

À PROPOS DE L'USAGE DU TERME « DISPOSITIF » DANS LA REVUE *CLIOPSY*

[Patrick Geffard](#)

Association Cliopsy | « Cliopsy »

2019/1 N° 21 | pages 63 à 77

DOI 10.3917/cliop.021.0063

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-cliopsy-2019-1-page-63.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Cliopsy.

© Association Cliopsy. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

À propos de l'usage du terme « dispositif » dans la revue *Cliopsy*

Patrick Geffard

Un parcours dans l'après coup

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une démarche collective initiée au sein du comité de rédaction de la revue au moment de ses dix ans d'existence. À l'occasion de cet anniversaire qui confirme l'installation résolue dans l'âge de raison tout en maintenant l'inscription dans le temps de la jeunesse, plusieurs auteur·e·s se sont proposé·e·s ou ont été sollicité·e·s pour s'engager dans une sorte de parcours rétrospectif, au fil des numéros publiés entre avril 2009 et octobre 2018.

En ce qui me concerne, c'est le terme *dispositif* que j'ai proposé comme objet guidant ma relecture. Parce que j'avais eu l'occasion de travailler récemment sur les dispositifs que je tente de mettre en place dans mes activités de formation et de recherche (Geffard, 2017) et que cela m'avait donné l'occasion d'en proposer une définition que je reprendrai en fin d'article, je suis assez logiquement revenu sur les usages qui avaient pu être faits de ce vocable dans *Cliopsy*. Il va donc être question ici d'un examen des sens donnés à ce mot selon les auteur·e·s et leurs contextes de travail et de quelques repérages qu'il m'a semblé possible d'établir. Je signale au passage qu'écrire que le parcours de relecture s'est fait dans l'*après coup* noté sans trait d'union vise à indiquer que l'étude a été réalisée avant tout dans une dimension temporelle, sans préjuger des effets qui pourraient se produire chez qui viendrait à réexaminer de plus près son utilisation des dispositifs qu'il ou elle a pu instituer, cet examen pouvant peut-être, lui, être porteur d'effets d'*après-coup* au sens du *Nachträglichkeit* freudien (Chaussecourte, 2010).

Dans un premier temps, j'ai fait un relevé des occurrences du terme dans les vingt numéros de la revue, en ne prenant toutefois en compte que le corps des articles, laissant de côté les notes de bas de page, les recensions d'ouvrages, les comptes rendus de thèses ou d'HDR, les résumés ainsi que les références bibliographiques. En feuilletant rapidement la revue *Cliopsy*, on pourrait penser que le terme *dispositif* est fort peu présent car, sur l'ensemble des numéros publiés, on ne le trouve que dans trois titres d'articles seulement (Dubois, 2015/13, p. 77 ; Falla, 2013/9, p. 37 ; Le Roy,

2015/13, p. 95). On remarquera aussi que le mot n'apparaît pas dans ces trois cas sous la forme d'une notion – et encore moins d'un concept – qui serait le centre de l'article, mais qu'il s'agit chaque fois de la désignation d'un mode d'organisation ayant une visée spécifique (enseignement, formation ou lutte contre le décrochage scolaire). Et il est également intéressant de constater que sur les trois titres utilisant le vocable *dispositif*, deux concernent le champ de la pédagogie institutionnelle (l'organisation de la classe institutionnalisée et des groupes qui la composent pour l'un, le groupe d'élaboration de la pratique organisé par une pratique d'écriture en situation groupale pour l'autre) alors que le numéro 14 d'octobre 2015, précisément consacré à la pédagogie institutionnelle, est celui qui contient le moins le terme, le numéro 6 mis à part. Je reviendrai plus loin sur cette particularité. Au registre de la discrétion du terme, je signalerai enfin que dans le numéro 6 paru en octobre 2011, entièrement en langue anglaise hormis l'éditorial, n'apparaissent que deux occurrences du mot *device* et une seule *d'apparatus*.

Pourtant, à y regarder de plus près, le terme *dispositif* est bien présent dans les articles publiés, et ce sous des acceptions diverses. La fréquence d'emploi est de 40 occurrences en moyenne par numéro, avec – si l'on met à part les deux particularités que je viens d'évoquer – une présence qui se situe entre 19 et 114 occurrences (numéro 15, avril 2016, dans le premier cas, numéro 9, avril 2013, dans le second). Notons enfin que l'utilisation du vocable fluctue au fil du temps et que l'on ne peut pas noter une augmentation ou une régression de son emploi entre le moment de création de la revue et le vingtième numéro publié.

Mais ces premières constatations ne sont que des mesures quantitatives qui ne disent pas grand-chose de l'usage du terme, de la façon dont les auteur·e·s s'en emparent et l'utilisent. Je vais donc examiner maintenant les modalités selon lesquelles les « dispositifs » apparaissent au fil des pages.

De quoi « dispositif » est-il le nom ?

Si les acceptions du terme sont variées et les distinctions parfois un peu floues, j'ai tout de même pu repérer trois registres principaux au sein desquels le mot apparaît. Je vais donner quelques exemples à partir de citations tirées des articles, sans prétendre bien sûr à l'exhaustivité pour des raisons évidentes de volume.

Les dispositifs comme procédures

Le registre le moins fréquent est celui relatif à ce que je qualifierai de procédures, autrement dit les cas où « dispositif » désigne des modes d'organisation, d'intervention, de validation qui visent à modifier quelque chose dans le champ social, en direction d'usagers pour lesquels des formes d'action ont été prévues en extériorité, celles-ci étant mises en œuvre par des acteurs désignés.

Il n'est pas étonnant que, puisque les travaux publiés dans *Cliopsy* s'inscrivent dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'on rencontre assez régulièrement des études portant sur des pratiques pédagogiques ou didactiques, des modalités de formation ou d'évaluation, des formes d'intervention à visée thérapeutique ou socialisante. Ce sont ces diverses formes d'action qui, dans ce registre, sont nommées dispositifs.

Dans une étude comportant des entretiens menés auprès de professeurs d'Éducation musicale au collège, Sophie Lerner-Seï évoque « des dispositifs didactiques clairement orientés vers une maîtrise du savoir musical. Ces dispositifs visent une appropriation de connaissances et font une large place aux activités cognitives » (Lerner-Seï, 2009/2, p. 88). Dans le numéro suivant, Jean Chami parle de qualification universitaire dans ce qu'il appelle le « dispositif des masters professionnels » (Chami, 2010/3, p. 60) et mentionne l'existence d'« un dispositif d'évaluation quantitative des activités de connaissance » (*id.*, p. 67). Pour situer le contexte dans lequel s'inscrivent ses propres actions de formation, Jean-Marie Weber revient sur des « dispositifs de formation en alternance » ou « dispositif de tutorat pour les enseignants du secondaire » en précisant que des « dispositifs de mentorat et de tutorat ont été mis en place et à l'essai au cours des XIX^e et XX^e siècles et ceci jusqu'à aujourd'hui » (Weber, 2011/5, p. 25-26).

Sous ce registre, le terme *dispositif* peut donc désigner l'espace d'apprentissage lui-même – « la classe comme "dispositif pédagogique" fondé par l'enseignant » (Toubert-Duffort, 2012/7, p. 38) – ou certaines modalités pédagogiques ou didactiques mises en œuvre dans cet espace comme on vient de le voir. Il en va de même pour les cas particuliers d'enseignement ou de formation. François Le Clère travaille par exemple sur ce qu'il nomme des « dispositifs pédagogiques à destination d'adolescents "décrocheurs scolaires" ». (Le Clère, 2013/9, p. 53), tandis qu'Illaria Pirone dit avoir été amenée « à considérer la dimension institutionnelle et à [se] pencher sur les politiques éducatives qui ont donné naissance à une série de dispositifs pédagogiques et/ou éducatifs, de remédiation et/ou de raccrochage, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, mis en place au fil des années » (Pirone, 2018/19, p. 21).

De la prise en charge des élèves « à besoins éducatifs particuliers » à des actions articulant l'éducatif et le thérapeutique, on retrouve régulièrement la même acception du terme *dispositif*. Dans un article consacré à la scolarisation d'enfants et d'adolescents en situation de handicap, les auteur·e·s s'intéressent à des « dispositifs d'inclusion scolaire et éducative de jeunes en situation de handicap mental » (Pechberty, Kupfer, de La Jonquière, 2010/4, p. 10). Notons au passage que le même type de relevé peut être fait à partir de travaux réalisés à l'étranger. Dans une étude portant sur un atelier thérapeutique organisé par la lecture et l'écriture, Giovana de Castro Cavalcante Serafini présente les Centres de Prise en Charge Psychosociale (CAPS) dans lesquels s'inscrit son travail comme « des dispositifs mis en place par le Ministère brésilien de la Santé conformément aux prérogatives du Système Unique de Santé (SUS) [qui] offrent un service

de santé mentale en remplacement des internements psychiatriques » (de Castro Cavalcante Serafini, 2013/10, p. 113).

Cet usage du terme dans le registre de la procédure est d'ailleurs parfois l'occasion d'émettre certaines critiques, comme lorsque Maria José Garcia Oramas et Silvia Radosh Corkidi écrivent qu'« à partir d'études précédentes (Carneiro et Coutinho, 2012), nous savons que le lien éducatif actuel, socialement soutenu par des dispositifs institutionnels médico-pédagogiques, est guidé fondamentalement par le discours de la science, au détriment de la parole des parents et des professionnels de l'éducation » (Garcia Oramas et Radosh Corkidi, 2014/11, p. 103).

À d'autres occasions, le dispositif qui fait l'objet de l'étude peut être pensé comme inclus dans un autre, institué dans un cadre plus vaste. C'est ce que l'on relève quand est qualifiée de dispositif « l'Éducation à visée thérapeutique [qui] est un ensemble de procédures thérapeutiques et éducatives visant le rétablissement ou la construction de la structuration psychique d'enfants du spectre de l'autisme » (Inafuku de Merletti, Machado Kupfer, Voltolini, 2016/16, p. 26), ce premier dispositif pouvant inclure ce que les auteurs nomment « dispositif thérapeutique groupal » (*id.*, p. 28) pour désigner les modalités du travail thérapeutique mis en place pour les enfants accueillis.

Les dispositifs comme outils d'élaboration du positionnement subjectif

Ce deuxième registre est celui qui voit apparaître le plus grand nombre d'occurrences du terme et il n'y a là non plus rien d'étonnant pour une revue se situant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique. Je propose ce registre comme étant celui de l'analyse clinique de la pratique professionnelle, de la mise en œuvre de processus d'élaboration de l'expérience subjective, et même de la transmission des approches cliniques propres au réseau *Cliopsy*.

Avant de citer quelques extraits d'article me paraissant s'inscrire dans ce registre, je mentionnerai deux récurrences : la référence au « dispositif de la cure » et celle, plus fréquente, aux « dispositifs de type Balint ».

On trouve en effet la première expression à plusieurs reprises au fil des numéros (Filloux, 2010/4, p. 93 ; Pechberty, 2009/1, p. 49, 2017/17, p. 20 ; Tourette-Turgis, 2012/7, p. 63 ; Yelnik, 2012/8, p. 12). Cette référence est plus précisément éclairée par Maria José Garcia Oramas et Silvia Radosh Corkidi dans leur article paru dans le numéro 11 de la revue quand elles rappellent que

« dans le séminaire "Le psychanalyste et son baquet" (1987), Jean Laplanche affirme que tout espace analytique est construit en introduisant un processus progressif délimité par trois éléments fondamentaux : le cadre, le type de discours qui s'établit entre analyste et analysé et la position de refus de l'analyste. C'est ce dispositif qui permettra le déploiement du transfert et, avec lui, la

possibilité de guérison, but ultime du processus analytique » (Garcia Oramas et Radosh Corkidi, 2014/11, p. 91).

De là, elles affirment que « la question de savoir s'il est possible de mettre en place des dispositifs analytiques ayant d'autres buts que la cure est toujours d'actualité » (*Ibid.*).

La seconde récurrence concerne les « dispositifs de type Balint », les « dispositifs cliniques d'analyse de pratiques d'inspiration Balint » ou les associations qui peuvent être faites entre « groupes Balint » et dispositifs cliniques d'élaboration de l'expérience subjective en situation professionnelle (Bainbridge et West, 2011/6 ; Bastin et Chaussecourte, 2011/6 ; Blanchard-Laville, 2009/1, 2012/8, 2017/17 ; Canat, 2014/12, 2015/14 ; Chami, 2010/3 ; Dubois, 2015/13 ; Fablet, 2010/4 ; Gaillard, 2011/5 ; Garcia Oramas et Radosh Corkidi, 2014/11 ; Hilbold et Geffard, 2016/16 ; Léon, 2015/13 ; Luce, 2011/5 ; Strauss-Raffy, 2010/2 ; Vincent, 2017/18 ; Yelnik, 2012/8).

On peut comprendre cette forte influence si l'on suit Jean Chami quand il écrit que

« si les médecins (en nombre restreint) restent très attachés à leur pratique du "Balint", fidèle au dispositif initial, les autres professions expérimentent des dispositifs étroitement inspirés de sa méthode et de son esprit, avec des modifications très innovantes, tenant compte en particulier des dimensions institutionnelles et des professionnels de différentes catégories travaillant en équipes » (Chami, 2010/3, p. 59).

Les dispositifs d'élaboration de l'expérience subjective présentés dans la revue *Cliopsy* se situent très souvent dans le champ de l'éducation et de l'enseignement. Ce qui ne manque pas de poser la question des dimensions qu'ils convoquent. Une interrogation que Catherine Yelnik a abordée ainsi :

« dans l'éventualité où le dispositif clinique d'analyse de pratiques parvient à s'instaurer au sein de l'institution scolaire, il y a donc une ligne de crête à trouver entre, d'un côté, une centration sur l'histoire personnelle et les conflits intrapsychiques et, de l'autre, une prise en compte des facteurs extérieurs, des effets du contexte organisationnel, institutionnel, social voire économique et politique, sur les conditions de travail et l'expérience subjective des sujets, au risque de le conforter dans la position de victime » (Yelnik, 2010/3, p. 14-15).

La position qui apparaît avec le plus d'insistance est celle qui considère les dispositifs mis en place comme susceptibles de permettre une reprise de l'engagement subjectif dans la rencontre avec l'autre (usagers, collègues, partenaires institutionnels...) afin de permettre quelques dégagements de positions souvent marquées dans un premier temps par la répétition, la souffrance ou la confusion. Il est par exemple question de « dispositifs d'élaboration groupale des pratiques professionnelles nécessaires pour exprimer et mettre en sens les mouvements psychiques singuliers de chaque professionnel liés à l'accompagnement [de] jeunes en difficulté psychique » (Pechberty, Kupfer, de La Jonquière, 2010/4, p. 16) ou

d'« un ensemble de dispositifs qui instaure un travail d'après-coup, un travail de reprise seconde de vécus professionnels difficiles en présence d'un intervenant extérieur [qui] participe à ce travail du "ré-instituer de la professionnalité" (Gaillard, 2008), de réinscrire de la différence et de la pensée là où régnaient l'affect et les éprouvés confusionnants, ceci quel qu'en soit le cadre » (Gaillard, 2011/5, p. 11).

Un type d'approche vis-à-vis duquel Claudine Blanchard-Laville s'exprime ainsi : « si je résume les caractéristiques de mon dispositif, je dirais que la démarche consiste, pour chacun·e des enseignants qui participent à ce type de groupe, à travailler son implication personnelle dans les actes professionnels qu'il·elle pose au quotidien » (Blanchard-Laville, 2012/8, p. 50).

Cet usage des dispositifs est par ailleurs régulièrement évoqué dans un contexte de formation, comme lorsqu'il est affirmé qu'« il importe de mettre en place des espaces de médiation comme des dispositifs d'analyse des pratiques, des espaces-temps de supervision où les acteurs peuvent échanger sur leur pratique d'enseignant et de tuteur et mettre en résonance leurs propres paroles dans le cadre d'un groupe » (Weber, 2011/5, p. 35) ou que, « pour l'essentiel, il s'agit de mettre [les étudiants] en posture de chercheur, dans une démarche clinique, pour les amener progressivement à un travail de conscientisation et à une confrontation avec la question méthodologique ainsi qu'avec la question centrale de l'écriture » et qu'il s'agit donc de « mettre en place un dispositif en cohérence avec ces visées » (Bréant, 2011/5, p. 84).

À l'occasion, on peut même lire quelque chose de l'ordre de la transmission de qui a initié un dispositif vers ceux qui y ont participé. C'est par exemple le cas quand David Chandezon explique que

« les étudiants avaient préparé le dispositif dans une grande congruence avec leurs mouvements de fin de formation [...] la trame de langage bâtie au cours de leurs années de formation constituait le lien entre leur formation, à laquelle ils s'adossaient, et la réponse créative construite à partir d'eux-mêmes, en tant que professionnels » (Chandezon, 2012/7, p. 85).

Les dispositifs comme outils de recherche

Le troisième registre proposé a trait à l'activité de recherche elle-même. Les chercheuses et les chercheurs qui publient dans *Cliopsy* utilisent régulièrement le terme *dispositif* pour présenter ce qu'elles·ils ont mis en œuvre sur le plan méthodologique pour recueillir des données et les analyser. Le dispositif désigne dans ce cas-là une diversité d'outillages pouvant concerner les techniques d'entretien ou d'observation, mais aussi le travail d'élaboration du positionnement de qui effectue la recherche, avec souvent une attention particulière portée aux phénomènes dits contre-transférentiels.

C'est ainsi que Laurence Gavarini explique avoir « soutenu une approche clinique à travers le dispositif bien spécifique des groupes de parole [...] proposés aux adolescents et adolescentes de collèges et lycées situés dans une banlieue nord de la région parisienne » tout en indiquant que ce travail s'est fait à partir « des prémisses constituées, durant les années 1970-1980, par une clinique psychosociologique des institutions, jusqu'au travail psychanalytique, puis la prise en charge de groupes d'analyse des pratiques professionnelles d'orientation psychanalytique et, enfin, de groupes de parole » (Gavarini, 2009/1, p. 51-53). Plus souvent encore que les groupes de parole, ce sont les entretiens cliniques à visée de recherche qui entrent fréquemment dans ce troisième registre, selon le postulat qu'il existe « une part du sujet que l'on ne peut saisir que par un dispositif approprié » (Costantini, 2009/1, p. 102). Mais il peut être aussi question de « dispositif méthodologique de recherche » à propos d'un « mode d'analyse du matériel linguistique qui pourrait rendre compte à la fois de l'aspect dynamique du développement du processus groupal et à la fois du contenu latent du discours » (Charrier, 2010/4, p. 48).

La démarche de recherche elle-même, la manière dont celui ou celle qui la porte s'y positionne peuvent être parfois questionnées par un « dispositif ». C'est ce qu'avancent Brigitte Charrier et Nicole Clerc lorsqu'en faisant référence au « cadre interne », décrit par Catherine Henri-Ménassé comme « un dispositif, littéralement intégré à la psyché de l'intervenant » (Henri-Ménassé, 2009, p. 214), les deux chercheuses analysent leur projet de « concevoir et de mettre à l'épreuve un dispositif commun pour tenter d'appréhender ce qui, au-delà d'un cadre externe similaire, constituait [leurs] cadres internes dans cette expérience de co-animation » (Charrier, Clerc, 2012/7, p. 44).

Dans ce registre aussi, les dispositifs peuvent se voir transformés par l'expérience menée. C'est ce que nous montre Ilaria Pirone lorsqu'en présentant une étude conduite auprès d'adolescents elle explique que « leurs difficultés n'étaient pas simplement dues à une forme de résistance à l'école, mais plutôt à une véritable incapacité à raconter et à se raconter. [...] Cette nouvelle lecture me conduira aussi à repenser mes dispositifs de recherche et à construire, lors de ma deuxième année de terrain, le dispositif "c'est notre histoire" » (Pirone, 2013/10, p. 38-39).

Les chevauchements

Les trois registres qui viennent d'être proposés sont bien sûr discutables, mais, surtout, il s'avère qu'ils ne découpent pas des zones imperméables les unes aux autres. Il est par exemple des approches qui semblent porteuses à la fois d'une dimension de recherche et d'une potentialité d'élaboration subjective pour les participants. C'est en tout cas ce qu'il me paraît pouvoir entendre quand Jole Orsenigo et Stefania Ulivieri-Stiozzi indiquent que la *Clinique de la formation* en Italie « recense et détaille les représentations et les modèles, les fantasmes et les désirs, mais surtout analyse les dispositifs mis en place et qui se font vecteurs de la normalité des processus éducatifs

et de formation (Massa, 1992 ; Riva, 2000, 2004) » (Orsenigo, Ulivieri-Stiozzi, 2018/20, p. 42). C'est aussi ce qui apparaît dans les propos de Claudine Blanchard-Laville lorsqu'elle écrit qu'« en ce qui concerne [sa] propre expérience, la dimension de recherche du dispositif Balint [l'a] toujours attirée » (Blanchard-Laville, 2012/8, p. 49).

Cette présence de plus d'une dimension à travers ce qui peut être désigné par le vocable *dispositif* est parfois prise en compte et analysée par les auteurs. C'est ce que fait notamment Caroline Le Roy lorsqu'elle distingue le travail de la chercheuse « qui s'appuie sur certaines des données relatives aux différents dispositifs d'enquête qui ont jalonné [la] recherche – groupes de parole, entretiens collectifs, entretiens individuels, entretiens à médiation (dessins), travail sur des rapports d'incidents, analyses de pratiques professionnelles » (Le Roy, 2015/13, p. 95) et les « dispositifs relatifs au décrochage scolaire » que l'on trouve dans le titre de son article, qui sont des dispositifs institués dans le but de permettre un « raccrochage scolaire » pour les élèves concernés et qui appartiennent donc au premier des trois registres distingués dans cet article.

Il me semble en tout cas que ce premier repérage est en lien avec des interrogations soulevées par quelques auteur·e·s, comme Philippe Chaussecourte lorsqu'il pose « la question des dispositifs possibles d'élaboration de ces phénomènes contre-transférentiels que rencontrent les étudiants dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique [qu'il] accompagne » (Chaussecourte, 2017/17, p. 125) ou Laurence Gavarini quand elle écrit qu'« un travail collectif reste encore à faire, ou à parfaire, sur l'institution de transferts que produisent les dispositifs particuliers que nous mettons en place dans nos universités respectives pour transmettre la psychanalyse et ce que nous entendons par approches cliniques » (Gavarini, 2017/17, p. 101).

Les dispositifs comme espaces de créativité

Selon René Kaës,

« établir un dispositif, c'est introduire une rupture dans l'arrangement habituel des choses, pour en manifester un certain ordre. Proposer un dispositif nouveau, c'est encore décider une rupture avec les appareils de travail utilisés. C'est à coup sûr se placer dans un écart, se laisser interroger dans son affiliation. [...] C'est aussi se trouver confronté aux parties de soi qui font retour [...] dans le cadre des dispositifs antérieurs » (Kaës, 1994, p. 209).

Malgré un certain nombre de ressemblances formelles ou de proximités dans les sources théoriques utilisées, de nombreux dispositifs présentés dans les pages de *Cliopsy* me sont apparus comme des créations singulières faisant appel aux expériences antérieures et au parcours de formation des auteur·e·s, à un étayage théorico-clinique constitué sur le long terme.

Parfois, comme l'indique Vincent Di Rocco à propos d'un dispositif qu'il a lui-même animé, il peut s'agir d'une création réalisée dans une dimension de « bricolage » au sens de Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage*, le dispositif reposant alors « sur une reprise d'éléments déjà existants utilisés dans une nouvelle construction, tournés vers un nouvel usage » (Di Rocco, 2010/3, p. 19). Une démarche à rapprocher de celle de Jean-Charles Léon qui utilise le terme *dispositifs* pour parler de la mise en place d'un « conseil d'élèves » et des « métiers » de la classe institutionnelle associés à une pratique du tutorat et à « des ateliers de philosophie ou psychologie suivant les techniques de l'AGSAS (Lévine, 2008) » (Léon, 2015/13, p. 61).

La créativité mise en œuvre lors de la construction d'un dispositif puise généralement à des sources variées. Il peut s'agir d'une forme de transposition

« j'ai choisi un dispositif inspiré de l'entretien clinique à visée de recherche en le transposant à un groupe restreint » (Kattar, 2012/8, p. 32)

comme elle peut être une réponse à l'expérience effectivement rencontrée

« ma première séance de présentation à la [classe-relais] a été très signifiante et m'a permis d'élaborer mon dispositif d'intervention » (Le Clère, 2013/9, p. 54)

ou encore une tentative d'articulation entre des expériences diverses

« même si la cure analytique constitue le fondement de ma posture clinique, mes expériences en psychodrame, celles au sein des alternatives à la psychiatrie et celles relatives à la création littéraire et théâtrale ont apporté des tensions fécondes, pour penser et mettre en œuvre des dispositifs favorisant les processus de subjectivation, dans des groupes ou collectifs, en situation de formation » (Bréant, 2018/20, p. 114).

Cette diversité des influences ou apports, voire des places occupées, est parfois clairement montrée par les auteur·e·s quand sont présentés les dispositifs. C'est ce que font Brigitte Charrier et Nicole Clerc à propos d'un « dispositif expérimental » mis en œuvre lors d'un congrès universitaire pour lequel les auteures indiquent que les ressources mobilisées « puisaient dans [leurs] expériences antérieures sur différents plans : au plan de [leurs] expériences culturelles, au plan de [leur] expérience de la pratique groupale et de la psychanalyse, mais aussi au plan de la connaissance mutuelle et subjective [qu'elles avaient] l'une de l'autre » (Charrier, Clerc, 2012/7, p. 56). C'est un « dévoilement » du même ordre qui est opéré par Ana Zavala à propos d'un travail d'accompagnement à l'écriture mené auprès de professeurs d'histoire et qui concerne l'analyse de quelques moments de leurs vécus professionnels. Cette auteure écrit notamment que son

« dispositif est traversé par le lien militant de la pratique enseignante, celui de l'accompagnement – en supervision ou non – et celui de la recherche. Ainsi, comme on le verra, je passe souvent de la place de collègue à celle d'amie, de professeure, d'accompagnatrice,

d'animatrice, qui propose des lectures de texte dont je peux être l'auteure » (Zavala, 2013/10, p. 24).

Un cas particulier : dispositifs et pédagogie institutionnelle

En partie parce qu'il s'agit d'un domaine de recherche important pour moi, je consacre maintenant quelques lignes à un cas spécifique, celui de l'usage du terme *dispositif* dans le champ de la pédagogie institutionnelle. Dans un premier temps, j'ai été frappé par le fait que le mot n'apparaissait qu'à huit occasions dans le numéro 14 de *Cliopsy* intitulé « De la pédagogie institutionnelle aujourd'hui ». Hormis le numéro 6 en langue anglaise, c'est donc celui dans lequel le terme apparaît le moins. Dans un second temps, j'ai réalisé qu'il n'y avait peut-être pas lieu de m'étonner parce que si j'accorde une importance certaine à ce qu'il est possible de proposer comme notion à travers ce terme – j'y reviendrai en conclusion –, il n'appartient pas vraiment au champ de la « P.I. ». Et je sais bien que lorsque j'y ai recours, c'est dans une logique de « bricolage » au sens précédemment évoqué, en l'occurrence celui qui tente de faire travailler ensemble des apports venus du courant « institutionnaliste » et d'autres relevant de la clinique d'orientation psychanalytique. C'est donc plutôt chez des auteurs ne se revendiquant pas du mouvement de la pédagogie institutionnelle que j'ai trouvé des usages du terme *dispositif* mis en relation avec cette approche pédagogique particulière. Avec toutefois une exception, mais il s'agit d'un chercheur qui se situe dans une perspective proche de celle que je viens d'évoquer pour moi-même.

Pour Arnaud Dubois, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et praticien de la pédagogie institutionnelle, le « groupe monographique » est considéré comme un dispositif de formation pour enseignants débutants ainsi que l'indique le titre d'un de ses articles (Dubois, 2015/13, p. 77-93). Sa formation initiale avec le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (GRPI) animé par Francis Imbert ne peut être étrangère à ce positionnement qui l'amène à reprendre l'idée selon laquelle, dans le champ de la pédagogie institutionnelle, les groupes d'écriture monographique sont des « dispositifs d'élaboration clinique de la pratique enseignante » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005, p. 142). Il est donc assez logique que, dans sa pratique de formateur d'enseignants, il institue des groupes d'écriture monographique qu'il désigne comme des « dispositifs de formation » (Dubois, 2015/13, p. 78). La transposition du groupe d'écriture monographique de la pédagogie institutionnelle dans un cadre universitaire de formation d'enseignants le conduira d'ailleurs à interroger la nature des dispositifs qu'il met en place et à reprendre la distinction proposée par Michel Legrand entre « dispositifs d'investigation » et « dispositifs de transformation » (Legrand, 1993, p. 175).

De son côté, Catherine Yelnik, citant Francis Imbert, parle de « la "multiplicité des pôles d'investissement et d'identification" que permettent

les dispositifs de pédagogie institutionnelle » (Yelnik, 2012/8, p. 22). Une formulation qui est fidèle à la pensée d'Imbert puisque, dans un ouvrage co-signé avec Mireille Cifali, on retrouve le même terme lorsque sont évoqués « le groupe et les dispositifs de médiations mis en place [qui] sont les substrats indispensables pour qu'un enfant trouve de quoi se repérer comme sujet » (Cifali et Imbert, 1998).

Dans un article analysant des pratiques de formation d'adultes organisées par la pédagogie institutionnelle, Willy Falla écrit que cette dernière

« s'actualise dans un certain nombre de dispositifs de parole mis en place dans la classe et appelés institutions (Conseil de coopérative, Quoi de neuf ?, etc.). La fonction de ces dispositifs est de mobiliser des processus de symbolisation, de différenciation et d'alliance, en articulant les circuits d'échanges, les places, où chaque élève pourra s'inscrire » (Falla, 2013/9, p. 38).

Faisant le lien entre des techniques coopératives qui l'ont précédée et la pédagogie institutionnelle, Hubert Vincent associe une proposition d'Heidegger selon laquelle « notre rapport au monde devait d'abord être compris comme rapport pratique et d'usages au monde » (*Être et Temps*, 1927/1986) et ce qui « se retrouvait chez Freinet et dans ce qui naquit autour des années 50 et 60 à travers la psychiatrie et la pédagogie institutionnelles ». Selon cet auteur,

« il n'y a pas, par exemple, seulement "le texte libre", comme un travail d'écriture laissée à l'initiative de l'enfant, mais ce moment d'initiative s'encastre dans tout un dispositif complexe, fait de reprises diverses, articulées à des exigences formelles différentes, à du travail singulier et à du travail collectif » (Vincent, 2017/18, p. 126-127).

La pédagogie Freinet elle-même est qualifiée de « dispositif » par Anne-Marie Jovenet, pour qui elle est basée sur des « techniques d'apprentissage particulières comme le texte libre, les recherches mathématiques, les présentations à la classe et la conservation des travaux des élèves comme patrimoine, le quoi-de-neuf, l'objectif du dispositif étant toujours centré sur l'apprentissage » (Jovenet, 2010/3, p. 75). Dans son étude, l'enseignant Freinet est considéré comme proposant « un dispositif collectif d'apprentissage » (*id.*, p. 79).

Abouissement provisoire du parcours

Si une grande partie de mon travail actuel se réalise toujours sur la base des approches institutionnelles (Delion, F. Oury, J. Oury, Tosquelles), j'utilise aujourd'hui le terme *dispositif* pour désigner un ensemble composé par les institutions mises en place et la manière de les conduire. Je conclurai donc en présentant mon appropriation de ce vocable pour lequel il est difficile de ne pas mentionner le travail de Michel Foucault avec qui il est devenu une notion, celle-ci s'étant d'abord construite dans *Surveiller et punir* (1975). Selon son auteur lui-même, cet ouvrage avait pour projet d'écrire « une

histoire corrélative de l'âme moderne et d'un nouveau pouvoir de juger ; une généalogie de l'actuel complexe scientifico-judiciaire » (Foucault, 1975, p. 27). Le terme qui deviendra notion n'est d'ailleurs pas utilisé d'emblée par Foucault puisqu'il faut attendre la fin du deuxième chapitre pour que celle-ci commence vraiment à se constituer. Auparavant, il aura été question d'*appareil*, d'*opération*, de *matrice*, de *système d'assujettissement*, de *technologie*, de *machinerie*, et la liste n'est pas exhaustive. Si je relève cette multiplicité lexicale, c'est parce que, même si à l'heure actuelle je privilégie le vocable *dispositif* selon l'acception que je développerai un peu plus bas, il me paraît intéressant de garder en mémoire cette richesse de désignations pour conserver la possibilité de questionner ce que recouvre ce terme.

Relevons au passage que parmi les termes utilisés par Foucault figure *machinerie*, ce qui me conduit à faire ici une association avec les « machines désirantes » (Deleuze et Guattari, 1972-73, p. 7-59), un concept élaboré dans la rencontre entre Gilles Deleuze et Félix Guattari au moment où ce dernier tente de « penser quelque chose comme un désir collectif, et sa persistance dans l'analyse et l'articulation des autodifférenciations produites par la conscience de groupe » (Kerslake, 2008, p. 53). Autrement dit, des agencements à propos desquels Guattari écrit qu'« à telle ou telle étape de l'histoire apparaît une focalisation du désir dans l'ensemble des structures » et pour lesquels il propose un « repérage sous ce terme général de machine » (Guattari, 2003, p. 246). Pour cet auteur, les « machines désirantes » n'ont pas l'aliénation des sujets comme inexorable production, mais, au contraire, elles rendent indispensable la prise de conscience de « l'état machinique » de notre subjectivité afin de la mettre au service de nouvelles institutions et de nouveaux desseins (*ibid.*). Mais ces mises en relations entre « machineries » et « machines désirantes » proviennent avant tout d'un processus associatif et ont peut-être pour principale valeur leurs capacités à constituer une « pénombre d'associations » (Bion, 2002, p. 160) éventuellement porteuse de nouvelles réflexions.

D'autres auteurs ont repris après Foucault l'usage du terme en développant sa portée tout en conservant la même logique de compréhension. C'est le cas par exemple de Giorgio Agamben quand il écrit appeler « dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants. » (Agamben, 2007, p. 31). Mais la définition donnée par Foucault au moment où il construit la notion verra son sens s'infléchir par la suite dans ses propres travaux, pour entrer dans une acception plus large et moins intrinsèquement liée à une idée de coercition. C'est du moins la lecture qui me semble pouvoir être faite des propositions avancées dans le cours au Collège de France de 1981-1982 où Foucault évoque notamment le « dispositif de subjectivité qui est le nôtre et qui est commandé [...] par la question de la connaissance du sujet par lui-même, et de l'obéissance du sujet à la loi » (Foucault, 2001, p. 305). Il me semble intéressant de conserver l'idée foucauldienne d'une production de subjectivité liée à

l'exercice du pouvoir lorsque l'on se propose de mettre en œuvre des « dispositifs », ne serait-ce que comme rappel du potentiel désir de maîtrise, voire d'emprise, susceptible de se dissimuler derrière les projets les plus marqués par l'affichage d'une volonté d'ouverture ou d'accueil des singularités.

Il me paraît également important de ne pas trop s'illusionner sur la maîtrise du dispositif par celui qui le met en œuvre. Ainsi que l'énonce René Kaës, « dans le moment où nous instituons un dispositif, nous sommes encore aveugles et sourds devant ce que nous instituons. Dans un temps plus tardif, nous pouvons en réévaluer les enjeux et les effets » (Kaës, 1994, p. 210). Pour rester dans le champ de l'approche psychanalytique groupale et en cohérence avec le domaine qui est le mien, je prendrai pour référence première, en ce qui concerne l'appellation *dispositif*, la définition donnée par Jean-Claude Rouchy lorsqu'il écrit qu'il s'agit de « la structure dans laquelle les interactions entre les personnes vont prendre place, en rapport à leur propre groupe d'appartenance et à leur réseau d'interactions intériorisées » (Rouchy, 1983, p. 27). Dans cette définition, je comprends le terme *interactions* comme se référant à l'ensemble de ce qui peut circuler entre des sujets en situation d'échange, c'est-à-dire aussi bien ce qui concerne les propos manifestes que sur ce qui peut être engagé inconsciemment par chacun. Le *groupe d'appartenance* me paraît être également une formulation polysémique en ce qu'elle peut renvoyer au *groupe d'appartenance primaire* – creuset de l'individuation comprenant les participants aux différents liens de parenté, mais aussi les personnes qui partagent le logis ou celles chargées de la garde des enfants, les amis proches, etc. – comme au *groupe d'appartenance secondaire* qui lui succède et qui remplit une fonction de socialisation et d'intériorisation des normes et des valeurs (Rouchy, 2001). Quant aux interactions intériorisées, elles me paraissent désigner ce que le sujet peut avoir introjecté sur le plan des modes de liens psychiques aux autres – ce qui m'a par exemple fait proposer la notion de *transfert des modes de liaison* au cours de ma recherche sur les praticiens de classes coopératives institutionnalisées (Geffard, 2018, p. 162-169).

Dans les dispositifs que je mets aujourd'hui en place, je tente de favoriser une certaine circulation entre divers registres, en fonction des différentes modalités de travail proposées. Pour caractériser ce que j'entends aujourd'hui par « dispositif », je dirai qu'il s'agit d'une articulation et d'une mise en tension entre, d'une part, la matérialité des institutions à travers les rôles qu'elles rendent disponibles (responsabilités diverses, présidences, secrétariats...), la réserve de formes discursives qu'elles contiennent (les *maîtres-mots* : « *en tant que* [exerçant tel rôle], *je dis que...* ») et le lien à la tâche qu'elles impliquent (œuvrer sur quelque chose qui existe en dehors de moi et dont je suis coresponsable) avec, d'autre part, les registres intrapsychique et intersubjectif qui sont sollicités par les interactions dans le groupe. Cette conception qui est actuellement la mienne provient à la fois de mes travaux d'accompagnement et de ma recherche auprès des groupes

de praticiens de la pédagogie institutionnelle ainsi que de mes diverses expériences d'institutionnalisation en enseignement et formation (Geffard, 2014, p. 198-210). Dans le meilleur des cas, je suis enclin à penser qu'un dispositif, à condition probablement qu'il soit « adéquat sans plus », peut participer au *travail de la culture* si l'on se souvient avec Freud que « le mot "culture" désigne la somme totale des réalisations et dispositifs par lesquels notre vie s'éloigne de nos ancêtres animaux et qui servent à deux fins : la protection de l'homme contre la nature et la réglementation des relations des hommes entre eux » (Freud, 2010, p. 32-33).

Références bibliographiques

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages.
- Bion, W. R. (2002). *Transformations. Passage de l'apprentissage à la croissance.* Paris : PUF. (Texte original publié en 1965.)
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Brun, A. (2012). Les médiations thérapeutiques dans les cliniques de l'extrême. *Chimères*, 78, 63-73.
- Carneiro, C. et Coutinho, L. G. (2012). Educação e subjetivação : palavras de crianças e jovens. In *Territórios Interculturais de Juventude. Anais do V JUBRA - Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira* (p. 33-34). Recife : Editora universitária UFPE.
- Chaussecourte P. (2010), Temporalités dans la recherche clinique, *Cliopsy*, 3, 2010, 39-53.
- Cifali, M. et Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie.* Paris : PUF.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1972-1973). *L'anti-Œdipe. Capitalisme et schizophrénie.* Paris : éditions de Minuit.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982.* Paris : Le Seuil – Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison.* Paris : Gallimard.
- Freud, S. (2010). *Le malaise dans la culture.* Paris : PUF. (Texte original publié en 1930.)
- Gaillard, G. (2008). Restaurer de la professionnalité. Analyse de la pratique et intersubjectivité. *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, 50, 33-46.
- Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle.* Paris : L'Harmattan.
- Geffard, P. (2017). *Dispositifs institutionnalisés pour la recherche et la formation. Approche clinique d'orientation psychanalytique* (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université Paris 8.
- Geffard, P. (2014). Le groupe de pairs de la pédagogie institutionnelle : un espace psychique partagé ? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 62, 183-195.
- Guattari, F. (2003). Machine et structure. Dans *Psychanalyse et Transversalité* (p. 240-248). Paris : La Découverte. (Texte original publié en 1969.)
- Henri-Ménassé, C. (2009). *Analyse de la pratique en institution. Scène, jeux, enjeux.* Toulouse : Érès.

- Kaës, R. (1994). *La parole et le lien, processus associatifs et travail psychique dans les groupes*. Paris : Dunod.
- Kerslake, C. (2008). Les machines désirantes de Félix Guattari. De Lacan à l'objet « a » de la subjectivité révolutionnaire. *Multitudes*, 34, 41-53.
- Laplanche, J. (1987). *Problématiques V : Le baquet. Transcendance du transfert*. Paris : PUF.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lévine, J. et al. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Massa, R. (1992) (a cura di). *La clinica della formazione : un'esperienza di ricerca*. Milano : FrancoAngeli.
- Pontalis, J.-B. (2002). *Fenêtres*. Paris : Gallimard.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano : Guerini.
- Riva, M. G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano : FrancoAngeli.
- Rouchy, J.-C. (2001). Identification et groupes d'appartenance. Dans F. de Rivoyre (dir.), *Psychanalyse et malaise social* (p. 121-135). Toulouse : Érès.
- Rouchy, J.-C. (1983). Analyse de groupe : dispositif et interprétation en formation et en psychothérapie, *Connexions*, 41, 25-36.
- Roussillon, R. (1991). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Roussillon, R. (n.d.). Théorie du dispositif clinique. Repéré sur le site de René Roussillon : <https://reneroussillon.com/cadre-dispositif/theorie-du-dispositif-clinique/>

Patrick Geffard
CIRCEFT
Université Paris8

Pour citer ce texte :

Geffard, P. (2019). À propos de l'usage du terme « dispositif » dans la revue *Cliopsy*. *Cliopsy*, 21, 63-77.