

HISTOIRE DU NUMERO : DE L'APPEL A PROPOSITIONS AUX TEXTES DEFINITIFS

Gilles LECLERCQ,
professeur des universités, Université de Lille 1,
membre de l'équipe Trigone du laboratoire Centre Interuniversitaire
de Recherche en Education de Lille, Cired (EA 4354)

■ On peut lire dans le site de *TransFormations* les consignes données aux chercheurs qui souhaitent coordonner un numéro de cette revue. Ils y apprennent que deux possibilités, qu'il est d'ailleurs possible de combiner, sont envisageables.

La première consiste à composer un numéro en choisissant à l'avance les contributeurs. Si nous avons choisi cette solution, nous aurions demandé à quelques personnes, faisant autorité sur la thématique que nous avons choisie, de dresser un état des savoirs, d'expliquer en quoi elles ont contribué à renouveler le débat, comment celui-ci se dessine aujourd'hui et quel serait le regard original ou décalé qu'il serait intéressant de porter.

La seconde solution consiste à procéder à un appel large. Il convient alors de diffuser dans les réseaux de recherche adéquats un texte d'intention sur lequel les auteurs potentiels qui le souhaitent prennent appui pour élaborer une proposition d'article. C'est cette solution que nous avons retenue.

Nous l'avons envisagée comme une première étape permettant à des auteurs d'exprimer leur point de vue en même temps que seraient rassemblés des textes que nous espérons significatifs. Nous souhaitions que cette première étape soit suivie d'une autre où nous demanderions à des spécialistes du champ de réagir tout en évaluant les effets de la lecture de ce septième numéro sur leurs propres travaux. Faute de place et de temps, nous n'avons pas engagé cette seconde étape pour l'instant. Elle pourrait faire l'objet d'un rebond dans un numéro à venir de *TransFormations*.

Le texte d'intention que nous avons élaboré confiait aux auteurs potentiels une tâche relativement circonscrite. Nous leur demandions de rendre compte de résultats de recherche portant sur l'usage de dispositifs de formation. Une incise, inspirée des approches ergonomiques, n'était pas sans importance : "la conception d'un dispositif de formation se poursuit dans l'usage qu'en font ceux qui le fréquentent". Sur la forme proprement dite, nous n'avons pas posé de contraintes, la taille de la proposition était libre. S'agissant des repères théoriques et des cadres de référence,

nous avons pris soin de n'en indiquer aucun explicitement. Par contre nous avons beaucoup insisté sur la nécessité de prendre un appui empirique sur un ou plusieurs dispositifs de formation et de bien montrer en quoi l'outillage conceptuel servait une investigation de terrain qui éventuellement ferait retour sur le cadre théorique. Enfin, nous avons insisté sur la nécessité d'une réflexion sur l'usage de l'expression dispositif. Nous souhaitions avec cet amorçage à la fois contraignant et ouvert, réunir une collection d'articles divers et intéressants.

Sur les propositions reçues, nous en avons retenu vingt et une. Pour donner aux auteurs un avis circonstancié, nous les avons lues avec attention, ce qui nous a permis de les classer en trois catégories :

- la proposition nous semble être au cœur de la thématique ;
- la proposition devrait se rapprocher de la thématique ;
- la proposition est plutôt éloignée de la thématique.

Suite à cela, nous avons informé les auteurs en précisant que ce classement n'était pas réhibitoire mais indicatif et que la décision de poursuivre ou non leur revenait. Pour les aider dans leur choix nous avons précisé à nouveau le cœur de la thématique que nous souhaitions éclairer : "comment la conception d'un dispositif de formation se poursuit-elle dans l'usage ou dans les usages qui en sont faits ?". Nous avons insisté sur l'importance des exemples et sur la nécessité de disposer d'un outillage méthodologique et conceptuel adéquat. Nous avons aussi précisé les critères qui permettraient d'accepter ou de refuser les contributions sachant que toutes les propositions retenues se référaient déjà à un ou deux "terrains". Dans cette perspective, une série de questions était posée : la description et la contextualisation du ou des dispositifs sont-elles suffisantes pour que le lecteur soit suffisamment informé ? La relation avec la thématique proposée est-elle explicitée ? Donne-t-elle lieu à débat, approfondissement, discussion, contestation ? L'outillage conceptuel et méthodologique est-il suffisamment explicite ? L'auteur se positionne-t-il vis-à-vis des notions de "dispositif", "d'usage" et de "conception" ? La notion de dispositif a-t-elle été interrogée à l'occasion de la recherche menée ? L'outillage méthodologique est-il explicite et explicité ? Comment est-il mis en œuvre ? Les connaissances produites ou confortées sont-elles identifiées et sont-elles discutées ? Ont-elles une portée locale ou générale ? Etc.

Sur les vingt et une propositions, dix étaient au cœur de la thématique, neuf pouvaient s'en approcher et deux étaient plutôt éloignées. Dans notre réponse aux auteurs, nous avons pris soin de préciser ce qui avait retenu notre attention et ce qui nous interrogeait, en prenant toujours appui sur leur propos et en nous y référant explicitement. Finalement, quatorze propositions ont donné lieu à la rédaction d'un texte élaboré.

Après les avoir "anonymées", chacune d'entre elles a été évaluée par deux membres du comité de lecture équipés du guide d'évaluation proposé par la revue. Toutes les contributions ont été jugées compatibles avec la thématique du numéro. Trois évaluations ont été favorables d'emblée, ne sollicitant que des modifications mineures, d'autres ont été plus sévères, proposant et parfois exigeant des modifications importantes. Un des textes a été évalué de manière très contrastée et un autre a fait l'objet de deux avis défavorables à la publication. Dans l'ensemble les remarques portaient :

- sur la lisibilité : il était parfois conseillé de changer le titre, de mieux accompagner le lecteur, d'accroître l'intérêt que suscite le texte ;
- sur la connaissance de la littérature récente : l'absence de certaines références théoriques suscitait l'étonnement ;
- sur la logique d'ensemble : les remarques portaient sur la logique d'exposition et dans un cas sur la fonction d'une notion dans l'économie du texte ;
- sur la preuve et l'argumentation : les évaluateurs demandaient de consolider le volet empirique de la recherche et/ou de mieux exploiter les données ;

Les évaluateurs ont souvent émis des critiques circonstanciées et constructives tout en proposant des issues. Le souci d'autrui s'est majoritairement traduit par des évaluations qui pouvaient être à la fois sévères et bienveillantes.

La Rédaction a ensuite fait parvenir les évaluations aux auteurs en leur demandant de prendre en considération les remarques mais en ajoutant qu'ils pouvaient ne pas être en accord avec elles. Dans ce cas, il leur était demandé d'expliquer et d'argumenter leur point de vue. En définitive, ce numéro est composé de douze articles.

UN META TEXTE

Tous les articles de ce numéro possèdent leur identité, mais une fois réunis, ils invitent à dresser un panorama incomplet, mais structurellement significatif, de ce qu'on entend aujourd'hui par "usage des dispositifs de formation". Dans un texte introductif intitulé "Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise, Philippe Astier prend appui sur les douze contributions de ce numéro et nous propose un point de vue synoptique sur ce que sont aujourd'hui les dispositifs de formation. Il met les articles en perspective, ce qui lui permet de montrer comment chacun d'entre eux, à sa manière, illustre un aspect de la réalité : dispositifs de pouvoir régis par la domination et/ou dispositifs de soutien définis par l'initiative et l'implication. Sur cet étayage, il envisage une troisième forme dispositifive qu'il nomme *dispositif de développement*, reprenant un vocable central des approches de didactique professionnelle et de la formation des adultes.

Dans une perspective un peu différente, qui va nous permettre de présenter rapidement l'ensemble des textes, nous pouvons emprunter à un des auteurs du numéro, Frégné, un de ses propos : "La maîtrise d'usage occupe une place croissante dans la recherche en éducation des adultes, au côté des classiques maîtrises d'œuvre et d'ouvrage. Il s'agit désormais de forcer la boîte noire des usages effectifs, par les différents protagonistes, des dispositifs de formation. Et, ainsi, de repérer comment s'opère l'appropriation, le développement voire la subversion des dispositifs existants...".

Pour les douze auteurs, la *maîtrise d'usage* est une préoccupation. En partant de ce constat, nous nous sommes efforcés d'organiser l'ensemble des textes autour de la question suivante : que nous apprennent-ils sur l'appropriation, le développement et la subversion des dispositifs de formation ? De ce point de vue, il ne fait aucun doute qu'un savoir est produit. Mais plus nous rassemblions les textes, plus ils semblaient travaillés par un enjeu transversal, plus précisément par la relation qu'entretiennent émancipation et professionnalisation. Il y a sans doute là une structuration profonde de la question des usages, caractéristique des temps de crise que mentionne Astier. C'est en tous cas la logique d'exposition qui organise la présentation que nous allons faire des articles de ce numéro.

Ce point de vue conduit probablement à une interprétation des contributions qui n'est pas sans risques de sur-interprétation. Que les auteurs nous en excusent.

LES TEXTES DEFINITIFS

Les auteurs de ce numéro appartiennent en majorité au corps des enseignants chercheurs, ils sont Professeurs ou Maîtres de Conférences. Certains sont engagés dans des contrats de recherche et appréhendent leur objet en extériorité. D'autres sont impliqués dans les dispositifs de formation universitaires qu'ils étudient et les appréhendent en intériorité. Deux articles ont été écrits par des enseignant chercheurs associés à des professionnels (maître formateur, inspecteur de l'éducation nationale). Quelques docteurs récemment diplômés exploitent et confortent les recherches qu'ils ont menées dans le cadre de leur thèse. Quant aux professionnels (certains sont également doctorants ou docteurs), ils se sont engagés dans une recherche portant sur un dispositif qu'ils souhaitent améliorer et dans lequel ils exercent une responsabilité. Les cadres de référence et les méthodologies mobilisés sont d'une grande diversité. Ils se réclament en général de démarches compréhensives et qualitatives. Certains mentionnent très explicitement les approches dispositives. Que la conception se poursuive dans l'usage semble être un allant de soi ; nous verrons néanmoins qu'il peut être perçu comme un point aveugle.

DES DISPOSITIFS POUR EMANCIPER

Faria-Fortecoëf et Clénet exploitent et développent des résultats obtenus dans un travail de thèse dont elles sont encore proches. Elles ont été intervenantes dans les dispositifs qu'elles étudient (un des deux pour Clénet).

Faria-Fortecoëf revendique d'ailleurs tout un pan des sciences de l'éducation, colore le texte de Faria-Fortecoëf. Se référant à Kaufmann et plus généralement aux approches compréhensives, elle estime que "les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important" (Kaufmann, 1996, p. 23) qui ne demande qu'à se développer. La personne qui se forme, nous dit-elle, construit et élabore son contexte, elle sait comprendre. Pour qu'elle puisse se développer dans de bonnes conditions, il convient surtout de favoriser les contextes d'émergence et de développement de ce qu'elle appelle *l'initiative individuelle*. C'est d'ailleurs cette expression qu'elle met au centre de ses préoccupations en l'associant à celle d'accompagnement. Pour mener sa recherche, elle prend appui sur un dispositif de formation à distance, un master préparant à l'ingénierie de formation accueillant en majorité des étudiants étrangers francophones.

Clénet partage les mêmes certitudes. Dans les dispositifs qu'elle étudie (un atelier pédagogique personnalisé et une licence en sciences de l'éducation), on revendique une capacité à accompagner l'autoformation des apprenants. Prenant acte de cette intention, elle se demande à quelles conditions un dispositif d'accompagnement à l'autoformation, revendiqué au sein d'un dispositif de formation, est pertinent et efficace. Elle nous propose la réponse suivante : c'est à condition que l'activité d'accompagnement relève d'un *espace d'intimité sociale* assumé.

Les intentions de nos deux auteures relèvent en partie d'une activité d'évaluation et de reconnaissance des bonnes pratiques (être en projet, favoriser l'existence d'une communauté de pratique, être en recherche action) capables de maintenir innovant, instituant, mobilisateur un dispositif de formation. Celles qu'elles étudient sont, pour elles, des conditions qui invitent les usagers à poursuivre "naturellement" la conception des dispositifs qu'ils fréquentent. *A contrario*, un dispositif peut s'éteindre, entrer en léthargie, faire illusion.

Faria-Fortecoëf comme Clénet saisissent l'objet "dispositif" en intériorité, c'est ainsi qu'elles appréhendent l'existant et si nous nous demandons quel besoin est pour elles essentiel, c'est probablement la nécessité d'émancipation.

Pagnani donne de la profondeur de champ à la relation qu'entretiennent émancipation et professionnalisation. Elle nous conduit au cœur d'un programme financé par la Commission Européenne. Elle y a été impliquée comme chercheuse et y revient en le questionnant avec une approche dispositif. Ce programme, qui "nourrit l'idée d'un apprentissage tout au long de la vie", a comme visée la validation et la reconnaissance de toutes les formes d'apprentissage. Il s'agit de "développer un

modèle de certification des compétences acquises dans les environnements propices aux apprentissages non formels et informels, notamment en milieu professionnel". Un résultat est attendu : Comment, dans l'espace communautaire, instrumentaliser les "potentiels d'apprentissage autonome" des sujets. En se gardant du prêt à penser et d'un langage tout fait (formel, non formel, informel) qui "semble apparemment ne souffrir d'aucune discussion", l'auteure s'interroge "sur ce qui pourrait fonder la légitimité sociale de ce modèle à visée prescriptive et normative". Elle nous invite à saisir la visée normalisatrice du projet et son intentionnalité : créer des normes, de la culture, de l'idéal, de l'habitude, de la légitimité, de l'utopie. Autrement dit, il s'agit de mettre en scène les conditions d'une reconnaissance dont on souhaite qu'elle devienne "normale" dans l'espace communautaire. Ce projet explique Pagnani, "se double d'une visée émancipatrice qui se conjugue avec l'idée de développement personnel, d'épanouissement du potentiel humain" ; et elle ajoute à propos de cet idéal : "les dispositifs, en visant à aider l'apprenant à s'aider lui-même, représentent aujourd'hui une tentative curieuse, celle d'une instrumentation optimale de l'autonomie des acteurs".

Avec le texte de Pagnani, nous percevons comment un idéal, qui vise à exploiter et à reconnaître l'autonomie des sujets, cherche à s'enraciner dans les fondements des dispositions à former et à se former. Nous voyons se dessiner une conception élargie des relations entre travail et apprentissage, entre émancipation et professionnalisation.

DE L'EMANCIPATION A LA PROFESSIONNALISATION

D'autres articles, c'est du moins notre lecture, permettent de montrer comment un glissement s'opère de la préoccupation d'émancipation vers celle de professionnalisation.

Coiduras, Carrera et Jové sont engagés dans la maîtrise d'ouvrage d'un dispositif universitaire qui a pour enjeu la formation d'instituteurs en Catalogne. Leur préoccupation est ciblée. Ils étudient ce que produit l'introduction d'un e-portfolio, venant en remplacement de formes d'écriture plus traditionnelles, dans un dispositif de formation en alternance. Coidura *et al.* ont une conviction, ils estiment que l'activité réflexive bien outillée est professionnalisante et ils se demandent comment l'e-portfolio outille cette activité. On sait, disent-t-ils, se référant à des recherches existantes, que son emploi peut augmenter de manière significative les expériences de formation, enrichir la conception d'un dispositif d'écriture, de communication et d'accompagnement. Sur cette base, en prenant appui sur l'usage que fait du e-portfolio une population d'étudiants motivés, ils montrent que son utilisation favorise l'émergence de nouvelles formes scripturales qui elles-mêmes favorisent le développement d'une activité réflexive ; ce qui place les étudiants et les enseignants dans de nouvelles perspectives.

Amblard, comme Coiduras et ses collègues, est engagé professionnellement dans le dispositif qu'il étudie. Il travaille dans une organisation regroupant des associations de formation. Il y occupe, à l'échelle régionale, des fonctions de formation, d'organisation, de développement, d'encadrement et d'évaluation. Les formateurs de ces associations, une fois recrutés, exercent immédiatement leur métier tout en suivant une formation en alternance. Dans la recherche qu'il mène, Amblard doit concilier sa posture de professionnel et celle de chercheur. Pour contenir sa subjectivité tout en la mobilisant, il a associé un dispositif de recherche au dispositif de formation dans lequel il est impliqué. Il y développe l'idée qu'un formateur qui apprend et exerce son métier mobilise un "référentiel personnel de son agir pédagogique" qui lui permet de faire face, de manière immédiate ou réfléchie, aux situations de formation dans lesquelles il se trouve. Il en tire la conclusion que pour former, mieux vaut comprendre ce qu'il en est de ce référentiel personnel et comment il est mobilisé par l'apprenti formateur. Comme chez Coiduras *et al.*, l'accent est mis sur la professionnalisation et l'activité réflexive.

Briquet et Moal s'intéressent à l'accès à la professionnalisation. Leur article porte sur des étudiantes et des étudiants qui envisagent de devenir institutrices ou instituteurs en école maternelle. Au cœur du dispositif qu'elles étudient, elles mentionnent un référentiel des gestes professionnels qui a servi à concevoir la formation sur laquelle portent leurs recherches. Les étudiants concernés n'ont pas encore, pour la plupart, effectué de stage et avant d'entrer dans le métier, il leur faut obtenir le master et réussir le concours. Briquet et Moal analysent le point de vue des étudiants et celui des intervenants qui assurent la formation. Pour y parvenir, elles ont choisi des indicateurs permettant d'apprécier la prise en compte par les étudiants de l'ambition universitaire (évocation de courants théoriques, référence à des chercheurs ; usage de termes théoriques) et des indicateurs permettant d'apprécier ce qui les mobilise. Elles constatent que ceux-ci, même si le master est une condition d'accès au métier *via* le concours, ne privilégient pas la dimension universitaire et qu'ils répondent peu aux attentes du monde académique. Quand ils exploitent les ressources proposées dans le cadre d'une formation par la recherche, ils ne pensent pas, par exemple, à citer les auteurs. L'ambition universitaire est de ce fait questionnée. Faut-il considérer qu'il s'agit là d'un échec et d'un engouement trop précoce pour une professionnalisation non réfléchie ? Ou encore faut-il, comme le suggèrent les auteures, faire l'hypothèse que le "vide théorique" est comblé par une appropriation détournée et davantage professionnalisante des approches théoriques.

Mbiatong, lui aussi, nous propose de réfléchir à la professionnalisation. Il étudie ce qui arrive à des tuteurs encadrants techniques qui assurent les fonctions de "production" et de "formation" dans une entreprise d'insertion. Grâce à un dispositif

de recherche qui avait pour but "la mise en mots des savoirs acquis par l'expérience et l'examen des schémas d'action à l'œuvre dans le processus d'apprentissage de ce qui est appris "sur le tas", l'auteur nous explique comment les encadrant se construisent un "répertoire d'actions", "une collection personnelle de grilles de lecture disponibles pour mieux interpréter les situations rencontrées". Nous comprenons avec lui comment ceux-ci font usage du dispositif pour se former et comment c'est en tutorant qu'ils deviennent tuteurs.

Chez **Saderi et Triby**, la thématique de professionnalisation concerne des instituteurs en activité fréquentant un dispositif proposé à l'initiative de l'inspection académique. Un repère réputé indiscutable sert de "colonne vertébrale" au dispositif de formation et prévaut aux besoins de professionnalisation. C'est un référentiel de compétences qui favorise la pratique de l'évaluation et l'auto-évaluation. Parmi les compétences à développer chez des instituteurs chargés de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la capacité à "dire" leur pratique, à défendre leurs choix professionnels, à se positionner dans les controverses sur la lecture, attire l'attention du lecteur. Mais la particularité et la singularité de la contribution tient d'abord à l'accent mis sur la relation qu'entretiennent "formation" et "territoire". Le cœur de la contribution est là : comment des acteurs s'emparent-ils d'un territoire tout en participant simultanément à sa constitution ?

Avec **Fretigné**, c'est la promesse de professionnalisation que portent en eux les dispositifs de formation qui est questionnée. Il nous propose une analyse en extériorité de ce qui arrive aux usagers d'une entreprise d'entraînement. Dans son texte, on voit se dessiner très nettement l'écart entre la promesse qui leur est faite (l'autoformation sur poste de travail et le *learning by doing* est un gage d'efficacité et de retour à l'emploi) et les résultats effectifs de cette formation. Une enquête au long cours dément la promesse d'accès à l'emploi et questionne sérieusement l'efficacité pédagogique et didactique du dispositif. Certes, il y a poursuite de la conception dans l'usage, mais c'est une activité par défaut prise en main par des usagers qui sursoient au déficit d'accompagnement. Dans le texte de Fretigné, les dessous d'une référence trompeuse à l'autoformation et l'envers du décor deviennent visibles, de même que l'idéologie masquée à laquelle renvoie une pédagogie a-scolaire ou anti-scolaire qui véhicule le respect du cadre entrepreneurial, de la discipline salariale, d'un modèle de développement économique qui oriente la relation entre formation et émancipation : "la formation est pensée comme professionnelle et considère comme quantité négligeable le caractère émancipateur que la tradition antérieure à la loi de 1971 avait pu lui reconnaître en lui fixant des finalités d'ordres sociopolitique et socioculturelle indépendamment ou en complément de visées socioprofessionnelles et socioéconomiques" écrit Fretigné.

FAIRE DE LA MAITRISE D'USAGE UN ENJEU DE FORMATION

Dans les articles mentionnés ci-dessus, la maîtrise d'usage se présente comme un enjeu que prennent plus ou moins en charge les formateurs et les organisateurs de dispositifs. En contrepoint, deux articles proposent une analyse de dispositif dans laquelle les usagers deviennent "maître d'ouvrage et/ou d'œuvre" de la maîtrise d'usage. Dans cette perspective, les étudiants sont invités à jouer un rôle dans l'évaluation du dispositif qu'ils fréquentent. Ces exemples nous donnent à voir deux modalités de fonctionnement différentes du couple émancipation/professionnalisation.

Fourcade et Krichewsky étudient un dispositif qui a pour ambition de *Tenir Conseil* au sein d'un dispositif de formation. Ce ne sont pas les étudiants qui ont conçu ce dispositif, mais ils y participent avec les enseignants et quelques chercheurs. Nous pourrions dire qu'ils contribuent à la *maîtrise d'ouvrage* de la *maîtrise d'usage*. Il s'agit en premier lieu de résoudre des problèmes pratiques d'organisation de la vie ordinaire dans une école d'ingénieurs, ceux qui "empoisonnent la vie quotidienne". C'est, nous disent les auteurs, une recherche action qui produit trois effets : analyseur, catalyseur et de rétro-action. Mais au-delà des préoccupations d'intendance institutionnelle, il s'agit aussi de donner à l'idéal de professionnalisation une coloration singulière. C'est une professionnalisation élargie qui est proposée, avec la conviction de ce que doit être un véritable ingénieur. L'éducation professionnelle des ingénieurs, écrivent les auteurs, a besoin d'intégrer les dimensions *responsabilité*, *courage politique* et *compétences communicationnelles* qui sont si importantes dans le *Tenir Conseil*. Quant à la conscientisation, ajoutent-ils, elle ne s'acquière pas tant par la transmission de savoirs que dans la délibération et la pratique de la démocratie dès l'école.

Le texte de Guillemot et Vial porte, quant à lui, sur un dispositif qui délègue partiellement aux étudiants la responsabilité de la *maîtrise d'œuvre* de la *maîtrise d'usage*. L'étude porte sur un groupe de coachs en formation dans un dispositif universitaire spécialisé dans les questions d'évaluation. Les étudiants se voient confier la tâche de concevoir le dispositif d'évaluation du dispositif de formation universitaire qu'ils fréquentent. Cette prescription renvoie à une obligation prévue par l'arrêté du 9 avril 1997, article 23. Pour chaque cursus universitaire, prévoit cet arrêté, une procédure d'évaluation doit être mise en œuvre. Chaque enseignant pourra ainsi "prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement" et il y aura "une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée". Les auteurs insistent sur la nécessité de distinguer l'activité de régularisation qui consiste à corriger un écart pour retrouver la conformité du programme initialement prévu et la régulation qui invite à inventer, à bifurquer vers un nouveau programme. Pour Guillemot et Vial, ces deux postures ne s'opposent pas,

mais ils insistent sur le fait que pour évaluer, il convient de prendre fermement appui sur un savoir de l'évaluation.

ET SI LA CONCEPTION NE SE POURSUIVAIT PAS DANS L'USAGE

Parmi les douze articles de ce numéro, celui de **Dumet** est certainement le plus impertinent. Après avoir accordé quelques vertus à la formule selon laquelle la conception se poursuit dans l'usage, il prend avec elle une certaine distance. "Si, au premier abord, on peut supposer que les usages d'un dispositif permettent sa reconfiguration, écrit-il, un examen attentif nous amène à une autre conclusion". Le changement de point de vue qu'il propose (partir du dispositif comme offre) le conduit à nous expliquer que la formule en question est à l'origine d'un point aveugle qu'il convient de rendre visible. Ce qui importe nous dit Dumet, c'est aussi ce que le dispositif fait ou veut faire aux usagers. Il faut alors convenir qu'un potentiel à produire de l'ordre est observable sous l'apparence d'une "distribution collective" de l'activité ingénieriale. Et il arrive que l'activité de conception ne puisse pas être distribuée entre les usagers, notamment quand ils ne peuvent pas attribuer de valeur à ce que le dispositif cherche à leur faire.

CONCLUSION

Les auteurs qui ont écrit dans ce numéro nous offrent un panorama de la manière dont la conception des dispositifs se poursuit dans l'usage. Tous mobilisent le mot dispositif et le mettent au travail en le dotant d'une force heuristique. Le terme est employé près de 800 fois dans l'ensemble des articles et en moyenne 60 fois par contribution. Quand ils la mentionnent, la dimension panoptique, inquisitrice et aliénante des dispositifs, telle qu'elle a été analysée par Foucault, n'est pas niée ; mais pour la plupart d'entre eux, elle est analysée comme un point de vue restreint sur la nature des dispositifs. Ceux-ci peuvent aussi être malléables et plastiques, co-produits et co-construits, ouvrir sur des potentialités coopératives et collaboratives. C'est cette orientation que mentionnent Beuscart et Peerbaye dans un article de *Terrains et travaux* paru en 2006¹ quand ils écrivent que "les mobilisations du dispositif comme concept sociologique s'écartent progressivement des connotations normatives et disciplinaires perçues chez Foucault, et préfèrent à l'idée de "surdétermination" celle d'une indétermination des dispositifs". C'est ce qu'illustrent la plupart des textes de ce numéro. On peut en abstraire une définition. Un dispositif peut finalement se définir comme une rencontre entre une "Disposition" (c'est-à-dire un ensemble de moyens matériels, humains et symboliques agencés (disposés) de manière intentionnelle pour

¹ <http://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2006-2-page-3.htm>

atteindre des objectifs et tendre vers un but) et des "dispositions" : celles d'usagers qui donnent ou ne donnent pas sens aux intentions, aux offres de signification, aux projets qui leur sont proposés ; qui les conjuguent ou les opposent aux leurs, éventuellement les ignorent ou les détournent. C'est dire qu'un dispositif de formation est une activité collective, une rencontre d'activités, de projets, d'occasions, de significations, d'intentions, de différences, d'indifférences, etc.

Mais quand on les associe, les textes nous racontent que la préoccupation pour les usages est partiellement structurée par une préoccupation d'arrière-fond qui repose sur les relations qu'entretiennent les catégories d'émancipation et de professionnalisation. Manifestement, si nous nous fions aux articles de ce numéro, il y a glissement d'une préoccupation pour l'émancipation vers une préoccupation pour la professionnalisation. Peut-être serait-il plus exact de dire que la professionnalisation devient aujourd'hui le support officiel de l'émancipation. Mais il faut ajouter que cette affirmation est sérieusement bousculée quand la promesse de professionnalisation n'est pas tenue, quand elle s'avère chimérique et quand l'affirmation selon laquelle la conception ne se poursuit pas forcément dans l'usage introduit un biais dans l'idéologie dispositif. Si pour beaucoup d'usagers on peut parler de dispositif, pour d'autres il ne serait pas absurde de parler de "disnégatif".

Pour conclure ce numéro de *TransFormations*, un auteur, prenant lui aussi appui sur l'ensemble des textes nous propose de les mettre en perspective. Faulx porte un regard "oblique" sur la notion de dispositif. La lecture des articles lui a enseigné que "la notion de dispositif occupe une place centrale dans la réflexion sur la formation, mais aussi sur l'apprentissage (Saderi et Triby ; Pagani), l'alternance (Coiduras, Carrera, Jové), les valeurs (Dumet), la place des technologies dans la formation (Faria-Fortecoëf), l'activité professionnelle, la professionnalisation (Briquet-Duhaze, Moal) et la socialisation professionnelle (Frétigné), l'identité (Amblard), le développement individuel (Faria-Fortecoëf) et collectif (Pagani)". Pour Faulx, une vision commune du dispositif se dégage des différentes contributions. Il la résume en mentionnant la formule emblématique suggérée dans l'appel à contributions : la conception d'un dispositif se poursuit dans son usage. Le dispositif devient un entre-deux (Amblard ; Pagani), une construction sociale relative devant être abordée dans toute sa complexité humaine, historique (Sadéry et Triby ; Frétigné) et socio-relationnelle (Clénet). Cette vision lui semble particulièrement heuristique car elle conduit à passer d'une conception du dispositif comme simple anticipation à mettre en œuvre de la manière la plus efficace et fidèle possible au profit d'une construction permanente. En ce sens, ce numéro participe pour Faulx au développement d'une anthropologie des dispositifs. En regard de cela, il nous propose un éclairage oblique sur ce numéro de *TransFormations* en prenant appui sur la psychosociologie de l'intervention.