

Laboratoire de changement social
Université Paris 7-Denis Diderot

Les écoles et instituts de formation à la Gestalt-thérapie

Représentations de la formation ; politiques de formation

Stéphanie Rizet
Mars 2007

Remerciements

Je remercie tous les écoles et instituts de formation à la gestalt-thérapie qui m'ont envoyé leur documentation et leurs représentants qui ont accepté de me parler de leur travail et de leur conception de la formation :

- Jean-Luc Vallejo pour l'Atelier de Gestalt du Limousin (AGL de l'ILFC)
- Yves Mairesse et Pierre Van Damme pour CHAMP G – Institut de Gestalt du Nord
- Philippe Grauer pour le Centre Interdisciplinaire de Formation à la Psychothérapie relationnelle multiréférentielle (CIFP)
- Serge Ginger, Gonzague Masquelier et Isabelle Temperville pour l'Ecole Parisienne de Gestalt (EPG)
- Jean-Pierre Remaud pour GENESIS
- Yves Plu pour GESTALT +
- Frédéric Brissaud pour l'Institut Gestalt-thérapie – Recherche – Formation (GREFOR)
- Daniel Descendre pour l'institut Belge de Gestalt (IBG)
- Brigitte Lapeyronnie pour l'Institut Français de Gestalt-thérapie (IFGT)
- Nadine Gardahaut pour l'Institut Nantais de Gestalt-thérapie (INGT)¹
- Patrick Colin pour l'Institut de Gestalt-thérapie des Pyrénées et du Languedoc (IGPL)
- Pierre Corret pour SAVOIR PSY

Je remercie également le comité d'organisation des EGGT, et plus particulièrement Daniel Descendre pour m'avoir fait profiter de sa bibliothèque personnelle lorsque je suis partie à la découverte de l'univers des gestaltistes et de leurs orientations théoriques.

Merci également à Anne Dezetter pour ses indications bibliographiques et pour m'avoir fait partager le fruit de sa recherche sur les gestalt-thérapeutes.

¹ Pour l'INGT, nous avons travaillé à partir des brochures informatives et du site internet mais n'avons pas mené d'entretien.

Les écoles et instituts de formation à la gestalt-thérapie

Représentations de la formation ; politiques de formation

Introduction.....	p.5
Chapitre 1 : Les représentations de la formation à la gestalt-thérapie.....	p.12
- Des représentations homogènes du processus de formation	
- Qu'est-ce qu'un bon gestalt thérapeute ?	
- Des représentations qui mettent en jeu certaines tensions spécifiques à la formation gestaltiste	
Chapitre 2 : Le premier cycle.....	p.17
- Le public de formation	
- Le processus de sélection	
- Les objectifs et les contenus du premier cycle	
- La durée, les aménagements possibles et le coût du premier cycle	
Chapitre 3 : Le deuxième cycle.....	p.33
- Transmettre la gestalt	
- Devenir Gestalt-praticien : diplôme intermédiaire ou étape intermédiaire vers la finalité véritable du cursus	
- L'évaluation	
- Durée, aménagements, coût du deuxième cycle	
Chapitre 4 : Le troisième cycle.....	p.44
- Les contenus	
- La pratique	
- La validation du cursus : évaluation et accompagnement des étudiants	
- Durée, aménagements, coût du troisième cycle	
- Conclusion	
Conclusion générale.....	p.57

Introduction

Ce travail s'intéresse aux politiques des institutions qui forment à la gestalt-thérapie, en France et en Belgique Francophone. Il se fonde sur une étude des représentations en vigueur chez ceux qui sont chargés de les mettre en place et de les appliquer, les dirigeants ou formateurs de ces institutions, et sur une analyse comparative des différents cursus proposés.

La formation des gestalt-thérapeutes : un sujet encore peu exploré, à la fois dans le champ universitaire et par les professionnels eux-mêmes.

Depuis l'ouvrage majeur de Robert Castel « La gestion des risques, de l'anti-psychiatrie à l'après psychanalyse » publié en 1981, les sciences sociales françaises ne se sont guère penchées sur le champ des psychothérapies, de ceux qui les exercent et de leurs patients ou clients. Comme le rappelle F. Champion (2005), ce travail soulignait pourtant l'apparition d'une « nouvelle culture psychologique de masse » dont « l'épicentre » n'était plus seulement la psychanalyse. Un autre foyer de développement tendait également à se déployer, celui des « nouvelles thérapies », aussi regroupées sous les labels de « Potentiel Humain » ou de « Psychologie humaniste ». Mais l'identification de ce mouvement émergent, dont les acteurs se montraient dans le même temps forts actifs², n'a pas réellement donné lieu à de nouveaux programmes de recherches ou publications pendant les vingt années qui ont suivi. Ce silence relatif, dans la sphère universitaire mais aussi dans la sphère médiatique, va se trouver rompu à partir de 2003, lorsque l'Assemblée Nationale adopte en première lecture un projet de Loi de santé publique auquel a été ajouté un amendement, le désormais célèbre « Amendement Accoyer » du nom du député qui en est l'auteur (ou article 52).

Celui-ci régleme l'usage de titre de psychothérapeute, désormais réservé aux médecins, aux psychologues et aux psychanalystes. De nombreuses oppositions se font alors jour, chez les psychothérapeutes mais aussi chez certains psychanalystes principalement regroupés dans l'Ecole de la Cause Freudienne dirigée par Jacques-Alain Miller ou chez d'autres psychiatres et psychologues.

² F. Champion rappelle également que 1981 constitue la date de création du Syndicat National des Praticiens en Psychothérapie (SNPPsy) qui regroupe 41 membres fondateurs.

Une partie de l'opinion publique soutient également ce mouvement de protestation. « La question de la définition de la psychothérapie (notamment en relation avec les pratiques médicales et psychiatriques), celle de son exercice et de ses méthodes, celle de l'usage du titre de psychothérapeute, sont largement débattues dans les journaux, sur Internet, dans les émissions de radio et de télévision. Le débat et la polémique sont d'autant plus vifs qu'ils sont alimentés par la publication de divers rapports qui abordent la question de la psychothérapie (...) et qui suscitent une multitude de réactions et de réflexions de la part de tels ou tels professionnels ou de tels ou tels praticiens de telle ou telle méthode » (F. Champion, 2005, p.4). Le débat lancé perdure encore aujourd'hui puisque le décret d'application de l'article 52 de la Loi de santé publique n'a toujours pas été publié.

C'est dans le sillage de ces événements que nous pouvons inscrire des travaux universitaires tels que celui de Françoise Champion (2005) déjà cité, « Les psychothérapeutes en recherche de reconnaissance professionnelle », ou encore celui d'Anne Dezetter (2007) « Pratiques et approches psychothérapeutiques des Gestalt-thérapeutes au regard de l'article 52 de la Loi de santé publique statuant sur l'usage du titre de psychothérapeute ». Si la question de la formation et des institutions qui la dispensent ne constitue pas le noyau problématique des auteurs, tous deux y consacrent cependant une attention conséquente. Nous y aurons d'ailleurs recours à diverses reprises au fil de ce travail.

De leur côté, les Gestalt-thérapeutes n'ont que peu écrit sur la formation en tant que telle. Une recherche bibliographique des ouvrages publiés dans ce champ, ainsi que de deux principales revues, « Les Cahiers de Gestalt-thérapie » et « Gestalt », fait apparaître une grande diversité de thèmes et de questionnements. Y sont interrogés les concepts et les pratiques, les débats entre courants et auteurs, mais la formation elle-même, son processus, ses modalités, la nature des choix qui les sous-tendent, y sont largement absents. Seul l'ouvrage de Serge Ginger « L'Ecole Parisienne de Gestalt : une équipe en marche » (2001), qui retrace l'histoire de cette institution dont il est l'un des fondateurs, propose une description relativement détaillée des options choisies en la matière. Ce silence relatif peut paraître étonnant dans la mesure où les représentants des institutions rencontrés pour cette étude travaillent ces questions depuis souvent de longues années et se sont montrés tout à fait intéressés à les décrire et à les expliciter, tendant à indiquer qu'il s'agit pour la communauté gestaltiste d'un enjeu de première importance³.

Ainsi, les acteurs de ce champ ne se sont-ils que très peu exprimés sur le sujet de cette étude tandis que les quelques travaux universitaires réalisés ont abordé la question des politiques de formation sous

³ D'autant que dans d'autres champs connexes, celui de la psychanalyse notamment, la formation occupe une place centrale dans les débats et les publications. « A tel point qu'on a souvent souligné que l'histoire de la psychanalyse se confondait avec l'histoire des querelles relatives à la formation » (M. Fansten, 2006, p.69).

un angle bien particulier : celui de leur positionnement (et de leur légitimité ou illégitimité) au regard des critères législatifs actuels.

Le contexte de l'étude

Cette étude s'inscrit dans un contexte bien particulier, celui des Etats Généraux de la Gestalt-thérapie (EGGT) qui se dérouleront du 14 au 16 mars 2007. Il s'agit d'un événement majeur, organisé par les deux associations qui fédèrent aujourd'hui un grand nombre de thérapeutes gestaltistes en France : la Société Française de Gestalt (SFG) et le Collège Européen de Gestalt-thérapie (CEGT). Après la scission intervenue en 1996, ce grand rendez-vous vise à engager une nouvelle réflexion commune sur l'héritage, l'identité actuelle, l'avenir des acteurs de ce champ. En témoignent les nombreux questionnements qui ont présidé à son organisation et qui introduisent son programme. Nous en rapportons ici quelques uns, extraits du site Internet des EGGT :

« Quelle est l'histoire de la Gestalt-thérapie ? Quand et comment est-elle apparue chez nous ? Quelle a été son évolution au travers de la diversité des courants, ce qui les a créés, rapprochés, unis ou séparés ? Quel est l'impact de cette histoire, aussi bien sur le plan institutionnel qu'individuel ? Qu'en est-il aujourd'hui ?

Quels sont les principaux courants actifs de la Gestalt-thérapie dans la communauté francophone et plus particulièrement en France ?

Qui sont les Gestalt-thérapeutes qui exercent aujourd'hui ? Y a-t-il des différences irréductibles, des rapprochements possibles, des points communs, et sur quels plans : la philosophie, le paradigme de base et l'anthropologie, les théories et méthodes, les pratiques, etc.... ? Comment se manifestent-ils dans les associations, les instituts de formation et chez les superviseurs, formateurs et Gestalt-thérapeutes ?

Et demain ? Dans une Europe qui se réunit, quelle évolution peut-on envisager pour la Gestalt-thérapie ? Quelle est et quelle pourrait être son influence dans une société de plus en plus réglementariste, éclatée et égotiste, où les pouvoirs politiques et économiques veulent aliéner la liberté et la responsabilité des psychothérapeutes ? »

Ces interrogations sont nombreuses et visent à promouvoir l'échange et le débat, à identifier les points de divergence et de convergence, à envisager la possibilité de projets ou de formes de travail communs. C'est dans ce contexte à court terme que la présente étude a vu le jour. La volonté de dresser une forme d'état des lieux des façons de faire en matière de formation s'est ainsi inscrite dans

le projet plus vaste d'une forme de « mise à plat » des différentes façons de se penser gestalt-thérapeute aujourd'hui⁴.

Cette étude s'inscrit également dans un contexte sociohistorique plus large déjà évoqué, celui de la volonté récente des pouvoirs publics de réglementer le titre de psychothérapeute. Nous pouvons d'ailleurs penser que cette situation, qui menace et fragilise les gestalt-thérapeutes, n'est pas complètement étrangère à l'organisation des EGGT, à la volonté de réfléchir collectivement aux fondements possibles d'une histoire, d'une identité et d'un destin communs. Interroger les pratiques de formation des gestalt-thérapeutes dans ce cadre n'est pas anodin. Car ce sont bien elles qui se voient, en premier lieu, remises en cause et attaquées.

Nous pouvons enfin élargir une nouvelle fois notre focale afin de replacer cette étude dans un contexte sociohistorique plus large encore. Les gestalt-thérapeutes n'avaient pas attendu l'amendement Accoyer pour mettre en place des formes de régulation et de contrôle des formations qui structurent leur activité. La formation des gestalt-thérapeutes, et plus largement celle des psychothérapeutes, connaît en effet depuis une vingtaine d'années une certaine normalisation. Avec la naissance des écoles et des instituts, et des syndicats et fédérations les regroupant, les formations ont eu tendance à se rapprocher de normes universitaires et à mettre en place des critères de jugements standardisés. « Ainsi les exigences, non seulement en matière de formation théorique et clinique, mais également pour la psychothérapie personnelle, ont été formalisées en nombre d'heures ; simultanément la possession de certificats d'instituts de formation était reconnue comme attestant la formation exigée pour la reconnaissance par les pairs » (F. Champion, 2005, p.72)⁵. Cette transformation progressive de la formation s'inscrit dans un mouvement de professionnalisation auquel les gestalt-thérapeutes ont fortement contribué mais qui fait, dans le même temps, l'objet d'une certaine ambivalence. Françoise Champion rapporte ainsi : « une psychothérapeute ayant vécu toute l'histoire de l'émergence, puis de la professionnalisation des psychothérapeutes en recherche de reconnaissance professionnelle depuis les années 1970 me faisait part de son regret de toute la « perte de créativité – chacun inventait sa méthode » que représente la professionnalisation pour laquelle elle n'a pourtant cessé de se battre » (2005, p.82). L'auteur souligne aussi la tension entre l'idée d'une psychothérapie comme mise en

⁴ A noter qu'il s'agit pour le chercheur de la position la plus confortable et la plus agréable puisqu'il n'a pas, a priori, le sentiment que ses commanditaires et interlocuteurs connaissent déjà, plus ou moins consciemment, les conclusions qu'ils souhaiteraient voir formulées au terme de l'étude. Ce qui n'est pas si fréquent.

⁵ Selon Françoise Champion (2005), ce long travail de constitution d'une compétence collective s'inscrit un mouvement plus large de construction sociale d'une légitimité professionnelle qui s'est exercé sur différents fronts. Le premier de ces fronts est celui de l'institutionnalisation d'une définition du métier de psychothérapeute, à la fois au sein de la sphère médiatique et de l'opinion publique, et auprès des politiques et des législateurs. Le second front investi a concerné la définition d'un espace économique pour l'activité des psychothérapeutes, et notamment leur positionnement face aux autres professionnels du champ « psy ». Un dernier front vient s'ajouter à celui de la constitution d'une compétence collective et il s'agit du travail identitaire d'homogénéisation qui renvoie à l'affirmation d'un « nous » au delà des différences nombreuses de parcours, de formation, d'affiliation, etc.

œuvre de méthodes (de savoirs et de techniques), et l'idée de la psychothérapie comme « art » d'un thérapeute singulier engagé dans une relation singulière (même lorsqu'il s'appuie sur une méthode), tension qui traverserait l'ensemble de la communauté des psychothérapeutes.

A travers cette brève mise en perspective historique, nous saisissons le mouvement d'institutionnalisation de la formation à la psychothérapie, et plus précisément pour ce qui nous concerne, de la formation à la Gestalt-thérapie. Ce mouvement, inscrit dans une perspective plus globale de construction sociale d'une légitimité professionnelle, se trouve aujourd'hui mis en difficulté par le positionnement des pouvoirs publics qui, si l'article 52 de la Loi de santé publique était publié, remettrait gravement en cause une partie du travail entrepris. Mais l'affrontement actuel ne doit pas pour autant nous faire oublier les enjeux spécifiques à la formation des gestalt-thérapeutes, que traduisent les politiques mises en place par les institutions chargées de cette mission. A cet égard, la tension évoquée plus haut, entre institutionnalisation d'un côté et créativité, inventivité de l'autre, entre méthodes, savoirs, techniques d'une part et « art » du psychothérapeute d'autre part, nous fournit déjà quelques indications.

La problématique de l'étude

Comme le rappelle M. Fansten, la formation constitue un indicateur privilégié :

- « de la définition d'une discipline, et de la conception de la compétence des acteurs de cette discipline ;
- du degré de cohésion de la communauté à travers la transmission et la reproduction des normes et des valeurs communes. A ce titre, la formation nous informe sur le régime de normativité à l'œuvre dans une discipline donnée » (2006, p.27).

Nous nous intéresserons ainsi dans un premier temps à l'étude des représentations, en lien avec cette question de la formation, de ceux qui sont chargés de la promouvoir et de la mettre en place au sein des institutions référentes. Il s'agira d'identifier les principes, les idées, les valeurs qui y président et qui participent au régime de normativité à l'œuvre dans la communauté gestaltiste. Autrement dit, nous nous demanderons comment les représentants et formateurs des institutions de formation à la Gestalt-thérapie conçoivent la nature et les visées du travail qu'ils effectuent. Et nous tenterons de repérer les points communs et les divergences en la matière.

Mais saisir les éventuelles convergences et disparités qui structurent ce régime de normativité ne nous informe pas uniquement sur le degré de cohésion de la communauté étudiée. Cette démarche permet également d'identifier les tensions et les enjeux sous-jacents spécifiques à cette question de la

formation, et que partagent bien l'ensemble des acteurs étudiés. L'ambivalence entre professionnalisation accrue - avec tout ce que cela comprend de procédures, de mise en place de critères standardisés, de modalités de contrôle - , et inventivité d'une démarche thérapeutique qui se veut toujours singulière, basée sur l'alchimie particulière qui se crée dans la rencontre avec le patient, en constitue un exemple que nous mettrons à l'épreuve du matériau recueilli. L'étude des politiques de formation concrètement mises en place par les institutions permettra alors de comprendre comment chacune parvient à résoudre ces tensions et à faire face aux enjeux identifiés. Nous nous livrerons ainsi à une étude comparative des différents cursus proposés, cycle par cycle.

La méthodologie et le recueil de données

C'est dans le contexte de la préparation des Etats Généraux de la Gestalt-thérapie que s'est déroulée cette étude. Il s'agissait d'apporter, à propos des politiques de formation des différentes institutions, des éléments objectivés pouvant contribuer à la discussion et aux échanges⁶.

Le travail a concerné 12 écoles et instituts de formation à la Gestalt-thérapie en France et en Belgique francophone :

- l'Atelier de Gestalt du Limousin (AGL de l'ILFC), domicilié à Limoges
- CHAMP G – Institut de Gestalt du Nord, domicilié à Roubaix
- le Centre Interdisciplinaire de Formation à la Psychothérapie relationnelle multiréférentielle (CIFP), domicilié à Vincennes
- l'Ecole Parisienne de Gestalt (EPG), domiciliée à Paris
- GENESIS, domicilié à Saint Germain en Laye
- GESTALT + (anciennement Ecole Rennaise de Gestalt), domicilié à Rennes
- l'institut Belge de Gestalt (IBG), domicilié à Bruxelles
- l'Institut Français de Gestalt-thérapie (IFGT), domicilié à Bordeaux
- l'Institut Gestalt-thérapie – Recherche – Formation (GREFOR), domicilié à Grenoble
- l'Institut Nantais de Gestalt-thérapie (INGT), domicilié à Nantes
- l'Institut de Gestalt-thérapie des Pyrénées et du Languedoc (IGPL), domicilié à Tarbes
- SAVOIR PSY, domicilié à Paris

⁶ J'ai donc été mise en relation avec le Comité d'Organisation des Etats Généraux de la Gestalt-thérapie, et plus particulièrement avec Daniel Descendre, par l'intermédiaire de Vincent de Gaulejac, directeur du Laboratoire de changement social de l'Université Paris 7. Cette faculté est également mon lieu de rattachement institutionnel. J'avais fait un cursus de psychologie sociale et venais de terminer une thèse en sociologie lorsque j'ai commencé cette étude.

Les données sur lesquelles s'appuient les analyses proposées proviennent :

- des brochures informatives que les différentes institutions mettent à disposition des personnes intéressées à suivre une formation. Nous avons ainsi contacter chacune afin de recevoir cette documentation qui décrit, avec plus ou moins de détails, les cursus proposés et les orientations suivies.
- du contenu de leur sites Internet. Ces derniers proposent parfois moins de d'informations sur les formations en tant que telles mais donnent un aperçu plus global des institutions, de la manière dont elles se présentent et présentent la Gestalt-thérapie, de leurs diverses activités.
- d'entretiens avec des représentants de ces institutions désignés pour l'étude. La plupart du temps il s'est agit de leur directeur mais dans certains cas, l'entretien a été mené avec un autre membre de l'équipe pédagogique. Pour deux institutions, CHAMP G et l'EPG, nous avons pu, sur leur proposition, rencontrer plusieurs personnes de l'équipe de direction. Enfin, ces entretiens se sont déroulés de visu ou, lorsqu'il n'était pas possible de faire autrement pour des raisons d'éloignement géographique, par téléphone⁷.

⁷ Pour l'INGT, nous nous sommes basés sur les documents reçus et sur le contenu du site internet mais n'avons pas mené d'entretien avec l'un de ses représentants.

Chapitre 1 :

Les représentations de la formation à la Gestalt-thérapie

Comment les représentants des différentes institutions rencontrés conçoivent-ils le travail de formation ? Comment se représentent-ils le gestalt-thérapeute qu'ils ont pour mission de former ? Telles sont les questions qu'aborde ce premier chapitre. Et si la communauté gestaltiste reflète une grande diversité, peut-on néanmoins mettre en évidence des points communs, des normes partagées sur ces deux dimensions ?

1. Des représentations homogènes du modèle de formation

Les discours sur le travail de formation présentent de nombreux points communs et font appel aux mêmes comparaisons, aux mêmes images. S'il est un modèle duquel nos interlocuteurs se sentent proches, c'est bien celui de l'artisanat. Des termes tels que compagnonnage ou chef d'œuvre en témoignent, qui viennent nommer dans certaines brochures divers aspects des politiques de formation.

- « Nous, on fait de l'artisanat »

Il s'agit là de l'image la plus fréquemment revenue dans les entretiens. L'EPG, qui est la plus importante institution française par le nombre de formateurs qu'elle emploie et par le nombre d'étudiants qu'elle forme, n'en revendique pas moins, elle aussi, sa dimension artisanale. Cette représentation renvoie à l'échelle du processus de formation puisque les promotions d'étudiants sont de petite taille, une douzaine de personnes environ en deuxième cycle (24 personnes à l'EPG, qui alternent regroupements en grand groupe et en demis groupes). Les représentants des institutions rencontrés soulignent ainsi le souci d'un accompagnement individualisé de chacun des étudiants : « nous faisons très attention au cheminement personnel de chacun », « nous connaissons bien tous nos étudiants, ça nous permet de raccrocher ce qui se passe pendant la formation au reste de la vie », ou bien encore « la formation, ça n'est que de la gestion de cas particuliers », « c'est toujours un accompagnement personnalisé ». Ils se distinguent ainsi d'un modèle de formation de masse que pourrait incarner par exemple l'université : « ce qu'on fait ici, c'est le contraire de la grande distribution ou de la fac ». Cette formation ne se veut surtout pas standardisée, ni faite « à la chaîne ».

A cette idée d'une formation à petite échelle est également associée une image communautaire, voire familiale, où la dimension des liens affectifs et de solidarité se voit largement valorisée, de même que la notion de partage. Celle-ci ne se veut pas nécessairement pacifiée au sens où elle n'écarte pas la dimension des conflits, des ruptures, mais elle met en avant des relations toujours impliquantes, un engagement fort de la part des étudiants comme des formateurs, conditions nécessaires au bon déroulement de la formation : « il faut que tout le monde mouille sa chemise pour que ça marche ! ». La référence au compagnonnage, que l'on retrouve par exemple à GENESIS ou à GESTALT+ et à l'AGL, vient témoigner de l'influence de ce modèle artisanal où la transmission repose sur des liens de solidarité. L'idée du compagnonnage était aussi présente à l'IFGT dès la création de l'institut mais, comme le souligne B. Lapeyronnie directrice et représentante de l'équipe pédagogique pour l'étude : « nous avons dû y renoncer rapidement car les professionnels en place n'ont pas joué le jeu et donc pas accepté la possibilité d'accueillir solidairement des professionnels débutants qui feraient leur « tour de France », caractéristique du compagnonnage ». Le partage et la solidarité recherchés rencontrent donc certaines limites.

Cette représentation d'une formation artisanale renvoie également à l'idée de la durée, de compétences complexes à transmettre et longues à acquérir : « ce type de formation ne peut pas être courte, ça demande des années de travail », « l'une des difficultés, c'est que ça remet tellement en cause les acquis que chacun peut avoir que, du coup, c'est très long à assimiler », « il faut du temps pour former un bon thérapeute, c'est un processus de maturation lent », « il faut permettre à chacun de pouvoir aller à son rythme, de prendre le temps qui lui est nécessaire ». Comme les compagnons qui effectuent leur tour de France, les étudiants font une forme de voyage, ponctué d'épreuves qui constituent la base de leur apprentissage. A l'idée de la durée est associée celle de la profondeur des transformations en jeu pendant la formation.

- Une formation professionnalisante... mais pas seulement

A l'issue du troisième cycle de la formation, les institutions décernent un diplôme de Gestalt-thérapeute⁸. Pour autant, les représentants que nous avons rencontré ne conçoivent pas leurs formations comme uniquement professionnalisantes : « on ne vient pas là juste pour se former à un métier, c'est une démarche beaucoup plus profonde et beaucoup plus existentielle ». Ce positionnement a sans doute à voir avec la difficulté de s'installer en tant que gestalt-thérapeute à l'issue de la formation et de vivre du métier auquel les étudiants auront été formés. En d'autres termes, nos interlocuteurs tiennent un discours cohérent avec les débouchés réelles qu'offre le cursus qu'ils

⁸ Certaines institutions délivrent dès l'issue du deuxième cycle un diplôme de gestalt-praticien, à l'instar de Gestalt + et de l'AGL par exemple. D'autres comme l'IFGT n'utilisent pas cette dénomination et ne délivrent à cette étape du cursus qu'une attestation de participation. Nous y reviendrons dans la suite du texte.

proposent. Mais ils pointent également les transformations en jeu pendant la formation dont nous avons déjà souligné la dimension implicite et de longue durée. Celle-ci engage un nouveau rapport au monde, d'autres façons d'être en relation avec les autres. Si la formation n'est pas de la thérapie, elle permet bien de prolonger un travail sur soi, une quête personnelle de sens que l'on ne peut réduire à une démarche strictement professionnelle.

Au terme de cette description, nous pouvons déjà apercevoir quelques spécificités de la formation à la Gestalt-thérapie, où l'individualité de chacun se veut favorisée, où les relations entre formateurs et étudiants et entre étudiants constituent la base du travail, où ce qui est visé ne relève pas seulement de l'acquisition de nouvelles compétences mais d'une transformation personnelle profonde. Dans quel sens (à la fois signification et direction) doit alors se faire cette transformation personnelle ? Autrement dit, qu'est-ce qu'un « bon » Gestalt-thérapeute ?

2. Qu'est-ce qu'un « bon » Gestalt-thérapeute ?

Cette question renvoie à l'existence de normes communes à l'ensemble des institutions que vise notre étude.

- Des qualités particulières

Plusieurs réponses sont revenues chez quasiment tous nos interlocuteurs, venant constituer une forme de noyau commun de la représentation. Celles-ci peuvent être envisagées comme des compétences mais elles nous semblent aussi renvoyer à des traits de personnalité, à des qualités personnelles.

La première renvoie à un thème que nous pourrions appeler l'ouverture et la curiosité. Celui-ci a bien sûr à voir avec la relation thérapeutique lorsqu'il touche à la capacité de « s'ouvrir à la singularité d'une expérience de la rencontre avec les personnes à chaque fois ». Mais il semble également la dépasser. Plus généralement, le « bon » Gestalt-thérapeute est celui qui « ose aller à la rencontre de l'autre » et plus encore celui qui « s'intéresse à la liberté de l'autre, aux différences. Il n'est pas agressé par ces différences, il les recherche ». En d'autres termes, le bon Gestalt-thérapeute a le goût de l'altérité, de la rencontre avec les autres dont il est curieux.

La deuxième de ces qualités concerne la créativité. Dans le cadre thérapeutique, elle désigne la capacité à « concevoir des outils en fonction de son client, des conditions, des situations », à « ne pas obéir à des normes et à pouvoir inventer à chaque fois une manière juste d'être avec l'autre », à « être toujours dans une liberté d'action créative et créatrice ». Mais cette créativité définit aussi plus largement une manière originale d'être au monde, de porter un regard toujours neuf sur son entourage

et sur le contexte, d'évoluer et de se remettre sans cesse en question. En ce sens, elle a d'ailleurs à voir avec la question de la liberté et de l'indépendance.

La troisième de ces qualités renvoie au thème du doute et de l'incertitude. Dans le cadre professionnel, elle désigne la capacité « à être remis en cause par le patient », « à rester ouvert le plus longtemps possible dans une situation, c'est-à-dire à tolérer l'angoisse de l'incertitude », « à se maintenir en permanence dans le questionnement ». Plus largement, le « bon Gestalt-thérapeute » est quelqu'un qui entretient un certain rapport à la vérité, qui « a renoncé à la certitude du savoir établi une fois pour toutes ».

Toutes les facettes du « bon » Gestalt-thérapeute que nous venons de décrire, l'ouverture et la curiosité, la créativité et l'autonomie, le doute et le questionnement permanent, ne concernent donc pas uniquement le cadre restreint de la relation thérapeutique. Ils désignent aussi un rapport au monde et aux autres. D'autres de ces facettes renvoient plus directement à son bagage de formation et à son éthique professionnels.

- avoir suivi une formation et respecter une éthique

A cet égard, la thérapie personnelle a souvent été citée par nos interlocuteurs : « avoir fait un travail sur soi et avoir du recul sur ce travail, pouvoir comprendre son propre cheminement thérapeutique », « savoir que ce travail sur soi n'est jamais fini et accepter de le reprendre dès que le besoin s'en fait ressentir », « connaître ses limites et celles de son travail, ne pas faire n'importe quoi ». Il s'agit là de la base pour nos interlocuteurs, à laquelle est venue s'adjoindre parfois la supervision régulièrement pratiquée. Ce travail permet en partie de « demeurer conscient des enjeux de base de la relation thérapeutique, du pouvoir du thérapeutique et de ne pas en user à mauvais escient ».

De même, un « bon » Gestalt-thérapeute est aussi quelqu'un qui « a bien assimilé les principes de la Gestalt », qui « est solide face à son client et cette solidité lui est donnée par son assise théorique et pratique, la gestalt est en quelque sorte sa colonne vertébrale » ou même, tout simplement, « quelqu'un qui a suivi une formation longue et approfondie dans une institution reconnue ». De façon cohérente, certains représentants d'institutions rencontrés reprennent ainsi le descriptif des compétences affectives, interactives et réflexives qui structurent les objectifs de leur formation.

Il s'agit là encore de thèmes récurrents dans la définition d'un « bon » gestalt. Mais nous avons également recueilli un matériau beaucoup plus hétérogène à cet égard, semblant tenir à la fois aux affiliations théoriques de nos interlocuteurs, à leur expérience professionnelle, à leurs préoccupations

spécifiques et aux terrains privilégiés sur lesquels ils interviennent. C'est alors à une forme d'inventaire à la Prévert auquel nous pouvons nous livrer.

- A chacun sa gestalt

Pour définir ce qu'est un « bon » gestalt-thérapeute, l'un de nos interlocuteurs a ainsi mis en avant plus spécifiquement la question du corps : « quelqu'un qui perçoit l'histoire dans le corps, dans le contact de l'instant » ; un autre a insisté sur l'utilité d'avoir une pratique en contact avec le social, de ne pas demeurer confiner dans son cabinet ; deux d'entre eux ont souligné la nécessité d'avoir des connaissances sur le psychisme, de savoir ce qu'est l'inconscient ; un autre a défini un « bon » Gestalt-thérapeute comme quelqu'un de « capable d'aménager le cadre thérapeutique pour des publics qui n'en ont pas la compétence a priori, qui peut aussi s'adresser à des personnes isolées, très souffrantes, marginalisées ». Et nous pourrions encore poursuivre notre liste... Autrement dit, un bon Gestalt-thérapeute est quelqu'un qui a su se construire « sa Gestalt », une Gestalt adaptée à sa pratique et à ses intérêts propres.

3. Conclusion : Des représentations qui mettent en jeu certaines tensions spécifiques à la formation gestaltiste

Nous avons souligné combien les représentations du processus de formation étaient identifiées à un processus artisanal et à l'idée d'une transformation personnelle profonde. Nous avons également fait apparaître les différentes facettes qui permettent de décrire un « bon gestalt-thérapeute ». Logiquement, celles-ci ont en partie à voir avec les règles déontologiques qui régulent la profession, et avec le bagage spécifique qu'offre la formation. Mais elles mettent aussi en avant un certain nombre de qualités ou de compétences qui ne peuvent manquer d'interroger cette dernière.

Il s'agit tout d'abord de concilier cette représentation d'un thérapeute « ouvert et curieux, créatif et indépendant, jamais figé sur un savoir établi », avec le processus même de formation, nécessairement normatif et répondant à des objectifs extérieurs imposés, à une évaluation et à une sanction. Car, si la Gestalt-thérapie, par essence pourrait-on dire, n'est pas faite pour instituer des modèles de pensée ou de comportement, comment parvient-on à former sans la contredire dans ses intentions mêmes ?

Le caractère inventif du processus gestaltiste, auquel il s'agit de former, opère chaque fois une alchimie unique et particulière entre le thérapeute et son client et ne peut donc être répété à l'aide de normes et de recettes. En d'autres termes, chaque gestalt-thérapeute est obligé de se forger sa propre gestalt-thérapie. Quel modèle de formation, d'évaluation et de sanction, nécessairement très éloigné de

celui de l'université, peut être mis en place pour répondre à de tels objectifs ? D'autant que l'incertitude, le doute y sont valorisés comme des qualités essentielles à la pratique ?

Chapitre 2 : Le premier cycle

Dans toutes les institutions, le 1^{er} cycle est conçu comme une étape de découverte et d'expérimentation de la formation à la Gestalt-thérapie. Dans le même temps, il est aussi celui qui varie le plus de l'une à l'autre, en fonction des différents enjeux qui le sous-tendent. L'on y retrouve par exemple posées des questions essentielles, telles que la définition du public auquel s'adresse la formation ou le processus de sélection et les attentes formulées en la matière. Ce dernier point en particulier s'avère décisif quant à l'architecture de ce premier cycle dont il détermine au final de nombreux aspects.

1. Le public de formation

Beaucoup d'institutions destinent plutôt leur formation à un public particulier, celui des professionnels exerçant dans le domaine du social, de l'éducatif, de la formation, de l'enseignement, de la santé physique et mentale. La nécessité d'un diplôme peut alors être précisée sur les brochures informatives, mais il est aussi souvent indiqué que des équivalences peuvent être accordées. D'autres ne définissent pas de public autre que toute personne intéressée à se former ou à se perfectionner à la Gestalt-thérapie.

Cependant, ces disparités dans la présentation de la formation et de son ouverture à un public plus ou moins large, ne se retrouvent pas toujours dans la composition de la population effectivement présente dans les institutions, selon leurs représentants interrogés. Dans les unes et dans les autres, celle-ci semble en effet relativement similaire, en majorité issue des métiers précédemment cités. Il s'agit néanmoins la plupart du temps d'estimations non chiffrées qui resteraient à approfondir⁹. Les seules données systématiques dont nous disposons en la matière sont celles de F. Champion, qui a étudié les dossiers de l'ensemble des candidats à l'entrée en formation à l'IFGT entre 1981 et 2004, et qui fait effectivement apparaître la forte proportion (63%) des entrants exerçant un métier dans les domaines de la santé et du travail social, ou des secteurs socioculturel et de l'enseignement ou de la formation et

⁹ De plus, plusieurs institutions sont jeunes et ne possèdent pas encore le recul nécessaire pour repérer des régularités quant aux profils des candidats qu'elles accueillent.

des relations humaines (2005, p.29). De même l'auteur souligne la part importante des candidats dont le niveau d'étude se situe entre deux et trois années après le bac, soit 42%. Plus largement, 80% des entrants ont un niveau supérieur à Bac+2 (2005, p.25). Même si toutes les institutions ne bénéficient pas de données aussi précises, leurs différents représentants s'accordent à reconnaître qu'il s'agit bien là de leur public très largement majoritaire, quelle que soit la population initialement visée.

Cette indication quant à un public privilégié pourrait alors renvoyer à la conception de la formation et de la gestalt que souhaitent véhiculer les différentes institutions. Conception de la formation lorsque les représentants mettent plutôt l'accent sur ce qui se passe pendant la formation ou plutôt sur les possibilités de professionnalisation qui en découleront. Ainsi, selon son représentant pour cette étude Daniel Descendre, « l'IBG ne souhaite pas forcément amener les gens à être gestalt-thérapeute mais d'abord à reconnaître leur désir. L'important est la justesse de la rencontre avec le désir ». A contrario, d'autres écoles telles l'EPG selon I. Temperville, insistent sur la viabilité du projet professionnel dans lequel s'inscrira par la suite, pour le candidat, la formation proposée. Dans ce cas, la question du parcours professionnel antérieur, centrale dans les possibilités et le processus de reconversion, prend un autre poids. Bien sûr, ces deux aspects ne s'excluent pas, mais apparaîtront de manière plus ou moins appuyée selon la conception de la formation qui est véhiculée par les différentes institutions. Dans le premier cas, une indication quant à un public privilégié semble superflue tandis qu'elle devient logiquement essentielle dans le second¹⁰.

Cette indication pourrait renvoyer également à la conception de la gestalt en vigueur dans les différentes institutions. Ainsi, pour Frédéric Brissaud du GREFOR, « la gestalt constitue une discipline autonome, elle ne concerne donc pas un type de personnes qui auraient déjà un type de formation en particulier ». Dans d'autres institutions en revanche, celle-ci est vue comme l'un des éléments, le plus important, qui concourent à former un candidat, mais elle doit prendre place au côté d'autres approches. A cet égard, Y. Mairesse, de Champ G, insiste sur l'importance du point de vue sociologique qui permet par exemple de mieux appréhender la dimension sociale des problématiques apportées par les clients. L'on comprend alors que Champ G vise plutôt un public déjà familiarisé avec les sciences humaines.

Il semble ainsi que les indications quant à un public de formation privilégié aient moins à voir avec la composition de la population de candidats effectivement présente dans les institutions qu'avec une façon de concevoir la formation et la Gestalt. D'un côté, l'accent est mis sur le cheminement singulier du candidat, sur le processus de transformation personnelle à l'œuvre pendant le cursus suivi, tandis

¹⁰ A cet égard, selon que l'institution met en avant le diplôme de Gestalt-praticien (deuxième cycle), qui permettra aux candidats d'intégrer les principes gestaltistes à leur exercice professionnel actuel, ou fait du troisième cycle la finalité recherchée du cursus menant au métier de gestalt-thérapeute, la question de la reconversion professionnelle ne se posera pas dans les mêmes termes. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

que de l'autre, c'est sa dimension professionnalisante qui apparaît au premier plan. Même si, répétons-le, l'une n'exclut pas l'autre. On peut également se demander si ça n'est pas le même type de logique qui guide le second point évoqué : la gestalt vue comme une discipline autonome renvoie en priorité à la façon dont chaque candidat saura la faire sienne dans un « devenir thérapeute ». L'évocation de savoirs autres dans la formation renvoie à des connaissances jugées utiles à l'exercice du métier, mais qui peuvent demeurer en un sens extérieures à l'expérience, au vécu du candidat ne pouvant les expérimenter « de l'intérieur ».

2. Le processus de sélection des candidats

Le processus de sélection des candidats constitue un enjeu central pour les institutions de formation à la Gestalt-thérapie et tous leurs représentants interrogés disent y accorder une grande importance. Néanmoins, les façons de faire peuvent s'avérer fort différentes de l'une à l'autre.

2.1. Le moment de la sélection

Le processus de sélection à l'entrée en 1^{er} cycle varie selon la façon dont ce dernier est envisagé. Dans certaines institutions, la première étape du cursus est présentée comme une forme de « test » réciproque pour le candidat et pour l'institution. Il peut aussi être l'occasion de se mettre à niveau quant aux critères à remplir : entreprendre une thérapie en groupe, ou cheminer plus avant dans sa thérapie personnelle, par exemple. La véritable sélection n'est alors opérée qu'à son issue, c'est-à-dire au moment de l'entrée en deuxième cycle. Dans d'autres, le premier cycle marque directement l'entrée dans le processus de formation et l'enjeu de sélection est immédiatement présent¹¹.

La procédure d'entrée est ainsi plus ou moins exigeante selon le moment de la sélection. A l'IFGT, où les candidats s'engagent automatiquement pour le premier et le deuxième cycle, elle comprendra un dossier de candidature (CV et lettre de motivation), un entretien avec un responsable de la formation et un autre avec un référent indépendant, la participation à une session préliminaire d'au minimum quatre jours selon l'expérience préalable de la psychothérapie de groupe gestaltiste. A l'EPG, où la sélection principale se déroule à l'entrée en deuxième cycle, la procédure d'entrée au premier sera constituée d'un entretien avec un membre de l'équipe destiné à définir un plan individualisé pour cette première étape du cursus et, par la suite, de l'envoi d'une fiche de candidature, d'un CV et d'une lettre de motivation qui officialiseront l'aspiration à poursuivre la formation.

¹¹ Même s'il pourra aussi éventuellement se représenter à la deuxième étape du cursus.

Quel que soit le moment où l'enjeu de sélection se présente, les questions demeurent les mêmes : sur quels critères accepte-t-on ou refuse-t-on un candidat à la formation ? Au-delà des données objectives qui peuvent apparaître comme des premières garanties, les critères subjectifs, liés à la personnalité et aux motivations des candidats, sont au final décisifs pour l'ensemble des représentants interrogés. Et ces critères s'avèrent largement partagés. Mais selon le moment privilégié de la sélection, les attentes vis-à-vis du candidat ne seront pas les mêmes par rapport à ces critères. Lorsque celle-ci a déjà lieu en 1^{er} cycle, cela signifie que tout un premier travail d'élucidation de la motivation à devenir thérapeute, de cheminement thérapeutique personnel et de groupe aura été déjà bien entamé par le candidat, de manière autonome. Si la sélection se déroule plutôt au moment de l'entrée en deuxième cycle, une grande partie de ce travail pourra se faire dans et sous le regard de l'institution, offrant ainsi des garanties supplémentaires en termes de sélection en même temps qu'un cadre de progression plus normatif.

2.2. Les critères objectifs

Les critères objectifs renvoient tout d'abord aux prérequis indiqués sur les différentes brochures informatives. Ils sont identifiés grâce au CV que le candidat fait parvenir à l'institution au moment de la prise de contact. Logiquement, ils ont en partie à voir avec le public de formation visé de manière privilégié et peuvent alors renvoyer à un domaine d'activité, à un parcours professionnel, à un diplôme qui viennent attester de connaissances en sciences humaines. L'EPG, l'IFGT, CHAMP G ou le CIFP constituent des exemples de ce type de politique de sélection. Rappelons cependant que des équivalences peuvent parfois être accordées en la matière.

Qu'un public de formation privilégié soit défini ou non, avoir fait une psychothérapie individuelle constitue un prérequis à l'inscription en 1^{er} cycle dans la plupart des institutions. Certaines, telles l'INGT ou Gestalt Plus/ILFC, n'en font une obligation que pour l'entrée en troisième cycle qui forme explicitement au devenir de thérapeute. Durant les cycles précédents, cette démarche est néanmoins fortement recommandée à l'INGT. Une durée minimale peut être expressément fixée, comme par exemple à l'EPG ou à l'IFGT où elle est de 2 ans. Mais ça n'est qu'au moment de la rencontre et de l'échange que cette indication, oeuvrant comme une première garantie, prendra véritablement tout son sens. A cette étape de l'entrée en formation, la démarche thérapeutique en elle-même compte souvent plus que l'approche dans laquelle elle a été effectuée. Autrement dit, il n'est pas indispensable que celle-ci ait été gestaltiste, même si, dans les faits, c'est le plus souvent le cas selon les représentants des institutions rencontrés¹². Seul le CIFP fait apparaître dans sa brochure informative la nécessité

¹² Si nous ne disposons pas d'informations systématiques en la matière, il pourrait être intéressant de se pencher plus précisément sur les cheminements thérapeutiques personnels qui peuvent amener à vouloir se former à la gestalt-thérapie lorsque celle-ci ne constitue pas la première approche rencontrée. L'étude de A. Dezetter sur les

spécifique « d'un travail approfondi (et réussi) sur soi-même de même nature que celui par lequel on se propose par la suite d'accompagner autrui ».

Lorsque la sélection se déroule avant le 1^{er} cycle, il peut être précisé dans les prérequis qu'une expérience du groupe gestaltiste est souhaitée. En effet, cette première phase du cursus ne constituera pas alors, comme dans les institutions qui sélectionnent prioritairement à l'entrée en deuxième cycle, l'occasion de cette prise de connaissance expérientielle, mais sera immédiatement guidée par des objectifs précis de formation. Les sessions préliminaires proposées par l'IFGT, outre leur rôle de connaissance mutuelle, peuvent constituer une forme de familiarisation et un premier « bagage » pour les candidats novices en la matière. Leur durée est alors fixée à un minimum de huit jours, ramenée à quatre pour ceux qui ont antérieurement participé à une psychothérapie de groupe par la Gestalt.

Il est enfin un critère objectif qui n'est pas indiqué sur les brochures informatives mais qui est largement partagé par les représentants des écoles que nous avons rencontrés, celui de l'âge des candidats. En effet, devenir gestalt-thérapeute constitue la plupart du temps un « second métier », pour lequel il est important d'avoir vécu, d'« avoir de la bouteille » pour reprendre les mots d'un des représentants rencontrés. Autrement dit, retenir la candidature de jeunes ou de personnes âgées ne se fait que rarement¹³. Serge Ginger de l'EPG souligne ainsi : « en ce qui concerne les limites d'âge, nous n'avons pas imposé de normes administratives rigides, mais en pratique, il est exceptionnel que nous admettions en formation des personnes de moins de 30 ans ou de plus de 60 ans. Les cas limites ont été cependant de 24 ans et de 66 ans, compte tenu de la situation particulière des intéressés » (2001, p.77).

Ces différents critères objectifs apparaissent sur le CV (niveau d'études, parcours professionnel, parcours thérapeutique, âge, etc.) et offrent des premières indications et garanties sur les candidats à la formation. Néanmoins, ce sont les critères subjectifs qui, au dire des représentants d'institution rencontrés, joueront le plus dans la décision finale.

pratiques et les approches thérapeutiques de gestalt-thérapeutes (2007, p.124) indique que 90% de ceux qu'elle a interrogés ont fait une thérapie gestaltiste¹². Elle souligne ensuite que certains sont également passés par d'autres approches : la psychanalyse en majorité (tous les gestaltistes de « première génération » ont fait une psychanalyse), l'analyse jungienne, l'analyse transactionnelle ou encore l'analyse bioénergétique sont alors parmi les principales citées. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces dernières font partie du cheminement personnel qui a pu précéder, voire favoriser l'entrée en formation gestaltiste.

¹³ Cette notion de « second métier » participe, selon F. Champion, de la construction d'une identité commune aux psychothérapeutes. Elle permet, au-delà des différences d'origine sociale et de niveau d'étude, tout un travail d'homogénéisation basé sur la représentation d'un métier où compte prioritairement les qualités personnelles et les acquis de l'expérience (2005, p.74)

2.3. Les critères subjectifs

La moindre présence de prérequis objectifs, notamment professionnels, ne renvoie pas à une forme de sélection qui serait moins exigeante mais à l'importance prise par des critères plus subjectifs qui tiennent à la personnalité et à l'histoire du candidat. Les uns et les autres ne seront de toute façon véritablement explorés qu'au moment des premiers rendez-vous de « prise de contact » ou « d'exploration mutuelle ». Car il y aura une appréciation subjective des critères objectifs. Ainsi, même lorsqu'il ne figure sur les brochures informatives d'indication en termes de temps minimum passé en thérapie, beaucoup de représentants d'institutions indiquent ne prendre en formation des candidats dont la thérapie personnelle est déjà bien « avancée » sinon « achevée ». C'est alors un critère d'appréciation plus subjectif qui est mis en avant. Dans les faits, celui-ci tend souvent à égaler ou à surpasser les deux années minimum.

Grâce à ce travail thérapeutique, le candidat doit être capable de minimiser ses projections dans la relation, il doit pouvoir faire la part de ce qui lui appartient et de ce qui tient à l'autre dans une situation. Le travail thérapeutique permet aussi d'avoir expérimenté « de l'intérieur » les transformations qui y sont à l'œuvre et d'avoir été dans la position du client éprouvant pour son thérapeute une diversité de sentiments et d'investissements dont il saura identifier l'importance et la force en devenant à son tour thérapeute. Enfin, il s'effectue dans la relation entre un thérapeute et son client une première forme de transmission de la pratique que la formation permettra de reconnaître et de formaliser.

La démarche thérapeutique personnelle constitue donc le bagage expérientiel nécessaire pour comprendre ce qui est en jeu dans le processus de formation, ce qui doit y être travaillé. Elle est aussi une initiation à la pratique, par l'observation du comportement et de la façon d'être du thérapeute avec qui elle a été engagée. Elle est enfin sensée avoir permis au candidat un certain cheminement personnel, cheminement susceptible de favoriser les dispositions nécessaires à l'entrée en formation : tout d'abord une implication personnelle contrôlée, c'est-à-dire non parasitée par des projections intempestives, mais aussi une bonne maturité générale, une aptitude au contact et à l'écoute, une disposition à la créativité. Nous résumons ici encore la description de Serge Ginger (2001, p.77) qui nous semble refléter à cet égard le point de vue des différents représentants d'institution rencontrés. A contrario, certains traits pourront constituer un frein à l'entrée en formation, tels une grande rigidité mentale, un désir de maîtrise ou de toute puissance, des tendances à la projection, un tempérament fortement dépressif.

L'évaluation des motivations, ou plutôt de la conscientisation des motivations, constitue un autre point creusé lors des premières rencontres entre le candidat et un membre de l'institution où il postule.

Seront alors écartées les personnes dont la motivation résulte d'une identification forte avec leur propre thérapeute, d'un transfert massif certainement lié à la thérapie et donc momentané. Cette évaluation des motivations renvoie au projet de devenir thérapeute mais surtout à la volonté de s'engager en formation. La question de l'implication, au sens fort du terme et dans la durée, semble à cet égard très importante. Selon Daniel Descendre de l'IBG, « les gens qui s'engagent dans la formation sont en grande demande de changement et c'est à ça que va leur servir la formation. Ce qui signifie que, dans les premiers entretiens, l'envie de changer doit être très présente et que la représentation de la Gestalt-thérapie doit être claire, que l'on voit que les changements attendus sont en adéquation avec la formation proposée ». Être prêt à s'engager : plusieurs représentants d'institutions indiquent que c'est sur ce critère que la rencontre avec le candidat a parfois pu déboucher sur une divergence et une impossibilité de poursuivre un chemin commun. Non que le candidat se soit vu refuser l'entrée en formation mais qu'il ait, de lui-même estimé l'implication demandée trop importante.

Le degré de conscientisation des motivations attendu de la part du candidat, son adéquation avec les critères retenus, varieront en fonction des institutions et de la conception du premier cycle qui y est en vigueur. Logiquement, les exigences seront moins poussées lorsque ce dernier constitue une étape d'exploration mutuelle probatoire précédant la véritable sélection. Tandis qu'elles se feront fortes si le « tri » principal précède le premier cycle. Dans le premier cas, les candidats auront tout le temps de mettre en forme et d'élaborer leurs motivations et leurs attentes, de continuer à cheminer, au cours de cette première étape du cursus. Dans le second, ils devront déjà être à peu près « au clair » avec ces aspects, les avoir travaillés de manière autonome avant d'entreprendre la formation. Par exemple, F. Brissaud du GREFOR souligne que son institution sera très exigeante sur les prérequis et que ne seront acceptés en formation que les candidats que l'on estime prêts et dont on pense qu'ils pourront aller jusqu'au bout. Dans le premier cas, l'institution participera de ce travail d'élaboration, le guidera et aura la possibilité d'observer les candidats aux prises avec les épreuves du dispositif proposé. Elle pourra ainsi baser sa procédure de sélection sur une connaissance poussée du candidat en situation. Dans le second, l'institution privilégiera la liberté personnelle du candidat, l'accueillera en formation après qu'il aura mené individuellement le travail sur lui-même et sur ses motivations jugé nécessaires, mais interviendra moins sur leur élaboration et leur mise en forme.

La façon dont le premier cycle est conçu suivant les diverses institutions apparaît ainsi indissociable des enjeux de sélection posés à cette étape, et de la manière qu'aura chacune d'y faire face. Schématiquement, on pourrait dire que, dans un cas, c'est le rôle de l'institution qui est mis en avant, sa capacité à guider les candidats dans leur cheminement vers la formation, sa responsabilité de sélectionner sur des critères fiables et solides. Dans l'autre cas, c'est la liberté et l'autonomie du candidat qui se retrouvent au cœur du modèle de formation et que l'institution a alors pour rôle de

favoriser et de développer au maximum. Ces deux options renvoient à des logiques qui ne sont pas toujours conciliables et l'institution devra alors privilégier l'une ou l'autre, structurant ainsi l'architecture de son premier cycle.

Certaines institutions incluent à leur premier cycle un groupe continu thérapeutique. Ce choix est loin de faire l'unanimité comme nous allons le voir. Les polémiques et les justifications auxquelles il donne lieu nous permettent ainsi d'illustrer de manière exacerbée les deux logiques évoquées ci-dessus.

2.4. Autonomie du candidat versus fiabilité de la sélection : l'exemple des groupes continus thérapeutiques inclus dans le premier cycle de la formation.

Faire du premier cycle une période probatoire permet notamment de sélectionner le candidat sur la base d'observations effectuées en situation, quant à ses réactions et à ses comportements. Et nous avons vu que la thérapie personnelle constituait un des critères principaux –si ce n'est le principal– retenus pour intégrer le cursus. Reste alors à déterminer si celle-ci doit être intégrée, sous une forme ou sous une autre, à cette période probatoire. A cet égard, certains représentants rencontrés estiment qu'il s'agit d'une étape qui doit rester totalement privée et hors de l'institution. D'autres, au contraire, pensent que son importance justifie qu'elle soit effectuée, pour partie, en son sein. Remarquons au passage que ce type de dissensions n'est pas nouveau et qu'il a divisé d'autres milieux, à l'instar des psychanalystes qui se sont longtemps affrontés avant d'établir en France une nette séparation entre « pouvoir analyser » et « pouvoir habilitier » (M. Fansten, 2006). Chez les formateurs à la Gestalt-thérapie, cette question ne fait pas consensus.

La majorité des institutions n'inclut pas de groupes thérapeutiques dans le cadre de la formation. Sont alors mises en avant des raisons éthiques et déontologiques. En effet, selon les propos recueillis, inclure de la thérapie en formation peut revenir à exercer sur la première une forme de contrôle, ce qui est contradictoire avec son fondement. En d'autres termes, les enjeux du processus thérapeutique se voient, par le mélange, manipulés, voire « pervers ». De même, la règle de tout dire est, pour le candidat, incompatible avec une situation où, en quelque sorte, son projet professionnel dépend de sa thérapie. La situation est aussi ambiguë du côté du thérapeute qui, ayant un rôle plus ou moins explicite dans la sélection des candidats, ne peut se plier totalement à la règle de confidentialité. Plusieurs institutions soulignent ainsi que les sessions de groupes qui structurent le premier cycle relèvent bien de la formation. Par exemple, la brochure de l'IFGT rappelle que « la formation de premier cycle constitue une immersion didactique dans un groupe expérientiel sans que cette situation puisse se confondre avec une thérapie de groupe ». D'autres, comme SAVOIR PSY, incluent dans le

premier cycle la participation à un groupe thérapeutique gestaltiste (prérequis pour le deuxième cycle) mais qui se fait à l'extérieur, dans une structure agréée par l'institution.

A contrario, l'EPG, le CIFP, et GESTALT +/l'AGL intègrent à leur premier cycle un groupe continu thérapeutique ou d'évolution personnelle. A l'EPG et au CIFP, le groupe continu est composé de candidats à la formation et de personnes uniquement présentes dans un but thérapeutique. Pour les institutions citées, cette expérience est l'occasion, du côté des candidats, de connaître de manière approfondie le type de travail qu'elles pratiquent et auquel elles proposent de former. Dans le même temps, elle constitue aussi l'un des critères de sélection qui décidera de la poursuite de la formation. Selon Serge Ginger de l'EPG, le premier cycle constitue « une année entière d'observation de nos stagiaires : pendant leurs propres séquences de travail personnel ; pendant leurs réactions au travail des autres participants ; pendant les pauses et les repas des séminaires résidentiels ; à l'occasion d'entretiens, formels et informels... Et le tout multiplié par plusieurs observateurs... Ainsi nos données s'avèrent indiscutablement très riches : confirmées et fiables » (2001, p.75). Serge Ginger évoque le dilemme éthique qu'entraîne ce choix. Mais il rappelle aussi qu'il n'existe pas de solution tout à fait satisfaisante en la matière et fait finalement valoir le peu d'erreurs de sélection qui ont eu lieu à l'EPG et la faiblesse du nombre d'abandons une fois le deuxième cycle entamé¹⁴. Il met ainsi l'accent sur la responsabilité de l'EPG comme argument à ce processus de sélection basé sur les groupes continus thérapeutiques. Responsabilité vis-à-vis des candidats qui ne sont pas encouragés à se fourvoyer dans un parcours auquel ils seraient mal préparés ou pour lequel ils ne seraient pas faits, et responsabilité vis-à-vis de la société et des patients potentiels : « Au moins, avons-nous le sentiment de n'avoir pas « mis sur le marché » des professionnels incompetents » (2001, p.79).

Le CIFP fait aussi état des risques existant à faire co-exister thérapie et formation : « A noter qu'en particulier dans les débuts, la quête du savoir opère volontiers comme renforçateur des résistances au changement personnel. D'ailleurs, quel merveilleux déplacement que d'entreprendre de changer autrui, au lieu de soi. C'est pourquoi nous mettons tant l'accent alors, sur le travail personnel. Son jumelage avec de la didactique peut être désastreux ou excellent. Nous espérons avoir le talent nécessaire, à limiter l'un et développer l'autre. Nous sommes en tous les cas conscients de l'enjeu, et du combat qui se livre, pas forcément au niveau conscient, à cette occasion » (p.22 de la brochure). On peut néanmoins se demander si la présence de thérapie au cœur de la formation ne peut pas contribuer à renforcer les résistances que le travail personnel (en groupe continu ?) doit tenter de limiter. Le CIFP

¹⁴ Serge Ginger s'exprime ainsi : « En fin de compte, le recul de 20 années nous permet d'affirmer que, malgré ses imperfections, notre sélection s'avère relativement satisfaisante : sur 24 candidats sélectionnés en moyenne, par promotion, seuls 2 ou 3 peuvent être considérés, plusieurs années plus tard, comme ayant été acceptés à tort, mal orientés, donc ayant « bénéficié » d'une erreur – soit un taux de pronostic validé à 90% environ. (...) Le nombre d'abandons au cours des deux années de formation de base du deuxième cycle est (...) significativement bas : 12 abandons au total en 20 ans, sur 908 élèves admis dans nos antennes de Paris, Montpellier et Lille – soit 1,3% » (2001 ; pp. 78-79)

rappelle surtout que l'inscription à cette première étape du cursus, dénommée « Cycle initial de sensibilisation et d'évaluation », n'engage pas l'institution à admettre au cycle suivant les personnes qui l'auront fréquentée. Car, comme l'indique le terme d'évaluation, c'est bien de sélection qu'il s'agit, sélection qui sera opérée grâce, notamment, aux observations des groupes thérapeutiques.

Au principe de ce choix pédagogique d'inclure des groupes continus thérapeutiques dans le premier cycle se trouve ainsi une conception du rôle de l'institution. Ce qui peut être conçu comme une difficulté éthique (EPG) ou même pédagogique (CIFP) est néanmoins entériné pour des raisons de responsabilité, vis-à-vis des candidats, vis-à-vis des futurs patients, vis-à-vis de la société. Tandis que les autres institutions se refusent à un tel procédé, justement en raison de ces mêmes problèmes jugés cette fois-ci non négociables en ce qu'ils risquent de remettre en cause le libre-arbitre du candidat. A travers cet exemple particulièrement polémique, l'on saisit les enjeux du processus de sélection et les deux logiques qui le sous-tendent.

2.5. Le processus de sélection des candidats comme indicateur d'une conception plus globale de la formation

Comme l'indique notre description du processus de sélection en premier cycle, la question qui divise les instituts de formation est donc moins celle de « qui l'on sélectionne ? » ou « sur la base de quels critères ? », que celle de « comment on sélectionne ? ». A cet égard, nous avons mis en évidence la présence de deux logiques de responsabilité, schématiquement celle de l'institution et celle du candidat, qui ne sont pas toujours compatibles et que chaque institution devra trouver un moyen d'aménager.

Les institutions peuvent ainsi être identifiées plutôt à l'une ou à l'autre de ces logiques, mais présentent néanmoins des compromis tendant à les faire cohabiter. Celles qui favorisent plutôt la première, leur responsabilité de « guider » les candidats et de sélectionner sur des critères fiables et solides, pourront se donner un droit de regard plus ou moins important sur le cheminement que les candidats effectuent en leur sein. La présence ou l'absence de groupes continus thérapeutiques dans le cadre du premier cycle en constitue un exemple.

D'un autre côté, les institutions qui privilégient l'autonomie et la responsabilité du candidat pourront aussi conseiller à ce dernier la participation préalable à des stages qu'elles proposent. De courte durée, ceux-ci viseront une meilleure connaissance mutuelle et un engagement fondé, mais ils pourront aussi avoir pour rôle de mettre en forme les motivations à la formation et d'observer le candidat en situation. Parmi les institutions qui font l'objet de cette étude, l'IBG et le GREFOR ne proposent pas de 1^{er} cycle. Pour l'IBG situé en Belgique, le premier cycle constitue l'équivalent des deuxièmes cycles

français. Le second fait mention dans sa brochure d'un premier cycle, mais qui serait effectué hors institution et dénommé « Expérience de la Gestalt-thérapie ». Ce parti pris dans la construction et dans la présentation du cursus place ces deux institutions du côté de celles qui mettent au cœur de la formation le cheminement libre et autonome du candidat. En quelque sorte, en effet, le 1^{er} cycle de découverte et d'expérimentation n'est même pas effectué en leur sein mais de manière totalement individuelle. Au GREFOR, le processus de sélection renvoie alors à une forte exigence vis-à-vis des prérequis (démarche de thérapie personnelle et expérience de groupe en gestalt-thérapie), critères nécessaires pour entamer une « prise de contact approfondie » d'environ six mois ponctués de rencontres successives, pouvant déboucher sur un « séminaire de transition » de 3 jours et une entrée en formation.

Cette question du mode de sélection des candidats n'est pas sans rapport avec celle de l'évaluation qui réapparaîtra pour les institutions à l'issue de chacun des cycles du cursus. Se reposera alors la question des modalités de cette évaluation, plus ou moins guidées par une volonté objectivante ou centrées sur le cheminement personnel et faisant appel à la responsabilité du candidat. En d'autres termes, nous pouvons ici faire l'hypothèse que la réponse apportée au « comment on sélectionne ? » constitue un indicateur d'une conception plus globale de la formation à la Gestalt-thérapie et que les deux logiques mises en évidence à son propos, pour aller vite : responsabilité de l'institution versus responsabilité du candidat, formeront un cadre pertinent à sa compréhension et à son analyse.

3. Les objectifs pédagogiques et les contenus du 1^{er} cycle

Dans leurs grandes lignes, les objectifs de ce premier cycle sont assez similaires d'une institution à l'autre. Globalement, celui-ci est conçu comme une phase de découverte et d'initiation aux principes qui guideront la formation, principes théoriques et principes pédagogiques, et de préparation à l'entrée en deuxième cycle. Les représentants d'institutions rencontrés s'accordent aussi à reconnaître que ce premier cycle est éprouvant pour les candidats dont il s'agit de déconstruire les représentations « profanes », bien ancrées parce que fondées sur l'expérience de toute une vie. Cet aspect bousculant est aussi explicitement visé. Jean-Pierre Remaud de GENESIS souligne ainsi que les tout premiers jours de la formation visent à « remettre en cause et même à casser les acquis des étudiants en terme psychologique »¹⁵.

¹⁵ Si nous faisons ici allusion aux tout premiers jours de la formation, il faut aussi remarquer que Genesis présente la spécificité de ne pas organiser sa formation sous forme de cycles. Nous y reviendrons plus précisément dans la conclusion de ce chapitre.

Néanmoins, selon que la sélection se déroule plutôt à l'entrée au premier ou au deuxième cycle, la dimension de « découverte » constituera une part plus ou moins importante de cette étape initiale. Lorsque cette dernière est conçue comme une phase probatoire et une occasion de se mettre à jour quant aux critères requis, il ne sera pas nécessairement exigé que le candidat ait une expérience préalable conséquente de la gestalt-thérapie. Et le premier cycle pourra viser à combler ce manque en proposant un aperçu de différentes facettes de la discipline (telle qu'elle est appréhendée au sein de l'institution), par exemple à travers des stages à thèmes parmi lesquels l'étudiant sera amené à choisir. GESTALT+/ AGL propose des stages ponctuels intitulés « sexualité », « corps conscience » ou encore « mythe et développement humain ». En revanche, lorsque la sélection principale se déroule avant le premier cycle et que l'ensemble des critères requis doit déjà être rempli à cette étape, cet aspect « découverte » sera moins présent et les contenus plus directement centrés sur la formation proprement dite.

Une autre différence en terme de contenu du premier cycle tient à la présence ou à l'absence de groupes continus thérapeutiques. Nous avons cependant indiqué dans les paragraphes précédents que ces derniers avaient moins à voir avec un enjeu de formation qu'avec celui de la sélection des candidats. Ils peuvent néanmoins constituer une partie importante, jusqu'à la moitié de la durée de cette étape initiale.

Le noyau commun de la formation dans ce premier cycle et que l'on retrouve dans toutes les institutions à l'exception de SAVOIR PSY et du CIFP qui ne forment pas exclusivement à la Gestalt-thérapie, consiste à éprouver, par l'expérience du vécu de groupe, les principaux concepts de la discipline afin de commencer à les intégrer. Car, comme nous le verrons aussi à propos des cycles suivants, cette articulation entre l'expérience et la théorie, les allers-retours permanents de l'une à l'autre, constituent le cœur de la formation et peut-être plus largement celui de la compétence d'un bon gestaltiste. Des aspects plus directement théoriques seront aussi intégrés au premier cycle, visant à connaître l'histoire de la Gestalt-thérapie, les disciplines où elle plonge ses racines, les courants de pensée auxquels elle se rattache. Ceux-ci peuvent faire l'objet de journées spécifiques ou être abordés « par tranches », dans le cadre du noyau commun théorico-expérientiel de la formation.

Un autre aspect que l'on retrouve dans l'ensemble des premiers cycles concerne le travail sur les motivations et sur le désir d'aider les autres, de devenir gestalt-thérapeute. L'objectif y est d'inscrire ces motivations dans le cadre de la formation longue et de considérer leur concordance avec les propositions de l'institution. Ce travail peut faire l'objet de sessions spécifiques, comme par exemple à CHAMP G où trois jours pleins lui sont consacrés. Dans d'autres institutions, cette question sera abordée de manière plus transversale, à l'occasion des différents apports et exercices proposés.

Certaines institutions, telles CHAMP G et l'EPG, proposent aussi des journées théoriques qui ne sont pas uniquement centrées sur la Gestalt. L'EPG inclut ainsi dans son premier cycle un stage de quatre jours intitulé « Porte ouverte à la psychologie ». Celui-ci vise à retracer l'origine et l'évolution de cette discipline et à permettre ainsi d'en situer les méthodes et les champs d'application. Il s'agit de donner « des points de repère sur l'entrelacement des courants actuels en psychothérapie » afin d'y situer la Gestalt-thérapie. De son côté, CHAMP G propose six journées d' « Ouverture aux sciences humaines » qui vise à permettre aux candidats d'acquérir « du vocabulaire et des repères en philosophie, sociologie, psychologie ».

Plus globalement, on remarque que l'architecture des contenus du premier cycle peut s'organiser de deux façons : soit elle renvoie à des sessions à thèmes spécifiques et circonscrits, que l'étudiant suit selon les équivalences dont il peut se prévaloir, au moment qui lui convient tout en respectant une progression pédagogique prédéfinie. Soit le premier cycle est composé de sessions de regroupement de tous les étudiants et les différents apports sont traités en tenant compte de la dynamique de groupe instaurée qui en constitue, par elle-même, un objectif à part entière et à approfondir lors des cycles suivants. Ces deux modalités d'organisation des contenus du premier cycle ne sont pas sans rapport avec le processus de sélection qui se déroule à cette même étape. Les institutions qui sélectionnent après une période probatoire se situeront plutôt du côté de la première, laissant si besoin aux candidats l'opportunité de se mettre à niveau quant aux différents thèmes, et jugeant à ces occasions de leur progression individuelle en vue de cet objectif central. A contrario, les institutions qui sélectionnent plutôt avant l'entrée en premier cycle auront une organisation ne nécessitant plus d'aménagements au cas par cas. Elles pourront ainsi se centrer, dès cette étape, sur la mise en place d'une dynamique de groupe qui deviendra, par elle-même, structurante quant au déroulement des journées de regroupement. Par exemple, l'IFGT qui, rappelons-le, sélectionne automatiquement pour le premier et le deuxième cycle, propose dans le cadre de cette étape initiale, des « expériences de travail élaborées à partir de ce qui se construit dans le groupe » (p.16 de la brochure).

Au travers des contenus proposés et de leur organisation, on perçoit encore une fois combien cette question du processus de sélection s'avère décisive quant à l'architecture du premier cycle et aux différences importantes que l'on peut observer en la matière d'une institution à l'autre. Encore une fois aussi, on peut rapprocher les descriptions faites des deux logiques qui constituent, selon notre hypothèse, un cadre d'analyse pertinent. Lorsque la responsabilité de l'institution est mise en avant et que la sélection se déroule plutôt à l'issue d'une année probatoire, les contenus proposés seront au préalable fortement structurés, et le parcours de l'étudiant sera largement individuel et guidé par cet impératif organisationnel. En revanche, lorsque la sélection a déjà lieu avant l'entrée en premier cycle selon une logique qui favorise plutôt la responsabilité de l'étudiant, sa liberté et son autonomie, la

priorité sera donnée à l'instauration d'une dynamique de groupe comme support à l'intégration des contenus proposés.

4. La durée, les aménagements possibles et le coût du premier cycle

La durée du 1^{er} cycle est très variable d'une institution à l'autre, en fonction du fait notamment qu'elle intègre ou non un groupe continu thérapeutique. Elle est, par exemple, estimée à 70 jours au maximum sur 2 ans au CIFP, dont 26 sont consacrés à des stages intensifs de thérapie, en plus de la participation à un groupe mensuel (inclus, lui aussi, dans ce décompte). A contrario, le premier cycle de l'IGPL comprend 6 journées sur un an, auxquelles s'ajoutent 10 heures de didactique réalisées en individuel avec un formateur agréé par l'institution ou qui en est membre¹⁶. Au-delà des groupes thérapeutiques, le premier cycle apparaît fréquemment plus long lorsque la sélection principale n'est effectuée qu'à son issue. Tout l'aspect de découverte et d'initiation mentionné ci-dessus, réalisé notamment à travers les stages à thèmes ponctuels, contribue en effet aussi à l'allonger. Schématiquement, et pour reprendre notre hypothèse de travail, nous pourrions dire que le premier cycle a tendance à être d'autant plus long que l'on se situe du côté d'une logique de responsabilité de l'institution, supposée guider ses étudiants et mettre en avant la solidité de ses critères de recrutement.

Les aménagements possibles renverront également à la façon dont ce cycle est conçu. Lorsque la sélection se déroule à son issue, il pourra la plupart du temps être fait « à la carte », selon les besoins de chacun, par exemple pour parvenir à remplir les critères attendus en terme d'expérience thérapeutique personnelle et de groupe. SAVOIR PSY indique ainsi dans sa brochure que « ce cycle peut s'entreprendre selon le rythme et le temps nécessaires à chacun pour valoriser son propre cheminement intérieur et fonder son désir d'entreprendre une formation professionnelle dans les métiers de la psychologie ». En revanche, lorsque la sélection précède le premier cycle, une dynamique de groupe est immédiatement mise en place, qui sera conservée tout au long de cette étape au moins. La présence de chaque étudiant sera alors nécessaire pendant les différentes sessions qui ne pourront donc être faites à la carte.

Le coût du premier cycle est difficile à estimer avec précision. En effet, au sein des institutions qui proposent un fonctionnement « à la carte », adapté au niveau d'expérience et de connaissance de chacun en matière de Gestalt-thérapie, le tarif pourra varier d'un individu à l'autre pour cette même

¹⁶ Selon Patrick Colin de l'IGPL, ces dix heures en individuel visent à reprendre avec l'étudiant les aspects qui auraient été mal compris pendant les sessions de groupe ou à le soutenir s'il s'était senti trop bousculé. A cet aspect accompagnement s'ajoute une dimension de transmission de la pratique en individuel pour des étudiants qui, dans leur exercice futur de thérapeute, seront le plus souvent amenés à être en situation de face à face.

étape. De même, le fait de ne pas inclure de psychothérapie de groupe dans le cadre de la formation ne signifie pas pour autant que cette activité ne constitue pas un prérequis pour le deuxième cycle. Elle peut très bien, comme à SAVOIR PSY, être effectuée à l'extérieur, dans une structure agréée. Elle n'est pas comprise alors dans les frais de formation indiqués sur la brochure, mais n'en reste pas moins à la charge de l'étudiant. Ou bien encore, certaines sessions comme celles qui sont proposées par l'IGPL, pour rappel 6 jours, se déroulent en résidentiel et impliquent des frais d'hébergement qui s'ajoutent aux frais de formation. Si l'on exclut de notre calcul les groupes thérapeutiques et les dépenses annexes (hébergement et restauration), une journée de formation coûte en moyenne autour de 120 euros lorsqu'elle est prise en charge individuellement et 150 euros lorsqu'elle fait l'objet d'une convention de formation avec une entreprise. L'écart d'une institution à l'autre, en terme de tarifs, est peu important, surtout lorsque ceux-ci concernent la prise en charge individuelle. Nous pouvons donc en conclure logiquement que le coût de la formation est, en tendance, proportionnel à sa durée et donc relatif ici à l'enjeu de sélection, central pour le premier cycle.

5. Conclusions sur le 1^{er} cycle

Ce chapitre a mis en évidence les nombreuses disparités qui existent d'une institution à l'autre concernant la conception du premier cycle. En particulier, nous avons fait apparaître l'importance d'un enjeu essentiel, celui de la sélection, qui en détermine de nombreux aspects : l'architecture globale à travers le moment où celle-ci se déroule, mais aussi les contenus, les principes pédagogiques, la durée et les aménagements possibles qui influent à leur tour sur les coûts.

Au fur et à mesure de l'exposé, nous avons dessiné les contours du cadre d'analyse que nous tenterons d'approfondir à propos des cycles suivants. Deux logiques ont été mises à jour, logiques qui peuvent entrer en tension, voire en contradiction, mais qui, nécessairement, doivent toujours être tenues ensemble. Toute institution qui met en place une formation engage sa responsabilité, vis-à-vis des personnes qu'elle forme, vis-à-vis de la future clientèle de ces dernières, vis-à-vis plus globalement du contexte politique et social où elle occupe une place. En ce sens, elle se doit d'apporter des garanties de sélection, d'évaluation, de sanction, qui viendront notamment se matérialiser par un certificat ou un diplôme autorisant la pratique professionnelle¹⁷. Dans le même temps, cette formation ne vise pas n'importe quel objet de savoir ou méthode qu'il suffirait de s'approprier selon un modèle d'apprentissage classique. Dans une certaine mesure, le gestalt thérapeute est à lui même son propre outil et son instrument de travail. Sa formation relève d'un savoir, d'un savoir-faire, et surtout d'un savoir être, qui mettent en jeu la totalité de l'expérience, s'appuient sur des cheminements personnels

¹⁷ La reproduction, et donc la survie même, de la communauté gestaltiste en dépend.

et toujours singuliers. Il s'agit alors de favoriser et de développer ces derniers, selon une logique d'autonomie et de liberté individuelle qui permettent aux personnes formées d'exercer leur propre responsabilité.

La difficulté que nous avons rencontrée à intégrer GENESIS à la deuxième partie de ce travail renvoie à la confrontation de ces deux logiques. En effet, la formation proposée par cette institution ne peut s'insérer dans la structure proposée, un chapitre par cycle, découpage auquel elle s'oppose justement. Sa brochure indique ainsi : « On ne forme pas des gestalt-thérapeutes mais on accompagne des personnes dans un devenir de gestalt-thérapeute. La modalité la plus répandue pour la formation des gestalt-thérapeutes en France est proche du modèle universitaire c'est-à-dire un découpage en plusieurs cycles ce qui, à notre sens, ne convient pas à un accompagnement personnalisé et individualisé qui tienne compte des singularités, des besoins, des envies et des acquis de chacun, puisqu'en fait il s'agit de s'inscrire dans un cursus pré-existant et de s'adapter au programme. Nous avons souhaité créer une formule plus proche des valeurs et des fondements de la gestalt thérapie comme : émergence, mise en forme, soutien de son désir ; prise de la responsabilité de ses orientations et de ses choix ; prise de risque de « l'aller vers » pour créer du nouveau ; ajustement créatif à la frontière avec l'environnement pour identifier ce qui est adéquat pour sa propre croissance et aliéner ce qui ne l'est pas ; construction de sa formation en fonction de ses besoins du moment et en fonction de son évolution ; développement de l'Awareness, ect. ».

Nous tenterons, de manière un peu artificielle donc, de décrire et d'intégrer la formation proposée par cette institution au déroulement de notre analyse structurée selon un découpage par cycle. Mais nous pouvons d'ors et déjà remarquer que le propos cité ici met clairement en scène la contradiction possible entre les deux logiques de responsabilité, responsabilité de l'institution et responsabilité de l'étudiant, pour se positionner résolument du côté de la seconde. L'organisation selon des cycles prédéfinis en constitue une des manifestations, mais il y en a bien d'autres que la suite de ce travail nous permettra d'explorer. Car c'est bien la tension permanente entre ces deux logiques, et les différents aménagements proposés pour y faire face, qui nous semblent être au principe des politiques de formation des institutions de formation à la Gestalt-thérapie.

Chapitre 3 : Le deuxième cycle

Globalement, le deuxième cycle présente moins de différences d'une institution à l'autre que le premier. L'enjeu de sélection n'y est plus prépondérant et la dimension formative s'y déploie complètement où l'on retrouve de nombreux points communs entre les diverses structures, tant au niveau des modalités d'organisation que de la durée de cette étape du cursus.

Alors qu'elles étaient très variables en premier cycle, les promotions se composent désormais d'une douzaine d'étudiants, sauf à l'EPG où elles comprennent 24 personnes, qui alternent les équipes en grand groupe et en deux sous-groupes. La taille des promotions tient en partie à un critère financier : pour que la formation demeure rentable, ou au moins qu'elle ne coûte pas d'argent, elle doit s'adresser à plus d'une dizaine de participants. Surtout, de tels regroupements semblent présenter un avantage pédagogique majeur : ils permettent la mise en place d'une véritable dynamique de groupe et dans le même temps, les étudiants ne se voient pas « noyés dans la masse » et demeurent bien suivis sur le plan individuel. Nous retrouvons ici la conception artisanale et personnalisée de la formation, opposée à une vision de multitude où chacun perdrait sa singularité et son identité propre. De même, si les programmes de ce cycle ne sont pas identiques selon les institutions, ils présentent un nombre important de points communs, tant au niveau des contenus abordés que de la façon de les transmettre.

1. Transmettre la Gestalt

Quel type de formation mettre en place pour être le plus fidèle possible à la nature des processus Gestaltistes ? C'est bien à cette étape du cursus, lorsque les enjeux de sélection sont résolus et que les étudiants sont jugés « prêts », que cette question se pose avec toute son acuité selon les représentants des institutions que nous avons rencontrés. Il s'agit ainsi de transmettre des savoirs et des savoir-faire.

1.1. Transmettre des savoirs

Sans surprise, les contenus travaillés comportent de nombreuses similitudes mais ils sont aussi en correspondance avec les orientations revendiquées par les différentes institutions. Notons cependant que nous n'avons eu accès pour cette étude qu'aux intitulés des sessions. Ceux-ci ne nous donnent

donc pas accès aux nuances et aux subtilités dans la manière d’appréhender, notamment, une même notion. Ces contenus se composent généralement d’apports théoriques et méthodologiques, et de sessions plus spécifiquement orientées sur la posture thérapeutique et sur la clinique.

- Points communs et divergences

Au plan conceptuel, la théorie du Self fait partie du programme où elle occupe une place centrale. L’awareness, l’ajustement créateur, le cycle de contact et ses éventuelles perturbations, les fonctions du Self sont abordés. Il semble s’agir du noyau théorique commun de la formation. A ce dernier s’ajoutent des spécificités propres à chaque institution et qui en reflètent les orientations. Par exemple, dans les structures qui prônent une approche multiréférentielle, telles SAVOIR PSY et le CIFP, les apports psychopathologiques tiennent aussi une place importante. Dans une moindre mesure, ils sont également présents à l’EPG, qui se présente comme une école intéressée aux différents courants de la Gestalt, et à CHAMP G qui développe une approche PGRO et fait déjà une place, à cette étape, à la psychanalyse. Pour sa part, l’IGPL débute et termine son deuxième cycle par des sessions philosophiques basées sur la question de la connaissance tandis que l’IBG consacre une partie de son programme au manque et aux figures inachevées. Dans ces deux derniers cas, nous retrouvons donc clairement la filiation « goodmanienne ».

Les thématiques spécifiques abordées font aussi apparaître de nombreux points communs. La place du corps dans la relation est ainsi largement présente, de même que celle de la sexualité, de l’agressivité et de la violence. Ces thématiques concernent aussi la construction d’une posture Gestaltiste, dans le cadre d’une relation thérapeutique, plus spécifiquement en groupe ou même, comme à l’IGPL, avec le public particulier que constituent les enfants. Les questions d’éthique et de déontologie sont abordées à cette occasion ou font l’objet de journées particulières. CHAMP G, l’EPG ou encore GESTALT+/AGL y consacrent ainsi plusieurs temps, centrés sur les codes professionnels, sur la responsabilité du thérapeute, ses ressources et ses limites.

- Une transmission paradoxale ?

La place des apports théoriques est un point sensible. Ceux-ci donnent une grille de lecture et des repères nécessaires à la formation. Mais dans le même temps, ils reflètent par excellence le risque d’un sens imposé de l’extérieur, d’une intellectualisation ou d’une rationalisation défensive, voire d’un

endoctrinement, en tous points contradictoires avec la volonté de former des thérapeutes ouverts et curieux, créatifs et indépendants, jamais figé sur un savoir établi¹⁸.

C'est ainsi que nous pouvons comprendre les divers discours qui, chacun à leur façon, mettent en avant la question du libre-arbitre et de l'autonomie de l'étudiant à ce sujet. Par exemple, l'EPG, et plus encore le CIFP dont les références dépassent le champ de la Gestalt-thérapie, s'appuient sur des enseignements différents mais jugés complémentaires. Ainsi, selon I. Temperville « la présence de divers courants favorise la confrontation, les échanges, les remises en questions. Les stagiaires sont responsables et acteurs de leur formation, ils doivent se positionner. De cette manière, on ne leur dit pas quelle doit être leur posture, la formation n'est pas enfermante ». Pour Philippe Grauer « la multiréférentialité permet de conserver un regard critique, le doute, l'interrogation sur son système de référence. Savoir qu'il existe d'autres doctrines permet de ne pas tomber dans l'idolâtrie d'une seule ». A l'opposé, pourrait-on dire, de cette position se trouvent les institutions qui revendiquent leur ancrage philosophique phénoménologique, telles l'IGPL ou GENESIS. C'est alors l'approfondissement d'une seule approche qui est perçu comme antidote aux risques de suivisme ou d'endoctrinement. Selon Patrick Colin, représentant de l'IGPL « dans la formation, l'accent est mis sur la philosophie, discipline qui permet de se forger une position critique par rapport à ce qui est enseigné. L'idée est de ne pas proposer aux étudiants des choses toutes faites, mais de les amener à voir comment ils font avec ce qu'on leur propose, de les amener à penser par eux-mêmes grâce aux valeurs critiques de déconstruction qu'offre la philosophie ». Pour Jean-Pierre Remaud de GENESIS, « le travail sur les fondements philosophiques agit comme un ancrage, c'est à partir de ces fondements que peut se construire une posture créative et subversive ». Pour sa part, Frédéric Brissaud du GREFOR se refuse à parler d'apports théoriques préférant le terme de culture commune. Mais il s'interroge aussi finalement sur la nécessité de sa transmission : « n'est-il pas plus pertinent d'accompagner chaque étudiant dans la construction de ses propres repères tirés de l'expérience ? ». Au delà des points de vue contrastés évoqués ici, on note une même préoccupation, commune à l'ensemble des représentants d'institutions rencontrés : ne pas faire de l'étudiant un récepteur passif à qui il suffirait d'inculquer des contenus et des concepts. C'est alors dans l'articulation entre théorie et pratique que se construit véritablement la spécificité de la formation Gestaltiste.

Il est en effet un point qui rassemble tous les représentants des institutions que nous avons rencontrés : la formation se veut avant tout expérientielle. Les exercices de mise en situation et les practicums y

¹⁸ Décivant les jeux verbaux qui prennent place pendant la formation, S. Ginger rappelle : « Ces jeux et exercices peuvent contribuer à détendre l'atmosphère d'un groupe d'étude au programme très chargé, alourdi parfois par les problématiques affectives de ses membres, ainsi que par les controverses intellectuelles d'élèves ou de formateurs zélés, fascinés par le « bullshit » des débats » (2001, p.108). Il reprend ici une expression célèbre de Pearls qui vise à critiquer le « baratin » verbal et les rationalisations, mais il exprime également un point de vue ambivalent vis-à-vis des apports théoriques, du coup toujours suspects. Nous avons pu observer cette ambivalence chez certains des formateurs rencontrés.

occupent une place centrale. Ceux-ci constituent même, pour beaucoup de nos interlocuteurs, la spécificité de la formation à la Gestalt-thérapie dont la base est de partir de ce que sont les étudiants et non des concepts. Jean-Luc Vallejo de l'AGL souligne : « la théorie doit toujours émerger de la pratique et non le contraire, jamais une théorie n'est déjà là sur laquelle on viendrait plaquer de l'expérience ». De son côté, Pierre Van Damme de CHAMP G résume ainsi la logique du deuxième cycle : « on vit une expérience, on la comprend, on lui donne du sens, on met des concepts ». Serge Ginger de l'EPG rappelle que les cours théoriques « sont intrinsèquement liés à l'expérience individuelle et partagée. Chaque exposé-débat est nourri par des exercices de mise en situation, permettant une appréhension interne, émotionnelle autant qu'intellectuelle, des concepts proposés. Il est illustré par des démonstrations de séances d'accompagnement thérapeutique, menées par les animateurs, ainsi que par des expérimentations pratiques par les élèves entre eux, en petits groupes supervisés (« practicum ») (2001, p.95). L'étudiant est donc sans cesse interpellé et mis au travail par la formation à partir de ses propres expériences, réduisant ainsi le risque d'imposition ou de suivisme intellectuel.

Ce danger est en partie évité mais ne demeure-t-il pas moins toujours présent ? C'est dans cette optique que nous pouvons lire le travail d'A. Dezetter qui note : « l'aspect expérientiel est fortement développé, par contre les contenus théoriques sont de faible importance (...) N'oublions pas que dans les groupes observés, plusieurs étudiants ont déclaré avoir une forte réticence à la théorie, à l'apprentissage classique et à l'évaluation ». Elle souligne aussi que les interprétations de la théorie « permettent autant au Gestaltiste d'affirmer sa personnalité qu'elles peuvent être signe de confusion. Ces erreurs sont dues au fait que les formateurs ont une posture non contraignante, remettant rarement en cause les conceptions de l'étudiant quant à ces théories » (2007, p.136-137).

Cette euphémisation des contenus théoriques, et l'absence de remise en cause des formalisations produites par les étudiants que relève A. Dezetter, pourraient ainsi tenir en partie à cette forme de contradiction structurant le cursus : former un thérapeute ouvert, créatif, indépendant et jamais figé sur un savoir établi, tout en lui « imposant » une grille de lecture et des repères qui lui sont, au moins pour commencer, extérieurs et qu'il doit faire siens. Plus encore, on peut se demander si le savoir théorique n'est pas à la fois nécessaire – tous les représentants d'institutions rencontrés s'accordent sur ce point – et, dans le même temps, suspect. Car s'il était appliqué en tant que tel dans le cadre de la situation thérapeutique, sans avoir été approprié et recréé par le thérapeute, il empêcherait l'avènement d'une relation de soin véritablement agissante. Le rapport au savoir établi ne peut être alors que méfiant, dans la mesure où celui-ci est à la fois insuffisant et potentiellement écran à l'appréhension d'une

rencontre gestaltiste toujours nouvelle et singulière¹⁹. C'est sans doute ce qu'expriment certains de nos interlocuteurs lorsqu'ils soulignent qu'avoir fait une thérapie et pratiquer la Gestalt est dans le fond bien plus important que le bagage théorique accumulé.

Il s'agit là d'hypothèses de travail que nous avons pu formuler sur la base des discours recueillis. Nous ne disposons pas du matériau nécessaire pour pousser plus loin notre analyse. Nous les retrouverons cependant par la suite à propos des modalités d'évaluation de la formation.

1.2. Transmettre des savoir-faire

La notion de savoir-faire ne se limite pas ici à des techniques ou à des outils, mais elle renvoie plus globalement à la dimension d'entraînement à la pratique, aux multiples modalités d'exercice mises en place. Il s'agit en effet d'un aspect très important de la formation expérientielle et qui, contrairement à la question de la transmission des savoirs, ne semble faire l'objet d'aucune ambivalence. Gonzague Masquelier souligne : « à la fin du deuxième cycle, les étudiants ont déjà de l'expérience, ils ont le pied à l'étrier et ils peuvent être prêts pour commencer à prendre des patients ».

A cet égard, le « practicum » est certainement l'exercice roi et beaucoup des représentants d'institution rencontrés le conçoivent comme le cœur de la formation. Bien souvent, celui-ci vient conclure un thème important, une année, voire le cycle. Il peut aussi constituer un support à l'évaluation comme nous le verrons par la suite. Il occupe de toute façon une place majeure dans le programme de la formation, soit dans le cadre de journées spécifiques d'entraînement (9 jours à CHAMP G), soit au cours de sessions consacrées à un thème en particulier.

Différents outils et techniques sont également transmis qui font l'objet d'exercices et de mises en situation. Là encore, nous pouvons mettre en évidence le rôle de l'approche développée par les différentes institutions. Serge Ginger décrit à cet égard un exercice de mise en situation spécifique à l'EPG, inspiré de la tradition californienne d'Esalen : le travail en piscine chauffée à la température du corps²⁰. Selon lui, ce type d'exercice peut « enrichir et potentialiser les techniques classiques de la Gestalt-thérapie traditionnelle en valorisant l'apport d'une approche délibérément psycho-corporelle ». (2001, p.110). D'autres institutions critiquent ce type d'exercice et lui préfèrent des approches plus centrées sur la parole.

¹⁹ Ce rapport paradoxal au savoir n'est pas le fait exclusif de la formation à la gestalt-thérapie. M. Fansten fait apparaître un phénomène du même ordre chez les psychanalystes (2006). Son travail nous a d'ailleurs aidés à formuler les hypothèses proposées à la discussion.

²⁰ Il souligne : « Un travail classique de Gestalt, réalisé dans un milieu d'eau chaude, permet ainsi d'accélérer et d'amplifier les réactions et d'en analyser plus finement le déroulement. Finalement, la piscine d'eau chaude évoque les phases essentielles de la vie de l'individu : la naissance, la sexualité, la mort » (2001, p.109).

Par ailleurs, il est souvent conseillé aux étudiants de poursuivre les entraînements entre eux hors du cadre de la formation. A GESTALT+/ AGL, ce travail est nécessaire et vient s'ajouter aux heures de formation suivies dans le cadre de l'institution et doit compter une centaine d'heures environ. « Ces groupes sont formés en fin de chaque session et les lieux et horaires des rencontres fixés. Les écoles mettent aussi à disposition des étudiants leurs locaux. Les groupes sont variables ». Comme le rappelle également la brochure, le programme est essentiellement centré sur l'entraînement à la pratique et le début de chaque session de formation permet aux étudiants de débriefer et faire le point sur le déroulé du travail en groupe, éventuellement d'y travailler les tensions éventuellement présentes.

Enfin, le CIFP et SAVOIR PSY proposent des périodes d'assistantat relativement conséquentes. Dans cette dernière institution, la deuxième année de cette étape du cursus comprend « 8 journées de stage pratique en tant qu'assistant, au cours de deux séminaires des « Quatre étapes vers soi », avec responsabilité du suivi de plusieurs participants, sous le regard et la supervision à chaud des animateurs ». Au CIFP, les étudiants doivent passer par une phase d'assistantat de 600 heures.

2. Devenir Gestalt-praticien : diplôme indépendant ou étape intermédiaire vers la finalité véritable du cursus ?

Toutes les institutions, à l'exception du CIFP, de SAVOIR PSY, de l'IFGT, délivrent le diplôme de Gestalt-praticien. Et toutes sont à peu près d'accord sur sa définition, sur les possibilités qu'il ouvre. Yves Plu de GESTALT + résume à cet égard : « le Gestalt-praticien exerce dans son milieu d'origine, il demeure là où il a été formé et s'appuie sur les connaissances de son métier. Gestalt-praticien n'est pas un métier mais une façon d'exercer son métier ». Pour autant, la formation de deuxième cycle fait l'objet de différences quant à la manière dont elle semble conçue. Dans certaines institutions, le deuxième cycle apparaît comme indépendant, développant des compétences spécifiques et largement axées sur une mise en pratique dans le champ professionnel actuel des étudiants en formation. Dans d'autres, il est plutôt une forme d'étape intermédiaire que le troisième cycle permettra de prolonger et d'approfondir. La finalité du cursus semble être alors le diplôme de Gestalt-thérapeute dont le deuxième cycle ne constitue qu'une étape.

GESTALT+/ AGL valorise ainsi le diplôme de Gestalt-praticien dont la formation est conçue comme spécifique et qui fait l'objet de supervisions propres. Pour Yves Plu, « Le Gestalt-praticien est centré sur la demande, la résolution de problèmes et de situations dans son contexte de travail ». Dans ce cadre, la formation dispensée se veut directement tournée vers le développement de la capacité d'agir, elle renvoie à des notions d'opérationnalité et de performance dans le cadre professionnel, indiquées

dans la brochure pédagogique. Deux niveaux d'acquisition sont proposés : l'un en relation d'aide pour la première année, et l'autre en relation de conseil pour la seconde. Chaque étudiant est amené à se construire des objectifs de formation spécifiques, en lien avec son métier et son lieu d'exercice professionnel.

Au sein d'autres institutions, la dimension directement opérationnelle et liée au contexte professionnel actuel des étudiants est beaucoup moins mise en avant dans la conception du deuxième cycle. L'aspect thérapeutique apparaît déjà alors qu'il était très peu présent pour l'exemple illustratif cité ci-dessus. La question plus globale de « savoir-faire » semble prendre le pas ou tout au moins englober celle des différentes techniques enseignées. De même, les savoirs théoriques et les thématiques évoquées se veulent rattachés avant tout à l'évolution personnelle et groupale tout au long du cycle, plus qu'à des objectifs spécifiques à chacun et liés à son cadre de travail. Le GREFOR est certainement l'institution qui, au travers de sa brochure informative, met le plus en avant la question du développement du « savoir-être » propre à la posture de Gestalt-thérapeute dès le deuxième cycle. Il indique ainsi implicitement que la finalité du cursus qu'il propose se situe bien à l'issue de cette étape.

Cette différence dans la conception du deuxième cycle ne renvoie pas uniquement à la question de l'insertion professionnelle. D'une part, beaucoup d'étudiants inscrits en deuxième cycle souhaiteront de toute façon poursuivre leur formation en troisième cycle et la majorité d'entre eux y parviendra, même si tous n'obtiendront pas le diplôme de Gestalt-thérapeute²¹. D'autre part, comme le rappelle A. Dezetter (2007), nombre de ceux qui auront obtenu leur troisième cycle ne pourront pas en faire leur métier et continueront, comme les Gestalt-praticiens, à exercer une autre profession en y intégrant au quotidien les principes de la Gestalt. Autrement dit, cette différence dans la conception du deuxième cycle ne tient pas seulement au devenir professionnel réel des étudiants mais tout autant à une façon d'envisager la formation.

Dans un cas, c'est l'opérationnalité et l'efficacité de la formation qui sont mises en avant. Cette dernière se veut alors professionnalisante au sens où elle vise explicitement à donner aux étudiants des compétences utiles dans leur cadre de travail actuel. Dans l'autre cas, la formation demeure beaucoup plus centrée sur ce qui se passe en son sein, sur la démarche personnelle des étudiants, sur leur capacité à se construire leurs repères internes propres, dans la perspective, éventuellement, de devenir thérapeute. Ce qui ne signifie pas que les compétences acquises seront inutiles dans le cadre professionnel, mais que l'accent est mis ailleurs, sur un processus de transformation individuel à partir duquel chacun pourra se positionner dans son environnement de travail et plus largement.

²¹ Nous ne bénéficions à cet égard d'aucune donnée systématique. Selon les estimations des représentants des institutions rencontrés, environ un quart des inscrits en deuxième cycle ne participeront pas au cycle suivant, soit qu'ils ne le souhaitent pas, soit que l'institution ne les y autorise pas.

3. L'évaluation

Les raisons qui permettent ou qui interdisent à un étudiant d'entreprendre un troisième cycle s'avèrent largement partagées. Les « freins » tiennent à un processus de maturation insuffisant, à des fragilités, à des rigidités, à la persistance de zones aveugles jugées importantes. Il s'agit le plus souvent de personnes trop fragiles psychologiquement, qui n'ont pas pu intégrer ce qui aurait dû se mettre en place en terme de compétences pendant le deuxième cycle, qui se sont trouvées mises à mal par la formation. Selon les représentants d'institutions rencontrés, la décision de ne pas poursuivre en troisième cycle est généralement conjointe.

Lorsque nous avons interrogé nos interlocuteurs sur les raisons pour lesquelles un étudiant pouvait se voir refuser l'entrée en troisième cycle, les réponses ont fait apparaître un net consensus. Ce dernier a cependant vite disparu lorsque nous avons abordé la question des critères d'évaluation. Car le terme même de critère est diversement apprécié. Dans certaines institutions, il existe une liste précise que les étudiants peuvent d'ailleurs se voir remise au début du cycle et qui leur permettra de se fixer des objectifs à atteindre. C'est par exemple le cas à GESTALT+ / AGL où ces derniers se voient individualisés en fonction du milieu professionnel où exercent les étudiants. Dans d'autres, la notion même est refusée dans la mesure où elle renvoie à l'idée de standardisation et d'objectivation jugée incompatible avec un processus de formation nécessairement subjectif et toujours singulier. Frédéric Brissaud du GREFOR s'inscrit dans cette posture, soulignant le souci de son institution de prendre en compte la diversité des personnes et des situations. Nous sommes donc en présence de différentes façons de concevoir l'évaluation pour un résultat recherché (le profil des personnes admises ou refusées en troisième cycle) largement partagé. Autrement dit, les différences que nous pourrions observer quant aux modalités d'évaluation mises en place ne relèveront pas tant du « qu'est-ce qu'on évalue ? », que du « comment on évalue ? ».

En la matière, le minimum requis est d'avoir participé à l'ensemble des journées de formation et d'être en ordre de paiement. La rédaction d'un mémoire constitue l'autre point commun à l'ensemble des institutions. Néanmoins, l'importance et le rôle de ce dernier peuvent s'avérer fort différents de l'une à l'autre. Et d'autres formes d'appréciation peuvent parfois venir s'y ajouter, au point que le mémoire n'est plus qu'un élément d'évaluation parmi d'autres.

3.1. Le mémoire

La rédaction d'un mémoire participe de l'évaluation du deuxième cycle dans l'ensemble des institutions. Elle est alors une condition nécessaire à l'entrée en 3^{ème} cycle. Ce mémoire peut avoir différentes fonctions, plus ou moins importantes selon les institutions. D'une part, il joue un rôle d'autoformation, de formalisation et de théorisation de l'expérience acquise depuis le début du cursus. D'autre part, il peut être l'occasion d'un échange et d'un entraînement à la prise de parole publique au cours de journées de présentation organisées à la fin de ce cycle. Enfin, il peut avoir un rôle dans l'évaluation des étudiants. A travers cet exercice, ceux-ci doivent alors faire la preuve de leur capacité à intégrer ce qui leur a été transmis au cours de la formation.

Dans certaines institutions, telles CHAMP G ou l'EPG, les consignes concernant ce mémoire sont précises, renvoyant à un nombre de pages, à une forme de présentation (présence d'un sommaire, d'une bibliographie finale formalisée selon les normes académiques, d'un résumé), à un exposé de la problématisation et de la démarche suivie, tous critères largement similaires à ceux que l'on retrouve dans le milieu universitaire. Dans d'autres, les consignes s'avèrent beaucoup moins contraignantes. Ainsi, à l'IBG, le mémoire répond aux objectifs suivants : « vivre une expérience de réflexion et d'écriture, une démarche personnelle ou chacun, selon le thème choisi et la forme qui lui convient, transmettra sa propre assimilation de la pratique et de la théorie de la Gestalt »²².

Dans un cas, le résultat fini est important, le travail écrit est véritablement support de l'évaluation. Il fait l'objet d'une lecture par une ou plusieurs personnes et donne lieu à une appréciation. Il peut aussi être refusé, et l'étudiant doit alors y retravailler sur la base des indications et des commentaires associés à cette décision. Dans l'autre cas, c'est le cheminement suivi par l'étudiant au cours de ce travail qui est mis en avant et sa dimension d'autoformation, de mise en mots et de formalisation de l'expérience. Ainsi, à l'IBG, le mémoire est considéré comme valable quels que soient sa forme et son contenu, à partir du moment où il est remis en temps et en heure. Daniel Descendre insiste à cet égard sur l'absence d'évaluation sanction. Ce mémoire fait l'objet d'un entretien avec un formateur, ainsi que d'une séance de groupe, qui portent sur la façon d'assimiler la formation de l'étudiant, telle qu'elle apparaît dans ce travail. Rappelons que ces différentes façons de procéder ne présument en rien de la qualité des travaux remis aux différentes institutions.

Nous retrouvons ici clairement, une fois encore, les deux logiques de responsabilité précédemment mises en évidence, en particulier au moment de la sélection. La logique de responsabilité de

²² Au passage, on peut concevoir ces consignes comme moins contraignantes ou comme plus floues. Selon les témoignages recueillis par A. Dezetter (2007) et par S. Ginger (2001), les étudiants ont souvent des appréhensions face à cet exercice qui peut réveiller d'anciennes aversions scolaires ou susciter la peur de la page blanche. Le flou des consignes ne peut alors que contribuer à renforcer ces inquiétudes. Dans le même temps, il s'avère cohérent avec la volonté de l'IBG de proposer un cadre de formation modérément structurant, susceptible ainsi de favoriser la mise en place chez les étudiants d'un « travail du désir » dont le mémoire pourra constituer une manifestation.

l'institution renvoie à la nécessité d'évaluer selon des modalités objectives, fiables et standardisées (au sens d'identiques pour tous). Les procédés ne sont pas si loin alors d'un modèle d'évaluation classique, notamment du modèle universitaire, centré en partie sur un résultat obtenu témoignant d'un certain « niveau » de connaissance, de compétence, de réflexivité, de maturité, etc. Le fait que les mémoires soient examinés par un jury et fassent l'objet d'une présentation publique renforce d'ailleurs le parallèle. La volonté de l'institution est de donner des garanties de rigueur aux étudiants qu'elle forme, et plus largement comme pour le processus de sélection, aux futurs patients de ces derniers et au contexte social où elle s'inscrit. La logique de responsabilité de l'étudiant se veut pour sa part la moins normative possible et laisse à ce dernier toute latitude pour s'emparer de l'exercice comme il le souhaite. L'aspect sanction est absent et seul compte un cheminement propre qu'il s'agit toujours de relancer, de prolonger et d'approfondir de la manière la plus singulière et la plus autonome possible.

La présence d'autres modalités d'évaluation du deuxième cycle vient également confirmer la présence de ces deux logiques et même l'accentuation de leur poids. En effet, comme nous allons le voir, les institutions qui envisagent le mémoire comme une modalité d'appréciation, voire de sanction, des compétences de l'étudiant sont aussi le plus souvent celles qui mettent en place d'autres modalités d'évaluation.

3.2. L'évaluation continue

L'évaluation continue est le fait des différents formateurs qui pourront observer un même étudiant au cours du cycle. La plupart du temps, elle fera l'objet d'un entretien avec un responsable pédagogique à la fin de cette étape, parfois de deux. Dans certaines institutions comme CHAMP G, un entretien de mi-parcours, à la fin de la première année, est également prévu. Sera ainsi appréciée l'évolution de l'étudiant : son assiduité, sa présence dans le groupe et sa contribution active à la formation, sa capacité à pratiquer au cours des practicums.

A l'IFGT, les étudiants adressent un compte-rendu après chaque session, qui vise à intégrer l'apprentissage théorique et pratique à l'expérience personnelle. Les formateurs réagissent à ces documents, en particulier pour corriger les éventuelles mécompréhensions théoriques. Ces textes, souvent accompagnés de créations comme de la poésie, des collages, dessins ou photos, sont mis à la disposition de l'ensemble du groupe par l'intermédiaire du site internet, dans une section codée, uniquement accessible au groupe et à ses formateurs. Un des objectifs de cette tâche est l'assimilation, mais est également visée la familiarisation avec l'écriture. A la suite des sessions, les étudiants doivent également adresser au responsable de la formation des fiches de lectures sur des textes obligatoires.

De son côté, GESTALT+ /AGL met en place, dès la fin de la première année un examen dont la réussite conditionne le passage à l'étape suivante. Il s'agit d'un travail écrit de trois heures reposant sur une étude de cas et d'une évaluation pratique basée sur la mise en application d'une technique de la relation d'aide. Par ailleurs, les étudiants procèdent à une auto-évaluation à partir de la grille de compétences qui leur a été remise en début de cycle. Celle-ci est co-signée par deux pairs et visée par le directeur pédagogique.

A travers cet enjeu que constitue l'évaluation, nous retrouvons donc bien à l'œuvre les logiques de responsabilité déjà mises en évidence. Une certaine cohérence commence aussi à se dessiner d'un cycle à l'autre, et d'un enjeu de formation à l'autre.

4. Durée, aménagements, et coût du deuxième cycle

La durée du 2^{ème} cycle est à peu près similaire d'une institution à l'autre, autour de 50 journées. Seules celles qui ne forment pas exclusivement à la Gestalt, SAVOIR PSY et le CIFP, proposent à cette étape des cursus plus longs. La présence conséquente de modules de psychopathologie et de contenus psychanalytiques permet d'éclairer cette différence.

L'EPG propose deux formules pour le deuxième cycle : une formule extensive (FEV) qui permet une maturation régulière à travers des regroupements périodiques, et une formule intensive groupée (FIG) qui permet une expérience intense de trois semaines d'été et d'un stage intermédiaire chaque année. Néanmoins, chacune de ces formules s'effectue en promotion fixe, avec les mêmes participants du début à la fin du cycle. Plus généralement, aucune des institutions ne propose un deuxième cycle « à la carte ».

Enfin, les prix de revient à la journée sont un peu plus élevés et hétérogènes que pour le premier cycle : ils peuvent varier de 120 et 150 euros environ à cette étape du cursus lorsqu'ils sont pris en charge individuellement, et de 150 à 190 euros lorsqu'ils font l'objet d'une convention.

5. Conclusion sur le deuxième cycle

Si le deuxième cycle présente de nombreux points communs quant à sa structure, ses contenus, sa durée et son organisation, il est aussi largement différent d'une institution à l'autre. D'ailleurs, l'intégration dans le troisième cycle n'est pas automatique pour les étudiants qui ont validé les étapes précédentes du cursus dans un autre lieu de formation. En plus d'un entretien avec un responsable pédagogique, ceux-ci doivent généralement suivre au moins un ou deux modules qui relèvent autant de la mise à niveau que d'une imprégnation de « l'esprit » de l'école qu'ils rejoignent. Plusieurs de

nos interlocuteurs nous ont également signalé des abandons en cours de troisième cycle, abandon qu'ils attribuaient en partie aux difficultés d'adaptation, au sentiment de déstabilisation, des étudiants nouvellement arrivés. Si ces cas sont rares (deux nous ont été spontanément cités), ils sont cependant révélateurs à cet égard. Car ce ne sont pas tant les repères théoriques qui sont en cause que l'impression que le cadre n'est plus le même. Nous pouvons faire l'hypothèse que le sentiment de déstabilisation évoqué n'est pas sans lien avec les logiques de responsabilité et leur impact sur les politiques de formation mises en place.

Chapitre 4 : le troisième cycle

Il existe un certain nombre de points communs aux troisièmes cycles, dont l'objectif est évidemment le premier : former un(e) thérapeute. Un autre point commun concerne le début d'une pratique professionnelle. Chaque étudiant est ainsi amené à prendre quelques patients pendant le cours de la formation, sous la tutelle de son institution. Mais on retrouve également à cette étape du cursus de fortes disparités d'une institution à l'autre. Les distinctions théoriques entre courants se font en effet plus fines, les modalités de validation et de sanction divergent encore une fois où nous retrouvons le poids des logiques de responsabilité déjà mises en évidence²³.

1. Les contenus

Si l'on pouvait véritablement pour le deuxième cycle repérer un noyau commun au niveau des contenus de formation, la tâche devient plus ardue à cette étape du cursus. Chaque institution affirme désormais sa particularité et son identité propre à travers les apports spécifiques qu'elle transmet à ses étudiants.

1.1. L'orientation Gestaltiste

L'EPG ne met pas en avant une orientation particulière mais plutôt sa capacité à fournir des formations couvrant des approches gestaltistes différentes. Pour ce qui concerne l'option « Psychothérapie » (nous reviendrons sur l'option « Organisations » dans la suite du texte), elle

²³ A noter que nous incluons dans ce chapitre les quatrièmes cycles que proposent deux institutions : le CIFP et le GREFOR.

propose une formation à orientation artistique, une formation ancrée dans une approche phénoménologique, et une formation « Relations d'objets et corps »²⁴, ainsi qu'une formule « à la carte ». Si la première ne propose pas d'inscription pour cette année, les deux suivantes nous donnent un aperçu de l'importance des différences que nous pourrions également repérer entre les diverses institutions. Ainsi, la formation phénoménologique se donne pour objectif « d'approfondir les fondements de la posture gestaltiste : théorie du self et perspective de champ ; d'ouvrir une réflexion sur « l'être thérapeute » : présence, implication, engagement, déontologie ». Tandis que la formation « Relations d'objet et corps » est centrée des « apports du développement psycho corporel d'une part, et de la psychanalyse du développement affectif des relations (relations d'objets) d'autre part ». La particularité de cette approche « permet ce lien entre le développement du ressenti corporel et les représentations internes du client actives dans l'ici et maintenant, auxquels il n'a pas accès en temps normal ».

De son côté, CHAMP G propose un troisième cycle intitulé « Formation à la Gestalt-thérapie du lien ». Celui-ci se veut intégratif et articulé en particulier autour de trois axes théoriques : « la prise en compte phénoménologique de l'expérience immédiate de contact ; un approfondissement des fondements existentiels de la Gestalt-thérapie ; une approche de la psychanalyse des relations d'objet permettant une compréhension et une prise en charge des pathologies archaïques ». L'institution affiche ainsi la spécificité de son approche PGRO. Sans surprise non plus, d'autres écoles, à l'instar de l'IFGT ou de l'INGT, offrent une formation largement tournée vers la phénoménologie, approfondissant par exemple à cette étape du cursus la notion de champ en lien avec la relation thérapeutique.

Si le troisième cycle est un cycle de spécialisation, plusieurs institutions proposent également des formes d'ouverture vers d'autres façons de faire ou d'autres approches. Par exemple, l'IFGT propose à cette étape du cursus la participation à une Université d'été à laquelle collaborent d'autres Instituts et formateurs invités. Plus encore, SAVOIR PSY impose à ses étudiants de valider cinq modules optionnels de perfectionnement professionnel et d'en effectuer deux avec des psychothérapeutes qui ne sont pas dans la mouvance directe de l'école.

1.2. La psychopathologie

Le contenu de l'enseignement de psychopathologie dépend en partie de l'affiliation théorique des institutions mais il comporte aussi un certain nombre de points communs. Il débute ainsi la plupart du temps par un questionnement sur le normal et le pathologique, la santé et la maladie, vus par la gestalt-

²⁴ Cette dernière se fait en partenariat avec GESTALT +.

thérapie. Il comporte également des apports nosographiques sur les troubles de la personnalité et les syndromes cliniques les plus fréquemment rencontrés (psychoses, névroses, perversions, états limites, troubles du comportement alimentaires, sexuels, phénomènes d'addiction, etc.). Il compare différentes approches, tend à mettre en évidence leurs fondements épistémologiques. Il s'étale généralement sur une quinzaine de jours et sa validation repose la plupart du temps sur une étude de cas clinique ou sur une fiche de lecture.

Les approches étudiées peuvent cependant varier d'une institution à l'autre. Ainsi Patrick Colin de l'IGPL rappelle que le point de vue travaillé se veut avant tout phénoménologique. On retrouve la même orientation à GENESIS où l'atelier de psychopathologie phénoménologique renvoie à : « quatorze jours pour envisager une conception de la pathologie en cohérence avec le point de vue de champ en Gestalt-thérapie, aborder la nosologie psychiatrique pour nous aider ensuite à penser des styles de présence en l'articulant au point de vue de la psychiatrie phénoménologique ». A Gestalt+ et à l'AGL, en revanche, la phénoménologie est beaucoup moins présente et l'ennéagramme est largement abordé dans le cadre du module « psychopathologie en approche pluridimensionnelle ». Dans certaines institutions, il peut être fait largement référence au DSM IV en tant que point de comparaison, tandis que dans d'autres celui-ci sera à peine évoqué. Et il en va de même pour la psychanalyse. L'objectif du module ne sera pas exactement le même non plus selon les institutions. Dans certains cas, comme à l'INGT ou l'IGPL, il s'agira de donner aux étudiants une conception véritablement gestaltiste de la psychopathologie tandis que dans d'autres, notamment à GESTALT + et à l'AGL déjà cités, l'objectif sera tout d'abord d'inciter à la prudence dans le choix des personnes à accompagner grâce au repérage de signes cliniques.

Pour sa part, l'IFGT impose à ses étudiants qui n'ont pas de diplôme universitaire de psychologie clinique et pathologique ou les médecins qui n'ont pas un CES de psychiatrie, un enseignement de psychopathologie générale de 120h minimum, validé par un contrôle de connaissance. Cette formation « généraliste » et non spécifiquement gestaltiste, obligatoire pour recevoir le diplôme terminal de Gestalt-thérapeute, peut-être suivie dans l'institution publique ou privée du choix de l'étudiant, antérieurement, parallèlement ou postérieurement à la formation de Gestalt-thérapeute. Il est toutefois préconisé qu'elle soit suivie au plus tard avec le démarrage du troisième cycle. Contrairement à d'autres instituts, son nombre de journées, 16 au minimum, n'intervient pas dans le décompte des journées de formation du psychothérapeute. Par contre, le troisième cycle est composé essentiellement de séminaires de clinique et de psychopathologie abordés de façon spécifiquement gestaltiste, en articulation dialectique avec la psychopathologie générale enseignée par ailleurs.

1.3. La gestalt et l'entreprise

L'EPG est la seule institution à proposer une formation de troisième cycle spécifiquement orientée vers les entreprises et les institutions. Celle-ci vise à former des consultants compétents dans les domaines du conseil dans la stratégie et la mobilisation de ressources humaines, de la formation au management et à la communication, du coaching individuel et en équipe. Comme l'indique la documentation informative, « A travers ces trois métiers, il s'agit de montrer en quoi une approche gestaltiste apporte au consultant une pertinence particulière, offrant à ses clients la possibilité d'explorer en profondeur leurs potentialités et de les exprimer avec efficacité ». Ce cycle se fait en une année. D'autres institutions, comme GESTALT+ et l'AGL mettent en avant, sur leur brochure pédagogique, la possibilité d'exercer en tant que coach à l'issue du troisième cycle mais ne proposent pas une formation spécifique à cet égard.

Parmi les représentants des institutions interrogés, les avis s'avèrent largement contrastés concernant l'usage de la gestalt-thérapie dans un tel cadre. Ceux de l'EPG y sont bien entendu largement favorables et défendent cette formation. Gonzague Masquelier rappelle d'ailleurs la position de Perls selon lequel la Gestalt-thérapie était trop bonne pour être réservée aux seuls malades, et l'existence dès les origines d'un institut « Gestalt et organisation » créé à Cleveland. Il pointe aussi l'existence d'une demande sociale dans ce domaine, qui permet aux diplômés de vivre plus facilement de leur métier que la thérapie, et rapporte des expériences d'interventions auprès d'institutions qui se sont révélées largement concluantes.

Certains de nos interlocuteurs ne sont pas opposés à ce type de formation mais estiment ne pas avoir les compétences nécessaires pour fournir aux étudiants les apports et les fondements appropriés. Ils estiment qu'il ne s'agit pas finalement du même métier et s'en tiennent à un « chacun son boulot, ici on préfère se concentrer sur la thérapie ! ». D'autres émettent des réserves plus marquées. Ainsi Frédéric Brissaud du GREFOR, qui a une expérience professionnelle passée en tant que coach, rapporte : « finalement, les seules situations où j'ai pu me sentir à l'aise, c'est quand j'avais totalement carte blanche, ce qui est une situation extrêmement rare. La gestalt correspond à un travail sur la relation, sur la prise de conscience du patient, et ça n'a rien à voir avec les enjeux de l'entreprise. Souvent, c'est même antinomique ». C'est aussi le point de vue que défendent un certain nombre de représentants des institutions rencontrées, cette fois-ci de manière totalement catégorique. A cet égard, le coaching cristallise bien les plus fortes oppositions. Celui-ci est alors conçu comme indissociable d'une forme de normalisation, d'un mouvement de façonnage d'un individu conforme et efficace, projet qui s'oppose totalement à celui de la Gestalt-thérapie. Les mots employés peuvent être virulents lorsque certains évoquent une « perversion », voire une « prostitution » de la gestalt. Hors du cadre thérapeutique, c'est la représentation même du gestaltiste « libre, indépendant, singulier et créatif » qui se voit, à leurs yeux, mise en danger et même niée.

2. La pratique

La dimension de la pratique occupe toujours une place fondamentale et est encore au cœur de la formation. Elle concerne à la fois les diverses modalités d'entraînement mises en place par les institutions, et les premiers pas dans l'exercice professionnel sous supervision.

2.1. Dans le cadre de la formation

Comme pour le deuxième cycle, les exercices de mise en pratique sont nombreux. Mais, cette fois-ci, ils ne sont plus préalables, la plupart du temps, à l'introduction de notions théoriques. A l'inverse, ils visent souvent à intégrer et à appliquer les principes qui viennent d'être abordés. Car le souci d'articulation entre les deux dimensions est toujours présent. Les practicums demeurent un point fort de la formation. Dans beaucoup d'institutions, ils ne concernent plus seulement les étudiants d'une promotion entre eux mais sont aussi exercés avec des étudiants de deuxième cycle. Au GREFOR, il s'agit d'un temps fort de la formation qui intervient au début de chaque année, intitulé « pratique inter ». Pendant plusieurs séances, chaque étudiant de troisième cycle y reçoit, sous supervision directe, un étudiant de deuxième cycle. Isabelle Temperville de l'EPG témoigne également de l'importance de ces practicums avec la promotion suivante : « pour les élèves, ce sont toujours des moments qui restent ».

Le CIFP et SAVOIR PSY sont sans doute les deux institutions qui octroient la plus grande place à l'assistantat. Le CIFP propose ainsi un troisième et un quatrième cycle, chacun s'étalant sur deux ans. Le troisième cycle s'intitule « Formation approfondie » et le quatrième « Professionnalisation, perfectionnement, mémoire ». Ce dernier comprend notamment un temps d'observation et d'assistantat, exercé au CIFP ou dans le cadre d'une institution agréée, dont la durée totale est de 208 heures et qui fait l'objet de deux rapports. Il renvoie également au tutorat destiné à la préparation du mémoire, à de la supervision (effectuée pendant deux ans au moins au sein du CIFP), à de la psychopathologie et à des modules de perfectionnement. De son côté SAVOIR PSY propose, dans le cadre de son troisième cycle de formation à la Gestalt-thérapie analytique, une formation optionnelle à l'animation de groupe en GTA. Celle-ci implique la participation en tant qu'assistant au sein d'une groupe continu, pendant au moins un an. « Le thérapeute reprendra à chaud et de manière très individualisée le déroulement de chaque session. L'assistant lui remettra un compte rendu de toutes les étapes de l'évolution de chaque patient au sein du groupe ». La période d'observation que supposent ces deux modules indique qu'une grande partie de l'apprentissage tient au « regarder faire » et à une forme de mimétisme, bien plus qu'à une mise en pratique directe. D'autres institutions encouragent leurs étudiants à suivre des stages où ils pourront être assistants d'un formateur ou d'un thérapeute.

Mais ceux-ci viennent s'ajouter au programme de formation dont ils ne constituent pas un élément indispensable en terme de validation.

Comme pendant le deuxième cycle, certaines institutions recommandent également à leurs étudiants de se constituer en petits groupes afin de s'entraîner. Néanmoins, le cœur de la pratique du troisième cycle correspond au moment où les étudiants sont autorisés à prendre leurs premiers patients. Selon beaucoup de nos interlocuteurs, il s'agit d'une étape que les étudiants attendent et dans le même temps redoutent. La supervision apporte alors le cadre jugé nécessaire.

2.2. Le début de l'exercice professionnel et la supervision

Un accompagnement des étudiants se met en place au cours du troisième cycle en vue de la prise en charge des premiers patients. Différents modules, théoriques et pratiques, abordent ainsi spécifiquement le thème de la relation thérapeutique, visent à mettre au clair les difficultés et les ressources de chacun en tant que gestalt-thérapeute afin de le préparer à « sauter le pas ». L'un de nos interlocuteurs compare ainsi cette étape du cursus au passage du permis de conduire. L'objectif est de donner aux étudiants les compétences nécessaires mais aussi de les tranquilliser face à ce moment qu'ils appréhendent parfois. La supervision remplit en partie cette fonction, en plus de ses rôles de formation et de contrôle. Selon Isabelle Temperville, elle permet « de sécuriser les élèves pour qu'ils osent. La supervision de groupe démystifie l'exercice professionnel, on y profite des expériences mais aussi des erreurs des autres. Tout le monde se trompe ».

Sa fréquence est d'environ une fois par mois. Elle peut être automatiquement comprise dans le programme de formation, des journées spécifiques lui sont alors dédiées, ou être conçue comme indépendante et il revient alors à l'étudiant de prendre l'initiative de s'y inscrire. Elle est de toute façon nécessaire à partir du moment où l'étudiant commence à recevoir ses propres patients. Elle se fait en groupe mais certaines institutions, comme l'EPG, recommandent d'y adjoindre également des séances individuelles. Deux types de fonctions sous-tendent les descriptifs de la supervision : une fonction formatrice et une fonction de contrôle qui peuvent être mises en œuvre de différentes façons. A GESTALT + et à l'AGL, comme le rappelle la brochure pédagogique, le suivi des clients est tracé dans les dossiers cliniques fournis au cours des études. « La copie du dossier des cinq premières séances du patient/client pour lequel le jeune professionnel a obtenu un accord est déposé au superviseur ». Dans d'autres institutions, cette transmission se fera plutôt par oral et sera livrée hors du cadre préformé d'un dossier clinique.

3. La validation du cursus : évaluation et accompagnement des étudiants

L'enjeu de l'évaluation en troisième cycle ne concerne plus seulement le passage à l'étape suivante du cursus mais il vient délivrer l'autorisation à pratiquer en tant que thérapeute. Il n'en est donc que plus important, notamment sur le plan de ce qu'il représente symboliquement. Dans le même temps, il pose la question de l'accompagnement des étudiants pendant cette période de transition vers un possible exercice professionnel. Celle-ci peut alors se traduire concrètement dans les politiques de formation mises en place par les institutions. Comme nous le verrons, deux institutions proposent à cet égard un quatrième cycle : le CIFP et le GREFOR.

3.1. L'évaluation

Comme pour le deuxième cycle, l'évaluation renvoie la plupart du temps à la présentation d'un travail final et à des modalités de validation continue.

- La présentation d'un travail final

Dans la très grande majorité des cas, ce travail final est d'abord un écrit soumis à l'évaluation d'un jury avant de faire l'objet d'une présentation orale. Seul l'IBG axe uniquement sa validation sur la seconde dimension : « Au terme de la quatrième année de formation, l'étudiant aura à présenter publiquement au sein de l'institut un travail oral dont l'objectif est de mettre à l'épreuve la compréhension d'un aspect théorique de la gestalt-thérapie. Il s'agit donc d'une élaboration théorique transmissible dans un langage commun. L'étudiant sera assisté de deux interpellants de son choix. Un échange avec les formateurs et les étudiants suivra l'exposé ». L'accent est donc mis avant tout sur la capacité à élaborer et à transmettre un point de vue fondé mais aussi à le débattre, à l'argumenter.

Dans toutes les autres institutions, ce travail final repose avant tout sur un écrit. Néanmoins, celui-ci peut être plus ou moins conséquent : il peut s'agir d'un nouveau mémoire, comme à l'INGT par exemple, qui fait alors l'objet d'un premier travail personnel avant d'être suivi par un tuteur. Il est en quelque sorte le fil rouge de la formation. Au GREFOR, ce mémoire est réalisé sur deux ans, dans le cadre d'un quatrième cycle intitulé « Parler sa pratique ». Ce dernier est consacré « à une réflexion sur différents types de récits possibles de la pratique et de leur mode de construction, ainsi qu'à la rédaction, par chaque étudiant, d'un mémoire témoignant de sa pratique effective de la Gestalt-thérapie. La présentation publique de ce mémoire marque l'aboutissement du cursus de formation ». Le CIFP comporte également un quatrième cycle de deux ans, pendant lequel se déroule la rédaction du mémoire qui devra atteindre un niveau DESS.

Ce travail écrit peut aussi être plus succinct et renvoyer à la réalisation d'un article d'une quinzaine de pages. C'est par exemple le cas à CHAMP G ou à l'EPG. Alors qu'en deuxième cycle cet écrit devait témoigner de la bonne compréhension de la philosophie et de la théorie gestaltiste, il s'agit désormais plutôt de faire la preuve d'une réflexion personnelle et nourrie par l'expérience, quelle que soit la taille de ce travail écrit. Dans certains cas, le jury qui l'évalue est en partie composé de professionnels extérieurs à l'institution délivrant le diplôme. Cette démarche indique bien qu'il ne s'agit pas seulement d'apprécier le parcours et l'évolution de l'étudiant mais aussi d'évaluer la valeur et le niveau du travail en tant que tel, indépendamment des caractéristiques de son auteur, selon un modèle proche des canons universitaires.

Globalement, il semble qu'à cette étape du cursus, la présentation de ce travail final tende à se rapprocher plutôt, de manière plus massive que pour le deuxième cycle en tout cas, d'une forme de responsabilité institutionnelle où des critères standardisés de niveau, de compétences, jouent un grand rôle. La perspective de la délivrance du diplôme n'y est certainement pas étrangère. A cet écrit final, ou présentation, peuvent venir s'ajouter d'autres formes d'évaluation, plus ou moins nombreuses.

- l'évaluation continue

Dans toutes les institutions, l'évaluation des étudiants concerne tout d'abord leur assiduité aux différents modules et sessions qui composent le programme, ainsi qu'à la supervision. Beaucoup d'institutions insistent dans leur brochure sur le fait qu'une absence devra nécessairement faire l'objet, d'une manière ou d'une autre, d'un rattrapage. Elle concerne également l'implication des étudiants, leur engagement dans le groupe et plus généralement vis-à-vis de la formation. Ce dernier aspect pourra faire l'objet, comme à CHAMP G, d'un entretien en début et en fin de formation avec un responsable pédagogique « pour faire le point sur les acquis et les exigences de la formation ».

L'évaluation continue concerne ensuite la pratique. Les supervisions en petits groupes peuvent entrer en ligne de compte lorsqu'elles sont directement intégrées au programme de la formation. Les différentes formes d'entraînement à la pratique, et surtout les practicums réalisés avec les étudiants de deuxième cycle, y participent également. Cette évaluation continue peut enfin tenir, dans certaines institutions, aux travaux écrits demandés dans le cadre de certains modules. Par exemple, le stage de psychopathologie de l'EPG implique la présentation de plusieurs thèmes différents par les étudiants qui devront ensuite les présenter à l'ensemble du groupe. A Gestalt+ et à l'AGL, la validation de la psychopathologie repose sur la présentation publique d'un dossier clinique, avec argumentation et confrontation. Plus régulièrement, à l'IGPL, les étudiants doivent réaliser une fiche de lecture par trimestre au cours de la première année.

Nous retrouvons donc, en troisième cycle, des modalités d'évaluation relativement similaires à ce qu'elles étaient pour le deuxième. Cependant, d'autres critères peuvent venir se surajouter pour atteindre la validation du diplôme. Ceux-ci tiennent plutôt à une forme d'anticipation de la suite du parcours des étudiants. Pourront par exemple entrer en ligne de compte l'inscription à un organisme fédératif (SFG ou CEGT) ou des indications quant à un nombre d'heures de pratique professionnelle. C'est alors la question de la possible transition vers l'exercice du métier de gestalt-thérapeute qui est en jeu, et de la façon dont elle est appréhendée à travers les politiques de formation.

3.2. L'accompagnement des étudiants vers l'exercice professionnel

Les représentants d'institutions rencontrés le disent bien : tous les étudiants ne feront pas de la formation reçue leur métier, loin de là, même parmi ceux qui le souhaitent réellement. S'installer en libéral, notamment, n'est pas chose facile comme le rappelle également le travail de A. Dezetter : « Le taux d'évaporation dans cette profession est particulièrement élevé » et bien souvent « Les solutions qui se présentent à ceux qui veulent utiliser la Gestalt-thérapie dans leur métier et parvenir à en vivre consistent à conserver leur profession initiale (psychologue, formateur, ...) ou à s'orienter vers le domaine de la formation en entreprise et du coaching » (2007, p.115). Certaines institutions abordent ce problème au cours du troisième cycle, soit qu'elles proposent une gamme de conseils pratiques sur la création d'entreprise, l'insertion dans des réseaux, etc, soit qu'elles mettent en place un temps de réflexion sur la difficulté de s'installer en tant que thérapeute et l'éventualité de ne pouvoir y parvenir. Mais les politiques de formation peuvent également venir institutionnaliser plus clairement encore les formes de cet accompagnement.

Il peut rester un chemin plus ou moins long à parcourir pour les étudiants afin d'obtenir leur agrément lorsqu'ils achèvent leur troisième cycle et deviennent titulaires du certificat de gestalt-thérapeute. Certaines institutions les accompagnent jusqu'à ce qu'ils satisfassent complètement aux normes requises en la matière. Tandis que d'autres les laisseront compléter leur cursus de manière individuelle, notamment pour ce qui concerne la pratique professionnelle et la supervision.

A Gestalt + et l'AGL, le troisième cycle, qui s'étale sur cinq années minima, se divise en deux phases. La première concerne le suivi de modules de psychopathologie et de Gestalt-thérapie, et la seconde le « compagnonnage » dont les objectifs sont : « une aide à la mise en pratique professionnelle en institution et en libéral ; un suivi individualisé et ressources de groupe professionnel ; une préparation au CEP (certificat Européen de psychothérapie) ». L'étudiant doit enfin suivre des modules de perfectionnement optionnels. Parmi les conditions d'entrée en compagnonnage, figurent notamment l'adhésion à la SFG ou au CEGT, puis à la FFdP dès que le nombre d'heures requis est atteint. C'est à partir de ce moment que l'étudiant est autorisé à exercer par les directeurs et sous la responsabilité des

deux institutions. Pour finir, les conditions d'examen final mentionnent clairement, en plus de l'examen de psychopathologie, de l'évaluation continue, de la rédaction d'un article professionnel, la présentation d'un cursus répondant aux exigences de l'EAP²⁵, notamment pour ce qui concerne le nombre d'heures requis. Le diplôme sera donc complètement suivi dans l'optique de la préparation du dossier de titularisation par un organisme national de Gestalt-thérapie (SFG ou CEGT).

Selon les institutions, diplôme de troisième cycle et agrément peuvent donc se voir plus ou moins nettement associés dans la démarche de formation. Dans certaines, le lien entre diplôme de troisième cycle et agrément semble beaucoup moins automatique que dans l'exemple cité ci-dessus. Ce qui ne signifie pas que ces institutions ne sont pas intéressées au devenir de leurs étudiants ou sensibles à l'intérêt d'une telle démarche. Mais il revient alors à chacun de prendre les initiatives nécessaires pour poursuivre et compléter son parcours, hors du suivi institutionnel. Le choix de modules de perfectionnement, la possibilité de faire des stages, la poursuite de la pratique de thérapeute sont du ressort individuel.

Nous retrouvons ici à l'œuvre les logiques de responsabilité déjà évoquées pour les cycles précédents. L'association du diplôme de troisième cycle aux critères nécessaires pour obtenir l'agrément nous semble renvoyer à une logique de responsabilité institutionnelle. Il s'agit d'accompagner l'étudiant le plus loin possible et, ce faisant, de lui donner un maximum de garanties certifiantes quant à la poursuite de son parcours professionnel. Cette responsabilité institutionnelle s'exerce également vis-à-vis des patients qui auront affaire à un thérapeute demeuré un certain temps sous la tutelle formative et relativement expérimenté lors de l'obtention du diplôme. Elle s'exerce enfin plus largement vis-à-vis de la société à qui elle donne des gages de légitimité en calquant ses exigences de formation sur celles d'une instance régulatrice supérieure. A contrario, le relatif découplage du diplôme de troisième cycle et de l'agrément tend à en faire deux moments bien distincts entre lesquels la formation se poursuit. Le cheminement vers l'agrément relève alors d'une dynamique plus individuelle, plus autonome, où la volonté des étudiants se voit mise aussi à l'épreuve. Selon le témoignage d'un des représentants d'institutions interrogé, la fin de la formation initiale et le début de la véritable installation en tant que gestalt-thérapeute, peuvent en effet constituer des moments difficiles, accompagnés parfois d'un sentiment d'isolement. Mais alors que ce moment de flottement vise à être atténué dans le cas d'une

²⁵ Ces exigences, telles que décrites dans la brochure pédagogique, sont :

Une durée totale de 3200 heures réparties sur un minimum de 7 ans, dont

- trois années de formation générale en sciences humaines ou équivalence. Durée forfaitaire estimée : 1800 heures
- minimum de 4 années de formation dans une méthode spécifique : 1400 heures dont
 - o 250 heures d'expérience personnelle psychothérapeutique en thérapie individuelle et en groupe
 - o 500 à 800 heures de théorie et méthodologie incluant la psychopathologie
 - o 300 à 600 heures de pratique clinique avec des clients/patients
 - o 160 heures de supervision de la pratique clinique effective de l'étudiant lui-même

formation guidée par la responsabilité institutionnelle, il revient ici à l'étudiant de le prendre en charge. La responsabilité de l'étudiant est privilégiée, son cheminement libre. Comme le résume l'un de nos interlocuteurs « c'est bien aussi qu'ils prennent leur autonomie, qu'ils se bougent et se prennent en main, qu'ils aillent voir ailleurs ».

L'EPG met également en avant la question de sa responsabilité dans l'accompagnement des étudiants vers leur devenir thérapeute concernant la constitution de leur clientèle. Selon Gonzague Masquelier, son directeur : « former des gens et ne pas les aider à s'installer, ça ne serait pas déontologique, ça fait partie de notre responsabilité. A l'EPG, nous ne prenons pas de clients en individuel, donc quand nous sommes contactés pour des demandes de ce type, ça arrive assez souvent, et bien nous les renvoyons vers nos anciens élèves qui cherchent des clients ». Serge Ginger nomme cette démarche « le service de suite » et souligne combien elle est appréciée, particulièrement lors des débuts en profession libérale (2001, p.139). Toutes les écoles, y compris lorsqu'elles se situent plutôt du côté d'une logique de responsabilité institutionnelle, ne bénéficient pas cependant de la notoriété suffisante pour mettre en place une telle démarche.

4. Durée, aménagements, coût du troisième cycle

La durée du troisième cycle s'avère variable d'une institution à l'autre. Elle va de 50 jours à l'INGT (auxquels s'ajoutent le travail personnel), à 81 jours à GESTALT +/ AGL. Dans la formation proposée par ces deux dernières sont en effet compris 23 jours dédiés à des modules de perfectionnement que les étudiants peuvent suivre à partir du moment où ils exercent. A l'INGT, ce cycle peut s'effectuer en deux ans tandis qu'il s'étale sur cinq ans et demi à GESTALT+ /AGL. Selon l'analyse proposée, il semble bien que cette dernière étape avant l'obtention du diplôme s'avère d'autant plus longue que nous nous trouvons du côté d'une logique de responsabilité institutionnelle qui vise à prendre en charge de manière organisée et formelle l'accompagnement des étudiants dans une perspective certifiante. De la même manière, le CIFP qui propose un troisième mais aussi un quatrième cycle incluant de l'assistantat, la préparation du mémoire, des modules optionnels et de la supervision, s'engage également à aider ses étudiants à « franchir le pas de leur installation, à entamer le processus conjoint d'auto-reconnaissance et d'agrément institutionnel », comme en atteste son site internet.

La plupart des institutions proposent un programme fixe dont chaque élément doit être suivi par les étudiants. Néanmoins, certaines autorisent des rythmes différents telle SAVOIR PSY qui mentionne sur sa brochure : « Nous avons conçu une structure de formation très souple, permettant d'accomplir ce troisième cycle en deux à quatre ans, avec des inscriptions à la carte, au gré des possibilités de chacun ». Seule l'EPG propose en fait une formule véritablement « à la carte » où les étudiants

peuvent construire leur parcours formatif à partir des multiples possibilités offertes par l'école (sous réserve de sa cohérence évaluée par la responsable de ce cycle).

Le coût du troisième cycle est donc lui aussi extrêmement variable mais si nous le rapportons au prix de revient d'une journée de formation, nous remarquons également des disparités plus grandes que pour les cycles précédents. Certaines institutions proposent ainsi des tarifs un peu plus élevés pour cette dernière étape tandis que d'autres conservent les mêmes montants tout au long du cursus. Néanmoins, globalement, nous pouvons remarquer que la formation s'avère d'autant plus coûteuse que nous nous trouvons du côté d'une logique de responsabilité institutionnelle.

5. Conclusion du troisième cycle

Au terme de ce dernier chapitre, nous pouvons faire apparaître plus clairement le poids des logiques de responsabilité, responsabilité institutionnelle et responsabilité du candidat, dont nous avons identifié l'impact structurant à plusieurs reprises au fil de notre réflexion. Rappelons que celles-ci sont toujours nécessairement présentes et tenues ensemble, même si elles peuvent parfois entrer en contradiction l'une avec l'autre. Une institution qui se voudrait totalement du côté d'une forme de responsabilité individuelle n'en demeurerait pas moins garante d'un diplôme dont elle se devrait d'assurer la valeur et qui répondrait aux critères requis par les instances de fédération. De même, celle qui se voudrait totalement du côté d'une logique de responsabilité institutionnelle n'en formerait pas moins des thérapeutes travaillant avec ce qu'ils sont, leur subjectivité, leur intuition, leurs incertitudes qu'il s'agit d'explorer, de valoriser et de mettre au travail pendant la formation²⁶. Il revient alors à chaque institution de résoudre concrètement les tensions présentes à travers leurs politiques de formation.

A cet égard, notre analyse a montré qu'il existait une certaine cohérence quant à la manière qu'avait chacune de se positionner face aux enjeux essentiels identifiés : la sélection, l'évaluation, l'accréditation finale. Par exemple, GESTALT + et l'AGL pratiquent une sélection à l'issue du premier cycle, en partie fondée sur des groupes continus thérapeutiques. De même, l'évaluation prend en deuxième cycle de multiples modalités et s'appuie sur une longue grille de critères formalisés et standardisés. Enfin, le troisième cycle vise directement comme objectif l'installation professionnelle et l'obtention de l'agrément. Ainsi, ces deux institutions dont le programme est commun, tendent plutôt à inscrire leurs politiques de formation du côté d'une logique de responsabilité institutionnelle. D'un autre côté, l'IBG, qui ne propose pas de premier cycle, ne sélectionne pas à l'issue d'une période test, propose des modes de validation qui laissent à l'étudiant la possibilité de se saisir de l'exercice

²⁶ A moins de former des thérapeutes comportementalistes.

proposé en toute liberté et sans sanction. De même, le troisième cycle est largement disjoint de la procédure d'accréditation, laissant aux étudiants qui le souhaitent l'initiative de poursuivre leur parcours afin d'atteindre les critères requis. Nous avons donc situé l'IBG du côté d'une logique de responsabilité de l'étudiant. Si plusieurs institutions témoignent de cette forme de cohérence globale, d'autres n'y répondent pas d'une manière aussi criante.

Par exemple, nous avons vu que GENESIS ne proposait pas un parcours organisé en cycles, jugé contradictoire avec un accompagnement personnalisé et individualisé tenant compte des singularités, des besoins, des envies et des acquis de chacun. Le cursus proposé est structuré autour des groupes « re-pairs » qui viennent ponctuer les parcours de chacun et se veut envisagé « comme un chemin de croissance où chaque apprenti prend la responsabilité de sa démarche formative ». La validation du parcours implique que les étudiants présentent devant leurs pairs un chef-d'œuvre, autrement dit « une création signifiante pour eux et pour le groupe ». Ces différents éléments de la politique de formation de GENESIS situent plutôt cette institution du côté d'une forme de responsabilité individuelle, selon notre analyse. Néanmoins, il est également signalé sur la brochure que ceux qui souhaitent obtenir leur accréditation comme Gestalt-thérapeute devront satisfaire aux critères fixés par l'EAGT, détaillés point par point. En d'autres termes, le diplôme et l'agrément se voient largement associés, ce que nous avons plutôt situé du côté d'une logique de responsabilité institutionnelle. Jean Pierre Remaud souligne à cet égard que, s'il ne s'agit pas de former des thérapeutes mais d'accompagner dans un devenir thérapeute, « les gens seront bien accompagnés et soutenus, ils ne seront pas lâchés dans la nature au moment de se lancer ».

Chacun des enjeux identifiés met bien en jeu une forme de tension entre responsabilité de l'institution et responsabilité du candidat. Au delà des cohérences mises en évidence, les politiques de formation sont aussi toujours discutées, soupesées, réaménagées. C'est aussi ce qui fait la diversité et la richesse du paysage des institutions de formation à la Gestalt-thérapie.

Conclusion générale

Dans un premier temps, nous résumerons les principaux résultats de l'étude concernant les politiques de formation mises en place dans les institutions de formations à la Gestalt-thérapie en France et en Belgique francophone. Nous indiquerons ensuite que ces conclusions sont indissociables de l'environnement social, économique et historique dans lequel ces institutions prennent place et proposerons à cet égard des pistes d'interprétation. Pour finir, nous mettrons en lien ces résultats avec le contexte politique actuel, et avec les perspectives et les projets envisagés par chacune.

Principaux résultats

Le premier chapitre de cette étude a permis de mettre en évidence les représentations de la formation à la gestalt-thérapie en vigueur chez les différents représentants d'institutions rencontrés. Nous avons fait apparaître à cet égard la présence d'un noyau commun idéaliste, qui vise à former un thérapeute libre, singulier, indépendant et créatif. Le processus de formation est également envisagé de manière relativement homogène, où la dimension artisanale est centrale ainsi que l'idée d'une formation conçue comme un enrichissement personnel avant d'être professionnalisante, comme en témoigne la comparaison avec les Beaux Arts. La définition d'un « bon gestalt thérapeute » a permis de faire émerger les normes qui encadrent ce métier. Là encore, nous avons pu noter la présence de traits partagés, mais aussi de divergences qui reflétaient notamment l'expérience personnelle, en tant que thérapeute et que formateur, de ceux qui s'exprimaient. Cet entrelacement d'aspects personnels et d'autres plus institutionnalisés nous est alors apparu des plus cohérents avec les représentations liées à la formation : permettre à chacun de construire « sa gestalt ». Pour finir, nous avons souligné les questions spécifiques que le noyau idéaliste de ces représentations met en jeu, et notamment la tension qui existe entre la volonté de former un thérapeute libre, indépendant, singulier et créatif, et le processus même de formation, nécessairement normatif, répondant à des objectifs extérieurs et imposés en terme d'évaluation et de sanction. Nous avons alors cherché à observer comment les différentes institutions parvenaient à résoudre cette tension à partir de l'étude de leurs politiques de formation. Les trois chapitres suivants ont ainsi proposé une analyse comparative des cursus proposés.

Le premier cycle présente de fortes disparités d'une institution à l'autre et l'enjeu de sélection indissociable de cette étape initiale joue un rôle décisif en la matière. Il participe en effet à définir son architecture générale, ses contenus mais aussi sa durée. L'analyse a permis d'identifier la présence de deux types de logiques : une logique qui met au cœur de la formation la responsabilité de l'institution vis-à-vis des candidats, vis-à-vis des patients potentiels et plus largement vis-à-vis de la société et une logique basée sur la responsabilité du candidat que l'institution se doit alors de favoriser au maximum. Ces deux logiques sont parfois susceptibles d'entrer en contradiction, comme nous l'avons indiqué à propos de la présence de groupes continus thérapeutiques dans le cadre du premier cycle par exemple, et chaque institution devra alors trouver des aménagements privilégiant l'une ou l'autre.

Nous retrouvons beaucoup plus de similarités entre les institutions concernant le deuxième cycle, notamment en termes de modalités de transmission de la gestalt. Nous avons divisé celles-ci, pour les besoins de l'étude, en savoirs, en savoir-faire et en savoir être. Nous avons ainsi fait apparaître un rapport quelque peu méfiant aux savoirs, à la fois heuristiques et risque d'endoctrinement, à la fois nécessaires et dans le même temps possiblement écran à l'établissement de la relation thérapeutique. La question du savoir-faire, au sens de la pratique et des formes d'entraînement qu'elle requière, fait l'objet de toute l'attention des institutions où elle occupe une large place. C'est sur la question du savoir être, dimension la plus importante mais aussi la plus complexe, que les politiques de formation présentent des divergences. On y retrouve en effet le poids des deux logiques de responsabilité déjà identifiées, et diversement appréhendées par les institutions. Ces deux logiques se retrouvent également à propos de l'enjeu, central à cette étape du cursus, de l'évaluation.

Le troisième cycle présente à nouveau de fortes divergences d'une institution à l'autre. Avec l'approfondissement des programmes, les affiliations aux différents courants de la Gestalt et les identités spécifiques à chacune apparaissent clairement dans les contenus apportés. La dimension de la pratique prend une nouvelle ampleur avec le pied mis à l'étrier des étudiants qui peuvent désormais prendre quelques patients en thérapie. Ce cycle est ainsi celui de l'accompagnement vers la pratique professionnelle que viendra officialiser la délivrance du diplôme de Gestalt-thérapeute. C'est alors dans les formes institutionnalisées que pourra prendre cet accompagnement que nous retrouverons de nouvelles distinctions. Celles-ci pourront plutôt s'inscrire du côté d'une logique de responsabilité institutionnelle lorsqu'il s'agira clairement, à travers les critères de validation requis notamment, d'amener les étudiants jusqu'à la garantie certifiante supplémentaire que constitue l'agrément. Quitte à allonger la durée de ce cycle, par exemple avec des modules de perfectionnement additionnels ou des exigences poussées en terme de nombre d'heures de pratique professionnelle. A contrario, les politiques de formation instituées pourront se centrer plutôt sur la responsabilité du candidat à qui il sera alors laissé l'initiative de son cheminement. Ce qui ne signifie pas absence de soutien.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence les grands enjeux des politiques et le rôle des logiques de responsabilité qui tendent à les structurer. Globalement, il est apparu une forme de cohérence quant à la façon qu'avait chaque institution de se positionner plutôt du côté de l'une ou de l'autre. Il serait à cet égard intéressant de creuser du côté des « incohérences » repérées afin d'affiner notre modèle d'interprétation.

Des logiques de responsabilité aux logiques de légitimité : critères externes et critères internes²⁷

Cette possible tension entre les deux logiques évoquées se retrouve, sous une autre forme, au cœur du matériau que nous avons pu recueillir, dans les brochures informatives. Serge Ginger souligne à ce propos que la plaquette de l'EPG, relativement détaillée, imprimée sur un papier épais et glacé, comprenant des photos, constitue un coût important. Mais cet investissement est lié à une volonté stratégique : faire de la publicité et donner une visibilité à l'institution. Faire connaître cette dernière, ses activités, est aussi un moyen de manifester une ouverture et une volonté de dialogue, au delà même des personnes strictement intéressées par la formation. Dans d'autres structures, le positionnement vis-à-vis des brochures est tout autre. Ainsi, par exemple, Daniel Descendre précise que le caractère succinct du dépliant de l'IBG, où les formations sont présentées de manière résumée, est volontaire. Il vise à susciter la curiosité et à mettre en place une dynamique de désir chez les personnes qui l'auront entre les mains, au lieu de cadrer la demande. Celles-ci devront ainsi manifester leur volonté d'en savoir plus. En d'autres termes, cette courte brochure vise à laisser le plus possible aux personnes intéressées l'initiative d'obtenir des informations supplémentaire et de s'engager. Et cette première mise en mouvement fait déjà partie, en un sens, de la formation. Les informations mises à disposition ne visent donc que les personnes susceptibles de rejoindre le cursus proposé par l'IBG.

La forme des brochures peut donc être, elle aussi, révélatrice de la façon dont les institutions se positionnent et envisagent leur rôle. De la même manière qu'elle place au cœur de la formation sa responsabilité propre, à travers par exemple le recours à des critères de sélection et d'évaluation les plus fiables et objectivables possibles, l'EPG privilégie le dialogue avec son environnement en donnant à voir de la manière la plus attractive ses activités. Selon Gonzague Masquelier, l'institution se veut insérée sur la scène sociale et politique. Elle a ainsi le devoir de se faire connaître et d'aller au devant du public. La brochure descriptive des formations s'insère dans une perspective de médiatisation plus large, à laquelle correspond également la publication d'ouvrages simples et faciles d'accès ou la présence de ses leaders dans la presse grand public, telle *Psychologies Magazine*. La brochure de l'IBG est, elle aussi, cohérente avec son positionnement en matière de formation,

²⁷ Cette hypothèse de travail nous a été inspirée par les travaux de M. Fansten sur la communauté des psychanalystes (2005, 2006). Pour l'auteur, les discours sur la formation s'y organisent selon une opposition entre deux types de normativité : une normativité interne et une normativité extra-analytique.

largement centré sur la logique de responsabilité du candidat : c'est encore le cheminement personnel de ce dernier qui y est privilégié, au détriment des aspects de visibilité extérieure.

Dans ce dernier cas, le positionnement de l'institution semble guidé par des critères gestaltistes, autrement dit des critères internes à la discipline. Ce qui signifie aussi que ces derniers seront difficilement communicables, partageables avec ceux qui n'appartiennent pas au champ de la gestalt-thérapie ou qui ne lui sont pas directement intéressés, ce que reflète la brochure peu susceptible de séduire une personne totalement néophyte en la matière. Tandis que dans le premier cas, celui de l'EPG, les critères privilégiés sont plutôt externes. Ils peuvent transgresser certains principes, par exemple à propos de la présence de groupes continus thérapeutiques dans le cadre du premier cycle, lorsque la responsabilité de l'institution est en jeu. Ils peuvent également se formaliser selon des normes communes avec d'autres, dans le cas du mémoire de deuxième cycle rédigé selon des canons largement universitaires. Enfin, ils peuvent privilégier, comme dans le cas de la brochure, la visibilité de l'institution et sa volonté de se manifester comme un interlocuteur ouvert à l'échange sur la scène sociale et politique. Tous ces critères ne relèvent pas strictement du champ gestaltiste et mais visent justement à le dépasser, afin d'être communs avec d'autres. Ils s'avèrent ainsi plus aisés à faire connaître et reconnaître.

Aux deux logiques de responsabilité correspondent deux logiques de légitimité, l'une qui se fonde plutôt sur des critères internes au champ gestaltiste et l'autre qui repose sur des critères que nous avons définis comme externes. A une légitimité fondée sur des critères internes à la discipline correspond un fonctionnement organisationnel structuré autour de l'idée d'une quête de vérité ou d'une certaine « pureté » des processus gestaltistes qu'il s'agit de préserver et de ne pas dénaturer. Ce dont l'institution est, en quelque sorte, garante. Pour revenir à notre exemple, l'IGPL ne propose pas de brochure sur papier mais donne des informations, succinctes, sur son site internet. Selon Patrick Colin, son représentant pour l'étude, une volonté stratégique en est à l'origine. Le fait de réduire au maximum les frais de fonctionnement et de représentation de la structure constitue en effet la garantie de son indépendance et de sa liberté. L'IGPL se situe ainsi du côté d'une logique de légitimité faisant appel à des critères internes, indiquant que les choix en matière de formation ne se verront en aucune manière parasités par des questions autres. Une légitimité fondée sur des critères externes fait plutôt apparaître la notion de pragmatisme associée à la recherche d'une reconnaissance extérieure au champ gestaltiste.

Des logiques indissociables des contextes institutionnels où elles prennent place

Comme on le devine à propos des brochures, les logiques de légitimité mises en évidence ne relèvent pas uniquement de questions d'affiliation théorique ou pédagogiques. D'autres facteurs entrent aussi

jeu dont il nous faut tenir compte, financiers en l'occurrence. On ne peut, par exemple, manquer de remarquer que l'EPG nous a permis, à de nombreuses reprises, d'illustrer les logiques de responsabilité de l'institution et de légitimité fondée sur des critères externes. Or, l'EPG occupe une place bien spécifique dans le champ des institutions de formation à la gestalt-thérapie : elle est, certes, perçue par certains comme la représentante de l'approche perlsienne. Mais elle y est surtout largement dominante aujourd'hui par le nombre d'étudiants qu'elle forme et se présente d'ailleurs comme telle.

Faut-il en conclure qu'il existe un lien entre cette situation et les logiques de responsabilité et de légitimité qui régissent son mode de fonctionnement en matière de formation ? Plus largement, de quelle manière le contexte social, politique, historique des institutions étudiées influe-t-il sur ces positionnements ?

Gonzague Masquelier rappelle que quinze groupes continus de thérapie sont présents à l'EPG, que celle-ci forme cent personnes en premier et en deuxième cycle, et trois cents personnes en troisième cycle. Il conclut : l'EPG est le centre de formation à la gestalt le plus important d'Europe²⁸. Depuis qu'il en est devenu directeur, il y a une quinzaine d'années, il gère l'école « comme une entreprise », avec un objectif qui est moins celui de la rentabilité financière (même si celui-ci n'est bien sûr pas totalement absent)²⁹, que celui de la notoriété et de la reconnaissance des activités de cette dernière sur le plan national et international. Nous pouvons ainsi penser que ce projet « d'expansion » de l'EPG, et sa situation politique et financière, sont cohérents avec une logique de responsabilité institutionnelle : l'école et les formations qu'elle propose seront d'autant plus facilement reconnues par des acteurs divers et pour partie extérieurs au champ de la gestalt qu'elles feront appel à une logique de cet ordre. Celle-ci apparaît en effet difficilement contestable puisqu'elle se rapproche par certains aspects d'un modèle de sélection, d'évaluation et de sanction classique et académique, que l'on peut rapprocher du modèle universitaire. De même, on comprend le recours de l'EPG à une logique de légitimité fondée sur des critères externes puisqu'il s'agit bien pour elle d'être reconnue au delà des institutions paires, par un large public. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que, pour des institutions qui peinent à se construire une légitimité (F. Champion, 2005), l'inscription dans ce type de logiques pourra contribuer à leur développement ainsi qu'à la reconnaissance sociale dont elles feront l'objet. Inversement, on peut aussi se demander si la taille et la notoriété d'une institution ne pourront pas contribuer à favoriser son inscription progressive dans ce même type de logiques.

²⁸ Nous ne bénéficions pas des données précises qui ne permettraient de confirmer ces informations.

²⁹ Aujourd'hui, selon Gonzague Masquelier, l'EPG ne souhaite plus continuer à se développer en termes quantitatifs malgré les demandes dont elle fait l'objet. Il faudrait alors déménager les locaux, ce que l'équipe pédagogique se refuse à faire. De plus, le changement d'échelle pourrait entraîner un côté « usine », trop impersonnel. L'objectif est donc de ne pas accepter plus de candidats mais de se centrer sur un développement de la qualité de la formation.

Le passé des institutions joue sans doute également un rôle quant à leur positionnement en termes de responsabilité et de légitimité. Par exemple CHAMP G ou le CIFP ont une histoire qui les relie au champ universitaire. Certains formateurs de CHAMP G ont ainsi participé à des formations à la faculté de Lille 1, tandis que Philippe Grauer est enseignant à Paris 8. Et la structure des cursus que proposent ces deux structures en porte la trace, qui se réfèrent plutôt à une logique de responsabilité institutionnelle. Par exemple, l'une et l'autre font état de diplômes requis pour intégrer la formation, mettent en avant des formes spécifiques de rédaction du mémoire de deuxième cycle proches des critères académiques. Le CIFP mentionne même que le mémoire de fin de deuxième cycle constituera l'équivalent d'un diplôme de DESS. En un sens, ce dernier se présente d'ailleurs comme l'équivalent de l'institution universitaire pour ce qui est de la formation à la psychothérapie. Dans le même temps, Pierre Van Damme déplore aujourd'hui l'amenuisement des collaborations possibles qui donnaient une visibilité et une légitimité importante à l'approche gestaltiste, faisant ainsi apparaître l'importance des critères externes en la matière dont il a pu apprécier le poids.

Ces interprétations sont proposées à titre d'hypothèses qui resteraient à approfondir. Mais elles nous permettent aussi de comprendre que, selon l'analyse proposée, les différences entre les formations proposées par les différentes institutions étudiées ne se réduisent pas aux oppositions traditionnellement observées en termes de conflits théoriques, entre les « perlsiens » et les « goodmaniens » par exemple. D'autres facteurs, d'autres logiques viennent s'y superposer qui sont tout aussi agissantes, sinon plus.

Le positionnement des institutions face au contexte sociopolitique

L'ensemble des représentants des institutions rencontrés est bien entendu très opposé à la loi sur la réglementation du titre de psychothérapeute dont ils ne pourraient plus, selon l'article 52 de la Loi de santé publique, se prévaloir. Les propos recueillis sont à cet égard très proches de ceux que rapporte A. Dezetter (2007, pp.143-147). Des sentiments de colère et d'injustice prédominent, en même temps parfois qu'une forme d'amertume et de découragement après plusieurs mois de lutte. A cet égard, l'idée même que le titre de psychothérapeute leur est refusé alors qu'il est dans le même temps accordé à des individus dont la formation ne les rend, à leurs yeux, absolument pas compétents en la matière (médecins ou psychologues) apparaît particulièrement révoltante. Tout le travail de construction d'une profession, à travers la mise en place de formations spécifiques, d'instances de régulation, de normes et de règles, se voit en effet balayé d'un revers de manche par cette décision juridique. Non seulement ils n'ont plus accès à ce titre, mais ce dernier perd aussi, pour eux, de sa crédibilité. A. Dezetter rappelle à ce propos que les gestaltistes étaient initialement, dans leur grande majorité, favorables à une législation autour de la pratique de la psychothérapie, soit 67% des

personnes interrogées dans le cadre de son étude. « Ils préfèrent désormais une absence de législation plutôt que la réglementation de l'article 52 de la Loi de santé publique » (2007, p.143).

De plus, selon les entretiens recueillis, les mobilisations autour cette question ne sont pas seulement vécus comme des combats strictement professionnels ou corporatistes. Défendre une certaine idée de la psychothérapie, c'est aussi défendre un modèle de société, résister aux nouvelles formes de domination contemporaines. Dans ce cadre, la gestalt en vient à incarner un idéal de liberté et d'humanisme face à un mouvement de standardisation, d'évaluation, de médicalisation que nos interlocuteurs perçoivent à l'œuvre à travers cet article de loi. Le mot d'ordre est alors celui de la résistance : « la situation est grave, les gestalt thérapeutes doivent prendre le maquis ! » s'est ainsi exprimé l'un de nos interlocuteurs. Au delà de la boutade, comment se traduit cette volonté de résistance ?

Pour beaucoup d'institutions, la mobilisation est passée par une fédération nationale de psychothérapeutes, afin de faire entendre leur voix collectivement. Il s'agit la plupart du temps de l'AFFOP³⁰ : CHAMP G, SAVOIR PSY, GENESIS, l'IFGT, l'INGT, le GREFOR et le CIFP en sont ainsi membres agréés ou associés. L'EPG, GESTALT+ et l'ILFC sont affiliés pour leur part à la FFdP. Plusieurs d'entre elles ont également rendue publique leur position par le biais d'un manifeste ou d'un communiqué. On peut par exemple consulter celui de l'IFGT sur son site internet. Certains dirigeants se sont aussi investis personnellement et massivement dans la bataille mais ils ont souvent le sentiment de n'avoir pas été suffisamment suivis par la communauté des gestaltistes et plus largement celle des psychothérapeutes, notamment en raison des divisions entre les deux fédérations citées.

Au delà d'une colère et d'une révolte largement partagées, les positions des différentes institutions ne sont pas les mêmes quant aux solutions à envisager. Dans une stratégie de contournement, l'EPG milite clairement pour la promotion du Certificat Européen de Psychothérapie (CEP) dans le cadre de la FFdP sur le plan national, et de l'Association Européenne de Psychothérapie (EAP) sur le plan européen. Gonzague Masquelier souligne que « si les gestalt-thérapeutes ne pouvaient plus se

³⁰ Pour rappel, il existe trois associations principales de psychothérapeutes en France, décrites ainsi par F. Champion (2005, pp. 7-8) :

Le SNPPsy (Syndicat National des Praticiens en en Psychothérapie) a été fondé en 1981 afin de promouvoir la construction du groupe professionnel des psychothérapeutes. A l'origine, il avait une fonction ordinaire de titularisation des thérapeutes et des didacticiens, et d'agrément des écoles et instituts de formation. Cette compétence relève maintenant de l'AFFOP. Il compterait aujourd'hui entre 400 et 500 membres.

La FFdP (Fédération Française de Psychothérapie) a été créée en 1995. Dans un premier temps elle a rassemblé des « personnes morales » (associations professionnelles, sociétés savantes, syndicats de psychothérapeutes, écoles ou instituts de formation, ...). Elle accepte aujourd'hui des membres individuels. En 2005, elle compterait 59 organismes et représente entre 2000 et 3000 thérapeutes.

L'AFFOP (Association Fédérative Française des organismes de psychothérapies relationnelle et Psychanalytique) a été créée en 1998 à la suite d'une scission avec la FF2P. Comme cette dernière, elle agrée des organismes de psychothérapie, des institutions de formation, des sociétés-méthodes et des syndicats (le SNPPsy est membre de l'AFFOP). Elle représenterait entre 800 et 1200 membres.

dénommer psychothérapeutes, ils seraient au moins titulaires du CEP ». On peut néanmoins remarquer que ce certificat ne bénéficie pour le moment d'aucune forme de reconnaissance juridique sur le plan national et qu'il ne constitue donc pas, ou pas encore, une solution au problème posé. D'autres institutions, telle CHAMP G, se disent prêtes à rajouter si besoin un enseignement supplémentaire de psychopathologie à leur programme (qui en contient déjà dès le deuxième cycle). Pour cette structure en particulier, qui forme à une approche PGRO, la psychopathologie n'apparaît pas incohérente avec le reste de son cursus. Pierre Van Damme précise cependant : « d'accord pour plus de psychopathologie, à condition de rester fidèle aux principes de la gestalt ». Beaucoup de nos interlocuteurs, enfin, affirment ne pas vouloir tenir compte de cette loi et certains affirment même de façon un peu provocatrice : « On s'en fout d'Accoyer, finalement l'important n'est pas là, l'important c'est de former des gens compétents ». Ils mettent alors en avant le titre plus restrictif de gestalt-thérapeute qu'il s'agit de promouvoir et de faire reconnaître. Les étudiants formés à GENESIS sont ainsi encouragés à tenter de s'inscrire à l'URSAFF en tant que gestalt-thérapeute et non que psychothérapeute.

Cette dernière position est sans doute d'autant plus tenable que les répercussions de cet article de loi semblent pour le moment minimales sur le terrain. Certains de nos interlocuteurs disent n'avoir perçu aucun changement quant au nombre et à la nature des demandes de formation. Selon l'un d'eux, « les gens sont bien informés maintenant, ils savent ce qu'ils viennent chercher ici et pourquoi ils viennent le chercher. Et ça n'a pas grand chose à voir avec Accoyer ». D'autres font part d'un léger tassement au moment de l'annonce du projet de loi, suivi d'un retour aux effectifs habituels quelques temps plus tard. Seule l'EPG annonce avoir vu ses demandes de formation s'accroître à cette occasion. Gonzague Masquelier interprète ainsi cette hausse : « l'incertitude du contexte a amené le public à se tourner vers les structures les plus connues et les plus importantes, afin d'obtenir des garanties supplémentaires ». Il s'agit là d'observations intuitives qui resteraient à vérifier, et à suivre en fonction surtout de l'issue de la lutte engagée. Nous pouvons au moins supposer que cet article 52 du projet de Loi de santé publique n'a pas, pour le moment, eu de répercussions trop néfastes pour les institutions.

Cette dernière prise de position, qui tend à vouloir ignorer le projet de loi (et son article 52) et à affirmer que les formations ne se verront en rien modifiées, est aussi le fait des institutions qui reposent plutôt sur des logiques de responsabilité de l'étudiant et de légitimité basée sur des critères internes. Sans doute sont elles aussi les plus éloignées, les plus en contradiction, et les plus fragilisées par le type d'argumentation développé. Ce qui permettrait aussi d'éclairer leur vision souvent assez

pessimiste de l'avenir social et politique, gagné par la normalisation, le conformisme et l'accès de plus en plus semé d'obstacles à une forme de liberté³¹.

Les perspectives et les projets

L'IBG a pour projet d'orienter la formation, et notamment le premier cycle vers une dimension plus psychosociale. Daniel Descendre explique ainsi cette démarche : « ce projet est lié au sentiment que nous nous trouvons dans un contexte social où la psychothérapie risque d'être de plus en plus contrôlée. L'idée est qu'une approche par le champ psychosocial nous donnera plus de chance de préserver l'identité de l'IBG ». L'IFGT souhaite pour sa part développer une approche de la gestalt en lien avec les pratiques sociales et éducatives³². Dans ce contexte sociopolitique incertain, les représentants des instituts de formation rencontrés mettent surtout en avant des projets de type qualitatif : il s'agit « de faire encore mieux ce qu'on fait déjà », d'améliorer les formations proposées, de réfléchir à des avancées pédagogiques, de renforcer les modalités d'approfondissement et de perfectionnement qui suivent le troisième cycle, par exemple. La possibilité de développer des collaborations avec d'autres écoles ou instituts est aussi évoquée mais ne s'est pas encore traduite concrètement. Aucune des institutions n'a en revanche le projet de se développer en taille ou de conquérir un nouveau public, chacune arguant qu'elle perdrait ainsi sa dimension artisanale.

La jeunesse de beaucoup de ces structures contribue sans doute en partie à la nature qualitative de ces projets visant une formation qui est encore en cours d'élaboration et d'expérimentation³³. Mais dans le même temps, on peut aussi se demander si ces démarches, qui participent de la même ambition sans avoir été conjointement élaborées, ne constituent pas une forme de réponse aux attaques que constitue le fameux article 52 du projet de Loi de santé publique. Face à cette possible source de fragilisation, la solution envisagée est alors, à travers l'activité de formation, un travail de réflexion et de consolidation de ce qui fait la spécificité du métier de gestalt-thérapeute.

³¹ Rappelons cependant que, au delà de cette tendance que nous avons pu identifier, les prises de position ne peuvent se réduire aux logiques de responsabilité et de légitimité. Toutes les institutions y sont opposées. Par exemple Philippe Grauer, représentant du CIFP que nous avons situé du côté d'une logique de responsabilité institutionnelle, a largement combattu cet article de loi.

³² Mais l'institution, qui traverse actuellement des difficultés économiques indissociables du départ de son leader Jean-Marie Robine, tente surtout pour le moment de « maintenir le bateau à flots ». Comme le souligne Brigitte Lapeyronnie, sa représentante interrogée dans le cadre de cette étude, la priorité est moins de concevoir des projets nouveaux que de retrouver une forme d'équilibre après les bouleversements survenus.

³³ Cette dimension de renouvellement et d'expérimentation n'est jamais absente des visées des équipes pédagogiques mais elle apparaît nécessairement d'autant plus urgente que la formation proposée est encore à l'état de « rodage ».

Bibliographie de l'étude :

BOUCHARD, M.A., (1995), De la phénoménologie à la psychanalyse, Liège, Pierre Mardaga Editeur

CARROY, J., (2000), L'invention du mot de psychothérapie et ses enjeux, in *Les psychothérapies et leurs histoires*, Paris, L'Harmattan

CASTEL P. H., (2004), Psychanalyse et psychothérapies : que sait-on des professions sur lesquelles on veut légiférer ? *Esprit*, Mai 2004

CHAMPION, F., (2005), « Les psychothérapeutes en recherche de reconnaissance professionnelle. La difficile construction d'une légitimité », Rapport MIRE

COTTRAUX, J., (2004), Les visiteurs du soi. A quoi servent les psys, Paris, Odile Jacob

FANSTEN, M. (2004) La demande d'extraterritorialité de la psychanalyse française : fondements, problèmes, enjeux, thèse de doctorat en sociologie, Université Paris V

FANSTEN, M. (2006), Le divan insoumis. La formation du psychanalyste : enjeux et idéologie, Paris, Hermann Editeur

GINGER, S. & A., (2003), La Gestalt, une thérapie du contact, Paris, Hommes et groupes éditeurs, (1^{ère} édition 1987)

GINGER, S., (2001), L'école parisienne de gestalt. Une équipe en marche, Paris, Editions EPG

GINGER, S., (2005), La gestalt. L'art du contact, Paris, Marabout (1^{ère} édition 1995)

GINGER, S., (2006), Psychothérapie : 100 réponses pour en finir avec les idées reçues, Paris, Dunod

MARC, E., (2000), Guide pratique des psychothérapies, Paris, Retz

MASQUELIER, G., (1999), Vouloir sa vie. La gestalt thérapie aujourd'hui, Paris, Retz

PERLS, F., HEFFERLINE S., GOODMAN, P., (2001), La gestalt-thérapie, Québec, Les éditions internationales Alain Stanké (1^{ère} édition 1951)

ROBINE, J.M., (1994), La Gestalt-thérapie, Paris, Editions Morisset

ROBINE, J.M., DELISLE G., PETIT, M., (2000), « Dans quelles directions prolonger l'œuvre de Perls et Goodman ? » *Cahiers de Gestalt Thérapie*, n°8, pp.55-79

Documents Audio et vidéos

Sur le site de l'IFGT : Entretien avec Jean-Marie Robine n°1 et entretien avec Jean-Marie Robine n°2

Regards singuliers sur la Gestalt-thérapie, DVD 126 mn, co-production EPG / KIP Film / RGI