



HAL
open science

Pilotage à distance de l'activité par les dispositifs : dilemmes professionnels, pouvoir d'agir et renormalisation du milieu de travail

Christine Felix, Pierre Vérillon

► To cite this version:

Christine Felix, Pierre Vérillon. Pilotage à distance de l'activité par les dispositifs: dilemmes professionnels, pouvoir d'agir et renormalisation du milieu de travail . Serge Eloi; Gilles Ulrich. De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention, Octares, pp.9-30, 2017, 978-2-36630-066-6. hal-01755843

HAL Id: hal-01755843

<https://hal.science/hal-01755843>

Submitted on 30 Mar 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.

Pilotage à distance de l'activité par les dispositifs : dilemmes professionnels, pouvoir d'agir et renormalisation du milieu de travail

Christine Félix et Pierre Vérillon

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France

Résumé

Invoquant un nombre croissant d'élèves en difficulté, le système scolaire français se dote actuellement d'une politique de développement de dispositifs d'aide(s) et d'accompagnement(s) à la scolarité, depuis l'école maternelle jusqu'à l'université. Quelles finalités visent-ils ? A quelles transformations des normes, cadres d'organisation et formes concrètes du travail enseignant appellent-ils ? Comment rendre compte des contradictions, à la fois intra et inter-psychiques, que ces dispositifs suscitent, accentuent et renouvellent chez les professionnels engagés dans ces nouveaux espaces de travail ? En quoi et comment l'action coordonnée de dispositifs aurait-elle un effet sur le développement des protagonistes et, réciproquement, sur une nouvelle *organisation dispositive* ?

Le point de vue développé ici cherche à penser la réalité des « dispositifs » et de l'activité qui s'y déploie à partir d'une conception ergonomique de l'activité instrumentée et, pour enrichir notre réflexion, nous tentons de mettre en correspondance cette approche avec la pensée foucauldienne, particulièrement à propos des technologies de gouvernementalité.

Mots clés :

Dispositifs, artefacts/instruments, activité enseignante, développement.

Au cours de ces vingt dernières années, le terme « dispositif » n'a cessé de se propager dans les sphères de l'industrie, de la finance, mais aussi du tertiaire et des métiers de l'humain ou encore des politiques publiques. Les dispositifs sont partout, sur les différents terrains ou lieux de travail, aussi bien au niveau des procédures et des stratégies qui sous-tendent les organisations que dans le lexique commun des agents eux-mêmes (Beuscart et Peerbaye, 2006). Et l'école n'échappe pas à ce phénomène (Felix, Saujat & Combes, 2012). Invoquant un nombre croissant d'élèves en difficulté, elle déclare vouloir se doter d'une politique de développement et de diversification de dispositifs de prise en charge de cette difficulté scolaire. Mais que sait-on au juste du fonctionnement de ces dispositifs ? En quoi et comment les dispositifs sont-ils susceptibles de se constituer comme source de développement ou, au contraire, de contribuer à une dégradation des milieux de travail, contrariant l'activité collective et individuelle des enseignants au point qu'ils ne parviennent plus toujours à y puiser les ressources nécessaires pour faire face aux situations de travail ? Quels effets de la coordination et de la synchronisation de différents dispositifs sur l'activité des différents protagonistes ?

Peu de travaux s'intéressent à l'activité des professionnels dans ces espaces de travail renouvelés et encore moins à la dimension subjective de leur activité, à savoir ce que « ça leur demande » d'avoir à exercer au sein de ces dispositifs lorsque ceux-ci, par exemple, les contraignent à concevoir et mettre en œuvre leur activité en marge de la classe et/ou hors du temps strictement scolaire pour aider et accompagner les élèves dits en difficulté. De même, peu de travaux en Sciences de l'Éducation s'intéressent à l'évolution des politiques publiques qui conduisent à l'inflation de ces dispositifs d'aide et à leurs effets possibles sur l'activité de travail des professionnels. Le point de vue que nous développons ici est que l'analyse de l'activité de ces professionnels ne peut se faire sans interroger les prescriptions (Amigues, Félix et Saujat, 2008) et les savoirs qui circulent au sein des dispositifs entre les décideurs des plans nationaux et académiques, les cadres intermédiaires (inspecteurs, chefs d'établissement,...) et les équipes d'enseignants supposées mettre en œuvre les politiques éducatives au sein de leur établissement et de leur classe. Pour ce faire, nous rendrons compte ici d'un programme de recherche en cours¹.

I. Penser « la réalité dispositifive »

Ce programme de recherche porte sur l'évolution des nouvelles professionnalités éducatives et cherche à comprendre par quels processus et par quels ressorts un dispositif, dont les orientations idéologiques et politiques ne sont pas nécessairement visibles par les acteurs, parvient à affecter, au sens de transformer, l'activité des professionnels. Dans cette perspective, on s'efforce de développer un travail à la fois conceptuel et empirique dans trois directions, faisant l'hypothèse que leur articulation contribue à une meilleure compréhension

¹ Ce travail est issu d'un programme de recherche que conduisent certains membres de l'équipe ERGAPE (ERGOmnie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation) engagés dans un partenariat contractualisé avec le Rectorat d'Aix-Marseille et les professionnels de l'Éducation Prioritaire depuis 2006 et renouvelé en 2015 dans le cadre d'une triple refondation : de l'éducation prioritaire, du collège, de la formation des enseignants. Le but consistant, à partir d'un observatoire des nouvelles professionnalités, de s'intéresser à l'émergence et au développement des nouvelles modalités, à la fois techniques et sociales, de détermination à distance du travail enseignant, notamment dans le sens d'une productivité, d'une créativité et d'une efficacité accrues.

de l'activité des professionnels de l'éducation, exerçant tout ou partie au sein de dispositifs scolaires, et dont il est attendu qu'ils redynamisent la forme scolaire et constituent une alternative plus ou moins ponctuelle au fonctionnement ordinaire de l'École (Barrère, 2013).

Une première direction consiste en une opération de recensement, de description et d'analyse des dispositifs scolaires dans le système éducatif français. Au sein d'un observatoire des métiers de l'Éducation Prioritaire, il s'agit de faire un inventaire critique des dispositifs existants (contemporains et plus anciens), essentiellement des dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire, à partir des textes qui les instituent et les motivent. La constitution d'un tel répertoire devrait aider à comprendre les choix qui président à leur émergence et à leur transformation dans le temps, ce qui les caractérise et les distingue, en vue de mieux appréhender leur étendue, leurs interactions et leur impact sur la vie et l'organisation des établissements scolaires et des professionnels d'éducation et d'enseignement. Du point de vue méthodologique, il s'agit d'un travail descriptif du phénomène « dispositif ». En raison de leur dimension politico-stratégique, ce répertoire s'appuie également sur un recueil des discours des acteurs multiples concernés par la conception et la mise en œuvre des dispositifs scolaires : décideurs, experts, scientifiques, agents, destinataires, etc. La première partie de cette contribution s'efforcera de rendre compte des premiers résultats de ce recensement de dispositifs sans cesse renouvelés, l'un chassant l'autre, parfois dans la même année scolaire, sans jamais pouvoir compter sur une forme de stabilisation, même provisoire.

Une deuxième direction concerne le travail d'élaboration d'un cadre conceptuel permettant de penser cette réalité « dispositive » de manière cohérente avec la conception francophone de l'activité en ergonomie. Par ailleurs, et sans nier les spécificités épistémologiques qui distinguent les approches en sociologie et en psychologie, il nous a paru heuristique de mettre en correspondance l'approche instrumentale en psychologie (Vigotsky, 1985 ; Rabardel, 1995 ; Vérillon & Rabardel, 1995) avec les analyses foucauldienne concernant les technologies gouvernementales (Foucault, 1994) afin d'enrichir notre réflexion sur les dispositifs scolaires. L'intérêt et la légitimité de rapprocher ces deux cadres de pensée a priori hétérogènes résident dans leur commune préoccupation de considérer l'action humaine sous l'angle de ses moyens. Nous considérons les dispositifs d'aide et d'accompagnement de la difficulté scolaire comme des instruments dont il est explicitement attendu que leur mise en œuvre par des agents produise des effets positifs et objectivables en termes d'efficacité, tant auprès des populations scolaires et des équipes de professionnels que du renouvellement des dispositifs eux-mêmes. Mais en même temps, ces dispositifs, pris ici au sens d'artefacts, interrogent la théorie instrumentale dans la mesure où ils diffèrent notablement de ceux traditionnellement privilégiés par celle-ci, à savoir : les outils, les signes et les concepts. Alors que ces derniers constituent des moyens au service de l'activité pour « faire, communiquer et penser », le dispositif, quant à lui, viserait à « faire faire, faire dire, faire s'émouvoir » par un « agencement performatif d'acteurs, d'objets et de règles » (Barbier, 2006, p. 2). Cette réflexion théorique est amorcée dans la deuxième partie de cette contribution.

Enfin, une troisième direction, qui bénéficie de l'éclairage apporté par les deux précédentes, consiste à mener, avec différents professionnels engagés dans ces dispositifs, un travail de co-analyse clinique de leur activité. Il s'agit de saisir comment la confrontation avec un dispositif nouveau déstabilise, parfois profondément, le pouvoir d'agir des acteurs ; mais également comment ceux-ci peuvent le reconquérir non seulement en puisant dans leurs ressources personnelles mais aussi en jouant avec les ressources impersonnelles, interpersonnelles et transpersonnelles du métier (Clot, 2008), individuellement et collectivement, au sein

« *d'espaces d'analyse du travail* » co-construits entre ces professionnels et les chercheurs de l'équipe ERGAPE. Au plan méthodologique, du fait qu'à l'évidence l'essentiel du réel de l'activité, de ses instruments et de ses déterminations échappe tout autant au regard extérieur de l'expert qu'à l'introspection propre des professionnels, on a recours à des méthodes « indirectes » telles que l'instruction au sosie (Oddone et al., 1981) ou les auto-confrontations simples et croisées (Clot et Faïta, 2000). Celles-ci reposent sur un travail dialogique conjoint permettant d'accéder à l'activité réelle qui comprend aussi bien les dilemmes rencontrés que les compromis et les renoncements effectués et que nous tenterons de présenter dans la dernière partie.

Nous terminerons par l'amorce d'une discussion à propos des dispositifs comme instrument des politiques éducatives et ce que cela implique du point de vue de l'analyse de l'activité des protagonistes, selon une approche pluridisciplinaire.

II. Répertoire des dispositifs

C'est à partir d'un travail d'étude et d'analyse systématique des textes prescripteurs que nous avons engagé ce travail de recensement, permettant de commencer à répertorier l'ensemble des dispositifs préconisés par les politiques éducatives nationales et académiques en matière d'Education Prioritaire. Les premiers résultats montrent le dispositif comme « un agencement performatif d'acteurs, d'objets et de règles, considérant dès lors le caractère fondamentalement inachevé de tout dispositif » (Barbier, 2006, p. 102) et pouvant échapper aux intentions des concepteurs. On peut ajouter à cela, un caractère d'instabilité qui résulte de leur renouvellement incessant, rendant difficile leur présentation à un instant précis. C'est, par exemple, le cas du renouvellement des dispositifs ECLAIR, RAR ou RRS par les dispositifs REP et REP+ dès la rentrée 2015.

Toutefois, nous proposons un premier niveau de représentation qui, bien qu'incomplet et déjà obsolète, offre un aperçu de la logique de développement et de diversification des dispositifs prenant appui sur plusieurs temporalités et divers milieux de travail :

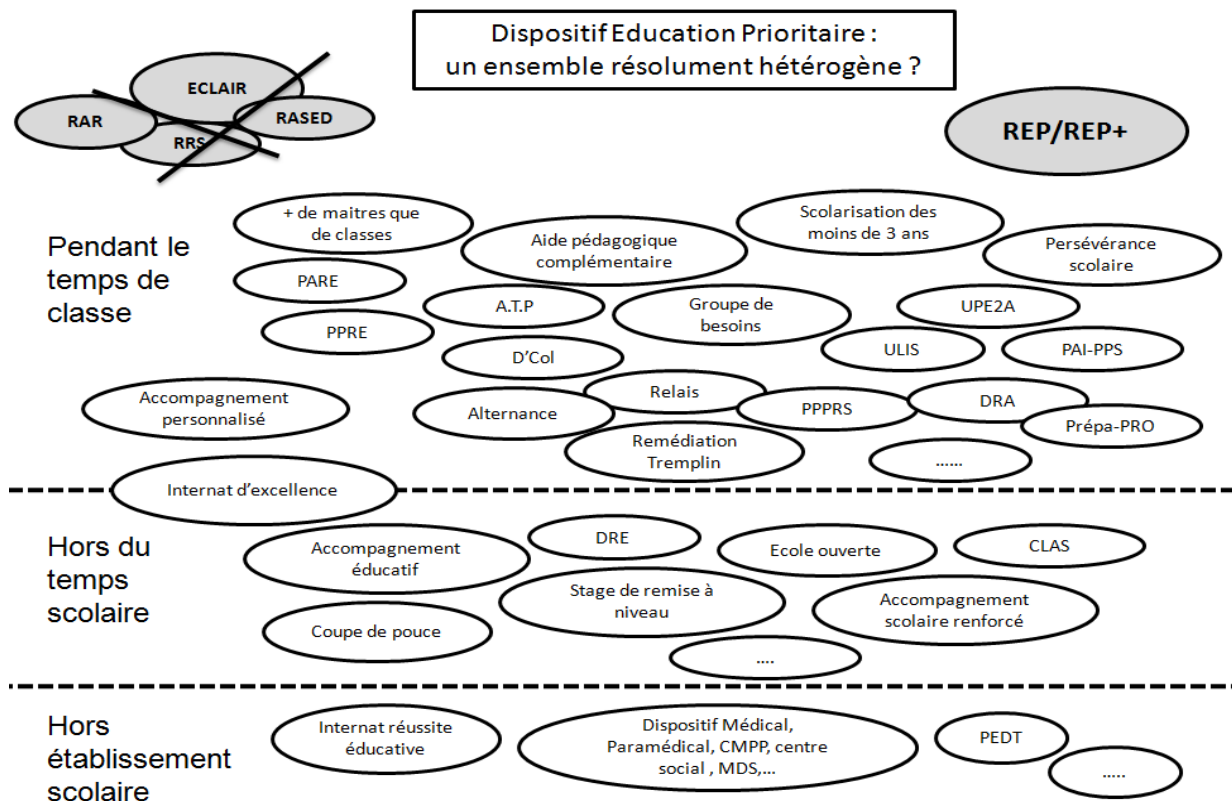


Figure 1 : Quelques dispositifs² de prise en charge de la difficulté scolaire

Cette représentation schématisée tente de donner à voir une organisation diapositive sur plusieurs plans :

- une *organisation dispositive verticale* qui s'étire à tous les étages de l'édifice scolaire avec la création de dispositifs depuis la maternelle jusqu'à l'université : diversification des « espaces-temps » réservés à la prise en charge de la difficulté scolaire (dans la classe et hors la classe, voire hors établissement scolaire, pendant et hors temps scolaire) et regroupement des destinataires de l'aide, fondés sur des modèles de séparation ou d'intégration des élèves à la classe,
- une *organisation dispositive horizontale* qui s'efforce de couvrir la prise en charge de la difficulté scolaire par le ciblage des publics avec catégorisation et gradation des difficultés prises en charge et la répartition de dispositifs en deux grandes catégories traitant de la difficulté:

² **REP/REP+** : 732 Rep et 350 Rep+ Rentrée 2015 ; **ATP** : Aide au Travail Personnel ; **DRE** : dispositifs de réussite éducative ; **CLAS** : contrat local d'accompagnement scolaire ; **CLA** : Classe d'Accueil (2nd degré) ; **CLIS** : Classe d'Intégration Scolaire (élèves handicapés) ; **CLIN** : classe d'initiation (au Français Langue Etrangère ou Langue Seconde) et d'accueil des Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF) (1^{er} degré) ; **CRI** : Cours de Rattrapage Intégré (1^{er} degré) ; **D'Col** : dispositif numérique de soutien et d'accompagnement en français, mathématiques et anglais ; **DP6** : Découverte Professionnelle 6 heures (élèves se destinant à la voie professionnelle) ; **EREA** : établissements régionaux d'enseignement adapté ; **FLE – DAI** : Français Langue Etrangère - Dispositif d'Accueil et d'Intégration ; **Internat d'excellence** : pour des élèves motivés mais ne bénéficiant pas d'un environnement favorable, **Internat de réussite éducative** : réponse aux difficultés éducatives de jeune (JL Borloo) ; **PAI** : projet d'accueil individualisé (troubles spécifiques des apprentissages) ; **PARE** : Projet d'Amélioration des Résultats des Elèves ; **PIIOMEP** : parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel ; **Plan licence** : soutien aux étudiants en difficulté et aide à l'orientation personnalisée, **PPRE** : Programme Personnalisé de Réussite Educative ; **PPRS** : Programme Personnalisé de Prévention de la rupture scolaire ; **PPS** : Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève handicapé ; **SEGPA** : section d'enseignement général et professionnel adapté ; **ULIS** : unités localisées pour l'inclusion scolaire ; etc.

- difficulté « ordinaire » directement liée aux activités scolaires (dispositifs : accompagnement scolaire, PPRE, aide individualisée, intégration d'élèves non francophones, etc...)
- difficulté plus « lourde », telle que le handicap avéré ou les différentes formes de ruptures scolaires (dispositifs : Ulis, prévention décrochage scolaire, alternance/relais, etc...) et qui, dans certains cas, peuvent avoir pour cible, la personnalité de l'élève.

Au service d'objectifs difficilement contestables, cette organisation n'échappe pas, pour autant, à une critique des professionnels que nous rencontrons dans le cadre de ce programme de recherche (chefs d'établissements, directeurs d'école, corps d'inspection, enseignants, personnels de milieux associatifs, ...); critique inépuisable concernant « la bureaucratie, ses lenteur, rigidités et formalismes » (Barrère, 2013, p.111), plus concrètement une critique concernant la mise en non cohérence des dispositifs entre eux et qui apparaît souvent aux yeux des professionnels comme une organisation désordonnée voire contreproductive à l'action éducative; critique enfin concernant les arrangements partenariaux et institutionnels rarement stabilisés, laissés le plus souvent à la charge des protagonistes. Et malgré une logique de moyens déployée par l'échelon national et/ou académique, cette organisation scolaire oblige à une nouvelle division du travail dont le recrutement de professionnels supplémentaires et le déploiement d'ingénieries sociales et pédagogiques sont rarement discutées en amont par les professionnels concernés, contribuant à nourrir la critique.

Pour autant, de notre point de vue, la dynamique interne des dispositifs peut également déboucher sur une évolution des conceptions et des savoirs relatifs à la difficulté scolaire ainsi que sur un réajustement stratégique de l'action « biopolitique » dans ce domaine. C'est ce que nous verrons dans la troisième partie de cette contribution, notamment à partir de l'analyse de l'activité de deux enseignants exerçant leur métier au sein de divers dispositifs. Pour étayer ce point de vue, nous convoquons l'ergonomie de l'activité instrumentée, mise en correspondance avec la pensée foucauldienne, particulièrement à propos des technologies de gouvernementalité. Cette conception nous permet de mettre en évidence, d'une part, des rationalités sous-jacentes au développement et à la diversification des dispositifs, fondées en partie sur des discours savants, des discours d'experts, des savoirs professionnels et aboutissant à un nouveau cadrage conceptuel du problème, et, d'autre part, une réorganisation de sa prise en charge en termes de mesures d'aide et d'accompagnement à la scolarité avec, notamment et comme on vient de le dire, l'émergence de « nouveaux métiers » et des modalités d'intervention visant à relever les grands défis de l'école.

III. Elaboration d'un cadre conceptuel

Nous faisons ici l'hypothèse du caractère artefactuel/instrumental des dispositifs scolaires comme médiateurs de l'activité des professionnels de l'éducation.

A. Le dispositif comme instrument d'une « biopolitique »

Foucault (1994/1977) voit le dispositif comme un réseau constitué d'« un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit » (p. 299). C'est un instrument politico-administratif qui émerge

aux XVII^e et XVIII^e siècles avec une conception « biopolitique » du pouvoir. Dans cette conception, la sureté des populations – leur sécurité physique, mais aussi sanitaire, la satisfaction de leur besoins vitaux, leur instruction,... - devient une préoccupation du pouvoir car elle apparaît comme une condition de la productivité et donc de la prospérité de l'Etat. C'est dans ce sens que le dispositif se caractérise par la poursuite d'« une fonction stratégique dominante », le plus souvent pour « répondre à une urgence », telle qu'une disette, une épidémie, ou toute situation jugée critique. Néanmoins, une fois installé, le dispositif, par un effet de « surdétermination fonctionnelle », a tendance à se perpétuer bien au-delà de sa fonctionnalité première. Du fait d'un « perpétuel remplissage stratégique », il conserve des raisons de subsister sans cesse renouvelées, notamment pour gérer les effets imprévus qu'il a lui-même produits.

En définitive, tout dispositif traduit une vision d'aménagement ou de réaménagement d'un existant. Pour Deleuze (1989, p. 185), « *tout dispositif se définit ainsi par sa teneur en nouveauté et en créativité ...* ». Ce qui signale l'instauration d'un dispositif, c'est l'apparition de nouveauté, d'un renouvellement et, plus précisément chez Foucault, d'un nouveau régime de savoirs et d'énoncés. En effet, le concept de dispositif reprend et englobe celui d'épistémè antérieurement développé par Foucault. L'épistémè constitue un « *dispositif stratégique* » qui détermine le régime des énoncés « *dans un champ de scientificité* ». La notion de dispositif semble vouloir dépasser et élargir celle d'épistémè. Ainsi, dans un champ de pratiques, il détermine non seulement le régime de l'activité discursive mais le régime de l'activité dans son ensemble, quelle que soit sa nature. Par conséquent, au-delà du renouvellement des concepts, ce qui est visé par un dispositif c'est une rénovation de l'ensemble des médiateurs de l'activité (y compris les artefacts matériels et sémiotiques) ainsi que les rapports des acteurs à ces médiateurs. C'est un instrument de pouvoir dont la fonction est de recadrer à distance, dans une perspective stratégique, les médiateurs discursifs et matériels de l'activité d'un ensemble d'acteurs sociaux dans un champ donné.

B. L'instrument comme organisateur de l'activité

Caractériser en sociologie les dispositifs comme des instruments de conduite à distance d'activités humaines fait évidemment écho à la théorie instrumentale qui, en psychologie, dans la perspective ouverte par Vygotski, tente de conceptualiser le rôle que jouent les artefacts culturels dans le développement des organisateurs subjectifs de l'activité. Ces organisateurs - le langage, les outils, les institutions, les mondes formels de connaissance - constituent des médiateurs artificiels de l'activité matérielle et idéale des individus dans leur environnement. Ils forment un réseau « déjà là » de moyens normés d'agir et de penser, disponible aux « nouveaux-venus » (enfants, étrangers...) et que ceux-ci s'approprient en s'intégrant au collectif (Tomaselo, 2004). Cette appropriation s'effectue essentiellement à travers des activités conjointes (par exemple, novice-expert) à visée éducative, au cours desquelles chaque individu reconstitue pour lui-même, sous le contrôle du collectif, les usages du patrimoine communautaire. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'affirmation de Vigotsky : « *l'éducation peut être définie comme étant le développement artificiel de l'enfant.* » C'est en effet la médiation formative du groupe qui, en inscrivant l'enfant dans le patrimoine artificiel et arbitraire de sa culture, va l'introduire et l'instituer dans l'humanité.

Dans cette perspective, il n'existe pas d'activité matérielle ou idéale qui ne soit médiatisée par un instrument : corps propre³, outil, signe, concept... La question qui est alors posée à la psychologie est celle de la genèse de l'instrument. Rabardel et Vérillon ont proposé d'y répondre en distinguant deux entités : l'artefact et l'instrument (Vérillon & Rabardel, 1995 ; Rabardel 1995). L'artefact est un pré-construit culturel, un objet dans lequel on a détecté ou agencé des propriétés fonctionnellement pertinentes par rapport à une classe de transformations visée (par exemple, la rigidité du bâton, le tranchant du couteau ou la « lisibilité » d'un signe). C'est donc « un ensemble construit d'invariants (morphologiques, physico-chimiques, relationnels, conventionnels, ...) organisé pour effectuer un traitement anticipé de l'environnement matériel ou social, grâce à sa mise en œuvre par un utilisateur » (Vérillon, 2005a). Le fait qu'il doive être mis en œuvre indique clairement que l'artefact ne constitue en lui-même qu'une composante partielle de l'action technique instrumentée. Pour acquérir le statut d'instrument, il requiert nécessairement l'engagement psychologique et moteur d'un utilisateur. L'usage inscrit l'artefact dans un système de schèmes, de représentations, de connaissances, d'opérations intellectuelles et motrices qui seul permet d'actualiser sa fonction. C'est cet ensemble, cette entité mixte à la fois psychologique et artefactuelle qui constitue à proprement parler l'instrument.

Dès lors, on voit se dessiner pour les instruments deux axes distincts, quoique plus ou moins solidaires, de développement potentiel : un axe de développement opératoire centripète, dit d'instrumentation (développement schématique, représentationnel...) au cours duquel les utilisateurs tentent de « prendre en main » l'artefact et un axe de développement artefactuel centrifuge, dit d'instrumentalisation (développement des fonctionnalités de l'artefact) au cours duquel les utilisateurs s'efforcent de le « mettre à leur main » dans une perspective continuée de l'artefact. Ce processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995) peut se dérouler sur une longue période. En outre, du fait de la variété des situations d'usage, l'engagement de l'artefact ne se reproduit jamais à l'identique, ni de manière complètement « canonique » ; il est chaque fois reconçu par l'utilisateur en fonction du contexte. Dans ce sens, comme le souligne Rabardel, chaque usage singulier d'un artefact par l'utilisateur constitue une prolongation du processus de conception. Enfin, ce processus d'appropriation de l'artefact ne saurait être considéré indépendamment de ce qui lui donne son sens : le développement par le sujet de son pouvoir d'agir. Développement instrumental et développement de l'activité se trouvent étroitement associés dans une dialectique qui n'est pas sans rappeler celle de la zone proximale de développement au cours de laquelle « *L'activité instrumentée, enrichie par la confrontation au réel, rejaillit sur la construction de l'instrument. Ainsi peut s'instaurer un mouvement circulaire de développement et de renouvellement mutuel, l'activité en développement exigeant de l'instrument de nouvelles avancées opératoires et artefactuelles et celui-ci ouvrant à l'activité des perspectives inédites d'action.* » (Vérillon, 2005a). En renvoyant à l'idée d'une « disposition » rationnelle de propriétés destinée à produire un effet recherché, le dispositif correspond bien à l'idée d'artefact.

C. Le dispositif, un « méta-instrument » ?

En ce qui concerne la théorie instrumentale, Rabardel fait lui-même la remarque que « l'artefact ne saurait déterminer strictement l'activité [...] parce que bien d'autres sources de

³ Au sens où Mauss (1936) affirme, en évoquant les "techniques du corps", que le corps "est le premier et le plus naturel instrument de l'homme". (p. 372).

structuration de l'activité existent au-delà des instruments, à commencer par les tâches et les modes opératoires prescrits » (1995, p. 47).

Nous proposerions volontiers que ces derniers relèvent en réalité de cet instrument de « conduite des conduites » que constitue le dispositif selon Foucault. Dans un dispositif, la tâche est l'instrument principal de l'agent. C'est un instrument d'organisation et de régulation de l'activité d'autrui⁴. C'est donc à proprement parler un instrument « bi-face » à la disposition d'acteurs engagés dans une collaboration asymétrique mais à visée en partie partagée : collaboration maître/élève, médecin/patient, etc. (Vérillon, 2005b). A ce titre, la tâche peut être considérée comme un élément constitutif, voire même élémentaire, des dispositifs. En effet, la tâche possède toutes les caractéristiques fonctionnelles d'un dispositif au sens de Foucault : c'est un instrument de cadrage de l'activité d'autrui, à visée productive ou développementale, qui repose sur un rapport de pouvoir asymétrique entre un agent et un patient, souvent étayé sur et par un savoir.

Le dispositif apparaîtrait en définitive comme un « méta-instrument » de régulation de l'activité conceptuelle et instrumentale des sujets, dans un champ donné, et qui, à travers la prescription de tâches, recadrerait l'usage de soi et de ses instruments. Selon la taille du dispositif, on peut l'analyser comme un emboîtement de sous-dispositifs (Fusulier et Lannoy, 1999), l'objectif stratégique se déclinant en tâches de différents niveaux à chaque étage du dispositif d'ensemble, jusqu'au sous-dispositif terminal mettant en contact l'agent « de base » avec la population (élèves, malades, administrés...).

IV. Analyser l'activité des professionnels

La proposition de prendre en compte la dimension instrumentale des dispositifs dans l'analyse de l'activité des protagonistes -professionnels de l'éducation et élèves- engagés dans des actions de lutte contre la difficulté scolaire renouvelle les questions et le regard portés par l'analyste.

Si l'on considère ici que le dispositif constitue un instrument de conduite à distance de la conduite d'autrui, on peut alors faire l'hypothèse que sa mise en œuvre implique, de la part des agents et destinataires engagés dans un nouveau dispositif, le développement de nouveaux rapports avec l'objet de ce dispositif, avec les autres acteurs concernés par lui, et avec les instruments conceptuels et matériels de l'activité qu'il mobilise.

Dans cette partie, nous allons nous efforcer de montrer en quoi et comment ces trois pôles sur lesquels les dispositifs focalisent les occupations et préoccupations des agents interagissent dans l'activité de ceux-ci et influencent leur élaboration d'un « usage de soi par soi » compatible avec la logique, telle qu'ils la construisent, du dispositif. De quelle manière et sous quelles conditions se constituent ces nouveaux rapports ? Comment se manifestent les effets de « cadrage » du dispositif sur l'activité des protagonistes : abandon, résistance, détournement et/ou développement ?

Nous avons tenté d'apporter des réponses à ces questions en enregistrant un certain nombre de situations de travail se déroulant dans le cadre d'un dispositif scolaire et en les soumettant à une co-analyse avec les intervenants engagés avec nous dans un processus d'intervention-

⁴ Comme le souligne Léontiev (1984), elle définit, pour le(s) sujet(s) au(x)quel(s) elle s'adresse, un but et des conditions d'exécution de ce but.

recherche, notamment dans le cadre de séances d'auto-confrontation simple et croisée et diverses réunions entre les protagonistes.

A. Les rapports à l'objet

Selon Foucault, la mise en œuvre d'un dispositif est un processus qui conduit classiquement à désigner, repérer et isoler ou « suivre » une population-cible constituant un problème afin qu'elle puisse faire *in fine* l'objet d'un « traitement » spécifique qui relève essentiellement du travail des professionnels « en première ligne ».

Dans la situation scolaire qui nous intéresse, l'objet assigné aux professeurs est de concevoir et conduire un enseignement adapté pour des élèves regroupés dans le cadre d'un dispositif qui, parallèlement à un enseignement disciplinaire de collège, doit permettre une découverte précoce de l'enseignement professionnel. Pris en charge par une équipe pluridisciplinaire et fondé sur une pédagogie dite « de projet », ce dispositif est supposé offrir des solutions à des élèves scolairement fragiles en leur permettant de poursuivre, à la fois, les acquisitions fondamentales définies dans le socle commun tout en mobilisant des savoirs relatifs au monde professionnel. En se substituant à d'autres dispositifs, pourtant toujours en vigueur au sein du collège (3^{ème} technologique, dispositif DP6⁵, etc ...), il est attendu de ce nouveau dispositif « 3^{ème} prépa-pro » qu'il concoure à l'orientation active des élèves et, d'une certaine manière, mais sans que cela soit vraiment débattu entre les enseignants, à la réduction des sorties sans qualification du système scolaire.

Nous nous intéresserons ici à l'activité de deux jeunes enseignants : Claire, professeur de mathématique avec seulement un an d'expérience professionnelle et Philippe, professeur des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), plus expérimenté de quatre ans. Nous les avons suivis dans le cadre d'une de nos interventions au sein de leur établissement, durant toute une année, suite à une demande de l'équipe d'enseignants et de la direction afin de les accompagner dans la mise en œuvre de cette nouvelle organisation « dispositive » inhérente à la refondation de l'éducation prioritaire (Felix, 2014).

Claire n'a pu assister à aucune des réunions préparatoires à la mise en œuvre de ce dispositif « d'orientation active » des élèves au sein du collège dans lequel elle vient d'être nommée. Elle n'a pu prendre part ni aux choix qui ont présidé à la sélection de ce dispositif en particulier parmi un lot de dispositifs offrant des alternatives aux élèves en risque de décrochage ni aux négociations concernant la constitution de l'équipe pluridisciplinaire et inter-établissements (le collège et les différents Lycées Professionnels du réseau d'éducation prioritaire) ; pas plus qu'elle n'a assisté et participé à la définition du projet pédagogique et didactique exigeant, entre autres choses, que les savoirs dits fondamentaux soient mobilisés (et donc enseigner) à des fins de résolution de situations concrètes en relation avec le monde du travail.

Privée de ce travail de conception et de « prise en main » du dispositif, plus ou moins partagé, par les membres de l'équipe éducative à laquelle elle tente de s'intégrer, Claire a une conscience aigüe de l'importance sociale de sa tâche et, en regard, de l'ampleur de ses propres limites. Lors d'une autoconfrontation croisée entre elle et son collègue, Claire tente de justifier un « certain essoufflement » :

⁵ Découverte professionnelle à raison de 6h par semaine.

C : Je travaille dans l'urgence. Je trouve que c'est un travail, quand même, avec des responsabilités qui sont pesantes. Ce n'est pas des enfants pour qui tout est beau pour eux. Et je trouve que c'est difficile. Et donc qu'est-ce que je fais ? J'essaie tout ! Mais c'est un peu le problème que j'ai, ouais, c'est que j'ai mis en place pas mal de chose en début d'année, et vers février-mars, y a à peu près tout qui a disparu. [...] au début de l'année, il y avait un travail de groupe, des compétences par titre de chapitre et au fur et à mesure, pft, c'est passer à la trappe (rires) ... voilà !

P : euh...ouais...il y aurait un certain essoufflement...t'es moins exigeante avec eux...qu'au début....

Claire manifeste ici sa crainte de transformer ce que son collègue qualifie « d'essoufflement » en un « relâchement de ses propres exigences » :

C : J'ai peur de, heu, de rentrer dans une pratique qui ne me plaise pas en fait. Parce que ce n'est pas très difficile, hein, d'arriver en classe et de ne pas préparer grand-chose... de faire semblant, d'occuper un peu les élèves. C'est pas très dur, je pense... de faire, heu, son travail au strict minimum. Et avec une classe comme ça, difficile, c'est quand même tentant, parce que, heu, quoique je propose, ils seront en refus de travail, quoi. Quoique je propose, ils vont galérer.

Car les difficultés sur lesquelles elle déclare buter dans sa tâche, au sein de ce dispositif, sont nombreuses :

L'importance du retard scolaire de l'ensemble des élèves, leur réticence à s'engager dans le travail qu'elle leur propose, leur manque de motivation :

Ils n'ont pas envie de travailler. Y a ça, et puis c'est trop difficile. Heu, les équations déjà c'est dur, factoriser c'est dur. Les gamins ils sont quand même en rupture scolaire, et heu, c'est très dur pour eux ce chapitre.

Leur individualisme :

Ils ne sont pas dans la coopération, ça c'est sûr. Ils ne savent pas comment faire. Ils sont individuels, hein, parce que leur souci avec l'école, il est personnel.

Leur maîtrise insuffisante du langage :

Et donc ils disent des successions comme ça de petits bouts de mots. Personne ne comprend rien, et moi je me force le cerveau pendant une demi-heure pour essayer de comprendre ce qu'ils veulent dire. Et puis, au final, si je leur demande de reformuler, ça ira pas plus loin que heu les quatre mots qu'ils vont dire. Et donc du coup, je finis par reformuler moi-même.

Claire se sent démunie pour les « faire avancer », tout en se montrant très sensible à la souffrance qu'une scolarité marquée par les échecs répétés et persistants inflige à ces élèves. De sorte qu'une de ses préoccupations est de chercher à apaiser leur rapport à l'école :

Je cherche quand même à ce qu'ils se sentent bien à l'école parce que sinon, ils ne viennent plus, hein. Donc après qu'ils rentrent ou pas dans les apprentissages, c'est mon deuxième objectif. Mais mon premier c'est quand même qu'ils viennent.

Elle-même touchée par la conscience de ses propres échecs et de ses propres lacunes, elle donne la priorité à la préservation de sa santé au travail :

Je m'économise. [...] Là, cette année, au moins, même si on n'avance pas - je ne sais pas vraiment si je leur apprend quelque chose hein - mais au moins on ne se fait pas du mal, humainement parlant, je crois ! On ne se fait pas du mal non. Ils ne me font pas du mal, je ne leur fais pas du mal.

On comprend ici que ce dispositif assigne à Claire un groupe d'élèves réunis par un échec et un rejet scolaires profonds et déjà anciens (Bruno, Felix, Saujat, à paraître). C'est un objet sur lequel elle peine à avoir prise. Elle échoue à la fois à obtenir un engagement individuel et collectif minimal des élèves et à concevoir des tâches susceptibles de les faire progresser. De même que ses élèves se trouvent démunis pour s'approprier et développer les objets qu'elle leur propose, il lui manque les outils pédagogiques et didactiques ainsi que l'expérience lui permettant de développer un travail sur son propre objet. Cette situation retentit évidemment douloureusement sur son image de soi qu'elle semble rapprocher par moment de celle des élèves et qui rend compte, sans doute pour partie, de l'empathie évidente qu'elle éprouve à leur égard. Mais en même temps, on perçoit, en creux, dans son discours, des sources de développement potentiel. Outre cette disposition positive à l'égard de ces élèves, on peut faire ici l'hypothèse que l'exercice de son métier, au sein de ce dispositif, contribue à un repérage et analyse fine des dimensions sur lesquelles elle se trouve actuellement en difficulté pour agir professionnellement : le refus d'apprendre, le langage déficient, les bases scolaires insuffisantes, l'individualisme,... (Felix & Espinassy, 2011 ; Felix, 2015).

De ce point de vue, on peut dire que le dispositif introduit des éléments de re-conceptualisation du champ, voire de nouveaux outils, de nouvelles procédures. Ce qui incite les agents à interroger leur champ d'action et, par conséquent, à renouveler leurs conceptions relatives à ce champ ainsi que les modes opératoires qu'ils y déploient.

B. Les rapports aux outils et aux concepts

C'est ce que tentent d'illustrer les propos de Claire et de Philippe à propos de leur activité respective :

C : Pour moi, là...ce qui prime ...c'est le travail de la technique qui est le plus importantenfin.... le sens avec ces élèves-là...[...] Je veux dire les équations c'est dur pour eux, c'est dur de factoriser...c'est dur pour moi de leur donner des situations d'apprentissage dans lesquelles ils vont rentrer. [...] Je préfère miser sur la technique pour qu'au moins ...ils prennent des points au DNB

P : ouais, je comprends mais... moi je trouve ça hallucinant ! Moi ce qui me gêne ...c'est que le projet ne prend pas ...de... sens pour les élèves.... Et puis c'est pas sur ça qu'on s'est mis d'accord pour cette classe....

C : moi j'aimerais bien savoir comment tu arrives à construire un projet ... parce que c'est vachement de boulot..... qu'est-ce que tu veux leur enseigner, c'est quoi par rapport au programme...dans ton cours il y a une véritable expérience du projet...moi je suis pas capable ... d'ailleurs c'est pour ça que moi j'arrête à la fin de l'année d'être prof dans ce dispositif, c'est trop dur pour moi,... moi, je suis pas outillée, c'est trop de travail...je suis tellement pas prête à enseigner strictement ce qu'il y a dans les programmes que ...

P : bein moi, c'est justement parce que je ne suis pas prêt à enseigner exactement ce qu'il y a dans les programmes que je fais ça et que je choisis d'intervenir dans ces dispositifs !

C :ouais mais pour moi tu vois c'était pas une envie hein d'être prof référent en DP6 (3^{ème} Prépa-Pro).... Moi c'est juste déjà que les élèves me considère comme un prof, qu'ils captent que je suis prof de math....ouais, tu vois des choses plus de débutante....

S'approprier l'existence de problèmes issus de situations concrètes de travail et les outils qui permettent de les appréhender sont incontestablement une marque de l'étude. Pour autant, ce mécanisme mental est loin d'aller de soi et Claire en fait les frais alors que Philippe semble se saisir de l'artefact pour renormaliser et développer ses rapports à l'enseignement de sa discipline. On assiste donc à l'apparition de dilemmes intra et inter psychiques liés à la re-catégorisation par les intervenants de leur action didactique, des objets de celle-ci, ainsi que des outils à mobiliser. D'une certaine manière, on peut dire ici que le dispositif est un espace de médiation au sens où se créent et se recomposent des normes, des valeurs, du dit et du non-dit, ... mais aussi du pouvoir d'agir permettant aux professionnels d'exercer leur propre intelligence au sein de ces dispositifs pour transformer leur milieu de travail et gagner en efficacité –ou pas- sur les situations que ces dispositifs prétendent traiter voire résoudre. La difficulté de Claire à s'approprier cet artefact et le mettre à sa main la conduit vraisemblablement à faire le choix de « *sortir du dispositif* » pour se recentrer sur l'apprentissage de son métier, l'apprentissage de l'enseignement des mathématiques, en classe ordinaire, afin de se faire reconnaître comme tel, par ses élèves, ses pairs et sa hiérarchie.

C. Les rapports aux autres

Il n'est pas question ici d'argumenter sur de possibles débats ou disputes interpersonnelles mais bien d'avancer sur l'hypothèse du dispositif comme espace de médiation qui, à travers la prescription de tâches, recadrerait l'usage de soi, par soi et par les autres, et de ses instruments. Nous voudrions ici aborder une autre des caractéristiques des dispositifs scolaires, celle qui introduit une nouvelle division du travail parmi les professionnels de l'éducation, soit en spécialisant certains enseignants (les « professeurs référents » comme Claire et Philippe) soit en créant ex-nihilo une nouvelle catégorie d'intervenants, par exemple, les Assistants Pédagogiques. Ainsi, le dispositif d'orientation active est doté d'assistants pédagogiques pour assurer un certain nombre de missions, notamment celle d'assister les professeurs dans la conduite de leur classe. Ce qui ne manque pas d'introduire dans la classe un nouvel agent et, par là même, un partage du travail pédagogique relativement inédit dans le système français, où traditionnellement le professeur est seul dans sa classe. Comme pour la co-intervention entre pairs, mais compliquée ici par la dissymétrie des statuts et des fonctions des acteurs, la réorganisation du milieu de travail soulève les questions de la conduite de l'activité conjointe et de la distribution des tâches, voire de la plus-value de ce mode d'intervention au sein du dispositif. Toujours lors de l'autoconfrontation croisée entre Claire et Philippe :

P : Vous vous êtes mis un peu d'accord là, avec l'assistant pédagogique, avec Chaytan, sur la manière d'agir dans la classe ?

C : Non, c'est au feeling. Si, ...juste au début, on a parlé de heu, de pas aller les aider tout de suite, et de vraiment essayer qu'ils fassent tout seul, ...on s'est mis d'accord, quand les élèves sont en exercice, Chaytan ne se lève pas. On attend tous les deux que les élèves se mettent au travail, ...alors moi je vais voir des élèves qui ne font rien... en difficulté et lui...il canalise José ou...les élèves difficiles qui si on n'est pas à côté d'eux ils ne font rien ou mettent le bordel

Chercheur : Pour toi, ça fait une différence selon qu'il est là ou pas là ... ?

C : ...heu, sûrement que oui parce que je ne suis pas sollicitée de partout et que lui il intervient auprès des élèves difficiles...quand il est là, il voit des choses que je vois pas, par exemple José et Intissa... j'imagine que plusieurs fois il leur a dit de se calmer, d'arrêter de parler ...

Partant du sentiment initial « *qu'à deux, c'est deux fois plus facile* », Claire va progressivement réviser sa position en cours d'année : la co-intervention avec un assistant pédagogique n'est pas forcément le gage d'une efficacité accrue auprès des élèves ni d'un allègement de sa propre charge de travail. Bien au contraire, c'est ce qui ressortira d'une séance de travail collectif entre les enseignants du dispositif :

C : Bon c'est compliqué, [...]les élèves sont contents qu'il y ait un deuxième adulte ...mais du coup il y a des conflits qu'y se créent, pas toujours résolus,...ils le testent plus qu'un prof....bon, moi je dois dire que j'ai déjà du mal...je ne sais pas le faire pour un heu pour moi alors encore moins pour deux...et là, du coup, je lui ai demandé de ne plus venir dans ma classe...au moins il n'est plus témoin de mes échecs (rires).

Au-delà d'une coordination interpersonnelle insuffisante, c'est la prescription des moyens entre eux qui est ici jugée déficiente pour transformer un milieu de travail dans lequel les professionnels reconnaissent eux-mêmes « *ne plus pouvoir travailler seuls* » mais, pour autant, « *ne pas encore savoir comment travailler ensemble* ». La définition trop lacunaire de leurs tâches et, de manière plus générale, l'absence d'un genre professionnel (Clot, 1999), obligent Claire et Chaytan, son assistant pédagogique, à prendre sur eux, à trouver dans leur propre histoire, individuelle et collective, les ressources dont ils ne disposent pas par ailleurs. Pour autant, il est difficile de penser ici que les dispositifs ne laissent à l'acteur qu'une marge de manœuvre réduite ou qu'ils parviendraient à imposer des normes dont les protagonistes concernés ne pourraient se dépendre. De notre point de vue, on est bien davantage dans une problématique de la normalisation, celle qui consiste à se donner de nouvelles règles de métier –sa norme à soi à partir de la norme des autres- et moins dans une problématique de normation par le dispositif.

V. Discussion

Dans cette contribution, nous présentons les premiers résultats d'un programme de recherche en cours. Nous y soutenons tout l'intérêt qu'il y aurait à mobiliser un point de vue foucauldien à propos des dispositifs d'éducation prioritaire pour, d'une part, repenser les déterminations historico-politiques qui pèsent à distance sur les situations professionnelles et, d'autre part, pour tenter d'élargir le champ d'analyse de l'activité des professionnels de l'éducation au-delà des données étroitement situationnelles. Cette approche nous permet ainsi de faire l'hypothèse selon laquelle le dispositif, en tant que technologie gouvernementale au service de visées biopolitiques, entendues au sens de mise en ordre des populations à des fins éducatives voire sécuritaires, serait un vecteur essentiel de transmission de la prescription. En conséquence de quoi, il nous semble pertinent de nous intéresser à la manière dont les protagonistes concernés s'inscrivent dans ces instruments, lourdement marqués par des orientations idéologiques et politiques peu visibles par les acteurs, qu'ils soient agents ou destinataires (Dujarier, 2015). Il y a là quelque chose de tout à fait intéressant du point de vue d'une articulation possible du sociologique et de l'ergonomique. Mais pas seulement. On peut y trouver également

l'opportunité de renouveler la problématique et la catégorisation habituelles des instruments en psychologie. En sens contraire, l'idée de genèse instrumentale nous semble pouvoir contribuer à une réflexion relative aux processus de subjectivation des personnes mobilisées et visées par les dispositifs qui nous paraît manquer chez Foucault. Ainsi, cet emprunt à la pensée foucauldienne, mis en regard de la pensée de Rabardel, n'a évidemment pas pour objectif de reproduire leurs idées et encore moins de les présenter telles des doctrines indiscutables et immuables mais plutôt le souci de penser à l'intérieur de leur pensée (Friedrich, 2010).

Nous avons ainsi tenté de penser le pilotage par les dispositifs comme un moyen de cadrer l'activité des professionnels de l'éducation dans une visée biopolitique de prise en charge de la difficulté scolaire par l'institution. Leur analyse révèle des outils de guidage de l'activité inachevés au sens où la poursuite du processus de conception du dispositif dans ses mises en œuvre singulières est dévolue aux professionnels. Aussi, pour mettre en œuvre dans sa classe un projet d'enseignement en prise avec des situations concrètes de travail ou pour organiser la co-intervention avec un assistant pédagogique, le professeur doit renouveler ses manières de faire et ses conceptions habituelles. L'analyse montre que comme celles-ci ont une histoire à la fois personnelle et collective, et qu'elles renvoient en conséquence à un passé, à des contextes et à des rapports sociaux souvent régis par d'autres régimes d'efficacité et d'éthique, leur mobilisation par le sujet est naturellement à l'origine de dissonances intérieures et relationnelles. Ces dissonances s'accroissent lorsque ces manières de faire et ces conceptions se trouvent en rupture avec des visions du monde et des prescriptions d'agir véhiculées par les dispositifs. Cela pose ainsi la question de savoir, d'une part, comment ces artefacts inscrivent les individus dans le « déjà là » social et, d'autre part, comment, dans le même temps et en retour, les sujets tentent de mobiliser et d'instrumentaliser ces artefacts dans les situations singulières, toujours en partie inédites, et contribuent par-là à l'extension de leur « signification » sociale.

Plus largement, cette approche permet d'interroger chacun des niveaux d'emboîtement des dispositifs, depuis le niveau politique où sont redéfinies les finalités jusqu'au niveau terminal ou niveau opérationnel du dispositif. On tente ainsi de s'intéresser aux processus contradictoires et conflictuels d'instrumentation et d'instrumentalisation des personnes mais également aux possibilités pour l'agent, notamment à travers un collectif professionnel, de négocier avec le dispositif pour garantir son usage de soi par autrui et par soi ainsi qu'à son pouvoir d'agir sur les situations supposées traitées par le dit-dispositif. À travers les finalités qu'il vise et les transformations auxquelles il appelle, on peut alors commencer à penser les articulations entre dynamiques sociales et dynamiques subjectives qu'il suscite, accentue et renouvelle chez les professionnels engagés dans ces nouveaux espaces de travail. Pour autant, nous restons conscients qu'il s'agit là d'une question complexe qui, à l'évidence, soulève « des problèmes et des questions que nous n'arrivons pas encore à formuler, mais qui nous hantent néanmoins aujourd'hui » (Friedrich, 2010, p8). Dans tous les cas, le traitement de cette question ne peut, selon nous, s'envisager que dans une approche pluridisciplinaire qui seule pourrait tendre à diluer les oppositions historiques entre regards sociologique, psychologique et ergonomique et donner du sens à ces nouvelles situations de travail éducatif.

VI. Bibliographie

- Amigues, R., Félix, C., Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*. 19, 125-138.
- Barbier, M. (2006). La mise en dispositif de la surveillance épidémiologique et de la police sanitaire de l'ESB. *Terrains & Travaux*, 11 (2), 101-121.
- Barrere, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, Novembre 2013, n°36.
- Beuscart J.-S. & Peerbaye A. (2006) Histoires de dispositifs (introduction). *Terrains & Travaux*, 11 (2), 3-15.
- Bruno, F., Félix, C., Saujat, F. (à paraître). Approches descriptives et prédictives du décrochage scolaire : revue de littérature. *Revue Carrefours de l'Éducation*.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Deleuze, G. (1989). Qu'est-ce qu'un dispositif ? *Michel Foucault philosophe, rencontre internationale, Paris 9-11 janvier 1988*. Paris ; Seuil.
- Dujarier, MA. (2015). *Le management désincarné. Enquête sur les nouveaux cadres du travail*. Paris : PUF.
- Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51,61.
- Félix, C. (2014). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP. *Questions vives, Recherches en éducation*, Volume 6, 21, pp. 83-96. <http://questionsvives.revues.org/1510>
- Félix, C., Saujat, F. & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en Education*, Hors Série n°4, p. 19-30.
- Félix, C. & Espinassy, L. (2011). Production d'une ressource en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife> Programme Néopass@action : « aider les élèves à travailler ».
- Foucault, M. (1994/1977). Le jeu de Michel Foucault. *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris : Gallimard, pp. 190-207.
- Foucault, M. (1994). L'intellectuel et les pouvoirs », *Dits et écrits*, T. IV, Gallimard, pp. 750-751.
- Fusulier, B. & Lannoy, P. (1999). Comment « aménager par le management ». *Hermès*, 25, 181-198.
- Friedrich, J. (2010). Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique. Genève : FPSE, Carnets des sciences de l'éducation.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Mauss, M. (1985). *Sociologie et anthropologie* (9^e éd.). Paris : PUF.

- Oddone, I., Re, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Retz.
- Vérillon, P. (2005a). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives : la place de l'instrument. *Impulsions*, (4), 305-325.
- Vérillon, P. (2005b). *Les artefacts matériels et sémiotiques comme organisateurs de l'activité*. Document de travail (4 pages).
- Vérillon, P. & Rabardel, P. (1995). Cognition and artefacts : a contribution to the study of thought in relation to instrumented activity. *European journal of psychology of education*, vol. X, 3, 77-101.
- Vygotski, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In Schneuwly B. & Bronckart J. P. (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé, 39-47.