuelles : « suicidaire d'être poussé à intervenir coûte que coûte dans la deuxième année pour ramener du matériel de travail ». Que cette exigence soit effectivement une contrainte, parfois difficile à assumer n'a jamais échappé aux formateurs, mais c'est une des conditions de prise de conscience de ses propres difficultés, en même temps qu'une sollicitation puissante à commencer la pratique de l'approche systémique. Sans elle on peut penser que beaucoup en resteraient à une position d'expectative, se trouvant toujours quelque raison de ne pas réellement « se jeter à l'eau »...

Le problème des quelques intervenants extérieurs introduits en fin de formation dans une perspective d'ouverture et de diversification semble avoir été diversement apprécié : « moins d'intervenants extérieurs — intérêt variable tenant beaucoup à la technique de travail de l'interven-

nant ; interventions extérieures disparates par rapport au modèle proposé ». Nous ne sommes pas loin de nous rallier à ces critiques, pensant qu'il est en effet préférable de privilégier pendant toute la durée des deux années la clarté et la cohérence assurant des bases théoriques et pratiques suffisantes, permettant par la suite d'aborder d'autres apports d'écoles différentes.

Terminons avec les critiques en relevant celles qui tiennent à des facteurs circonstanciels ou matériels dont on constate qu'il ne sont pas dépourvus d'importance : deux participants regrettent le départ imprévu d'une des formatrices en cours de seconde année ; d'autres l'absence de bandes vidéo et de suivis de prise en charge dont la possibilité avait été évoquée en début de formation. On relève aussi : « groupe trop nombreux ; sessions d'intensité inégale, manque de coordination parfois entre les animateurs... ». Précisons que ces dernières critiques n'étant le fait que d'une ou deux personnes, nous ne leur accordons qu'un intérêt secondaire tout en reconnaissant que toute critique mérite d'être entendue.

Relevons enfin une remarque intéressante : « Bien connaître les indications et les limites ; ne pas méconnaître l'intérêt d'une formation analytique associée ou antérieure ». Nous avons déjà donné notre point de vue concernant la psychanalyse, et si nous évitons sciemment d'introduire en cours de formation, une réflexion, et même un vocabulaire la concernant, c'est pour éviter tout risque de confusion en changeant de « répertoire », sans que cela signifie de notre part méconnaissance ou désintérêt d'une formation analytique...

CONCLUSION

Nous attendions de ce travail confirmation d'impressions nous ayant déjà amenés à modifier quelques aspects de la formation dispensée depuis deux ans et qui trouve auprès des travailleurs sociaux et des thérapeutes une audience certaine :

- Définition plus précise de l'objectif global de cette formation : approche systémique des problèmes familiaux et non thérapie familiale.
- Méthode différente d'appréhender le travail social, donnant éventuellement plus de satisfactions, mais ne constituant pas automatiquement un tremplin à une promotion ou un changement de statut.
- Introduction en cours de formation d'un regard systémique sur sa propre structure de travail non pour la changer (on n'est pas thérapeute dans sa propre famille...) mais pour y chercher parfois un meilleur mode d'adaptation personnelle.

- Renforcement des séquences d'entraînement pratique comme intervenant face au système familial.
- Possibilité donnée depuis octobre 1983 de travailler de façon permanente avec vidéo et glace sans tain depuis que le CECCOF dispose de ses propres locaux.
- Prolongation des deux premières années de formation par une troisième dite « d'approfondissement clinique » à orientation plus thérapeutique.

De manière plus générale nous tenons à dire que la formation telle que nous la concevons ne constitue pas un « modèle » intangible et figé, il a, comme nous venons de le dire, évolué, il évoluera encore à n'en pas douter.

Reste que si ce questionnaire a donné la parole (distanciée dans le temps) aux travailleurs sociaux et thérapeutes qui l'ont suivie, un éclairage totalement satisfaisant supposerait également la parole des familles ayant eu à connaître ce mode d'approche, ainsi que celle des responsables d'institutions dont certains membres l'appliquent. Personnellement nous serions très intéressés par les arguments, certainement valables, de ceux qui sont opposés à ces méthodes.

Si ce modeste travail peut inciter d'autres praticiens : travailleurs sociaux, formateurs, responsables... etc à une réflexion sur les finalités et l'impact réel d'une formation ; si certains y trouvent quelques raisons de s'interroger sur une politique d'évolution dans les institutions... il n'aura pas été inutile. En terminant l'auteur remercie ceux qui ont accepté de lui fournir matière à réflexion en acceptant de répondre au long questionnaire qu'il s'est permis de leur envoyer.

Georges Durand
13 chemin de l'Île des Mers
St-Marc
F-44600 Saint-Nazaire

RÉSUMÉ

L'auteur, par le recours à un questionnaire de trente et un items, tente d'évaluer les résultats de la formation qu'il assure depuis environ 10 ans pour des travailleurs sociaux et des thérapeutes. Il apparaît que cette formation est un bon moyen mais qu'elle n'est pas sans entraîner des difficultés au sein des équipes professionnelles.

SUMMARY

The author using a set of thirty one questions tries to evaluate results of training he is spending since about ten years, for social workers and

therapists. It appears this training is a good mean but it is not without some troubles in the professionnall teams.

Mots-clés :

Formation
Equipe professionnelle
Approche systémique
Changements
Institutions
Pratique professionnelle

Key-words :

Training
Professionnal team
Systemic approach
Change
Institutions
Professionnal practice

CENTRE D'ÉTUDES CLINIQUES
DES COMMUNICATIONS FAMILIALES

L'ANOREXIQUE ET SA FAMILLE

perspectives psychanalytiques et systémiques

18 octobre 1986 – PARIS



Avec la participation de
P. Caillé (Oslo), Y. Rey, P. Martinez (Grenoble)
B. Brusset (Paris), M. Laxenaire (Nancy)

Pour tout renseignement :
CECCOF, 15 bis rue Jules Romains, F-75019 Paris, 42 49 66 44

Le comité de rédaction s'associe au deuil qui frappe nos éditeurs Mrs J.-P. et P.-Y Balavoine à l'occasion du décès de Madame C. Balavoine, Dr en médecine.

Que ce témoignage de la rédaction et de l'ensemble des lecteurs de la Revue leur soit un gage de sympathie.

THÉRAPIE FAMILIALE VII – 1986 – N° 3

Suite du dossier FORMATION

avec entre autres des contributions de :

J.-C BENOIT

L. CAUFFMANN et R. HEIREMAN

G. DURAND

J.-E. LYNCH

R. NEUBURGER

C. ROGER-WOLF et A. SEGERS-LAURENT

H. SCHROD

ainsi que les résultats d'une vaste enquête

NOTES DE LECTURES

LA RELATION D'AIDE ET LA PSYCHOTHÉRAPIE

Carl Rogers

Editions ESF

L'ouvrage classique de Rogers bénéficie d'une 6ème édition. C'est dans cet ouvrage que Rogers définit pour la première fois sa conception de l'aide psychologique dans le sens de la non directivité.

Au sommaire :

- Considérations générales (la place de l'aide psychologique, points de vue anciens et points de vue nouveaux dans l'entretien d'aide et en psychothérapie).
- Problèmes initiaux rencontrés par l'aidant (quand l'aide psychologique est-elle indiquée ? la création de la relation d'aide, approche directive et approche non directive ?).
- La méthode de la relation d'aide (liberté d'expression, l'avènement de la nouvelle perception de soi, les phases finales).

Conformément à ce qui a été écrit dans le dernier numéro de Thérapie Familiale, nous ferons l'effort désormais de vous informer de certaines publications en allemand.

Zeitschrift für systemische Therapie – 4/2 – Avril 1986

J. Efran : Sprache : Realitäten, Illusionen und Paradoxa ; A. Wrede : Die Theorie lebender Systeme von H. Maturana und einige Schlussfolgerungen für « professionelle Beeinflusser » ; Ph. Caillé : Mit Modellen arbeiten : Konfusion, Kontrolle oder Kreativität ; J. Haley : Ehe- oder Familientherapie ; U. Grau, J. Möller, J.I. Gunnarsson : Zur Beratung von Trainern im Mannschaftssport durch Psychologen. Entwurf eines systemisch orientierten Beratungskonzepts. *Dans cet article le recours à une approche systémique est décrit, ceci en vue de conseiller un entraîneur d'une équipe sportive. Un exemple permet de préciser la procédure.*

Familiendynamik – II/2 – Avril 1986

R. Plassmann : Zur Technik der systemischen Einzeltherapie. G. Prata : Behandlung eines Ehekonflikts mit Suizidversuch des Ehemannes. (Tra-

duction d'un article paru dans *Thérapie Familiale* IV/2. 149-170. 1983 sous le titre : *Conflit conjugal avec tentative de suicide du mari.*)

C. Buddeberg, J. Merz, R. Frei, B. Limacher, E. Brähler : *Paarkonflikte in Ehen krebsskranker Frauen.*

H.A. Schaub und F. Schaub-Harmsen : *Einelternfamilien aus der Sicht der betroffenen Kinder, Versuch einer familienorientierten Gruppenarbeit.* M. Parmentier : *Der verhexte Zoo.*

Délinquance des jeunes et inadaptation sociale

Djins – 1986/1 – Références 1-2106

Comme nous l'avions annoncé dans le N° VI/4 1985, le Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson a mis en place une banque de données intégrée aux banques de données du Centre de documentation en Sciences Humaines du CNRS. Un volume consacré aux données concernant la délinquance des jeunes et inadaptation sociale est paru selon le plan de classement suivant :

- Psychologie, développement, identité.
- Socialisation, relations interpersonnelles, groupes.
- Contexte social.
- Contexte juridique et judiciaire.
- Contexte culturel.
- Famille.
- Enseignement, école.
- Travail.
- Santé, médecine.
- Psychopathologie, psychiatrie.
- Délinquance.
- Déviance.
- Prise en charge, structures d'accueil.
- Psychothérapies, traitements.
- Intervenants.

Il s'agit d'un instrument de travail fonctionnel dont on ne peut que saluer la mise à disposition et conseiller l'utilisation.

Le groupe familial – 109 – octobre-décembre 1985

Numéro consacré aux normes familiales sous le titre « Familles hors la loi ? »

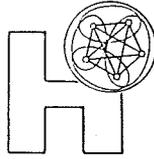
J.-P. Almodovar : *Familles normales, déviantes, pathologiques ;*
L. Assier-Andrieu : *L'action du droit sur les modèles familiaux ;*
H. Le Bras : *Le mariage oublié ;* I. Théry : « *A chacun son juge, à chacun son droit* » ; M. Huet : *Le recouvrement des pensions alimentaires ;*
A. Barbara : *Divorces sans frontières ? ;* J. Poumarède : *La violence dans*

la famille et les silences du code ; M. Bodenant : Deux poids, deux mesures ; Y. Boulahbel : La mémoire du silence ; M. Tort : Enjeux inconscients de la transmission du nom ; J. Moutet : Parenté ou parentalité ; N. Bergouniyou-Martin : Le nom de l'enfant naturel ; X. Jacquy : Secret, quand tu nous tiens ; Ch. Favrot : La solidarité familiale et la loi ; M. Chauvière : L'univers ambigu des usagers ; M. Lévy : Evolution de la loi et des mesures de politique familiale ; N. Lefaucheur : La perversion des normes : la fille-mère et l'assistance.

Dialogue – 91 – 1er trimestre 1986

Ce numéro est consacré aux rites familiaux. J.-F. Gossiaux signale que le rite situe le groupe dans un temps circulaire où tout peut indéfiniment recommencer. Le sommaire comporte en particulier : J. Lemaire : L'utilisation des rituels familiaux en thérapie de famille et en thérapie de couple ; J.-C. Kaufmann : Les habitudes ménagères ; J. Bahloul : Rites domestiques et ethnicité : les repas de fête dans les familles juives nord-africaines en France ; T. Caplow : Les cadeaux de Noël à Middletown ou : Comment faire respecter une règle sans pression apparente ; W.J. Seltzer et M. Seltzer : Le matériel, le mythique et le magique : une approche culturelle de la thérapie de famille ; A. Raulin : Le temps de naître, ici et là ; J.F. Gossiaux : Le sens perdu du mariage ; L.-V. Thomas : Le deuil : sens, évolution.

Programme



SYMPOSIUM

Approche systémique en institution hospitalière

ou

L'enjeu de l'Hôpital psychiatrique

Fribourg (Suisse) Université – 26 et 27 septembre 1986

Accueil: Université Miséricorde Fribourg – Amphithéâtre B

26 septembre 1986 dès 14h00

- I. **Introduction:** Enjeu de l'hôpital psychiatrique, 26.9.1986 – J.-J. Eisenring (Fribourg)
- II. **Approche systémiques des psychotiques en hôpital psychiatrique**
Rapport introductif: J.-Cl. Benoît (Paris), 26.9.1986, 16h15
Discussion, présentation de communication (max 15') par participants préalablement inscrits, 26.9.1986, 17h15
- III. **Approche systémique des démences en hôpital psychiatrique**
Rapport introductif: Y. Colas (Lyon), 27.9.1986, 09h15
Discussion, présentation de communication (max 15') par participants préalablement inscrits.
- IV. **Approche systémique et collaboration interdisciplinaire en hôpital psychiatrique**
Rapport introductif: F. Grasset (Lausanne), 27.9.1986, 11h15
Discussion, présentation de communication (max 15') par participants préalablement inscrits.
13h00: pause.
- V. **Approche systémique des patients « intraitables » en hôpital psychiatrique**
Rapport introductif: P. Igodt (Louvain), 27.9.1986, 15h15
Discussion, présentation de communication (max 15') par participants préalablement inscrits.
- VI. **Eléments de synthèse,** 27.9.1986, 17h15.

Inscriptions: délai 1er août 1986

Prix: 150.– FS – 500.– FF.

Le règlement doit s'effectuer par chèque bancaire à l'ordre de:
Dr J.-J. EISENRING, CH-1633 Marsens/Symposium.

Renseignements: Dr J.-J. Eisenring, Chargé de cours Université,
CH-1633 Marsens.

INFORMATIONS

EXPRESSION, centre de formation, nous adresse son programme concernant : sensibilisation à la relation, conduite des entretiens, fonctionnement des groupes d'activités, initiation et formation à la vidéo, etc.

Pour tout renseignement : 10, place de la Libération, F-21000 Dijon.
Tél. : (16) 80.30.34.30.

ASSOCIATION EUROPÉENNE DE PSYCHIATRIE organise son 3ème congrès annuel. 23-25 octobre 1986, Strasbourg, Palais des Congrès, sur le thème :

Les soins psychiatriques en Europe (les soins psychiatriques en Europe, Méthodologie de l'Analyse Statistique des essais thérapeutiques, nouveaux procédés diagnostiques en psychiatrie, psychopathologie, stress.

Secrétariat : Pr. L. Singer, Clinique Psychiatrique, Hôpital civil de Strasbourg, Place de l'Hôpital, F-67091 Strasbourg.

Un séminaire avec I. Boszormenyi-Nagy en anglais du 18 au 22 août 1986 à Chexbres, Suisse (région Léman).

Prix : 870 SF

Information : Dr Catherine Ducommun, Cremières, CH-1606 Chexbres.
Tél. (0041-21) 56 26 50.

Prague : International Congress on family therapy « The Patterns which connect », 11-15 may 1987.

Informations : Czechoslovak Medical Society J.E. Purkyne, ICFT 1987, P.O.Box 88, Vitezneho unora 31, 12026 Praha 2, Czechoslovakia.

THERAPIE FAMILIALE

Revue Internationale d'Associations Francophones

Comité de rédaction: Guy AUSLOOS, Lausanne — Jean-Claude BENOIT, Paris — Léon CASSIERS, Bruxelles — Yves COLAS, Lyon — Jean-Jacques EISENRING, Marsens — Jacqueline PRUD'HOMME, Montréal — Maggy SIMEON, Louvain-La-Neuve.

Comité scientifique: C. BRODEUR, Montréal — Ph. CAILLE, Oslo — M. DEMANGEAT, Bordeaux — A. DESTANDEAU, Menton — J. DUSS von WERDT, Zürich — P. FONTAINE, Bruxelles — L. KAUFMANN, Lausanne — J. KELLERHALS, Genève — S. LEBOVICI, Paris — J.-G. LEMAIRE, Versailles — D. MASSON, Lausanne — A. MENTHONNEX, Genève — † R. MUCCHIELLI, Villefranche/Mer — R. NEUBURGER, Paris — Y. PELICIER, Paris — R.P. PERRONE, St Etienne — F.X. PINA PRATA, Lisbonne — † J. RUDRAUF, Paris — P. SEGOND, Vaucresson — J. SUTTER, Marseille — M. WAJEMAN, Paris — P. WATZLAWICK, Palo Alto.

Rédaction: Prière d'adresser la correspondance à :

Dr J.-J. Eisenring
Hôpital psychiatrique
CH-1633 Marsens



Le soussigné désire s'abonner à la revue trimestrielle

THÉRAPIE FAMILIALE

pour l'année 198.....

Abonnements individuels : **FRS 60.— / FF 230.—**

Collectivités, bibliothèques, abonnements collectifs :
FRS 75.— / FF 289.—

EDITIONS MÉDECINE & HYGIÈNE

C.P. 229 — CH-1211 GENÈVE 4 — C.C.P. 12-8677 Genève

Société de Banque Suisse, CH-1211 GENÈVE 6, Compte N° C2 622 803

Pour la France, chèques postaux établis à l'ordre de « Médecine et Hygiène » ou bancaires à l'adresse de la BUOFC (Banque de l'Union Occidentale Française et Canadienne) libellés en francs français.

Nom et prénom :

Adresse :

N° postal : Ville :

Date : Signature :

CONDITIONS DE PUBLICATION

1 – La revue "Thérapie Familiale" publie des contributions théoriques originales, des apports cliniques et pratiques, des débats sur les théories qui sous-tendent cette nouvelle approche : systèmes, communication, cybernétique ; des analyses, des bibliographies et des informations sur les associations de thérapie familiale, les centres et les possibilités de formation.

2 – Les articles sont publiés en français et doivent être accompagnés d'un résumé analytique de 10 à 20 lignes en français et en anglais. Le titre doit être également traduit en anglais.

3 – Les articles soumis pour publication doivent être écrits à la machine, à interligne double, recto seulement, à raison de 25 lignes par page. Ils n'excèdent en principe pas vingt pages.

La première page comporte le titre de l'article, les initiales des prénoms, les noms complets des auteurs et l'adresse du premier auteur. L'article est adressé en six exemplaires.

4 – Les articles soumis pour publication ne doivent pas être proposés parallèlement à d'autres revues.

5 – Le comité de rédaction décide de la publication et se réserve le droit de solliciter les modifications de forme qu'il juge nécessaire.

6 – Le premier auteur sera considéré comme responsable de la publication. Il assure la correction des épreuves. Les épreuves devront être retournées dans un délai d'une semaine au maximum. Le premier auteur recevra 30 tirés à part.

Les manuscrits soumis à la rédaction ne sont pas retournés à leur auteur.

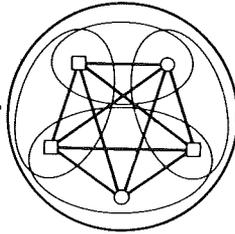
BIBLIOGRAPHIE

Les références figureront en fin d'article, numérotées et dans l'ordre alphabétique des auteurs.

La référence d'un article doit comporter dans l'ordre suivant : nom de l'auteur et initiales des prénoms ; titre dans la langue (sauf si caractères non latins), titre de la revue non abrégé (la rédaction se réserve de l'abréger selon la World list of scientific periodicals, Oxford) tome, première et dernière page, année.

La référence d'un livre doit compter dans l'ordre suivant : nom de l'auteur et initiales des prénoms ; titre dans la langue ; nom de l'éditeur, ville, année.

Pour les ouvrages publiés originellement en langue étrangère mais dont la traduction a paru en français, il serait préférable d'indiquer les références de l'édition francophone.



THERAPIE FAMILIALE

Vol. VII – 1986 – N° 2

SOMMAIRE

M. SIMÉON : En guise de préface : Savoir, savoir faire, savoir être, savoir faire faire ou le processus de formation	125
G. AUSLOOS : Equation personnelle, langage familial et formation	137
Y. COLAS : Ambiguïté et formation	147
J. PLUYMAEKERS : Agir et réfléchir... à l'infini : la formation à l'approche systémique	167
M. ELKAIM : Propos	181
C.-L. CUENDET : Essai de théorisation systémique de la supervision	183
E. MERINFELD-GOLDBETER : Cycle de vie du système formateur – étudiants .	191
H. SCHROD : La formation en systémique : et après ?	197
G. DURAND : A propos de formation	201
Notes de lecture	223
Informations	227

CONTENTS

M. SIMEON : Know, know how, how to be, the process of training	125
G. AUSLOOS : Personal equation, family language and training	137
Y. COLAS : About the ambiguity of training	147
J. PLUYMAEKERS : To act and to think... to infinite	167
M. ELKAIM : Remark	181
C.-L. CUENDET : Supervision : proposition of a systemic approach	183
E. MERINFELD-GOLDBETER : Life cycle of the training system	191
H. SCHROD : Training in family therapy : what happens after ?	197
G. DURAND : About training	201
Reading notes	223
Informations	227