



HAL
open science

Émancipation et dispositif

Lucie Aussel

► **To cite this version:**

Lucie Aussel. Émancipation et dispositif: analyse des voies alternatives. Jean-François Marcel; Dominique Broussal. Émancipation et recherche en éducation: conditions de la rencontre entre science et militance, Éditions du Croquant, pp.193-216, 2017, 978-2-36512-113-2. hal-02545923

HAL Id: hal-02545923

<https://hal.science/hal-02545923>

Submitted on 17 Apr 2020

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.

Emancipation et dispositif : analyse des voies alternatives

Lucie Aussel, maître de conférences
UMR EFTS
Université de Toulouse

Introduction

Ce chapitre propose, à partir des contributions précédentes de la partie, de caractériser ce qui fait dispositif dans ces voies alternatives de la recherche entre science et militance. L'enjeu sera de s'intéresser au sein de ces dynamiques à la ou les visée(s) émancipatrice(s) portée(s) par les acteurs. Le projet de cet écrit est donc de questionner l'organisation humaine quand elle porte l'intention de permettre, de favoriser les émancipations. Dans ce contexte qu'est-ce que ces organisations « ont de dispositif » ? Autrement dit, qu'est-ce qui en leur sein pourrait nous permettre de les penser de la sorte ? Le dispositif, dans son sens générique, est compris comme « un agencement qui résulte de l'investissement ou de la mobilisation de moyens et qui est appelé à fonctionner en vue d'une fin déterminée » (Vouilloux, 2008, p. 18)¹.

Rykner (2011)² oppose l'idée de dispositif à celle de structure. Selon lui, la structure assigne les places, travaille les identités alors que le dispositif se concentre sur les variables, l'aléatoire, le non prévu. Le dispositif crée une « résistance à la structure : un détournement et une déconstruction » (*ibid.*). Cette résistance permet la présence d'un tiers exclu sans lequel le concept de structure suffirait pour penser le monde. Peeters et Charlier (1999)³ nomment ainsi le dispositif « concept de l'entre-deux », car il permet de mettre en correspondance des choses souvent dissociées comme le « dit » et le « non-dit ».

À travers cette analyse dispositifive nous souhaitons aborder la conduite et/ou l'accompagnement de l'émancipation par la recherche en sciences humaines et sociales. En effet, les différents collectifs tels que ceux présentés précédemment sont portés par des chercheurs français et belge. Ces exemples serviront de base à ce travail réflexif. Il est important de rappeler que les dispositifs (ceux créés par et pour des individus) ne permettent pas de penser automatiquement l'émancipation car ils peuvent aussi bien être conçus dans le but de contraindre, « d'agir sur », que dans celui de favoriser l'autonomie des acteurs, « d'agir pour ». Ainsi, le concept de dispositif est remarquable par l'ambivalence qu'il porte, à la fois potentialisateur et empêcheur. Aussi, comment des dispositifs alternatifs permettant : d'entrer

¹ Vouilloux, B. (2008). Du dispositif. Dans P. Ortel (dir.), *Discours, images, dispositifs. Penser la représentation II.* (p. 15-31). Paris : L'Harmattan.

² Rykner, A. (2011, février). Penser les dispositifs : textes, images, arts et société. Présenté à Interdisciplinarité : Grand Séminaire, Université de Toulouse Jean Jaurès.

³ Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, (25), 15-23.

en recherche (Labocoop) ; de créer un espace habitable à l'université (sciences sociales et émancipation⁴) ou de produire des colloques (colloque et réseau Penser l'émancipation⁵), peuvent-ils porter et mettre en place cette intention émancipatrice ? L'analyse que nous avons produite des dispositifs (Aussel, 2013)⁶ servira de cadre d'analyse de ces possibles dispositifs d'émancipation. Ainsi, trois parties vont être développées. La première présente des éléments pour penser les organisations dispositives (rapports aux espaces, aux objets, aux intentions, objets et produit de ces organisation). La deuxième partie s'intéresse aux spécificités des dispositifs à visée émancipatrice (émancipation vu comme un processus de conduite/accompagnement au(x) changement(s) puis l'épistémologie des vertus et l'apprentissages des disposition). La troisième partie enfin, propose une analyse des ces voies alternatives à partir des précédentes.

1 Penser les organisations dispositives

Pour Peeters et Charlier (*op.cit.*, p. 20) le dispositif est un « concept situé » qui s'inscrit dans une « certaine vision du monde » (*ibid.*). Audran (2010, p. 38)⁷ le considère comme « contexte et guide de l'action ». L'auteur défend l'idée que c'est en passant par une description fine du dispositif qu'il est possible d'atteindre l'intentionnalité des concepteurs et ainsi en avoir une vision « culturelle ». Dès sa création le dispositif est porteur d'une visée transformative, orientée par un projet envisagé comme un vecteur, une stratégie de changement (Dupuy & Lefevre, 2014)⁸. Guillemot et Vial (2012)⁹ présentent le projet comme intégré au dispositif et préexistant aux acteurs à qui il s'adresse. Ces auteurs affirment que les destinataires représenteraient un des moyens par lequel il est nécessaire de passer pour atteindre l'objectif fixé. Ainsi, le dispositif n'est pas un cadre fixe, rigide, mais il est capable de se « re-crée dans un processus récursif au fur et à mesure qu'il en est fait usage » (*ibid.*, p. 191). Les dispositifs permettent d'organiser, d'agencer la réalité afin d'atteindre des buts, de concrétiser des intentions. Pour comprendre l'émergence des ces organisations, deux changements¹⁰ ayant contribué à leur apparition seront présentés dans un premier temps

⁴ Appelé SSE dans la suite du texte.

⁵ Appelé PEL dans la suite du texte.

⁶ Aussel, L. (2013). *Evaluer les dispositifs. Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. (Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Le Mirail, Toulouse, France).

⁷ Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations. Contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'enseignement supérieur*. (Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Descartes, Paris, France).

⁸ Dupuy, C., & Lefevre, G. (2014). Le projet comme stratégie de changement. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Lycées agricoles en changement*. (p. 111-126). Dijon : Éducagri éditions.

⁹ Guillemot, V., & Vial, M. (2012). Articuler les projets des divers usagers d'un dispositif de formation : de la régularisation à la régulation. *Transformations*, (7), 189-198.

¹⁰ Entendus comme modifications du réel s'inscrivant durablement dans les représentations et dans les actes.

(nouveaux rapports aux espaces et aux objets), puis un cadre d'analyse de ces organisations dispositives sera proposé dans un second temps.

1.1 Des espaces aux « contre-espaces »

Fischer et Moles (1981, p. 27)¹¹ définissent l'espace comme une « matrice de l'existence sociale qui conditionne aussi bien les rapports entre les hommes que les rapports entre les hommes et leurs environnements. ». Avec l'industrialisation et la technicisation de la société, l'espace se spécialise, se découpe : zones de travail et d'habitat ne sont plus sur le même lieu. À l'intérieur même de ces zones de vie, des segmentations apparaissent. Ainsi, au travail une place est définie pour chaque individu, la fonction est déterminante dans l'attribution des places (organigramme). Au domicile, les pièces à vivre se multiplient et deviennent plus fonctionnelles, de fait, chacune a sa propre utilité. L'idée forte est celle d'un espace que les hommes organisent et aménagent, en fonction de leurs besoins. Il n'existe pas un espace, mais plusieurs qui se côtoient, s'entrecroisent, s'influencent. Un espace existe lorsqu'il est investi par un individu tant dans sa représentation que dans son action. Le concept de dispositif s'est ainsi développé dans ce contexte où les individus organisent leur environnement en fonction de leurs intentions ; il fait donc référence à quelque chose de construit par l'homme. Ce qui fait dispositif correspond à ce que Goffman et *al.* (1991, p. 30)¹² appellent les cadres sociaux qui sont « animés par la volonté ou un objectif et qui requièrent la maîtrise d'une intelligence ; ils impliquent des agencements vivants, et le premier d'entre eux, l'agent humain ». L'organisation dispositive naît alors de cette capacité qu'ont les individus de découper une partie de leur contexte en fonction de but(s) à atteindre. Le dispositif est donc un intermédiaire, une passerelle qui correspond à une forme de médiation, que Belin (2001)¹³ appelle technique, dispositive ou objectale, produite selon lui par le développement d'une société de l'information et de la communication. Le dispositif est un « espace potentiel » c'est-à-dire une « aire qui ne désigne ni le monde des phénomènes objectivement perçus, ni celui des phénomènes de la vie intérieure » (*ibid.* p. 64).

Si les dispositifs peuvent-être considérés comme constituant, traversant et étant traversés par différents espaces, ils peuvent également être perçus comme des « contre-espaces » (Foucault,

¹¹ Fischer, G.-N., & Moles, A. A. (1981). *La psychosociologie de l'espace*. Paris : Presses Universitaires de France.

¹² Goffman, E., Joseph, I., Darteville, M., & Joseph, P. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : les Éditions de Minuit.

¹³ Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositive et expérience ordinaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

2009, p. 24)¹⁴ : ce qui signifie qu'ils seraient des « lieux réels hors de tous lieux » (*ibid.*, p. 25). Pour envisager cela, nous pouvons nous rapporter aux propos de Peeters et Charlier (*op. cit.*, p. 20) lorsqu'ils abordent l'essor des dispositifs. En effet, ils affirment qu'ils s'apparentent à une « idéologie dispositif » rendant compte d'un « modèle axiologique »¹⁵ (*ibid.*, p. 21). Ces éléments mettent en perspective ce qui caractérise l'ensemble des dispositifs en lien à ce que Rykner (*op. cit.*) a appelé « l'âge du dispositif » qui correspond à la nécessité de mettre en relation « artificiellement des mondes qui ont été clos sur eux-mêmes », d'articuler des hétérogènes. C'est en cela que nous les rapprochons de ce que Foucault (*op. cit.*) nomme des « contre-espaces », c'est-à-dire des espaces « absolument autres » (*ibid.*, p. 25) ou des hétérotopies. Pour lui (*ibid.*, p. 28-29) « en général, l'hétérotopie a pour règle de juxtaposer plusieurs espaces qui, normalement, seraient, devraient être incompatibles ». Ainsi, l'hétérotopie « est un lieu bien réel, existant, effectif [...] un lieu qui permet de parler d'autres lieux. Elle autorise une parole. Plus fondamentalement c'est un lieu qui permet à d'autres lieux de se penser et de se définir. » (Prairat, 2015, p. 58)¹⁶. Audran (2007, *op.cit.*, p. 11) parle ainsi du caractère « transitionnel d'un dispositif : ni illusion, ni réalité ». Dans le cas des dispositifs qui nous intéressent, ceux d'émancipation, nous nous centrons sur la portée de contestation des acteurs au sein des espaces et « contre-espaces » créés pour et par les dispositifs.

1.2 D'une perspective technocentrée à une perspective anthropocentrée

Le statut des objets peut être technique ou artefact en fonction de leur dimension matérielle ou symbolique. Dans son modèle triadique (Situations d'Activités Instrumentées) Rabardel (1995)¹⁷ insère dans la relation homme-objet un nouvel élément : l'instrument, un tiers dans la relation qu'il considère comme un concept intermédiaire. Il le définit comme « [...] une entité mixte qui inclut deux composantes : l'objet technique ou artefact – matériel ou symbolique – et le schème (ou les schèmes) d'utilisation associé(s), construit(s) par le sujet ou résultant de l'intériorisation de procédures élaborées par d'autres » (*ibid.*, p. 6). L'instrument

¹⁴ Foucault, M. (2009). *Le corps utopique. Les hétérotopies*. Europe : Lignes.

¹⁵ En ce sens les auteurs mentionnent le caractère quelque peu normatif des dispositifs qui présentent certaines dispositions invitant les destinataires à agir, occuper l'espace d'une certaine façon : « leur manière d'inviter à prendre l'initiative valorise certains comportements [...] ils attendent de l'utilisateur qu'il s'approprie les ressources mises à sa disposition pour construire un projet personnel » (*ibid.*, p. 21). Cela renvoie à l'ambivalence des dispositifs dont parlions en introduction.

¹⁶ Prairat, E. (2015). Hétérotopies et conceptions normatives. Dans B. Albero, G. Gueudet, J. Eneau, & J.-N. Blocher (dir.), *Formes d'éducation et processus d'émancipation* (p. 57-68). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

¹⁷ Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: A. Colin.

est investi par l'individu, il se fond dans son quotidien faisant partie intégrante de son espace (environnement) allant même parfois jusqu'à lui devenir invisible. Les premiers travaux sur la relation homme-objet étaient de nature technocentrée¹⁸, selon l'auteur, l'homme y occupe ainsi une position résiduelle. C'est le changement de point de vue, avec l'approche anthropocentrée (*ibid.*) qui permet de connaître l'évolution nécessaire à l'émergence des dispositifs. Cette dernière approche est celle où l'homme occupe une place centrale, depuis « laquelle sont pensés les rapports aux techniques, aux machines et systèmes » (*ibid.*). Selon Rabardel, ces deux approches doivent se compléter. Pour lui, l'activité est envisagée non plus du point de vue de l'objet, mais de l'homme. Le dispositif se conçoit ainsi avec le rôle déterminant de l'humain depuis sa création jusqu'à sa réalisation. Ce point de vue ne nie pas l'importance de l'environnement dans les actions, les choix et les intentions du sujet. L'homme devient (ou redevient) un élément que l'on considère déterminant dans le facteur « travail », sortant de l'illusion d'une production entièrement technique.

Dans cette même perspective, pour Peeters et Charlier (*op. cit.*) le dispositif reflète également un nouveau rapport aux objets dans la société contemporaine. Il permet, selon eux, de reconsidérer les deux modes de médiations : symbolique et technique. Le dispositif est ce qui lie ces deux médiations : « cette nouvelle approche permettrait de concevoir le rapport entre sujets et objets de manière interdépendante et non plus duale » (*ibid.*, p. 17). Désigner un dispositif serait ainsi mettre en évidence un processus engageant à la fois des individus et des aspects techniques (humain/non humain).

Par ailleurs, une organisation dispositive n'est pas un élément autonome, indépendant ; elle entre en contact avec un ou plusieurs autres dispositifs. C'est une « machinerie » au beau milieu du contexte social. Elle est produite par, et engendre des situations, des activités, de l'expérience. Le dispositif ne peut pas être pensé comme objet, il n'est pas « saisissable ».

1.3 Vers un cadre d'analyse des organisations dispositives : intentions, expériences et produits

Afin de décrire les dispositifs développés dans les chapitres précédents de cette partie de l'ouvrage, nous nous appuyons sur un cadre d'analyse construit à partir d'une revue de la littérature multiréférentielle¹⁹. Ce cadre propose une modélisation qui correspond aux différents pôles constitutifs des dispositifs (intentions, expériences, produits).

¹⁸ « Le point de vue sur l'homme n'est pas le premier, il est constitué en référence au point de vue technologique qui lui est principal. C'est en ce sens que ce type de problématique est technocentrique » (Rabardel, 1995, *op. cit.*, p. 20).

¹⁹ Convoquant des auteurs issus des disciplines suivantes : littérature, philosophie, sciences de l'information et de la communication, sciences de l'éducation.

Les intentions sont à l'origine du dispositif, ce pour quoi et pourquoi il a été créé et mis en place. Trois types d'intentions peuvent être recensées : normalisante, émancipatrice et en tension entre normalisation et émancipation. L'intention normalisante place le dispositif comme un appareil agissant sur l'environnement, c'est ce qu'a étudié Foucault (1975)²⁰ premier à employer ce terme en dehors de l'usage courant et technique auquel il était réservé. Selon Raffnsøe (2008)²¹, Foucault adopte une perspective « dispositionnelle » pour aborder l'analyse sociale. Pour lui c'est « un arrangement qui a un effet normatif sur “son” environnement puisqu'il y a introduit certaines dispositions » (*ibid.*, p. 47). La deuxième intention dite émancipatrice renvoie au dispositif comme un construit qui n'est pas destiné à être normatif ; l'individu et l'environnement étant interdépendants. Le dispositif est davantage appréhendé comme objet transitionnel investi par le sujet et fondu dans l'environnement. Il permet a contrario à l'individu de trouver son autonomie. Cette analyse s'appuie sur une logique de l'expérience. Belin (*op. cit.*) emprunte la référence de l'objet transitionnel à Winnicott et l'applique au champ social. Il développe ainsi l'idée d'un espace potentiel, une « aire intermédiaire », dans laquelle l'expérience peut prendre place. Ainsi, il permet d'envisager un système ouvert dans lequel les individus sont des acteurs capables d'occuper et d'infléchir sur ces espaces. Enfin, la troisième intention renvoie à une tension dialectique entre les deux précédentes. Astier (2012)²² lie ainsi deux fonctions qui se complètent, celle de domination qui « valorise » selon lui l'institution et son influence et celle d'initiative dévouée aux acteurs destinataires du dispositif. Dans ce cas, pour Audran (2007, p. 11)²³ « la particularité des dispositifs est de renvoyer à un espace de liberté et de contrainte, mi-écrit, mi-vécu. ».

Ensuite, deuxième élément de la modélisation : les expériences. Elles concernent les acteurs à qui les dispositifs s'adressent²⁴. Ces expériences peuvent être actives (Dewey, 1938)²⁵, elles seront alors plutôt allotélique (Belin, *op.cit.*) : l'acteur destinataire du dispositif sortira enrichi et aura la capacité de transformer le monde. Elles peuvent être aussi passives (Dewey, *op. cit.*), elles seront alors plutôt autotélique (Belin, *op. cit.*) c'est-à-dire que le destinataire sera

²⁰ Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.

²¹ Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium : revue canadienne de philosophie continentale*, 12(1), 44-66.

²² Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes. *Transformations*, (7), 17-30.

²³ Audran, J. (2007). Dispositifs et situations, quelles articulations ? *Questions vives*, 4(8), 12-15.

²⁴ Nous avons principalement travaillé sur des dispositifs étant réalisés par et pour des individus.

²⁵ Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York : Macmillan Company.

davantage en position de consommateur et ne pourra transférer en dehors du dispositif l'expérience qu'il y aura vécue.

Enfin, le troisième élément cible les produits des dispositifs, il aborde sa dimension transformative c'est-à-dire les changements provoqués par sa mise en œuvre. Ils peuvent être escomptés et répondre à l'intention initiale ; ils concernent les destinataires du dispositif, ou non escomptés ; ils peuvent concerner les acteurs impliqués dans sa mise en œuvre et les destinataires. Pour le premier type de produits, Belin (*op. cit.*) distingue l'effet de déplacement qui est un changement d'état sans qu'il n'y ait pas un profond changement de l'être et l'effet de modelage est une transformation profonde du sujet. Concernant les résultats non escomptés Fourcade et Krichewsky (2012)²⁶ distinguent l'effet analyseur qui correspond à un point de vue réflexif sur les routines professionnelles, l'effet catalyseur qui s'inscrit dans la poursuite du précédent et correspond à l'ajustement des pratiques vis-à-vis de la prise de conscience des routines et des problèmes. Enfin l'effet de rétroaction se rapporte à l'appropriation voire le détournement d'un dispositif.

2 Spécificités des dispositifs d'émancipation

À présent que des repères ont été posés concernant la compréhension générale des dispositifs, nous souhaitons nous intéresser aux dispositifs d'émancipation²⁷ : ceux dont l'intention principale serait de favoriser l'autonomie des individus. Ces dispositifs donnent-ils la possibilité aux individus qui les habitent de « devenir acteur[s] au sein d'un agir collectif » (Charbonnier, 2013, p. 99)²⁸ ? *In fine* s'inscrivent-ils dans les visées politique, éthique et épistémologique constitutives de l'émancipation (*ibid.*, p. 86-87). L'orientation politique renvoie à « la construction véritablement collective d'un nous » (*ibid.*), celle éthique « suppose de s'inscrire dans le temps de la vie quotidienne pour ne pas être réservé aux seuls individus qui ont fait profession de penser » (*ibid.*) et enfin celle épistémologique envisage que les « idées seront réellement agissantes sur les individus qui les auront produites eux-mêmes, et qui seront donc leurs propres émancipateurs – et non les légataires de la pensée des éducateurs » (*ibid.*).

2.1 L'émancipation comme processus : l'accompagnement/conduite de(s) changement(s)

²⁶ Fourcade, F., & Krichewsky, M. (2012). Analyse, catalyse et rétroaction : effets non escomptés d'une expérimentation de dispositif pédagogique. *Transformations*, (7), 171-188.

²⁷ Il ne s'agit pas de conclure tout de suite que cette entreprise serait un succès mais d'en formuler l'hypothèse. Pour des raisons de fluidité de la lecture nous choisissons d'écrire *dispositif d'émancipation* là où nous entendons dispositif à visée émancipatrice mais dont les effets ne sont pas encore attestés.

²⁸ Charbonnier, S. (2013). A quoi reconnaît-on l'émancipation? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 2(25), 83-101.

Cette partie aborde le rôle et l'influence des individus dans ce type de dispositifs (ceux au cœur de la conception et/ ou de la mise en œuvre et/ou de la réception). Pour commencer, un positionnement théorique sur l'émancipation est nécessaire. Brassat (2013, p. 45)²⁹ pense l'émancipation comme un passage ou une rupture³⁰ « pour le devenir indépendant d'une personne qui cesserait de se voir assujettie à une domination ». Ici, nous relevons l'idée d'un changement profond de l'être qui trouverait, selon cet auteur, son origine chez les individus eux-mêmes. Cette condition intrinsèque est chère à Charbonnier (*op.cit.*, p. 83) qui affirme que « s'émanciper c'est produire du jeu dans son système de croyance ». Si cet élément est primordial il n'en est qu'une des caractéristiques car l'émancipation est également « relationnelle et collective » (*ibid.*). Ainsi, « l'émancipation n'est possible que lorsque je suis acteur au sein d'un agir collectif » (*ibid.*). Penser l'émancipation consiste donc dans une perspective éthique à reconnaître chez l'Autre sa capacité d'agir, à le percevoir comme ressource de son propre changement puis dans une perspective politique à reconnaître l'importance d'un collectif, d'un nous participant de ce changement. Dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation nous appréhendons les dispositifs d'émancipation comme une forme de conduite ou d'accompagnement du changement³¹. En effet, ceux que nous étudions sont portés par des équipes de recherche, qui à travers un travail collaboratif, visent à créer des espaces potentiels de contestations et d'autonomisation. En ce sens, l'intention qui leur permet de voir le jour est celle de la poursuite d'un changement que le dispositif, à travers les acteurs qui l'ont créé et mis en œuvre, permet d'accompagner. Ainsi, il (le dispositif) constitue l'espace de cet accompagnement, il crée les conditions nécessaires pour initier un (des) changement(s) (par les contenus abordés, la dynamique groupale instaurée, les outils mis en œuvre, les dispositions spatio-temporelles agencées, etc.).

2.2 Les vertus épistémiques et l'apprentissage des dispositions

Brassat (*op.cit.*, p. 46) avance que « le terme d'émancipation place d'emblée la réflexion philosophique à la confluence de l'éducation et du politique ». Ceci nous amène à affiner notre définition des dispositifs d'émancipation qui bien que n'étant pas des dispositifs de formation sont porteurs d'une visée éducative. Considérant les dispositifs comme des

²⁹ Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 1(43), 45-58. <http://doi.org/10.3917/tele.043.0045>

³⁰ Charbonnier (2013) parle de mouvement d'émancipation pour caractériser cette transformation : « L'émancipation est donc une puissance de mouvement au sein des jeux de langage humain, une force de voyage immanente qui constitue une émancipation horizontale au sein de la diversité des pratiques humaines, et non une sortie verticale permise par la transcendance des « idées vraies » détenues par les « émancipateurs éclairés » (p. 100).

³¹ Bedin, V. (Éd.). (2013). *Conduite et accompagnement du changement : contribution des sciences de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.

agencements de moyens en vue d'atteindre un objectif déterminé, ceux d'émancipations peuvent être appréhendés comme ayant la possibilité de produire des espaces et des « *contre-espaces* »³² au sein desquels un ensemble d'acteurs est amené à interagir dans un lien de réciprocité « nécessitant le postulat d'une égalité épistémique et éthique radicale » (Charbonnier, 2013, *op.cit.*, p. 99).

Charbonnier (2015)³³ invite à s'intéresser aux vertus épistémiques et en cela à la finalité de l'éducation à travers les relations interpersonnelles et le(s) but(s) des formations. Les vertus épistémiques³⁴ renvoient à la composante motivationnelle en tant que disposition acquise dans tout apprentissage. Il s'agit de dépasser la centralité des contenus (savoirs) et d'explorer le registre des dispositions c'est-à-dire des rapports à la connaissance, cela revient selon nous à penser les conditions de changement nécessaires à l'émancipation. Les vertus épistémiques s'inscrivent selon Charbonnier (*ibid.*, p. 108) dans « la tradition pédagogique qui fait de l'apprentissage des *dispositions* le véritable cœur de toute éducation véritable ». Cela signifie que les acteurs pris en compte dans leurs individualités, forts de certaines habitudes (*ibid.*), auront construits certaines dispositions vis-à-vis de la connaissance. L'enjeu des dispositifs d'émancipation serait de créer de nouvelles dispositions permettant de travailler la « composante motivationnelle » (*ibid.*, p. 106) et le désir d'apprendre. Ces deux éléments donneraient la possibilité aux individus de se réapproprier les contenus (*ibid.*) afin qu'ils ne demeurent pas des « savoirs en conserve » (Hadj, 2002, p. 18)³⁵. Ainsi, s'intéresser autant aux relations interindividuelles qu'aux savoirs serait primordial pour travailler l'autonomie des individus afin qu'ils puissent acquérir des dispositions transposables en dehors de ces dispositifs. Ces situations créées permettraient ainsi aux dispositifs d'émancipations de « générer [leur] propre perpétuation » (Charbonnier, 2015, p. 109).

3 Analyse des voies alternatives

Cette dernière partie propose d'analyser les différents dispositifs de la partie (Labocoop, SSE, et colloque et réseau PEL) à partir des entrées choisies pour cette contributions : la construction d'espaces et « *contre-espaces* », le rapport au objet pensé depuis une perspective anthropocentrée, les intentions et les expériences relatées, l'accompagnement du changement et enfin l'apprentissage des dispositions par la création de collectifs.

³² Ce propos sera développé dans la troisième partie de ce chapitre.

³³ Charbonnier, S. (2015). Les « vertus épistémiques »: un champ de problèmes crucial pour les sciences de l'éducation. *Le Télémaque*, 2(48), 105-116.

³⁴ Elle requièrent selon Charbonnier (2015, *op. cit.*) à la fois des aptitudes mais aussi et surtout des attitudes pensées ensemble comme construites pour permettre la « réalisation de la personne humaine » (p. 107).

³⁵ Hadji, C. (2002). Est-ce ainsi que les savoirs vivent? Dans J. Donnay & M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 17-34). Bruxelles: De Boeck.

3.1 Construction d'espaces et de « contre-espaces »

Partant de ce que nous venons de développer supra et du fait que ces voies alternatives s'appuient sur des structurations existantes pour créer de nouvelles façons de penser et d'agir, nous pouvons discerner à la fois une organisation spécifiques d'espaces dédiés à ces alternatives dans un espace plus institutionnel. Nous retrouvons là l'idée d'agencer l'environnement en fonction de buts à atteindre. Ce qui semble le plus intéressant dans ces dispositifs qui partagent des visées émancipatrices c'est ce qu'ils tentent de produire à l'intérieur même de ces espaces physiques. Dans les trois exemples exposés il est possible de dégager des ambitions de lutte organisées autour de collectifs constitués pour décroquer, rassembler, créer de nouvelles identités. La production d'espaces est aisée à justifier dans l'aménagement tangible d'éléments concrets nécessaires à la réalisation des dispositifs³⁶, celle des « contre-espaces » nécessite que nous nous y arrêtions. Il s'agit dans les trois exemples de créer au sein de lieux de rencontres physiques des ponts vers un imaginaire des possibles. En effet, c'est en co-construisant au sein de ces différents collectifs des représentations sur un autre monde, un fonctionnement différent des mécanismes universitaires (rapport à l'institution, aux normes, aux statuts, à la symbolique des objets et des savoirs, etc.) que la poursuite de ses objectifs est atteignable. En somme il y a bien là le souhait de constituer des « contre-espaces » : « contestation de tous les autres espaces » (Foucault, 2009, p. 34) capables de penser et de créer d'autres lieux.

3.2 Le rapport aux objets depuis une perspective anthropocentrée

En pensant l'apprentissage de nouvelles dispositions dans des espaces créés à cet effet, les rapports aux objets sont dans ces différents dispositifs chargés de dimensions symboliques et techniques. Dimensions symboliques car les intentions bien sûr ne sont pas neutres mais plus encore ici elles sont revendiquées. Dimensions techniques car les procédés sont choisis en fonction de la première dimension. Cela se traduit par des choix opérationnels innovants (colloques itinérants, expérimentations de recherche populaire, partage au sens littéral de livres pour une appropriation collective). Ici les objets sont au service de l'intention initiale et mobilisés ou construits en anticipation des usages qui en seront faits. On peut les penser ainsi comme des artefacts. L'artefact, est l'appellation que Rabardel (*op. cit.*) utilise comme

³⁶ L'enjeu pour Epstein, Faya et Mariani de créer « un espace habitable » à l'Université passe par l'attribution de la part de l'institution (qui reconnaît et légitime l'action) des salles afin que les collectifs puissent se réunir (ATRIA et SSE) ; le mouvement des Universités Populaires avec Brochard et Laval qui crée des espaces de diffusion des savoirs critiques, puis par l'élaboration de dispositifs de recherche collectives où il est primordial de se rassembler, pense l'espace comme un des éléments « permettant l'élaboration de pensées communes puissantes » ; et enfin à travers différents lieux (universités) le colloque chez Bole est aussi un espace créé pour se rassembler, échanger, produire.

désignation neutre par rapport à l'emploi des termes objet, outil et produit. Il en précise une caractéristique quant à la définition anthropologique qui lui sert de base : il est chargé d'intentionnalité. En effet, l'homme peut transformer pour son usage : c'est une intentionnalité dans l'action. La sociologie des techniques définit l'objet technique comme le résultat socialement construit d'un processus d'innovation (Akrich, 1993)³⁷.

3.3 Des intentions aux expériences relatées

Il est intéressant de noter que les dispositifs exposés *supra* présentent une orientation et une origine communes quant à la constitution de leurs collectifs et leurs procédés de travail collaboratifs alternatifs. Si l'on reprend les termes de Brassat (*op. cit.*) on peut identifier dans les trois cas un passage plus qu'une rupture au sein des pratiques universitaires pour penser et construire l'émancipation. Il y a bien dans le témoignage de ces expériences l'idée de transformer les pratiques : de créer « une expérience de décroisement » (Bolle), de « produire des savoirs critiques émancipatoires » (Brochard & Laval), de supprimer « des rapports de domination » (Epstein, Faya & Mariani) tout en prenant appui sur des éléments contextuels repérés comme potentiellement coercitifs : l'institution universitaire. En effet, les initiateurs de ces différentes démarches ou expérimentations sont ancrés dans des systèmes qu'ils visent à transformer. Pour cela, ils parviennent à prendre appui, par la maîtrise des codes et normes sur ce cadre jugé contraignant et oppressant pour créer de nouveaux espaces et « contre-espaces ». Ainsi, on peut penser ces trois intentions dans un système ambivalent entre normalisation et autonomisation. Si la visée est bien celle de participer de sa propre émancipation et de favoriser celle des autres acteurs, elle repose néanmoins sur un système contraint ouvert.

Par ailleurs, les expériences telles qu'elles ont été décrites s'inscrivent dans la perspective actives de Dewey (*op. cit.*) et allotélique de Belin (*op. cit.*). En effet, les acteurs qu'ils soient initiateurs de ces dispositifs ou destinataires sont invités à y prendre part et devraient selon l'objectif fixé être de pouvoir amorcer un changement profond de l'être et une transformation du monde (correspondant à l'effet de modelage, tel que défini par Fourcade et Krichewsky, *op. cit.*). Néanmoins, les contributions étant davantage orientées du point de vue des concepteurs nous ne sommes pas en mesure de dépasser ces premiers éléments.

3.4 L'apprentissage des dispositions par la création de collectifs

³⁷ Akrich, M. (1993). Les objets techniques et leurs utilisateurs. De la conception à l'action. *Raisons pratiques. Les objets dans l'action : de la maison au laboratoire*, (4), 35-57.

Il y existe en plus de l'intention d'autres éléments communs à ces voies alternatives tels que de la construction de collectifs pour transformer les pratiques et les rapports aux savoirs au sein de l'université. En effet, que ce soit par la création d'un groupe de travail (SSE), « d'un outil d'exploration de pratiques de recherches d'éducation populaires » (Labocoop) ou de l'organisation de colloques internationaux et pluridisciplinaires (PLE), il s'agit de réunir des collectifs intergénérationnels et interprofessionnels. Les conditions des réunions de ces acteurs multiples interrogent les façons de penser et de faire ensemble afin de déconstruire certaines habitudes, de proposer d'autres rapports aux savoirs (non surplombants, non hiérarchisés). Quel que soit le type de collectif créé, les initiateurs affichent dans leurs contributions leur volonté de proposer de nouvelles dispositions entendues comme : l'invention de « formes favorisant l'appropriation collective d'objets de recherche » (Brochard & Laval) ; la co-construction de contenu à travers « des formes et des méthodes de mise en commun, des dispositifs capables de produire des situations propice à l'échange » (Epstein, Faya & Mariani) ; la structuration « d'un large espace de convergence, de réflexion et de discussion entre chercheurs, acteurs du mouvement social et éditeurs » (Bolle). Ce « travailler ensemble » vers des productions différentes des attendus académiques incite à envisager des dynamiques complexes caractérisées par une

3.5 La conduite du changement par ces dispositifs

Le dernier élément que nous voudrions souligner est celui de ces dispositifs pensés comme conduisant une forme de changement : l'émancipation des acteurs. Il s'agit de conduite des acteurs qui relève d'un processus éducatif (Guy, 2013)³⁸ permettant de discerner une volonté de la part des acteurs initiateurs qui sont aussi ceux qui mettent en place les dispositifs de transformer à la fois les pratiques (faire de la recherche, être en recherche, penser la recherche), les relations aux savoirs, les relations interpersonnelles. Le changement est initié par ces concepteurs qui sont porteurs d'un projet qu'ils partagent au sein de collectifs qu'ils ont créés.

Par ailleurs, nous avons dit *supra* que l'intention était celle non pas d'une rupture mais de la continuité (le changement dans la permanence, de niveau 1, Baluteau, 2003³⁹), qui s'inscrit et s'appuie sur des formes structurelles existantes pour permettre à nouvelles de se créer. Cela passe comme nous l'avons détaillé dans les parties précédentes par l'agencement de temps,

³⁸ Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. In V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement contribution des sciences de l'éducation* (p. 125-150). Paris: L'Harmattan.

³⁹ Baluteau, F. (2003). *Ecole et changement*. Paris: L'Harmattan.

d'espaces et d'objet et surtout la mobilisation d'acteurs et la création de collectifs agissant ensemble.

Conclusion

Nous avons choisi l'angle des dispositifs pour analyser ces organisations spécifiques de la recherche qui assument et revendiquent des portées militantes. Nous avons abordé les questions d'espaces/ « *contre-espaces* » et du rapport aux objets qui traversent ces organisations spécifiques. Puis c'est une lecture du point de vue des intentions et des expériences relatées qui a été proposée avant d'aborder le point névralgique de leur mode de fonctionnement : les collectifs de travail dont le but est bien de parvenir à produire de la coopération portant l'idée d'interdépendance et de partage entre les acteurs placés dans une logique d'action : « coopérer c'est agir ensemble » (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, & Tardif, 2007)⁴⁰. Pour terminer cette contribution nous mettrons en avant trois éléments particuliers aux dispositifs que nous venons d'étudier. Le premier consiste à pointer le fait d'être légitime pour prendre place et proposer des voies alternatives. En effet, quelque quel que soit le dispositif et ses visées propres, les acteurs qui en sont à l'origine sont tous intégrés et reconnus dans le système qu'ils souhaitent transformer. D'ailleurs, un premier travail de légitimation a permis à ces initiatives de trouver leur place et d'être acceptées. En cela ces dispositifs ne font pas rupture mais s'inscrivent dans une perspective plus développementale. Ensuite, le deuxième point concerne le rapport au temps qui est absent de cette analyse. Les contributions ont toutes pointé l'importance de créer des dispositions permettant de construire des espaces-temps propices. Hors nous ne savons que très peu de choses concernant cet aspect de ces organisations si ce n'est que c'est un élément essentiel. Le dernier point vient compléter le précédent et correspond à un type de données qu'il serait important pour compléter ce travail : celles relatives aux acteurs qui habitent ces dispositifs à visées émancipatrices afin d'accéder à leur vécu. Les voies alternatives auront permis de donner un éclairage sur des initiatives qui permettent de penser l'articulation entre science et militance.

⁴⁰ Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.