

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/294394968>

Quoi de Neuf ? à Nanterre. Transposition et transmission d'éléments de pédagogie institutionnelle

Article · October 2015

CITATION

1

READS

13

1 author:



Patrick Geffard

Université de Vincennes - Paris 8

29 PUBLICATIONS 8 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Étude de la classe coopérative institutionnalisée [View project](#)



Réseau Pédagogie institutionnelle international [View project](#)

Quoi de neuf ? à Nanterre Transposition et transmission d'éléments de pédagogie institutionnelle

Patrick Geffard*

Cet article n'est pas à proprement parler une *monographie* produite selon le dispositif ordinairement mis en place dans les groupes de pédagogie institutionnelle où, à partir des apports de l'un des membres (narration, notes, traces...) quelque chose qui a fait « événement » dans la pratique professionnelle va être mis au travail par la parole et l'écrit, en situation groupale. Il s'agit plutôt ici d'un récit, celui de ma première expérience d'un enseignement d'orientation clinique à l'université. Le contexte en était le suivant : j'avais à cette époque un statut de chargé de cours en 3^e année de licence de Sciences de l'Éducation à l'université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, pour une formation de 36 heures réparties en six samedis échelonnés de janvier à mai. Ce cours existait depuis de nombreuses années, à l'initiative de Claudine Blanchard-Laville¹ qui l'avait fondé. Intitulé « Approche clinique de la relation éducative », il avait pour projet de sensibiliser d'actuels ou futurs professionnels des *métiers de l'humain* (Cifali, 1993) à la présence de processus psychiques potentiellement agissants dans les situations ordinaires d'éducation ou de formation. Autrement dit, il était sous-tendu par l'idée qu'un formateur ou un enseignant avait quelque intérêt à envisager que, dans les situations professionnelles qu'il serait amené à rencontrer, une partie au moins des pratiques ou des conduites des individus et des groupes puisse être considérée comme régie par des dynamiques inconscientes. Une des originalités de ce cours était son statut de « passage obligé » puisqu'il ne s'agissait pas d'une simple option dans le cursus de la licence. En conséquence, les personnes qui le suivaient avaient parfois peu de « connivence » avec l'orientation psychanalytique, voire l'abordaient avec de sérieuses réticences.

* MCF Sciences de l'Éducation Paris 8, praticien P.I.

1. Claudine Blanchard-Laville est professeure émérite en Sciences de l'Éducation, dernier ouvrage publié : *Au risque d'enseigner*. P.U.F., mars 2013.

Nous étions plusieurs enseignants à assurer ce même cours à divers moments de la semaine et, comme j'intervenais le samedi, mon public était peu nombreux (11 étudiants), mais aussi diversifié en âge (25 à 47 ans) que sur le plan des secteurs professionnels concernés. Les étudiants étaient principalement des personnes en situation de reconversion ou d'évolution professionnelles, se destinant à occuper des fonctions de formateur d'adultes. Majoritairement féminin, le groupe réunissait trois assistantes sociales, une éducatrice de jeunes enfants, une assistante maternelle, une diplômée en orthophonie, une chargée de gestion clientèle dans le commerce du luxe, une personne venant du secteur sanitaire et social, une autre de formation commerciale, mais travaillant avec des personnes âgées et deux officiers des sapeurs-pompiers. Au vu de la liste des inscrits, j'ai pensé à la fois à Jacques Prévert et à Jean Oury : il y avait là une hétérogénéité certaine...

Des institutionnalisations en cours

À l'intérieur du cadre de référence que je viens d'évoquer, chaque enseignant disposait d'une certaine liberté d'organisation, à condition de respecter le principe d'une production à réaliser en sous-groupes. Celle-ci consistait à effectuer un entretien clinique auprès d'un professionnel de l'éducation ou de la formation et à élaborer ensuite une analyse de cet entretien. Pour préciser, de manière un peu schématique, les termes d'entretien clinique, je dirai que la clinique évoquée ici s'intéresse à la relation éducative plutôt qu'aux champs disciplinaires ou aux contenus didactiques, et que cette relation est pensée comme essentiellement intersubjective, c'est-à-dire se déroulant entre deux ou plusieurs sujets dotés d'un inconscient, ces sujets déployant donc des forces, des désirs et des processus se situant du côté de l'« autre scène ».

Il n'est donc pas étonnant que l'outil privilégié pour réaliser la production demandée soit l'entretien clinique de recherche² puisque celui-ci se base sur la mise en œuvre d'une relation intersubjective et qu'il se constitue à partir de l'engagement réciproque ainsi mobilisé. En suivant cette démarche, il s'agit de dégager de possibles compréhensions des pratiques d'enseignement ou de formation, en postulant que celles-ci ne se réduisent pas aux seules conduites manifestes et rationnelles.

2. Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, *Recherche et formation*, 50, 142.

Contrairement à d'autres postures scientifiques qui tendent à mettre de côté le sujet qui fait la science, la démarche clinique en assume la participation et même l'implication psychique, tirant de celle-ci des ressources pour le procès de connaissance. Une des spécificités de cette démarche consiste à s'attarder auprès du singulier pour lui-même, en le reconnaissant dans son épaisseur propre³. Ce qui ne signifie toutefois pas le renoncement à une certaine forme de généralisation, car le travail engagé vise à identifier, à partir de cas singuliers, des agencements psychiques à l'œuvre, permettant ainsi de les repérer comme potentiellement agissants dans toute situation relevant de la même catégorie⁴.

Avant même le début du cours, la liberté d'organisation déjà mentionnée m'a conduit à me poser la question de son institutionnalisation. Une question qui s'énonçait sous la forme du « comment ? » plutôt que du « vais-je le faire ? » puisque près de vingt-cinq ans de classes ou de divers groupes en pédagogie institutionnelle m'avaient donné certaines pistes en la matière. Mais, précisément, parce que l'impression de « savoir faire » me semblait conduire à une certaine forme de « ça va de soi »⁵, j'ai commencé par décider de ne pas décider et d'attendre plutôt d'avoir parlé de ce projet en réunion du P.I.G.⁶ avant de préparer quelque organisation institutionnelle que ce soit.

Il se trouve que je n'ai pas de traces ni même de souvenirs du contenu des échanges lors de la réunion du groupe où j'ai parlé de cette nouvelle expérience. Je ne me souviens donc pas de ce qui aurait pu m'être proposé ou « conseillé » en matière de mise en place d'institutions. Il ne me reste que la réminiscence diffuse d'un certain étonnement des participants face à ma question, un peu comme si elle leur était apparue incongrue, comme si la force de l'implicite suffisait pour me répondre « Mais on sait bien que tu vas l'institutionnaliser, ce cours... »

3. Voir notamment : Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques, *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.

4. Selon la belle formulation de Georges Canguilhem : « Le singulier acquiert une valeur scientifique quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire ». Canguilhem G. (1970), *Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique. Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin.

5. Cf. les « ça va de soi » et « ça-ne-va-pas-de-soi » de J. Oury dans *Le Collectif. Séminaire de Sainte Anne*. Nîmes, Champ social (chapitre 5).

6. Groupe Pédagogie Institutionnelle Gironde – <http://pig.asso.free.fr>

C'est pourtant à l'issue de cette réunion apparemment banale que je me suis senti « à l'aise », comme l'on dit, pour mettre en place quelques institutions. Et lorsque j'ai eu l'occasion de présenter cette expérience professionnelle aux rencontres de La Borde, l'expression qui m'est venue est celle de m'être senti *légitime* après les échanges lors de la réunion du groupe girondin de P.I.

Même si mon affirmation est fragilisée par l'impossibilité de l'étayer à partir de citations des paroles effectivement échangées, je crois que si un certain processus de légitimation a en effet pu s'exercer, ce n'est pas du côté de la validation ou de la reconnaissance qu'il faut l'envisager, mais du côté de l'élaboration permise par la situation groupale et son agencement. Autrement dit, je pense que le dispositif d'échanges institué au sein du groupe de P.I. m'a permis de ne pas rester dans une sorte de colloque avec moi-même, aussi imaginaire que singulier, mais qu'il a mis au travail mon appropriation subjective de la nouvelle position professionnelle que j'allais occuper.

Lors de la première séance de cours, j'ai donc annoncé la mise en place des institutions suivantes :

- Un *Quoi de neuf ?* en début de matinée. Contrairement à ma pratique habituelle, je ne lui ai pas fixé une limite précise, me contentant d'indiquer qu'il serait le premier temps de la journée et qu'il s'inscrirait dans la première plage de travail.

- Un *Temps d'organisation* qui se tiendrait chaque journée de cours, de 11h à 11h 20 au plus tard, et qui aurait comme ordre du jour la relecture des décisions antérieures, l'organisation des travaux en cours (plannings, partages des tâches, échéances...), la lecture des décisions prises. Je n'ai pas parlé de *Conseil*, car une nomination qui ne se faisait pas à l'identique de celle utilisée en classe me semblait contribuer à un meilleur « ajustement » entre cette institution et la situation particulière du cours.

- Un *secrétariat* du temps d'organisation, sur la base du volontariat et avec un changement de secrétaire à chaque séance, tandis que j'exercerai la *présidence* de ce moment.

- La constitution d'*équipes de travail*, chaque sous-groupe ainsi constitué ayant pour objectif de production la réalisation d'un entretien clinique et son analyse.

- Un temps de *prise de notes personnelles* relatives au déroulement de la journée et au travail en cours, de 16 h 10 à 16 h 25 avant le temps de clôture

de la séance. Ces notes étant destinées à être reprises, synthétisées puis présentées au groupe au terme du dernier jour de cours.

– Un *Ça va-t-y ?* d'une dizaine de minutes pour terminer chaque journée.

Je donnerai un aperçu de quelques effets produits par ce dispositif institutionnel à travers deux exemples : d'abord les questions soulevées par l'accueil d'une nouvelle étudiante alors que le cours allait s'achever, puis les interventions d'un participant, Francis, en début et en fin de la dernière séance.

Une intruse parmi nous ?

Si l'effectif du groupe était demeuré stable jusque-là, une nouvelle étudiante s'est pourtant présentée au début de l'avant-dernier jour, tout en m'annonçant qu'elle n'allait pas rester avec nous mais qu'elle viendrait participer à la dernière séance, dans le cadre de la préparation à l'examen de rattrapage du second semestre. Selon la réglementation en vigueur, il s'agissait d'une disposition à laquelle elle semblait avoir droit. Après lui avoir indiqué qu'elle serait accueillie au mois de juin lors de la dernière séance, j'ai inscrit l'annonce de cette participation à venir à l'ordre du jour du temps d'organisation qui allait se tenir en son absence.

Voici ce qui a finalement été noté par la secrétaire, après un moment d'échanges suivi d'une prise de décision :

« Groupe interrogé par cette présence à qui nous allons livrer nos travaux et nos implications personnelles. Décision est prise que : 1. Elle assistera aux présentations des travaux et aux échanges autour de ces travaux. 2. Elle ne restera pas pour le temps consacré aux présentations des synthèses de nos notes personnelles »

Dans l'après coup, j'ai relu ce premier exemple sous l'éclairage de la distinction faite par W. R. Bion entre les moments où un groupe peut être considéré comme étant soumis à ce qu'il désigne comme des *hypothèses de base*⁷ et ceux où il peut être désigné comme ce qu'il nomme un groupe de travail. Modes primitifs de fonctionnement, processus inconscients proches de la psychose, les hypothèses de base sont pour Bion une structuration très puissante du groupe, qui agit tantôt en opposition, tantôt en coopération avec les « objectifs officiels » annoncés. Parmi les trois hypothèses distin-

7. Bion, W. R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris, PUF. Voir aussi : Drogoul, F. (1992/3). Des « petits groupes » de Bion au travail institutionnel. *Institutions*, 10, 33-47.

guées par cet auteur (*dépendance, couplage et attaque-fuite*), la dernière est caractérisée ainsi : « le groupe s'est réuni pour lutter contre un danger ou pour le fuir ». Dans le contexte de cette demande d'entrée tardive dans un groupe où, lors de la dernière séance, chacun serait amené à exposer quelque chose de son cheminement personnel, cette hypothèse de base ne représentait-elle pas une potentialité d'organisation inconsciente du groupe, au moment où se présentait quelqu'un qui avait de fortes chances d'occuper imaginairement la place de l'« intruse » ?

Face au risque d'inertie ou de dérive résultant de l'emprise des hypothèses de base sur le groupe, Bion insiste sur la nécessité de construire des *groupes de travail* dont il dit que « l'organisation et la structure » sont « les armes ». Celles-ci étant « le fruit de la coopération entre les membres du groupe et [ayant] pour effet, lorsqu'elles sont bien établies, d'exiger une coopération plus grande encore entre les individus ». Bien que peu sophistiquées et peu nombreuses, les institutions mises en place n'ont-elles pas été précisément ces armes-là ? Je suis tenté de le croire en constatant qu'elles ont permis que s'accomplisse ce qui était le projet initial de travail tout en introduisant une distinction à la fois protectrice et porteuse de sens entre ce qui relevait de la production publiquement soutenue et ce qui appartenait à l'espace psychique partagé par les membres du groupe. N'est-ce pas parce qu'une « menace fantasmatique » a été en partie formulée puis mise au travail lors du temps d'organisation que le groupe a pu faire l'économie d'une organisation selon les modalités de l'*attaque-fuite* ?

Quoi de neuf à la caserne ?

L'étudiant renommé ici Francis était l'un des deux officiers de sapeurs-pompiers inscrits dans le cours. Voici, telles que je les avais inscrites dans mon carnet, mes notes de la dernière séance, lors de son dernier *Quoi de neuf ?*

« Francis "avoue" avoir mis en place le *Quoi de neuf ?* avec les sapeurs-pompiers qu'il a en formation / nous dit : « *Comment ça déclenche la parole tout d'un coup/pas toujours simple à gérer, mais mon groupe échange beaucoup plus et le travail est plus facile* » ».

J'avais également ajouté plus bas, à titre de réflexion personnelle :

« Jamais eu l'intention d'enseigner le *Quoi de neuf ?* »

Plus tard dans ce dernier jour du cours, j'ai relevé d'autres propos de Francis au moment de la présentation de ses notes personnelles :

« approche psy inconnue, thématiques inconnues / impression d'avoir été privé de la prise en compte du sujet jusqu'ici / de très effrayé au début à très content / découverte d'un nouveau domaine passionnant et d'un manque / ouverture de portes imprévues / recherche de pistes / pourquoi j'ai pas pensé ça ? / interrogation sur mes choix de travail et ma résistance au changement / début de mise en place d'institutions dans mes formations : Quoi de neuf ? et Ça va-t-y ? »

En ce qui concerne l'intervention de Francis au moment du *Quoi de neuf ?*, je précise que si j'ai écrit le verbe « avouer », d'ailleurs mis entre guillemets dans mes notes mêmes, c'est que ce terme correspondait à mon ressenti de l'énoncé de cet étudiant, à ma réception de ses paroles qu'il avait accompagnées d'une sorte de sourire gêné et de mimiques adressées au groupe. Mais Francis n'avait pas lui-même utilisé ce mot et peut-être le verbe « confier » aurait-il pu convenir tout aussi bien. En l'occurrence, il est probable que ce choix lexical renseigne finalement plus sur celui qui prenait les notes que sur celui qui parlait... On voit d'ailleurs qu'il permet même une discrète association avec le terme « légitime » précédemment utilisé.

Quoi qu'il en soit, ce qui me paraît le plus intéressant dans les propos de Francis, c'est qu'ils font apparaître un effet de transmission là où celle-ci n'était pas explicitement visée ni même, me semble-t-il, consciemment attendue. La question est alors de savoir ce qui a été au juste objet de transmission et de comprendre ce qui a pu donner quelque « efficacité » au processus. Le cours ne visait pas à transmettre la pratique du *Quoi de neuf ?* et les paroles de Francis montrent que, d'une certaine façon, son appropriation de cette institution s'est faite « de surcroît ».

Questions d'ambiance

Il me semble que les éléments de réponse, qui mériteraient bien sûr d'être « dépliés » plus finement, résident pour l'essentiel dans ce qui caractérise les dispositifs institutionnels que nous connaissons. J'insisterai notamment sur l'importance de la mise en place et de l'articulation de « moments groupaux », distincts les uns des autres, qui engagent les participants à intervenir dans des registres qui ne se confondent pas. Je désignerai tout d'abord le *Quoi de neuf ?*, ce temps de parole sans objet désigné *a priori*. Généralement situé en ouverture de la journée, il est le lieu d'un accueil *feutré*, dans la classe « celui des enfants au-delà des élèves⁸ » ou celui des

8. Laffitte, R. et AVPI. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle*. Nîmes, Champ social (p. 101).

personnes au-delà des collègues lorsqu'il est mis en place au sein du groupe local de praticiens de la pédagogie institutionnelle. Ordinairement, il est aussi la phase durant laquelle le groupe se reconstitue et il constitue une sorte de « sas » entre le dedans et le dehors du groupe. Chacun peut intervenir pour dire ce qu'il souhaite, sans contenu attendu, mais aussi dans le cadre des limites énoncées (temps limité, prise de parole distribuée par une présidence, règle du « ce qui se dit ici n'a pas à être répété au-dehors »). Il s'agit donc d'un temps où le sujet peut se faire discrètement entendre, mais où un certain vacillement du Moi, un trouble dans le maintien des *frontières singularisantes* (Kaës, 2006) peut également advenir. C'est évidemment cette possibilité de se confronter à l'incertitude à l'intérieur d'un cadre visant à assurer la sécurité de chacun qui lui donne toute sa valeur.

Signalons aussitôt que si l'institution *Quoi de neuf ?* prend ici une certaine importance, elle n'est porteuse de sens et d'effets potentiels que parce qu'elle est reliée à d'autres éléments du dispositif institutionnel. Nous avons vu plus haut un exemple d'incidence sur la vie du groupe et le positionnement des personnes du *temps d'organisation*, ce quasi-équivalent du conseil de la classe institutionnalisée qui permet à la fois la réflexion commune, la prise de décision et l'accueil éventuel de la dimension conflictuelle. Comme nous pouvons mentionner aussi le temps de *travail en équipe*, principalement organisé au service de la production et susceptible de permettre la distribution de rôles temporaires et distincts dans chaque groupe d'étudiants.

Ces différents moments, en liaison avec ceux qui instituaient un espace de parole ou d'écriture plus individuel, notamment la *prise de notes personnelles* ou le *Ça va-t-y*, ont contribué à la fois à la mise en œuvre de processus élaboratifs et à l'appropriation des savoirs, tandis qu'ils ouvraient pour chacun la possibilité d'un retour sur ses éprouvés. Ces dispositifs, potentiellement source de l'émergence d'un *dire*⁹, peuvent être aussi l'occasion d'une confrontation de celui qui parle (et de ceux qui écoutent) avec les effets d'étrangeté qui, parfois, surgissent. C'est, à mon sens, ce *maillage* entre les différents registres à l'œuvre qui a par exemple permis à Francis de se risquer à certains déplacements, de faire acte de décision et de s'approprier partiellement un dispositif par lequel il était lui-même passé.

9. Oury, J. (1998). "Liberté de circulation" et "espace du dire". Journée d'étude Espaces de l'Association de Recherche clinique du premier secteur de psychiatrie d'Indre et Loire, Tours.

Pour fragiles et ténus que soient les mouvements évoqués ici, ne participent-ils pas à des mises en liaison dynamiques, mais aussi à des remaniements, entre ce qui appartient au plus singulier et ce qui, au-delà du groupe, participe du commun ?

Bien sûr, à aucun moment il n'a été question ici de psychopathologie. Ce qui a été institué dans l'espace de formation qui vient d'être rapidement présenté, ce sont des dispositifs visant à la fois des appropriations de savoirs et une élaboration de la position subjective des étudiants dans leurs activités d'encadrants, de formateurs ou d'enseignants, qu'elles soient actuelles ou futures. Or, parce que tous étaient appelés à exercer dans le champ des métiers de l'humain, chacun était susceptible de rencontrer, parmi les mouvements transférentiels nécessairement existants dans le groupe dont ils seraient responsables, la manifestation de ces forces de déliaison auxquelles tout professionnel des secteurs concernés est inévitablement exposé. Ce qui importe alors, ce n'est évidemment pas de construire l'illusion qu'il existerait des procédures ou des protocoles permettant de se prémunir contre les attaques des puissances mortifères, mais plutôt de faire l'expérience qu'il existe des modalités de *métabolisation des affects* (Blanchard-Laville, 2013) permettant de se savoir en lien émotionnel avec la situation rencontrée sans en être trop déstabilisé pour autant.

Toutes proportions gardées, je rapprocherai les travaux réalisés dans une « ambiance institutionnelle » du type de celle qui vient d'être décrite de ce que Nathalie Zaltzman a développé dans le contexte de la cure analytique, où elle indiquait notamment qu'il n'y a « conquête de l'esprit qu'en s'acquittant de sa livre de chair, qu'en payant tribut aux résistances du Moi et du Ça, qu'en acceptant d'échanger des certitudes fantasmatiques contre les incertitudes menaçantes d'une avancée dans l'inconnu¹⁰ ». Autrement dit encore et toujours à la place qui est la leur, il me semble que c'est parce qu'ils participent au processus « d'assentiment à la condition plurielle de la vie psychique », ainsi que le formule N. Zaltzman, que les dispositifs institutionnels me semblent pouvoir être envisagés comme s'inscrivant dans le processus de *Kulturarbeit*¹¹ au sens freudien.

10. Zaltzman, N. (1998). De la guérison psychanalytique. Paris : PUF (p. 46).

11. Freud, S. (1984), XXXI^e conférence. La décomposition de la personnalité psychique. Dans Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse (p. 62-110). Paris : Gallimard (1933).