



**HAL**  
open science

# Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ?

Brigitte Albero

► **To cite this version:**

Brigitte Albero. Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? . Colloque OUFOREP, OUFOREP, Jun 2011, Nantes, France. pp.59-63. hal-01712538

**HAL Id: hal-01712538**

**<https://hal.science/hal-01712538>**

Submitted on 19 Feb 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Une approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi '*les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu*' ?

La grande fréquence d'utilisation du terme « dispositif » pourrait laisser penser que celui-ci renvoie à un corpus de concepts partagés dans le champ. Or, si l'usage est fréquent la conceptualisation est rare et l'apparente neutralité du terme ne va pas de soi. La définition implicite est celle d'une mise en œuvre méthodique de moyens matériels et humains en vue d'objectifs déterminés. Elle évoque des mécanismes, des procédures et des calculs fins-moyens au service d'une maîtrise et d'un contrôle rationnels de l'action qui donnent à la formation, un statut d'ingénierie à forte connotation technique. Pourtant, sur le terrain, l'expérience réitérée des acteurs montre que la composante humaine et sa complexité en éducation et formation rendent l'articulation entre objectifs visés, potentiel des techniques et besoins des acteurs particulièrement difficile à maîtriser et à contrôler par des moyens strictement techniques.

Le constat pose un problème qui mérite d'être explicité, car l'absence d'une compréhension globale des multiples phénomènes déterminant le fonctionnement des dispositifs de formation limite par définition leur pérennisation, le cumul des expériences et la professionnalisation même des acteurs du domaine.

Cette contribution propose des invariants, des dimensions et un modèle conceptuel induits d'observations sur le terrain, susceptibles d'étayer une approche théorique et pratique spécifique des dispositifs et d'offrir un cadre à la fois opératoire pour l'analyse et utile pour l'action.

### ■ **Trois dimensions constitutives du dispositif**

En définissant les dispositifs en termes d'agencement stratégique finalisé d'artefacts et d'humains, la recherche en sciences de l'éducation a depuis longtemps réintroduit les acteurs dans la formation (Linard, 1989) et a identifié dans les usages plusieurs descripteurs problématiques (Jacquinot, Monnoyer, 1999 ; Lameul *et alii*, 2009). Ces travaux ont principalement mis en lumière la dimension de ce que l'on conviendra d'appeler « *le fonctionnel de référence* », constitué par les règles, les normes et les procédures qui prescrivent et gèrent le fonctionnement pratique du dispositif et l'activité des partenaires.

En revanche, ces travaux n'ont pas abordé deux autres dimensions du dispositif qui déterminent la mise en œuvre effective de sa dimension fonctionnelle par les acteurs :

- la dimension *idéelle*, ensemble des *idéaux* et de *ensembles conceptuels* sous-jacents qui orientent les actions (idées, valeurs et croyances, représentations, modèles et principes) ;
- la dimension *vécue* du subjectif, socio-relationnel et affectif des individus dans leurs interrelations et activités diverses au jour le jour.

Avec le *fonctionnel de référence*, l'*idéel* et le *vécu* constituent un ensemble dynamique à trois dimensions étroitement interdépendantes qui interagissent constamment et constituent de manière intrinsèque l'identité du dispositif de formation. C'est le résultat de leur interaction qui détermine le cours réel du fonctionnement du dispositif sur le terrain et son évolution. (Albero, 2010a/b). S'en tenir au seul aspect fonctionnel du dispositif ne permet pas d'expliquer les divergences, pour ne pas dire les discordances, régulièrement observées entre projet sur le papier et fonctionnement effectif sur le terrain.

### ■ Genèse conceptuelle de la modélisation

Les trois dimensions, en germe dans des travaux antérieurs (Albero, 1998, 2000), ont été conceptualisées à l'issue d'une reprise des résultats de plusieurs enquêtes réalisées durant une quinzaine d'année sur une diversité de terrains. Une importance particulière a été accordée à l'analyse fine des entretiens d'acteurs<sup>1</sup> et des discours produits à propos des pratiques et des techniques mises en œuvre.

L'analyse secondaire du matériau empirique a permis dans un premier temps de différencier trois catégories ou registres de discours correspondant à trois aspects de l'activité : les uns relevant des aspirations, idéaux, modèles conceptuels des acteurs ; les autres des normes, règles et principes prescriptifs de l'action ; les troisièmes de l'expression subjective des émotions et de la subjectivité en jeu dans les relations interpersonnelles.

Ces trois catégories ont permis par la suite de distinguer trois logiques différentes, au sens d'orientation cohérente de conduite de l'action, à l'œuvre dans le déroulement des dispositifs :

- la *logique axiologique* des valeurs, liée à l'idéal qui à la fois confère un sens, une direction et une justification au projet de formation, fournissant par là même une orientation à la *logique épistémique* des cadres de pensée, des modèles théoriques sous-jacents et des schèmes d'action ;
- la *logique instrumentale*, liée au fonctionnel de référence, qui permet d'ajuster les objectifs, les tâches, les modes d'action et d'adapter leur efficacité pratique au contexte et aux nécessités du moment ;
- la *logique existentielle* liée au vécu individuel par les divers acteurs. Elle concerne les différentiels et les différends d'appréhension et de compréhension des situations telles qu'elles sont ressenties et interprétées par chacun en tant que sujet incarné d'une action singulière, motivée et située (Linard, 1989, 1994, 2001).

L'extension des catégories d'observation à des logiques plus générales de conduite de l'action a permis d'élaborer un modèle trilogique robuste, applicable et discutable, d'analyse des dispositifs. Le modèle semblant converger avec certains concepts et théories de sciences humaines et sociales, il a permis à son tour d'avancer dans la formalisation d'une approche sociotechnique plus large des environnements de formation (Albero, 2010b/c), susceptible de rendre compte plus fidèlement des phénomènes observés (tableau 1 ci-dessous).

---

<sup>1</sup> Une partie de ces analyses a donné lieu à la publication d'un ouvrage : Albero, Linard, Robin, 2009.

Enquêtes empiriques ←	Logiques sous-jacentes	Modèle conceptuel	Cadre théorique →
Idéaux & Modèles conceptuels	... Axiologique épistémique	« Idéal »	Maurice Godelier Hilary Putnam
Normes, règles & principes d'action	... Instrumentale	« Fonctionnel de référence »	Jürgen Habermas Michel Foucault
Emotions, subjectivité & intersubjectivité	... Existentielle	« Vécu »	Jürgen Habermas Alfred Schütz

**Tableau 1 : Dynamique du construit conceptuel entre étayages théoriques et bases empiriques**

Cette démarche méthodologique est inspirée des principes de la *théorie ancrée* (Glaser, Strauss, 1967). Elle a conduit à l'élaboration du modèle par avancées successives et itératives, dans un mouvement spiralaire entre enquête empirique et construction conceptuelle étayée par des apports théoriques.

Ainsi, le concept d'idéal qui, de prime abord, résultait d'un collage entre le préfixe et le suffixe de deux termes différents relevant de l'enquête empirique (*idéal* et *conceptuel*) (Albero, 2010a), a trouvé un étayage théorique dans les travaux de Maurice Godelier (1987, 2007). L'anthropologue montre que, chez les humains de diverses sociétés, le lien entre la pensée de l'action et les formes que prennent les modalités effectives de l'action sont structurels. Ses travaux confirment le caractère indissociable dans le modèle trilogique, de l'articulation entre idéal (la dimension des idées au sens de Godelier), fonctionnel et vécu, c'est-à-dire la « manière », rationnelle mais aussi subjective et émotionnelle, dont est conduite l'action.

A l'intérieur du concept d'idéal (Albero, 2010a), le couplage entre la part axiologique des idéaux (valeurs, principes et modèles d'action) et la part cognitive de la pensée (schèmes, représentations, concepts, modèles épistémiques) est notamment étayée par les travaux de Hilary Putnam (2002) qui remet explicitement en cause la différenciation entre fait et valeur dans la perception et la sémantique courante mais aussi dans la production formelle à ambition scientifique.

Bien que controversée, la différence entre rationalité instrumentale et communicationnelle proposée par Jürgen Habermas (1981) reste pertinente et opératoire dans la conceptualisation des données d'observation des dispositifs. Dans le modèle trilogique, c'est bien la *rationalité instrumentale*, centrée sur l'atteinte des objectifs par la mise en place de moyens rationnels liés à un ensemble de règles et de normes, qui structure et étaye le fonctionnel de référence. Mais cette rationalité est immédiatement opposée et articulée par Habermas à la *rationalité communicationnelle*. Centrée sur l'intercompréhension des acteurs par ajustement des interprétations du rapport entre monde social et monde subjectif, cette autre rationalité permet au dialogue, à l'échange, à la négociation ou au rapport de forces de s'incarner dans un discours, des actes de langage et une dramaturgie du lien et de la relation, conflictuelle dans certains cas. Le monde social est ainsi celui des règles, procédures et matérialisations qui contraignent et permettent en même temps l'action (organisation des lieux, des temporalités, du travail, machines, langages, etc.) ; le monde subjectif est celui des systèmes

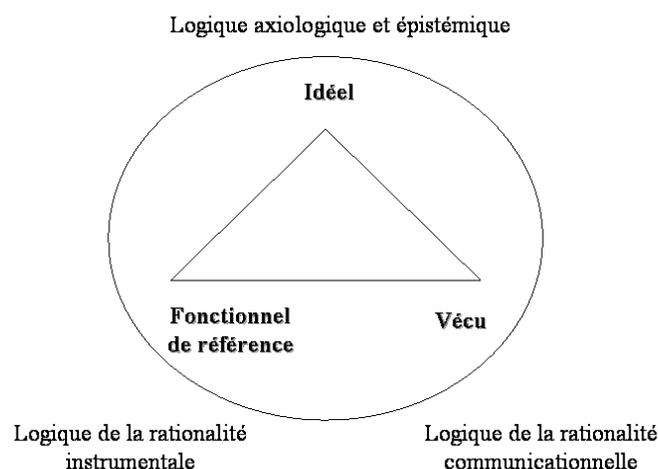
d'interprétation personnelles, représentations et conceptions propres à chaque acteur en fonction de ses caractéristiques et de son histoire. Replacé dans la perspective habermassienne, le fonctionnement d'un dispositif de formation devient le résultat du rapport entre les règles et les procédures du monde social, matérialisées dans la rationalité instrumentale et la logique fonctionnelle du projet d'une part, et les systèmes subjectifs d'intercompréhension en jeu dans la logique communicationnelle et l'existentiel vécu des acteurs. Conduit selon la seule logique instrumentale, à l'exclusion de la logique communicationnelle, un dispositif tend naturellement à évoluer vers l'organisation « panoptique » analysée par Michel Foucault (1975, 1977), cette dernière consistant à éliminer méthodiquement de l'activité fonctionnelle, les tensions et problèmes liés aux dimensions idéelles et existentielles des acteurs par contrôle persécutif et modelage autoritaire des conduites<sup>2</sup>.

La pertinence de la dimension vécue et existentielle de l'action, analysée sous l'angle des significations que les acteurs construisent au cours de leur activité, est également étayée par les apports de la sociologie phénoménologique (Schütz, 1943, 1962). Très proche du monde de l'intercompréhension subjective propre à la rationalité communicationnelle selon Habermas, cette dimension quand elle est prise en compte, permet de comprendre la diversité et les fréquentes divergences de conduites des acteurs (adhésion, retraits, opposition, résistances, etc.), ainsi que la part qu'ont ces dernières dans le fonctionnement effectif du dispositif tel qu'il se déploie au jour le jour avec ses forces et ses limites, ses réussites et ses obstacles récurrents.

L'ensemble de ces apports théoriques a largement contribué à consolider l'interprétation initiale des données d'enquêtes et à élargir et enrichir leur portée. Il a permis de mettre au point un modèle robuste d'analyse des dispositifs et rend possible d'envisager, au cours de travaux ultérieurs, de tester la validité des propositions sur d'autres terrains pluridisciplinaires concernés par la formation dans le champ social : activités sportives, gestion et management, information et communication, santé.

### ■ L'analyse ternaire et trilogique ré-interroge la définition sociale de l'efficacité

La représentation graphique du modèle trilogique (figure 1 ci-dessous) met en valeur les relations de dépendance réciproque et d'interaction dynamique entre les trois dimensions et leurs logiques sous-jacentes, chacune porteuses de tensions et de circulations propres, potentiellement conflictuelles.



**Figure 1 : Modèle trilogique du dispositif**

<sup>2</sup> Cette lecture est développée notamment dans : Bertin, 1999 ; Albero, 2010d.

La figure 1 (ci-dessus) explique pourquoi un équilibre minimal entre les dimensions du dispositif et leurs logiques propres est indispensable à la qualité de son fonctionnement dans la durée. Si l'une des dimensions, et donc l'une des logiques, est trop fortement survalorisée ou minorée par rapport aux autres, le déséquilibre qui s'ensuit ne peut qu'entraîner des dysfonctionnements<sup>3</sup>. Cette conception de l'opérationnalité remet en cause l'interprétation courante, strictement fonctionnelle, de l'action efficace dont les dimensions idéelles et vécues ont été minorées, voire niées.

## ■ Un dispositif en tension

Les trois logiques qui déterminent le fonctionnement du dispositif interagissent en permanence et de manière simultanée, mais elles sont trop hétérogènes pour pouvoir le faire de façon constamment convergente, à tout moment et en tout lieu. L'extrême diversité des acteurs concernés, de leurs rôles, leurs buts, leurs motivations et leurs intérêts, conduit à considérer comme naturels, sinon normaux, les phénomènes de divergence, dissension, malentendu ou conflit qui ne manquent pas d'apparaître au cours de l'action. En intégrant comme constitutive la tension entre ses trois dimensions, le modèle trilogique permet d'expliquer pourquoi cette dernière n'est pas fortuite, mais bien inhérente à l'activité humaine et aux dispositifs qui la mettent en scène. Le fait que « les choses ne fonctionnent jamais comme prévu » ou si rarement, est donc structurel et non pas accidentel. Cette analyse remet en même temps en cause une conception normative de l'activité qui tend à juger de la validité d'un dispositif à l'aune des obstacles surmontés et des problèmes résolus, alors même que ceux-ci constituent souvent les éléments symptomatiques du fonctionnement ordinaire et les indicateurs des solutions à trouver.

Conçu dans le cadre d'une démarche cherchant d'abord à comprendre et à expliquer le décalage entre projet initial et réalité du fonctionnement des dispositifs, le modèle trilogique peut également offrir une aide au diagnostic et à la régulation pratique de l'action de formation sur le terrain.

*Brigitte Albero*  
*Professeur des universités*  
*Université Européenne de Bretagne - Rennes 2*  
*(CREAD, EA 3875)*

## Bibliographie

Albero, B., 2010a. De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero, N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*. Paris : Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs, 67-94.

Albero, B., 2010b. Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques. Dans G. Leclercq et R. Varga, *Dispositifs de formation, quand le numérique s'en mêle*. Paris : Hermès / Lavoisier, 37-69.

---

<sup>3</sup> Trop centré sur la dimension de l'idéal, le dispositif manque de pragmatisme et les acteurs se sentent dépassés face à des réalités régulièrement décalées ou en opposition avec les objectifs qu'ils se fixent. Trop centrés sur le fonctionnel de référence, l'activité collective perd de vue son sens et son intérêt face aux impératifs et aux urgences du fonctionnement ordinaire ; les acteurs ne se sentent pas reconnus dans leurs efforts et tendent à se démobiliser et/ou à abandonner. Trop centré sur le vécu, l'essentiel des efforts passe dans l'explicitation et la négociation, si bien que les objectifs et la signification du projet collectif se diluent dans l'expression individuelle ; face aux contraintes, les explicitations et les négociations se multiplient de manière toujours plus inefficace.

Albero, B., 2010c. Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et Didactique*, (4)1, 7-24.

Albero, B., 2010d. La formation en tant que dispositif : du terme au concept, Chapitre 3. Dans B. Charlier et F. Henri (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris : PUF, coll. "Apprendre", 47-59.

Albero, B., 1998, 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan, coll. éducation et formation, série Références.

Albero, B., Linard, M., Robin, J-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre Parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.

Berten, A., 1999. Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie, *Hermès*, 25. Paris : CNRS Ed., 33-47.

Foucault, M., 1977. L'œil du pouvoir, *Dits et écrits*, vol. III, 190-207.

Foucault, M., 1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard, coll. *tel*.

Glaser, B., Strauss, A., 1967. *La découverte de la théorie ancrée. Stratégie pour la recherche qualitative* (The Discovery og Grounded Theory). Paris : Armand Colin, Coll. Individu et société.

Godelier, M., 2007, 2010. *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Flammarion, Champs Essais, 979.

Godelier, M., 1987, 2010. *L'idéal et le matériel. Pensée, économies, sociétés*. Paris : Flammarion, Champs Essais, 80.

Habermas, J., 1981, 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*. Trad. par J-M. Ferry et J-L. Schlegel (Theorie des kommunikativen Handelns). Paris : Fayard.

Jacquino-Delaunay, G., Monnoyer, L. (coord. par) (1999). Le dispositif. Entre usage et concept. *Hermès*, 25. Paris : CNRS Ed.

Lameul, G., Jézégou, A., Trollat, A-M., 2009. *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chronique Sociale.

Linard M., 2002. Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, 52, octobre, Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation, 143-155.

Linard, M., 2001. Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. Dans E. Delozanne et P. Jacoboni, Interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain, *Sciences et techniques éducatives*, 8 / 3-4, 211-238.

Linard, M., 1994. Vers un sujet de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage. *Intellectica*, 2 / 19, 117-165.

Linard, M., 1989, 1996. *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan, coll. savoir et formation.

Putnam, H., 2002, 2004. *Fait / valeur : la fin d'un dogme et autres essais*. Trad. par M. Caveribère et J-P. Cometti (The Collapse oh the Fact / Value Dichotomy , and other essays). Paris-Tel-Aviv : L'éclat, coll. Tiré à part.

Schütz, A., 1962, 1987. *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Trad. par Anne Noschis-Gillieron (Collected Papers). Paris : Méridiens-Klincksieck.

Schütz, A., 1943, 2007. *Essais sur le monde ordinaire*. Traduit par T. Blin. Paris : Le Félin Poche.