



HAL
open science

Entre prescription et appropriation : les logiques d'action qui font dispositif

Brigitte Albero

► **To cite this version:**

Brigitte Albero. Entre prescription et appropriation : les logiques d'action qui font dispositif. E. Brossais; G. Lefeuvre. L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme des collèges, Chapitre 8, Octarès, pp.126-133, 2018, Le travail en débats. hal-02165259

HAL Id: hal-02165259

<https://hal.science/hal-02165259>

Submitted on 2 Jul 2019

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.

Chapitre 8

Entre prescription et appropriation : les logiques d'action qui font dispositif

Brigitte Albero, Université Bretagne-Loire-Rennes 2 (CREAD, 3875)

Chapitre paru dans l'ouvrage : E. Brossais, G. Lefeuvre (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège* (p. 126-133). Toulouse : Octarès, coll. Travail en débats.

Le plus grand obstacle à la coopération en vue d'un projet national telle que peut l'être une Réforme dans l'éducation nationale est, en France, la défiance que les acteurs ont les uns envers les autres, clivant les représentations de la société entre un haut et un bas, ceux qui pensent et ceux qui exécutent, ceux qui ont la parole et ceux à qui elle est confisquée. La conception de la communication entre ces mondes à ce point disjoints ne peut s'imaginer par conséquent que dans un sens vertical, généralement du haut vers le bas, plus rarement du bas vers le haut. Ceux qui prévoient la Réforme ne reconnaissent jamais, *in fine*, la réalisation de ce qu'ils avaient imaginé ; ceux qui se trouvent placés en situation de l'appliquer sont rebutés d'avance par le sentiment de ne pas être pris au sérieux, en n'étant pas entendus dans leurs demandes et analyses par le fait même de la réitération du processus dans le temps.

Le changement de point de vue opéré tout au long de cet ouvrage ouvre des pistes de compréhension qui permettent de sortir de cette impasse, en montrant que les acteurs sociaux, quel que soit le lieu et la nature de leur action, interagissent de telle manière qu'ils contribuent à faire exister leur environnement tel qu'il est. Les analyses conduites jusqu'ici montrent l'intérêt de comprendre le processus de Réforme moins comme une prescription du haut vers le bas que comme la *mise en jeu d'une dynamique* susceptible de faire *système*, en étant portée par l'ensemble des acteurs, chacun sur son lieu d'exercice. Elles montrent également que, dans cette dynamique, chaque acteur intervient dans un *mouvement dialogique* de *traduction* plus ou moins performant qui construit, à force d'investissements renouvelés et d'efforts permanents dans la durée, un ensemble de plus en plus consistant d'engagements dans le sens de l'action souhaitée qui tend à normaliser le changement en l'instituant.

Dans cette même perspective, cette troisième partie s'attache à montrer que, contrairement à toute application d'une planification rationnelle de l'action, l'activité effective *engage le jeu de l'interaction* dans le sens (ou à contre-sens) d'une *tendance qui fait dispositif*. Chaque chapitre de cette troisième partie analyse la fabrication de cette tendance, en l'illustrant par deux exemples : l'accompagnement personnalisé (AP) et l'enseignement pratique interdisciplinaire (EPI). Ils montrent ainsi par l'analyse de situations ordinaires, de quelle façon l'interaction entre acteurs organise une tendance par adhésions et rejets, engagements et retraits. Ils montrent également en quoi cette tendance conduit à des micro-changements, en infléchissant conceptions et pratiques.

Dans ce contexte, le but de ce chapitre introductif est de dégager de manière explicite le modèle sous-jacent à ces analyses, de telle manière qu'il participe au double objectif d'intelligibilité et de transformation sous-jacent à cet ouvrage : comprendre les phénomènes pour ajuster les manières d'agir. Il présente ainsi ce qui fait problème dans l'utilisation abusive du terme *dispositif* dans le langage ordinaire des métiers de l'éducation et de la formation et propose une conceptualisation, théoriquement et empiriquement étayée par une succession de travaux antérieurs, susceptible de documenter les processus en jeu.

1 - La réification comme problème

En tant que lien continue entre connaissance et action, le langage à la fois sert et dessert. Il est le point d'appui permanent de la communication, de l'échange, de la construction de concepts et de modèles qui soutiennent l'intercompréhension ; il est aussi celui qui, par la nominalisation et, dans certains cas, l'adjectivation, laisse croire à la réalité de ces construits symboliques en les naturalisant. *La réforme, le collègue, le dispositif*, autant de formulations qui laissent penser à une réalité homogène et stable des référents auxquels ces termes renvoient dans le réel.

Un double processus est pourtant à l'œuvre dans cette confusion entre réel et symbole : l'imprécision des termes qui peuvent renvoyer à des référents divers (lieux, objets, processus, intentions, systèmes d'interaction, etc.) ; la transformation du vivant en *chose*, autrement dit la réification de phénomènes dynamiques et évolutifs en entités statiques, homogènes, unimodales, stables dans le temps. On peut comprendre que par ce phénomène analysé par nombre de chercheurs en philosophie, psychologie, sociologie, le langage associé à ce type de représentation trahit en permanence l'intention d'intelligibilité à l'œuvre dans tout travail à orientation scientifique ou même pédagogique, apportant un exemple de plus au linguiste qui constate que la communication n'est jamais qu'une succession de malentendus.

Rapporté à la préoccupation qui concerne cette troisième partie, le terme *dispositif* constitue un exemple particulièrement révélateur. Utilisé à satiété, voire *ad nauseam*, il sature le discours du domaine en venant évoquer tantôt une incitation politique ou pédagogique à l'échelle macro-structurelle, tantôt un lieu, un environnement social et technique et/ou son offre de formation à l'échelle meso-structurelle ou encore une modalité pédagogique et sa mise en acte à l'échelle micro-structurelle. En se référant systématiquement aux intentions et tactiques de l'instance de formation, ce type de formulation situe, qui plus est, l'interaction sociale dans une perspective prescriptive, en la centrant sur une seule instance (le politique, la direction d'un établissement, les concepteurs de formation, etc.).

Comment comprendre, dans ces circonstances, la complexité de ce qui se produit quand des sujets dont la relation est médiée par des objets matériels et symboliques, interagissent selon des perspectives stratégiques pour conduire une action que chacun interprète différemment, selon des représentations, intentions, préoccupations, préférences, manières de faire et d'être par définition singulières ? Comment comprendre la conduite d'une telle action quand les destinataires loin de se constituer en sujets passifs et modelables, se comportent en sujets actifs selon des mondes propres, des cultures d'activité et des systèmes d'intérêts particuliers ?

2 - Comprendre les dynamiques sous-jacentes aux traits de surface

Les parties précédentes de cet ouvrage ont ainsi montré qu'il n'y a donc pas *un* modèle de collègue ou *une* réforme mais des interprétations et des mises en œuvre différentes de la vie dans les établissements et de la réforme en tant qu'orientation donnée par le politique. Dans cette troisième partie, il s'agit de comprendre qu'il n'y a pas *un* dispositif, mais autant d'interprétations que d'acteurs de ce qui peut *faire dispositif* dans une action collective, conduisant à diverses conduites (proaction, transaction, négociation, évitement, retrait, opposition, etc.), parfois comprises par le politique comme de la « résistance » au changement ou à l'innovation. Sous ces traits de surface, qu'en est-il effectivement ? Comment trouver des axes structurants de compréhension dans cette multiplication de possibles ?

Des travaux antérieurs¹ ont permis de dégager une *tripolarité récurrente* sous-tendue par des *logiques d'action* différentes, quels que soient les terrains et les acteurs qui structurent l'activité individuelle et collective. Cette tripolarité est dynamique et évolue en permanence dans le temps ; elle est l'objet de négociations et d'ajustements constants entre acteurs, artefacts, environnements. En situation d'interdépendance réciproque, les trois dimensions constitutives et leurs logiques d'action respectives produisent tantôt des convergences, tantôt des divergences, voire des contradictions. Les actions ressenties par les acteurs comme étant réussies relèvent d'une convergence des polarités, alors que les dysfonctionnements apparaissent quand l'une des polarités prend le pas sur les deux autres. La pertinence de cette conceptualisation a été confirmée par des travaux d'autres chercheurs² sur une diversité d'objets de recherche et de terrains d'enquête.

2.1 - Un idéal qui oriente l'action selon une logique épistémo-axiologique

Emprunté à M. Godelier (1987, 2007), le néologisme *idéal* renvoie chez cet anthropologue à l'idée préalable que l'humain se fait de l'action qu'il prévoit de réaliser. Dans cette même perspective mais de manière complémentaire, il rend également compte d'observations réalisées dans divers travaux d'enquête³ qui ont permis d'observer plusieurs constantes : l'action est d'abord orientée par un système de valeur⁴ sous-jacent, explicite ou implicite (*idé-al*) ; elle est soutenue par des représentations, conceptions, conceptualisations, théories du monde (*conceptu-el*) ; celles-ci sont le plus souvent en cohérence⁵ avec les valeurs et constituent chez les individus mais aussi dans les collectifs un puissant moteur de l'action. Ces observations rejoignent les analyses produites en épistémologie des sciences par H. Putnam (2002) qui problématise le rapport entre fait et valeur.

L'étude fine des discours d'acteurs et l'observation de la manière dont ils s'engagent dans l'action montre que ce pôle de l'*idéal* est sous-tendu d'une logique d'action particulière qui oriente cet engagement dans le sens de la signification accordée à l'action. Agir *en raison de* (Linard, 1989, 1994, 2001) donne toute sa puissance à la dynamique de quête (*ibid.*), en fournissant au sujet à la fois les *motifs d'agir* (valeurs sur le volet axiologique) et des *modèles* pour ce faire (connaissances sur le volet épistémique).

Cette dimension de l'*idéal* est à la fois individuelle et collective. Elle est individuelle car biographie, dispositions, mondes propres, projets et situations particulières conduisent chaque sujet à produire des raisons singulières d'agir dans l'instant mais aussi selon une projection propre à infléchir les possibles à venir. Elle est collective à la fois par la dimension culturelle que l'individu incorpore mais aussi par son engagement dans des interactions sociales qui fabriquent des mouvements, des tendances, des institutions. En situation d'enquête, la dimension de l'*idéal* est donc à chercher à la fois dans l'analyse de l'activité individuelle *et* collective pour tenter de comprendre où se situent les aspects de convergence, de tension, voire

¹ Albero, 1998, 2000, 2003, 2009, 2010a/b, 2011.

² Roby, 2014 ; Simonian, 2014 ; Flandin, 2015 ; Le Boucher, 2015 ; Bonasio, 2015 ; Garcia, 2016 ; Lameul, 2016 ; Watteau, 2017 ; etc.

³ Par exemple : Albero, 1998, 2000 ; Albero, Dumont, 2002 ; Albero, 2003 ; Albero, Thibault, 2006 ; Albero, Poteaux, 2009 ; Albero, Linard, Robin, 2010.

⁴ Les sujets se réfèrent souvent aux raisons pour lesquelles ils réalisent une action, aux motifs pour lesquels ils s'engagent dans un projet. Cette expression est le plus souvent porteuse des valeurs qui les motivent et participent de leur construction identitaire. En éducation, la contribution apportée au développement d'autrui constituent des valeurs communes en termes d'éducabilité et d'autonomisation qui peuvent s'exprimer selon des sensibilités différentes (libertaires, communautaires, libérales), etc.

⁵ De manière contrastée : les valeurs de l'ordre, de la tenue morale, de l'instruction sont davantage liées à des références philosophiques et littéraires considérées comme classiques ou à des psychologies de type béhavioriste ou structuraliste ; les valeurs liées à l'autonomisation et à l'émancipation sont davantage attachées à des références considérées comme instituant.

de contradiction chez les individus et les collectifs, au double niveau des valeurs et des modèles de l'action.

2.2 - Un fonctionnel de référence qui organise l'action selon une logique instrumentale

Si la dimension de l'*idéal* constitue le moteur de l'action, la dimension du *fonctionnel* qui fait *référence* pour tout un chacun dans un collectif en est la boussole. Si elle est limitée, toutes les enquêtes conduites montrent que l'organisation rationnelle de l'action en termes de rapport buts-moyens n'en est pas moins indispensable pour atteindre une relative efficacité au regard des objectifs fixés. La dimension du fonctionnel organise le temps, l'espace, les tâches, matériels et supports de l'activité, les contenus et modalités des interactions, les formes d'évaluation et de rétroaction, etc. A condition d'une souplesse non strictement programmatique de l'action dans l'ajustement régulier aux caractéristiques des situations et des personnes en présence, cette forme de rationalité garantit une organisation de l'activité collective qualifiée de *travail* (Habermas, 1981).

Cette dimension du *fonctionnel de référence* est à la fois individuelle et collective, en ceci qu'en faisant référence pour le collectif, elle constitue une norme locale à laquelle chaque sujet s'ajuste et par rapport à laquelle éventuellement il négocie des aménagements (temps, espace, tâches, contenus, modalités, critères d'évaluation, etc.), sachant qu'elle conduit néanmoins à des interprétations tantôt convergentes, tantôt divergentes, dans le rapport par exemple à la représentation individuelle de l'efficacité ou par rapport à la dimension de l'*idéal*.

Enquêter sur ce qui fait convergence ou divergence dans cette dimension de l'activité collective ou dans la relation entre ces deux dimensions permet de comprendre les jeux de tensions qui conduisent vers la réussite de l'action ou vers des dysfonctionnements.

Ce pôle du *fonctionnel de référence* est sous-tendu par une *logique instrumentale* (Habermas, 1981) qui engage l'action dans le sens du rapport buts-moyens exprimé le plus souvent en termes d'efficacité opérationnelle. Si cette logique d'action est indispensable à l'organisation de l'action et de l'activité, ces dernières ne peuvent s'y réduire au risque de perdre de vue les raisons pour lesquelles les sujets agissent d'une certaine manière, ainsi que le goût et l'envie qu'ils ont d'agir ensemble.

2.3 - Un vécu qui densifie l'action selon une logique intersubjective et existentielle

Souvent négligé en recherche par les analyses ingénieriques centrées sur la logique instrumentale de l'action et, dans les pratiques, par les environnements professionnels qui survalorisent l'efficacité opératoire immédiate, les enquêtes successives montrent que la dimension du *vécu* donne pourtant toute sa densité à une action qui ne se réduit pas au rapport buts-moyens, mais prend en compte une autre forme de rationalité (Schütz, 1943, 1962) que J. Habermas (1981) qualifie de *communicationnelle*. Attachée à une finalité de lien social, cette forme de rationalité oriente l'action dans le sens de la relation à autrui, l'intercompréhension, le dialogue. La logique qui sous-tend l'action est d'avantage de nature *intersubjective* et ouvre un espace de sens qui n'est ni celui de la valeur, ni celui du calcul, mais celui de la signification accordée à l'activité réalisée, ici et maintenant, seul et/ou avec autrui, à cette vie partagée qui même en relevant du *travail*, reste une part de l'existence. Cette autre forme de rationalité réinterroge les critères communément admis de l'efficacité, en montrant qu'une action peut-être techniquement aboutie (texte du législateur, référentiel de tâches, planification, programme, préconisations, cas exemplaires et inspirants, etc.) et néanmoins échouer au regard du désengagement des sujets (incompréhensions, malentendus, etc.), de leur non-engagement (absence d'adhésion, indifférence, rejet, etc.) ou de leur opposition de principe.

Cette dimension du *vécu* est à la fois individuelle et collective, en ceci qu'elle relève du ressenti de chaque sujet face aux situations, de son élaboration intérieure en termes d'analyse réflexive et de constitution d'une expérience en lien avec la biographie, les dispositions et les projets de chacun, voire de manière plus prosaïque avec leurs intérêts ou bénéfices anticipés. Elle relève aussi de son partage, plus ou moins harmonieux, plus ou moins *conflictuel* au sens où le développent A.J. Greimas (1966, 1970) dans son approche sémio-narrative ou M. Linard (1994, 2001) dans son modèle de l'activité (Hélices). La propriété *polémico-contractuelle* de ce phénomène conceptualisé par ces deux chercheurs met particulièrement en valeur cette caractéristique de la relation intersubjective qui mêle le contraste des ressentis et des interprétations face à une même situation (volet polémique) et, dans le même temps, la quête d'accord entre eux (volet contractuel). Ainsi compris, le *conflit* constitue une caractéristique intrinsèque de cette dimension du *vécu* qui permet de comprendre toute la difficulté mais aussi tout l'intérêt socio-politique et pragmatique du consensus. C'est ce qui donne à la *logique intersubjective et existentielle* de l'activité toute sa puissance face aux dimensions de l'*idéal* et du *fonctionnel de référence*. Il arrive ainsi fréquemment que, dans le cours de l'action, cette logique d'activité place les deux autres en suspension, quand il s'agit de privilégier la factualité de la tâche ou plutôt la convivialité, la réalisation technique d'une activité ou plutôt le soutien à un membre en difficulté dans le collectif, la concurrence ou plutôt la solidarité.

En situation d'enquête, la dimension du *vécu* est donc à chercher à la fois dans l'analyse de l'activité individuelle et collective pour tenter de comprendre où se situent les aspects de convergence, de tension, voire de contradiction chez les individus et les collectifs. Enquêter sur ce qui fait convergence ou divergence dans cette dimension de l'activité collective et dans la relation qui s'établit avec les deux autres dimensions permet de comprendre les jeux de tensions qui conduisent vers la réussite de l'action ou vers des dysfonctionnements.

Ainsi, agir pour faire vivre une valeur selon une certaine théorie du monde, agir pour être efficace selon une conception du rapport entre buts et moyens ou agir pour vivre en bonne entente avec autrui relève de *logiques d'action* différentes (*épistémo-axiologique, instrumentale, intersubjective et existentielle*), relevant elles-mêmes de formes d'engagement différent dans l'action, en relevant de polarités différentes (*idéal, fonctionnel de référence, vécu*) qui pourtant concourent toutes à l'action, selon des tendances qui dépendent de nombreux facteurs.

3 - Un processus tendanciel aux composants hétérogènes et évolutifs qui fait dispositif

Un ensemble de travaux antérieurs⁶ montrent que les jeux de tensions entre les trois dimensions et leurs logiques respectives fabriquent une tendance sur un *continuum* entre *instruction* et *autonomie*. Etayée par les travaux de F. Varela (1980), la définition de ces deux pôles renvoie à des conceptions opposées de l'activité : le pôle de l'*instruction* relève d'un modèle binaire d'entrée-sortie d'information par commande ou prescription et d'essai-erreur en matière de réalisation ; le pôle de l'*autonomie* relève davantage d'un modèle complexe de dialogue-interprétation selon une dynamique spiralaire de développement. L'action à finalité d'éducation et de formation (ce modèle pouvant être étendu aux pratiques sportives, de soin, de communication, d'animation d'équipes, etc.) se situe très rarement dans l'un ou l'autre de ces deux pôles, mais oscille sur un *continuum* en tension entre les deux, selon diverses dominantes : une dominante *prescriptive* qui établit une relation entre sachant-apprenant (soignant-patient, entraîneur-sportif, destinateur-destinataire, administrateur-administré, etc.), plus ou moins organisée par une relation de pouvoir liée au savoir détenu par l'instance ayant figure d'autorité ; une dominante *tutorale* qui ne remet pas en cause les statut des instances mais

⁶ Albero, 1998, 2000, 2014 ; Linard, 2012 ; Albero, Simonian, à paraître.

assouplit la relation en installant davantage de dialogue ; une dominante *coopérative* où le statut des instances évolue vers une reconnaissance mutuelle des droits, capacités, compétences installant une coopération à quasi-parité en termes de capacité de décision et de responsabilité ; une dominante autonomisante où s’installe un renversement de perspective entre les instances et leur mode de relation accordant à l’une un rôle d’accompagnement et à l’autre une part importante d’autodétermination.

Ces tendances et conceptions ne sont pas homogènes. Dans l’environnement de formation, elles sont à l’œuvre dans *cinq composants* principaux en relation de dépendance réciproque : (1) l’organisation de l’instance, de l’établissement, ou de l’équipe ; (2) les ressources matérielles mises en place avec et grâce aux (3) ressources humaines qui structurent à leur tour leur activité selon une culture de travail plus ou moins partagée avec les figures d’autorité ; (4) les publics accueillis ; (5) les contenus de formation préconisés par les figures d’autorité, négociés ou adaptés par les ressources humaines, plus ou moins acquis, interprétés, détournés, transformés par les publics auxquels ils sont destinés. Les relations entre ces composants n’étant pas homogènes la tendance se crée par négociation, composition ou rapport de force, entre les divers acteurs et actants⁷ (fig. 1, ci-dessous).

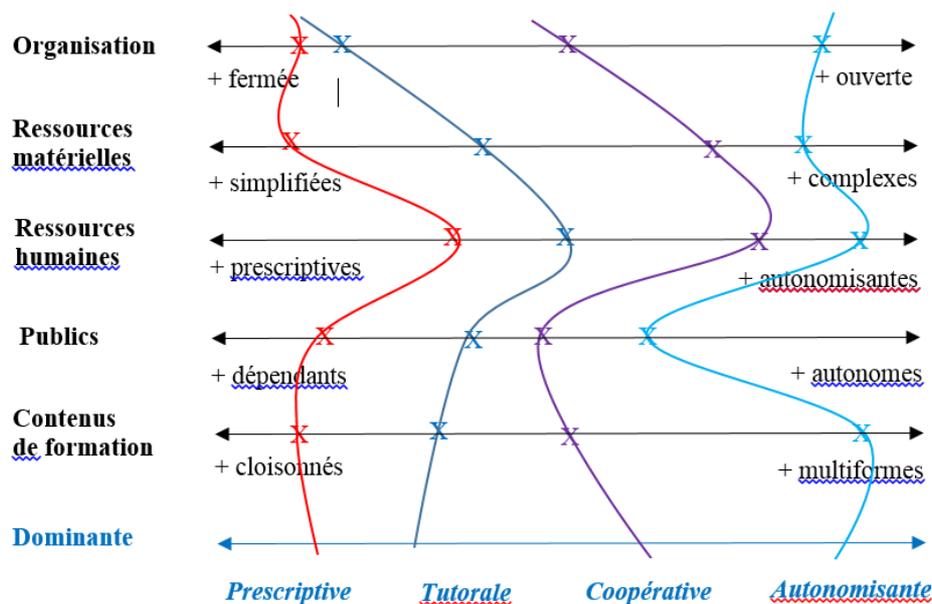


Figure 1 : Continuum, composants et tendances

Cette tendance *fait dispositif* au sens où elle n’est pas l’effet du hasard mais où elle répond à un agencement intentionnel et stratégique des ressources humaines et matérielles, en vue d’une finalité précise (Linard, 1989). Elle *fait dispositif* au sens également où en orientant l’activité, elle la contraint et la normalise (Foucault, 1975, 1977 ; Berten, 1999), créant la possibilité d’un rapport de force implicite, sous-jacent aux modes d’organisation et qui s’impose par la structure même et la dynamique d’ensemble, d’une certaine manière par *affordance* (Gibson, 1979 ; Norman, 1988 ; Simonian, 2014). Pour le meilleur ou pour le pire, ce déploiement à la fois social *et* technique, rationnellement organisé et stratégiquement orchestré, est d’autant plus puissant dans sa capacité d’influence et de normalisation par la création de possibles contraints dans un même type de perspectives qu’il y a couplage entre *idéal, fonctionnel de référence et vécu* (et leurs logiques d’activité respectives) et que les composants s’harmonisent en

⁷ Artefacts ayant un rôle déterminant dans l’orientation de l’activité (Latour, 1991, 2006).

conséquences. En se *concrétisant* dans le temps (Simondon, 1958) au point qu'il devient plus difficile de discerner, sans une analyse approfondie et une connaissance socio-historique de l'environnement social et technique en question, les jeux d'influence entre dimensions, composants, acteurs et actants, cette dynamique constitue une *technologie de pouvoir* (Foucault, 1975) au sens où elle infléchit l'action individuelle et collective, sans même que les acteurs en aient conscience.

Quelles perspectives d'enquête ?

Mises à l'épreuve dans cette troisième partie de l'ouvrage à l'échelle meso-structurale de pratiques pédagogiques qui s'organisent dans et avec la structuration d'un environnement de formation particulier (accompagnement personnalisé et enseignement pratique interdisciplinaire), ces propositions conceptuelles conduisent à mettre en évidence tout le chemin qui est à parcourir entre le projet et sa réalisation, entre ce qui est décidé comme devant être fait et ce qui est réalisé *in fine*. Les analyses de tout ce qui est nécessaire à un cheminement constructif et relativement consensuel conduit à comprendre qu'en matière d'activité humaine orientée vers autrui (éducation, formation, soin, communication, animation d'équipes, administration, etc.), l'investissement en échanges, communication, fabrication du consensus est bien supérieur à celui consacré à la réalisation même, toujours provisoire et toujours à reprendre. Pourtant, sans cet investissement social (par définition *polémico-contractuel*), le projet est voué à l'échec car le registre d'activités humaines susceptibles de répondre strictement à une instruction est extrêmement limité. C'est dans ce déploiement d'échanges (qui répondent à l'exigence d'accorder individuellement et collectivement des *logiques d'action* très différentes) que se construisent des espaces de consensualité, à force de *traductions*, d'*enrôlements* et d'*intérêts* conduisant à une adhésion, comme le montre la partie précédente de l'ouvrage. C'est de ce dialogue permanent que peut émerger une dynamique qui, en donnant une tendance au collectif (harmonisation entre *composants*, *dimensions*, *logiques d'action*), finit par *faire dispositif* dans le sens du projet conduisant, à termes, à son institutionnalisation.

Dans le cas étudié par cet ouvrage, ces propositions conceptuelles auraient également pu être étudiées à l'échelle macro-structurale pour analyser les étapes, moments-clés et moments critiques du parcours de la réforme entre prescription et appropriation. Avec les analyses produites à cette étape de l'ouvrage, une perspective de recherche ultérieure pourrait concerner la mise en évidence de ces jeux de tension entre des logiques d'action différentes pour comprendre les conditions de majoration de la réussite du projet, interrogeant ainsi les conditions qui permettent à la projection d'une action collective (réforme) de *faire dispositif*, de manière à la faire exister de manière dynamique, évolutive et donc vivante.

Les analyses ainsi produites montrent une fois de plus que l'activité humaine orientée vers autrui ne peut pas être *applicative* et qu'elle ne relève pas d'un simple mouvement du haut vers le bas, voire du bas vers le haut, selon la doxa, aujourd'hui dépassée, du *top-down / bottom-up*. Depuis l'intention politique de réforme jusqu'à sa mise en œuvre (par des actes d'administration, d'éducation, de formation, d'animation d'équipes, d'ingénierie, d'accompagnement des apprentissages, d'évaluation, etc.), elle relève davantage d'une *rencontre* entre le politique et le pédagogique, d'un *dialogue* permanent entre acteurs, d'une *dynamique* qui fabrique une *tendance*, qui elle-même finit par *faire dispositif*, installant les résultats de tous ces efforts dans la *durée*. Tout ceci dépasse la seule capacité technique d'instruction et de prescription et exige un degré de *confiance* dans la capacité de conduite autonome, créative, responsable de tous les acteurs, quelle que soit l'échelle à laquelle ils interviennent, participant ainsi, dans cet espace-là de la société, à la production de la démocratie.

Références bibliographiques⁸

- Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation (chapitre 1). Dans G. Lameul, C. Loisy (coord. par). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche* (p. 27-53). Bruxelles : De Boeck.
- (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? In C. Gaux, I. Vinatier (eds.). *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation* (p. 59-63). Nantes : Actes du Colloque OUFOREP, 6-7 juin [en ligne].
- (2010a). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, (4)1, 7-24
- (2010b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept, Chapitre 3. In B. Charlier, F. Henri (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF, coll. Apprendre.
- (2009). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In 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.
- (2003). Techniques, technologies et dispositifs. La question des instruments. In E. Annot, M-F. Fave-Bonnet (coord. par), *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 253-294). Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation.
- (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., Simonian S. (à paraître). Les conditions d'un dialogue majorant entre le politique et le pédagogique : le cas du Campus numérique FORSE. In A. Jézégou (dir.), *e-Formation des adultes : état de la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Albero B., Poteaux N. (2009). *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.
- Albero, B., Thibault, F. (2006). Enquête auprès des universités françaises. Dans CRUI/CPU/FVU, *Les universités européennes à l'heure du e-learning* (ELUE). Trad. à l'anglais, E-learning and university education. Paris, AMUE/Commission européenne, 61-98.
- Albero, B., Dumont, B. (2002). *Les TIC dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*. Séminaire Culture RH et culture du supérieur, Agence de modernisation des universités et établissements (AMUE). Paris, 9 juin.
- Albero B., Linard M., Robin J-Y. (2010). *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, 33-47.
- Bonasio, R. (2015), *La pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe. De l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation*. Thèse dirigée par P. Veyrunes et soutenue à l'Université de Toulouse-Jean Jaurès, le 23 novembre.
- Flandin, S. (2015). *Analyse des effets de l'utilisation autonome d'un dispositif vidéo sur l'activité de six enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation et en situation d'enseignement*. Thèse dirigée par L. Ria et soutenue à l'ENS Lyon, le 19 novembre.
- Foucault M. (1977, 1994). L'œil du pouvoir, *Dits et écrits*, vol. III (p. 190-207). Paris : Gallimard, coll. Bibliothèque des sciences humaines.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard, coll. tel.
- Garcia, M. (2016). *Configurations spatiales et architecturales. Contribution à la formation par l'habitabilité des espaces universitaires*. Thèse en co-tutelle dirigée par T. Yurén et B. Albero, soutenue à l'Universidad autonoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Mexique, le 13 octobre.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

⁸ Le volume d'autocitation est lié à la dispersion contextuelle des publications dans une diversité de supports, alors même que celles-ci construisent une cumulativité de la connaissance produite dans le temps. Les références rendent compte de ce processus d'élaboration au fil des enquêtes et de la consolidation des propositions conceptuelles. De la même manière, la citation des thèses et HDR rend compte du travail de reprise de ces propositions qui, en étant mises à l'épreuve d'autres terrains et d'autres perspectives d'enquête par d'autres chercheurs contribuent à l'accroissement de leur robustesse.

- 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.
- Greimas A.J. (1970, 1983). *Du Sens : essais sémiotiques* (2 t.). Paris : Seuil.
- Greimas A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Seuil.
- Habermas, J. (1981, 1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Trad. par J-M. Ferry, J-L. Schlegel (Theorie des kommunikativen Handelns). Paris : Fayard.
- Le Boucher C. (2015). *Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs. Le cas des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS)*. Thèse dirigée par J. Eneau et B. Albero, soutenue à l'Université Rennes 2, le 14 décembre.
- Lameul G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*, Encadrée par B. Albero, soutenue à l'Université Rennes 2, le 29 novembre
- Latour, B. (2006). *Changer la société. Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : Éditions la Découverte
- Linard M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, 152, 143-155.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. In 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, nouv. éd. augmentée). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan, coll. savoir et formation.
- Norman, D.A (1988). *The Psychology of Everyday Things*. New York: Basic Books.
- Putnam, H. (2002, 2004). *Fait / valeur : la fin d'un dogme et autres essais*. Trad. par M. Caveribère et J-P. Cometti (The Collapse of the Fact / Value Dichotomy, and other essays). Paris-Tel-Aviv : L'éclat, coll. Tiré à part.
- Roby, C. (2014). *Place et fonction des SHS dans les Ecoles d'ingénieurs en France. Etat des lieux, enjeux et perspectives épistémiques*. Thèse dirigée par B. Albero et D. Lemaître, soutenue à l'Université Rennes 2, le 1er décembre.
- 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.
- Simondon G. (1958, 1969, 1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier, coll. Philosophie.
- Simonian, S. (2014). *L'affordance socioculturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques. Le cas des environnements numériques d'apprentissage*. Encadrée par B. Albero, soutenue à l'Université Rennes 2, le 17 novembre.
- Varela F.J. (1980, 1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Trad. par P. Bourguine et P. Dumouchel (Principles of Biological Autonomy). Paris : Seuil, coll. La couleur des idées.
- Watteau, B. (2017). *Approche écologique de l'activité de création en formation : le cas de l'atelier de projet en architecture*. Thèse dirigée par B. Albero et J. Guérin, soutenue à l'Université Rennes 2, le 13 juin.