

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

École Doctorale Sciences humaines et sociales – Perspectives européennes ED 519

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication LISEC – EA 2310

THÈSE

présentée par :

Caroline CALBA

soutenue le : 07 décembre 2023

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation et de la Formation

**Une approche ergologique de l'activité
dans le dispositif des Centres de Ressources en Langues
à l'Université de Strasbourg**

THÈSE dirigée par :

DIRECTEUR : M. TRIBY Emmanuel Professeur, Université de Strasbourg

CODIRECTEUR : M. DURRIVE Louis Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

M. SIMONIAN Stéphane Professeur, Université Lumière Lyon 2

Mme TOFFOLI Denyze Professeur, Université Toulouse III - Paul Sabatier

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. AUDRAN Jacques Professeur, Université de Strasbourg

Mme MOURLHON-DALLIES Florence Professeur, Université Sorbonne Nouvelle

M. SCHWARTZ Yves Professeur Émérite, Université d'Aix-Marseille

INVITÉE : Mme POTEAUX Nicole Professeur Honoraire, Université de Strasbourg

**UNE APPROCHE ERGOLOGIQUE DE L'ACTIVITÉ
DANS LE DISPOSITIF DES CENTRES DE
RESSOURCES EN LANGUES À L'UNIVERSITÉ DE
STRASBOURG**

« On ne peut accepter la vie qu'à la condition d'être grand,
de se sentir à l'origine des phénomènes, tout au moins
d'un certain nombre d'entre eux.
Sans puissance d'expansion, sans une certaine domination sur les choses
la vie est indéfendable ».

L'Ombilic des Limbes

A. Artaud¹

¹ Artaud, A. 1984. *Oeuvres complètes*, tome I, Paris, Gallimard.

Remerciements

À mes parents, Paulette et Gilbert. Vous étiez là.

Pour aller au bout de ce parcours en thèse, j'ai été portée.

J'ai été portée par les valeurs de celles et ceux qui ont fait attention à moi et qui ont pris soin de moi. Ces valeurs ont été des valeurs de générosité, de partage, de solidarité, de bienveillance. Celles et ceux qui ont été *avec moi* dans cette aventure, ont donné d'eux-mêmes pour que je puisse vivre dans les efforts auxquels il a fallu consentir pour accomplir ce travail. Ils m'ont accordé leur soutien, leurs sourires, ils ont été patients, ils ont su me donner du temps quand j'en avais besoin pour construire mon projet et me construire en tant que chercheure, ils se sont mis en retrait quand j'avais envie d'être dans « mon monde » pour réfléchir et étudier. Je savais qu'ils étaient là, tout près. Et cela change tout.

Ces valeurs ont aussi été celles d'une exigence bienveillante face au savoir, exigence dans laquelle j'ai appris à grandir en confiance et en compétence pour me former au métier de chercheure et produire la présente étude. Au contraire de le placer en surplomb de mon existence, comme un bien inatteignable et intimidant qu'il me faudrait réussir à conquérir, cette exigence rassurante de celles et ceux avec qui j'ai travaillé, m'a aidée à tisser une relation au savoir qui m'a inspirée à avancer, à prendre confiance en moi, et à m'affirmer pour pouvoir dire de ce travail, qu'il est *le mien*.

On aurait tort de penser qu'une parole encourageante, un conseil, un petit coup de main, un fou rire, ne seraient que des détails dans ce type d'activité intellectuelle, et que c'est ailleurs que l'important se passe.

Rien de ce qui vient de la présence des autres n'est un résidu de nos activités, tout est décisif.

Alors, je vous dis merci. Merci, pour tout.

Merci à Emmanuel Triby et Louis Durrive, mes directeurs de thèse : « You're simply the best ! ». Quelle chance j'ai eu d'apprendre à vos côtés ! Merci pour votre patience, votre confiance, vos encouragements et la qualité de votre accompagnement. J'espère que nous poursuivrons nos échanges.

Merci à ma famille, aimante et d'une patience quasi surnaturelle. Victoria, Vincent, Salvatore je vous aime tant. Merci à ma sœur jumelle, Lorraine, à Karim, Mathilde, Maxime, FloFlo, Caroline, Sophie, Joëlle, Audrey, Suzy-Lou, Thérèse et Denis, et à toute notre famille merveilleuse.

Merci à Jean-Luc Denny, infatigable ami, toujours prêt à aider, à partager, à expliquer ! Ta passion pour ton métier de chercheur est communicative ! Merci pour tes conseils toujours si pertinents !

Merci à tous mes chers amis, vous êtes associés à tant de moments heureux de cette thèse.

Je remercie mes chers collègues des CRL,

mes camarades ergologues du Collectif Anim'Ergo et de la Société Internationale d'Ergologie (SIE), mes camarades doctorants et docteurs, Isabelle, Wiem, Andrea, Rodrigue, Yohan, et celles et ceux que j'ai croisés dans nos séminaires doctoraux.

Merci à Claire Pfrunner, dont le soutien a été « vital ». Merci pour tout !

Merci à ma Much, que rien ne change jamais !

Merci à vous, Michel P.

Merci à Noël Thiboud pour sa générosité et ses bons conseils.

Table des matières

Introduction.....	8
Partie 1. Éléments de contextualisation	19
Chapitre 1. Le contexte de la recherche.....	19
1.1 Choix du terrain de la recherche : le dispositif Centres de Ressources en Langues à l'université de Strasbourg.....	19
1.2 Un contexte inducteur de nouvelles valeurs pour penser la formation des adultes	23
1.2.1 Le rapport Faure et « Apprendre à être » : des propositions pour un changement de paradigme pour l'éducation de l'homme « complet »	23
1.2.2 Le concept d'éducation permanente : une vision anthropologique de l'acte d'apprendre autour de valeurs humanistes	28
1.2.3 Le Livre blanc sur l'éducation et la formation	31
1.2.4 La Stratégie de Lisbonne et la société de la connaissance	34
1.3 Vers un espace européen unifié de l'enseignement supérieur.....	35
1.3.1 Les Pôles Européens, matrice du dispositif CRL	35
1.3.2 Le processus de Bologne : faciliter la circulation entre les systèmes universitaires européens	38
1.3.3 Pour une architecture unifiée des diplômes.....	38
1.3.4 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : un projet linguistique à l'échelle européenne.....	41
1.3.5 Le Portfolio Européen des Langues (PEL) : apprendre à apprendre	43
1.3.6 Une synergie idéologique et raisonnée pour une nouvelle politique éducative en langues	44
Chapitre 2. Une proposition alternative pour la formation en langues à l'université.....	47
2.1 Quand « Enseignez, c'est tout ! » ne suffit plus	48
2.2 Les Centres de Ressources en Langues : un dispositif constitué d'« unités souples » au plus près des étudiants	50
2.3 Une mise à l'épreuve du projet pédagogique du dispositif	52
2.3.1 Une généralisation réussie du dispositif sur le site universitaire strasbourgeois	56
2.4 L'émergence du dispositif CRL : au carrefour de contingences et de convictions	57
Chapitre 3. Les Centres de Ressources en Langues (CRL) : un dispositif de formation à visée autonomisante pour apprendre les langues étrangères à l'université	59
3.1 Un ancrage théorique dans les théories constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage ..	60
3.2 La notion d'autonomie : éléments définitoires pour approcher la notion	64
3.3 Distinctions conceptuelles autour de la notion d'autonomie	66
3.4 Les apports du CRAPEL à l'émergence de la notion d'autonomie d'apprentissage	68
3.5 Autonomie et autodirection de l'apprentissage : éléments de caractérisation.....	72
3.6 Une définition opératoire de l'autonomie s'apprentissage : « une capacité à prendre en charge son propre apprentissage »	73
3.7 Élargissement de la notion d'autonomie d'apprentissage : une notion « robuste » depuis les travaux du CRAPEL	77
Partie 2. Cadre théorique et problématique	81
Chapitre 4. Le dispositif : éléments théoriques et pragmatiques	81
4.1 La notion de dispositif	81
4.1.1 Les apports de Foucault et d'Agamben à la notion de dispositif : une fonction stratégique.....	82
4.1.2 Quelques traits caractéristiques du dispositif.....	86
4.1.3 Regards croisés sur la notion de dispositif	87
4.1.4 L'usager et le dispositif.....	92
4.1.5 Le dispositif : « entre liberté et contrainte »	95

4.2 De « nouvelles dispositions » pour penser un dispositif d'apprentissage des langues.....	97
4.2.1 Le dispositif CRL : un « lieu » pour apprendre	99
4.2.2 L'organisation spatiale et les équipements des CRL	99
4.2.3 Une conduite de l'apprentissage par les circonstances et les moyens mis en place	101
4.2.4 Une organisation des lieux en soutien du développement de l'autonomie d'apprentissage.....	102
4.2.5 Des ressources ? Oui mais pourquoi ?	104
4.3 Des « apprenants » en dispositif CRL	105
4.4 « S'intéresser à John » et se trouver une nouvelle voie : les enseignants en dispositif CRL.....	107
4.5 Les principes organisateurs d'une ingénierie complexe	110
4.5.1 Des UE de langues variées dans l'offre de formation des étudiants.....	110
4.5.2 La fréquentation du CRL.....	111
4.5.3 Les séances de langue ont lieu au CRL avec les enseignants	111
4.5.4 Des ateliers d'expression orale et des évènements linguistiques pour pratiquer la langue et échanger avec d'autres étudiants	112
4.5.5 UE de langues et nombres d'heures attribuées à la formation	112
4.5.6 Les évaluations.....	112
4.5.7 Pendant les séances : un dialogue pour construire l'apprentissage	113
4.5.8 La feuille de suivi : un outil pédagogique institutionnel	114
4.5.9 Les ateliers d'expression orale du dispositif CRL : les « workshops » dans les CRL.....	114
4.6 Le dispositif CRL : un ensemble de moyens en vue de plusieurs fins.....	115
Chapitre 5. Une étude inscrite dans l'approche ergologique de l'activité humaine	117
5.1 Éléments du cadre théorique : l'approche ergologique.....	118
5.1.1 Une activité énigmatique	118
5.1.2 Débat de normes et renormalisation	119
5.1.3 Usage de soi : par soi et par les autres.....	121
5.2 Éléments de problématisation : le dispositif CRL au prisme de l'ergologie.	123
5.2.1 L'activité de l'étudiant.....	123
5.2.2 Une rencontre entre l'étudiant et le CRL comme « milieu »	125
5.3 Retour sur le cadre théorique : le concept d'activité, point focal de la démarche ergologique.....	128
5.3.1 Les deux sources de l'activité : esprit et corps ; penser et vivre.....	128
5.3.2 Le processus d'appropriation.....	131
5.3.3 Normativité vitale, normativité sociale et « point de vue ».....	132
5.3.4 Penser ensemble le couple contrainte-initiative	134
5.3.5 Un dispositif CRL compris comme des « normes antécéduentes »	137
5.3.6 Faire l'expérience des normes	139
5.4 Nouveaux éléments de problématisation : le dispositif CRL au prisme du concept ergologique « d'activité ».....	145
5.4.1 Adéquation entre notre projet de recherche et le projet ergologique.....	145
5.4.2 L'approche ergologique de l'activité et la dynamique du CRL	148
5.4.3 L'activité est une « dramatique » et non pas une tragédie : une dramatique d'usage de soi	149
5.4.4 Un dispositif qui ne se compose pas uniquement de faits objectifs	152
5.4.5 « The CRL makes you active. »	155
Partie 3. Conduite de l'investigation.....	160
Chapitre 6. Méthodologie de la recherche.....	160
6.1 Un « espace de traitement » ergologique pour un questionnement sur la dimension vécue du dispositif.....	160
6.2 Épistémologie de la recherche	164
6.2.1 Une recherche qualitative/interprétative à visée exploratoire	166
6.3 Les participants de l'étude	167
6.3.1 Ciblage des participants	167
6.3.2 Garanties et balises éthiques : le participant : « un interlocuteur valable ».....	170
6.3.3 A la rencontre des participants	171
6.4 Faire parler l'activité : un questionnement ergologique pour penser un outil d'enquête	173

6.4.1 « il n'y avait pas de formulation d'une méthode de travail » ... mais nous ne partions pas de rien !	175
6.4.2 « Repérage et Anchage » : une construction méthodologique du concept d'activité	176
6.4.3 Faire apparaître le relief de l'activité : une mise en volume de l'activité pour une troisième dimension, celle des valeurs	178
6.4.4 Tenir ensemble la norme et la renormalisation dans le récit	180
6.4.5 La dialectique des deux registres : une démarche recevable pour investiguer l'activité des usagers du dispositif CRL	182
6.5 Séparer ce que la vie confond le temps de l'analyse	184
6.5.1 Le paradoxe du « retour d'activité » : se réfugier dans la généralité et ...la fuir !	185
6.5.2 L'étape de repérage ou retrouver la formidable puissance du concept : faire apparaître le dispositif normalisé (<i>le discours sur le dispositif</i>)	186
6.5.3 L'ancrage : raconter le retour de l'initiative sur la contrainte première	188
6.5.4 L'étape d'ancrage ou quand la vie nous oblige à choisir : faire apparaître le dispositif renormalisé	189
6.5.5 L'exigence d'une posture d'inconfort intellectuel pour approcher les valeurs mises en débat	190
6.6 Le dessin pendant les deux entretiens : faire planter le décor et ...y emmener le participant !	192
6.6.1 Repérage : planter le décor pour raconter et représenter « le fait de la norme » = « Ce qu'on me demande »	194
6.6.2 Entrer sur la scène de l'activité et raconter « Ce que ça me demande »	195
6.6.3 Le dessin comme main courante au récit : dynamiser la verbalisation en donnant une scène à l'activité	197
Chapitre 7. Collecte des données et analyse du matériau	199
7.1. Un monde resingularisé qui émerge d'un positionnement axiologique personnel	199
7.2. Ramener du discours des données d'enquête qui mettent en mots l'activité	200
7.3. La retranscription des entretiens	203
7.4. Première exigence pour la collecte des données : ouvrir le récit à la renormalisation	204
7.4.1 Collecter des données de verbalisation à partir d'une « expérience active »	207
7.5 Deuxième exigence : analyser une « expérience active » sans désamorcer la dynamique de l'activité - dilemmes et choix méthodologique	209
7.5.1 Suivre le récit de l'ancrage et voir comment l'apprenant résiste à un seul chemin logique : détricoter l'activité à partir des noeuds de normes	211
7.5.2 Déplier les débats de normes des usagers – entrer dans leurs univers de valeurs pour voir autrement le dispositif	214
Chapitre 8 Conduite de l'entretien : les ressorts de l'entretien ergologique	217
8.1 Ressort de l'entretien 1 : des visites dans les CRL – le « pré entretien »	218
8.2 Ressort de l'entretien 2 - La question de l'espace de l'entretien	219
8.3 Ressort de l'entretien 3 - Soigner la qualité de l'accueil avant l'entretien et pour l'entretien	219
8.4 Ressort de l'entretien 4 - L'importante prise en compte des conditions éthiques de la recherche	220
8.5 Ressort de l'entretien 5 - Quelques points de vigilance	221
8.6 L'exemple de la ville de Florence	223
8.7 Ressort de l'entretien 6 - Initialiser l'entretien de repérage de manière efficace	225
8.8 Illustration : Laurélie revisite le dispositif normalisé	227
8.9 - Ressort de l'entretien 7 : la consigne pour l'entretien d'ancrage	233
8.10 Illustration : Laurélie reprend l'initiative sur la contrainte	234
8.10 a) Le premier versant de la renormalisation : l'actualisation de la norme	234
8.10 b) Le deuxième versant de la renormalisation : la personnalisation de la norme	236
8.11 Ressort de l'entretien 8 : le dessin comme support de la verbalisation, un catalyseur du discours	239
8.12 Ressort de l'entretien 9 : les digressions dans le récit	243
8.13 Ressort de l'entretien 10 : « un jeu de relances »	244
8.14 Ressort de l'entretien 11 : usage des concepts et notions ergologiques dans la conduite de l'entretien	246
8.15 Conclusion : Laurélie a piloté la norme avec son point de vue	247

Partie 4 Résultats et Discussion.....	250
Chapitre 9. Résultats : une mise au jour des « efforts de cohérence » des apprenants du dispositif	250
Chapitre 10 Discussion	314
10.1 Rétrospective sur un questionnement initial et plus - value de la démarche de recherche.....	314
10.2 Le dispositif CRL : pour une expérience de l'autonomie.....	318
10.3 Contributions de la recherche.....	321
Conclusion générale.....	343
BIBLIOGRAPHIE.....	349
ANNEXES	361

« Un jour je me réveille, j'ai besoin de quelque chose, ça me manque, je me mets en route pour l'obtenir et ça fait un récit » A.-J. Greimas

Introduction

En préambule de l'étude que nous présentons, nous proposons au lecteur de revenir dans cette partie introductive, sur les raisons qui ont motivé sa construction. Pour restituer comment s'est élaborée l'idée de nous engager dans ce travail, notre récit alternera entre ce que notre cheminement personnel a charrié comme expériences et questionnements et nous tisserons dans ce récit, des éléments qui permettront de découvrir l'objet de cette recherche, dont la complexité a fécondé notre questionnement initial.

Cette étude s'inscrit dans une quête de savoir(s) dont l'origine se situe au croisement de plusieurs expériences à la fois professionnelles, académiques et personnelles. Elle porte sur un dispositif d'apprentissage appelé Centres de Ressources en Langues² (CRL) à l'université de Strasbourg. Le dispositif est un environnement spécifiquement conçu pour l'apprentissage des langues pour un public d'étudiants en formation initiale à l'université. Une double visée formative caractérise son projet de formation : développer les compétences langagières de son usager et l'amener à l'autonomie dans son apprentissage au sens de former à « l'exercice actif de la propre responsabilité de l'apprenant » (Holec, 1990, p.76), pour qu'il apprenne à développer une certaine forme d'indépendance dans la conduite de son apprentissage (Ibid.). Une des finalités du projet éducatif du dispositif est que les compétences transdisciplinaires et les attitudes développées par les étudiants au cours de leur formation, « puissent être transposables et transférables dans d'autres situations d'apprentissage et ceci, sur l'ensemble de leur cursus universitaire » (Poteaux, 2014, p. 25).

Le public d'apprenants qui fréquente les CRL y apprend les langues dans un dispositif de formation ouverte (Demaizière, 2004). Le dispositif ouvre à l'apprenant des libertés de choix, afin qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation (Jézégou, 2008, p. 97).

En dispositif CRL, nous nous plaçons dans le cadre de l'autoformation institutionnelle c'est-à-dire « une modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné » (Barbot, 2000, p.16). L'étudiant du dispositif CRL effectue son apprentissage dans le cadre formel, organisé et structuré d'une institution éducative. Ce cadre a été prévu par le dispositif qui cherche à actualiser la démarche d'autoformation qu'il propose de manière délibérée et structurée, offrant à la fois des libertés d'action et un balisage du parcours de

² Nous utiliserons l'acronyme CRL pour nous y référer dans ce travail.

l'étudiant (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009). Le modèle d'autoformation du dispositif est celui d'une autoformation guidée qui prévoit d'accompagner et de suivre l'apprenant pendant son parcours d'apprentissage. En CRL, les enseignants sont présents dans le dispositif pour assurer le suivi et l'accompagnement des apprenants dans la construction individualisée de leur parcours d'apprentissage et participent au soutien du développement de la capacité à conduire leur démarche d'apprentissage (Acker, 2015).

Le dispositif CRL est le lieu où nous exerçons notre activité professionnelle depuis de nombreuses années, en tant qu'enseignante de langue et responsable d'un Centre de Ressources en Langues du dispositif, ce qui nous l'a fait découvrir dans les premières années de son existence, au milieu des années 90. L'environnement d'apprentissage du dispositif nous est familier, dans le vécu de notre pratique professionnelle en tant qu'enseignante d'anglais, et à travers les expériences variées qui nous ont fait l'expérimenter. Si notre activité d'enseignante s'exerce principalement dans le CRL dans lequel nous intervenons en tant que responsable, nous avons aussi enseigné dans les autres CRL du dispositif. En dispositif CRL, il existe en effet une collaboration de travail très étroite entre les différents centres du dispositif et la communauté éducative des CRL, et les enseignants peuvent être appelés à intervenir sur l'ensemble des CRL du dispositif. Les CRL, en tant que dispositif, sont tous orientés par le même « projet fondateur » auquel ils s'articulent, ce qui en fait leur originalité et leur unité (Albero, 2010, pp. 67-94).

Nous pensons, à l'instar de Narcy-Combes (2005, p. 85), qu'il est « de la responsabilité de l'enseignant de se constituer un savoir et une pratique instruite », c'est pourquoi nous avons travaillé avec l'ensemble de la communauté pédagogique des CRL au fil des années pour nous former, réfléchir sur les choix à opérer en matière d'améliorations pédagogiques et matérielles du dispositif pour accompagner les usagers étudiants dans leur apprentissage. Nous avons collectivement participé à initier et développer les diverses mutations pédagogiques et organisationnelles du dispositif, à moderniser l'offre des ressources pédagogiques pour les apprenants ainsi que l'organisation et l'architecture du dispositif. Ce travail collectif a participé à créer « une petite fabrique de l'innovation » comme l'appelle Albero (2008, pp.194-195), au sein du dispositif avec nos collègues enseignants, les responsables de CRL et les personnels administratifs. Notre activité professionnelle est une activité d'enseignement et d'organisation en tant que responsable d'un des CRL du dispositif, qui s'est inscrite dans une recherche d'innovation, de création, faite de partages et de réflexion avec nos collègues enseignants ainsi qu'avec Nicole Poteaux, à l'origine de la création du dispositif, et qui a ouvert, depuis les débuts du dispositif, des espaces d'échanges entre enseignants pour nourrir la réflexion et créer un dialogue entre l'action sur le terrain et la recherche en Sciences de l'éducation. Ces essais, expérimentations et expériences professionnelles et personnelles se sont enrichies d'une pratique du dispositif en tant qu'usager étudiante quand nous avons soutenu un master 2 en Sciences de l'Éducation à l'université de Strasbourg en 2010. Elle nous a permis de vivre une expérience enrichissante d'apprenante en langues dans le dispositif, en suivant des formations dans deux CRL du dispositif, l'une en langue allemande et l'autre en découverte

du grec moderne dans le cadre d'un séminaire de master autour de l'apprentissage d'une langue à alphabet non latin. L'apprentissage des langues dans le cadre de la formation continue des personnels de l'université à laquelle nous avons régulièrement participé, nous a également donné une expérience différente du dispositif. Elle a nourri le regard que nous en avions dans le cadre de nos missions auprès des étudiants, en expérimentant des pratiques que nous avons pu ensuite, en accord avec nos collègues, proposer au public étudiant du dispositif. Nous regardons ce vécu comme un tissage expérientiel de rencontres, d'apprentissages, d'expérimentations pédagogiques, d'étonnements et de découvertes autour de notre activité professionnelle et des modalités de formation que propose le dispositif. Ces expériences ont affirmé, dans leurs apports conjoints, un besoin d'apprendre et de comprendre l'environnement d'apprentissage du CRL, pour aller au-delà de ce que parfois, la familiarité rassurante apporte comme représentations et comme certitudes. Au fil des années, ce tissu expérientiel a creusé notre sillon de praticienne, il a sédimenté nos parcours professionnel et personnel et a nourri le projet de nous engager dans un travail scientifique de compréhension sur le dispositif pour dépasser la « perception immédiate » (Bachelard, 1999, p.15), que nous en avions sur le terrain de notre activité de praticienne.

Nous voudrions, avant de poursuivre notre propos sur le questionnement qui a conduit à cette recherche, revenir sur la création du dispositif et en présenter certaines caractéristiques. Notre propos est de mettre le récit de notre cheminement en contexte, pour l'éclairer et présenter nos questions initiales.

Le dispositif CRL a été créé à l'université de Strasbourg où il est actuellement déployé sur 9 centres de langues disséminés sur le campus de l'université, il est destiné spécifiquement aux étudiants du public Lansad³ qui sont le public des étudiants qui suivent un enseignement en langues et sont spécialistes d'autres disciplines que celles-ci. Son origine remonte au début des années 90 quand les concepteurs du dispositif l'ont pensé comme une réponse à une question précise (Gremmo & Riley, 1995) posée par l'institution universitaire, et de manière générale par la société tout entière qui avait choisi d'accorder une valeur positive au développement d'échanges internationaux et réfléchissait à mettre en place de nouvelles stratégies pour l'éducation et l'ouverture des citoyens européens aux autres cultures européennes, ouverture que l'apprentissage des langues pouvaient rendre possible. La question de la formation en langues étrangères, pour de larges publics d'étudiants aux compétences et aux caractéristiques personnelles hétérogènes, réclamait, dans un contexte universitaire en tension, de réfléchir à une conception de la formation et à la structure organisationnelle permettant de la concrétiser, l'ensemble devant répondre à ce double enjeu socio-économique et pédagogique.

³ L'acronyme Lansad : Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines que les langues

Dès 1978, Michel Perrin, angliciste à l'université Bordeaux II, a ressenti le besoin de se référer à cet objet spécifique qu'est la langue, alors qualifiée de langue pour « non-spécialistes », pour aboutir en 1993 à l'acronyme LANSAD. C'est donc « sous forme de protestation contre cette formulation réductrice de consonance négative qu'il fut proposé de parler désormais de « formation en LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines » Perrin (2008, p. 19). La reconnaissance du secteur LANSAD n'a pas été immédiate, mais ces cinq dernières années, alors que le secteur LANSAD concerne un public toujours plus large, on constate un recours croissant à cette appellation, avec des structures LANSAD se constituant de façon visible dans les différents établissements. (Rivens Mompean, 2014)

La réponse apportée par les concepteurs du dispositif CRL sur le site universitaire strasbourgeois, allait proposer une manière singulière d'améliorer les performances en langues, dans un contexte de forte demande de mobilité internationale et de « massification » (Poteaux, 2015a, p. 32) inédite des effectifs étudiants.

La solution retenue fut de proposer de concevoir un dispositif d'apprentissage en tablant sur un pari audacieux et original. Pour permettre à la fois de faire apprendre les langues dans cette double exigence d'une formation de qualité et adressée à un public étudiant en hausse constante, les concepteurs prirent le parti d'opter pour un modèle de dispositif qui tranchait avec les normes éducatives en vigueur dans le paysage de l'enseignement des langues de l'époque. L'idée innovante fut d'imaginer l'inverse de ce que le besoin d'enseigner à un public toujours plus nombreux semblait exiger : à la place d'un enseignement conçu pour des grands groupes organisés par niveaux de langues, où de larges cohortes seraient encadrées en groupes classes et pourquoi pas dans des amphithéâtres pour relever le pari de la massification, le choix proposé a été d'expérimenter une transition plutôt radicale, un « passage » comme l'a appelé Bucher-Poteaux (2000, p. 8) vers une autre proposition éducative placée dans la démarche pédagogique de l'autonomie suivant la théorisation sur l'autonomie proposée par Holec et l'équipe du CRAPEL à Nancy (1979). Le dispositif des Centres de Ressources en Langues s'est ainsi proposé comme une « alternative » (Poteaux, 2014) face à un existant qui ne remplissait plus ses missions. Elle apportera une réponse pragmatique à des besoins nouveaux (Albero, 2010, p.73).

Le paradigme de l'autoformation éducative (Carré *et al.*, 1997) sera le paradigme choisi par les concepteurs pour ce nouveau genre de dispositif de formation en langues. Le projet du dispositif s'intéresse à une situation éducative d'apprentissage des langues qui favorise l'autonomisation des apprenants indissociable du développement de leur autonomie (Holec, 2022). Le dispositif va ainsi mettre ainsi en place une ingénierie de formation complexe et organiser les moyens matériels et humains pour réaliser son projet éducatif. Nicole Poteaux, qui a réussi à faire exister le dispositif au sein de l'institution universitaire strasbourgeoise et l'a institutionnalisé à grande échelle, a ainsi défendu le choix audacieux d'opérationnaliser un dispositif qui envisage l'apprentissage dans une approche centrée sur l'activité de l'apprenant, et cela dans un contexte qui réclamait selon des réflexes connus, de penser grands groupes, avec le même enseignement pour tous : « Je découvrais que la conception de l'apprentissage qui sous - tendait mon enseignement se réduisait à un schéma simpliste : l'enseignant didacticiel organise au mieux ses contenus et l'acquisition se fait plus ou moins bien selon les individus. La grande révélation a été de pouvoir envisager que tout le monde n'apprenait pas de la même façon, ni au même rythme, ni avec des stratégies identiques. Progressivement, j'ai appris que faire faire la même chose à tous de façon identique génère de l'échec » (Albero & Poteaux, 2010, p. 45).

Le passage vers cette nouvelle « logique » éducative (Bucher-Poteaux, 2000, p. 8) ne s'est pas fait ex nihilo depuis le site universitaire Strasbourgeois. Il s'ancre dans une réflexion chez les porteurs du projet, bien antérieure à l'émergence des CRL strasbourgeois (Poteaux, 2010, p. 41). Elle est une réflexion qui s'est élaborée sur plusieurs décennies à l'échelle européenne, pour répondre aux questions

posées par les besoins en termes de maîtrise des langues étrangères des citoyens pour travailler et circuler en Europe (cf. travaux du Conseil de l'Europe dans les années 70 sur l'apprentissage des langues), sur le développement de l'autonomie des individus dans une perspective de promotion de la démocratie et de l'émancipation de l'individu, et sur la manière d'augmenter le pouvoir d'agir d'un apprenant plus autonome. Elle a abouti à des théories sur de nouvelles formes de pédagogie pour l'apprentissage des langues qui ont stimulé celles et ceux qui pensaient que la pédagogie de l'enseignement des langues méritait d'être repensée et rénovée pour s'adapter à des finalités exigées par un projet d'émancipation englobant l'individu tout entier dans ses relations avec lui-même, les autres et avec le monde.

De « nouvelles dispositions » (Bucher-Poteaux, 2000, p. 9) vont alors accompagner la mise en place de ce dispositif original et en faire un environnement de formation à part dans le monde de l'enseignement des langues. Qu'elles soient temporelles et concernent l'organisation et le découpage par l'étudiant de ses temps d'apprentissages, qu'elles concernent la manière dont s'opère l'acquisition du savoir par l'apprenant, qu'elles s'intéressent à la posture de l'apprenant et celle de l'enseignant dans un paradigme qui réclame d'accepter d'entrer dans une nouvelle relation pédagogique (Acker, 2015), qu'elles soient pédagogiques ou d'ordre spatial dans l'aménagement des locaux des CRL, ces nouvelles dispositions participent toutes à donner aux usagers du dispositif, à partir des ressources humaines et matérielles mises en place à leur intention, la possibilité de « se frayer un chemin, de se faire un itinéraire, de se construire un parcours » (Bucher-Poteaux, 2000, p.9) dans le cadre institutionnel de formation qui est proposé à l'apprenant.

En cherchant à apporter une réponse pour permettre à l'université d'honorer sa responsabilité sociale vis à vis de la société, le dispositif a ainsi été créé par ses concepteurs pour réaliser une double intention portée par des valeurs sociales et politiques clairement affirmées reposant sur une vision assumée de l'apprentissage et de la personne apprenante. C'est d'elle que part le processus d'apprentissage dans le cadre prévu pour sa réalisation, c'est à elle que revient la responsabilité de ses choix, de ses objectifs, des stratégies qu'elle valorise, des supports d'apprentissage qu'elle sélectionne, des activités dans lesquelles elle s'engage, de la manière dont elle sollicite les personnes ressources qui l'accompagnent dans cette expérience d'apprentissage. Ce sont ces intentions que le dispositif cherche à concrétiser par la mise en place des « dispositions », décrites par Bucher-Poteaux (*Ibid.*) et qui servent son projet de formation.

En tant qu'enseignante dans le dispositif, nous discutons avec les étudiants lors d'ateliers de méthodologie, nous lisons les bilans réflexifs demandés dans le cadre d'évaluations formatives. Nous écoutons les étudiants décrire leurs progrès et leurs tâtonnements et présenter les méthodes et les stratégies choisies pour améliorer leurs compétences linguistiques, se servir des outils proposés et décrire leurs choix, expliciter comment ils s'y prennent pour apprendre dans ce dispositif qui leur propose à la fois d'apprendre, et de développer leur responsabilité à le faire. Des constats de terrain nous ont souvent fait nous interroger sur l'activité qui se déroule dans cet espace de formation. Nous prenons à ce moment de notre récit d'introduction le terme « activité » au sens de l'activité des étudiants que

nous voyons se manifester sous nos yeux quand les usagers étudiants agissent dans le dispositif, au sens de la manière dont ils se saisissent des possibilités offertes par lui pour apprendre, de leurs choix de ressources d'apprentissage, des activités solitaires ou collaboratives dans lesquelles ils s'engagent au CRL et en dehors, de la manière dont ils assurent, dans la perspective d'autoformation du dispositif, la conduite de leur apprentissage.

La théorisation proposée par Holec (1979) et le CRAPEL sur l'autonomie d'apprentissage dans laquelle se place le dispositif CRL, place la capacité des apprenants à faire leurs propres choix comme une composante centrale de l'autonomie d'apprentissage et le dispositif CRL offre manifestement une ingénierie de formation qui cherche à garantir l'exercice de cette capacité.

La question des choix que font les étudiants lorsqu'ils apprennent les langues en CRL est souvent restée une interrogation en suspens, une sorte d'éénigme que nous ne parvenions pas à saisir. Nous étions parfois tentée de regarder le dispositif en nous disant qu'il propose (une offre de formation riche et variée, des ressources nombreuses et authentiques, des idées d'activités que les étudiants peuvent mener entre pairs ou avec l'enseignant, des ressources humaines disponibles pour accompagner l'apprentissage) et que l'étudiant dispose. Il dispose, au sens où il établit selon certains critères, comment il veut agir à partir de l'offre proposée, et il apprend à le faire puisque cette prise d'initiative sur la proposition du dispositif fait partie de sa formation. Il dispose de lui-même au sens où il s'engage dans ce qui lui paraît valable à ses yeux au moment où il décide ce qu'il va faire. Il peut ignorer ce qui ne l'intéresse pas ou lui plait moins ou n'entre pas dans son projet, le mettre de côté pour plus tard. Il peut disposer de son temps d'apprentissage, en gérant lui-même ses temps d'apprentissage et leur fréquence, disposer des ressources humaines présentes autour de lui (enseignant, pairs, autres personnes qui se trouvent avec lui) pour l'accompagner dans son apprentissage ou choisir de travailler seul s'il a besoin de moins d'appui.

Nos constats de terrain, appuyés par un premier travail de recherche, par des lectures sur l'activité des usagers du CRL, allaient dans le sens d'un questionnement de cette évidence idéale. Le dispositif offre manifestement un ensemble de possibilités et de circonstances à saisir, cependant même s'il est un dispositif souple (Jézégou, 2005), il impose un cadre à l'action dont la fonction est de l'organiser en tant que dispositif (Peeters & Charlier, 1999, p. 19) et de prévoir l'activité qui va s'y dérouler.

Selon Mompean et Eisenbeis (2009, p.3) « Le Graf⁴ définit [...] l'autoformation éducative comme une "situation éducative où l'autoformation est introduite de façon consciente, volontariste et structurée par l'institution éducative" soulignant ainsi la responsabilité et le devoir d'ingérence de l'enseignant dans ce type de dispositif (Carré *et al.*, 1997) ». Elle implique un cadre organisateur qui comprend toutes les dispositions que nous avons évoquées plus haut, spatiales, matérielles, et pédagogiques, d'esprit, de rapport au savoir pour guider l'autoformation de l'apprenant.

⁴ Groupe de Recherche sur l'Autoformation (GRAF)

A partir de ces constats, nous avons formé le besoin de comprendre comment s'opèrent les prises d'initiative des étudiants à l'intérieur de ce cadre, puisqu'ils se frayent leur chemin, selon les mots de Bucher-Poteaux (2000), dans cet environnement qui les laisse tracer leur itinéraire dans l'apprentissage, dans les circonstances qu'il a déployées à cet effet.

Un premier travail de recherche entrepris en deuxième année de master en Sciences de l'éducation, avait montré que la prévision du dispositif était réinterprétée par les étudiants qui, pour le dire simplement, faisaient autrement ce qui était attendu qu'ils fassent, tout en restant engagés dans leurs apprentissages et dans la réalisation des objectifs formulés par la proposition de formation du dispositif. Ce travail de recherche mené en 2010 et supervisé par Nicole Poteaux, s'est intéressé à la question des compétences développées par les étudiants pendant leur formation en langues dans le dispositif. Nous souhaitions savoir si les étudiants du dispositif CRL se représentaient leurs apprentissages en CRL autrement qu'en termes d'acquisition et de construction de savoirs et de connaissances sur la langue d'apprentissage mais aussi comme pouvant leur permettre de travailler et d'acquérir des compétences utiles et transférables à leur devenir social et professionnel. L'étude avait permis d'examiner un décalage entre le discours institutionnel sur les compétences développées par les étudiants en CRL et leurs manières singulières de s'engager dans l'apprentissage pour les développer. Les exigences du prescrit étaient réinterprétées en fonction de critères personnels et des priorités singulières que les étudiants se choisissaient. Ce résultat nous avait interpellée, il y avait de toute évidence des marges de manœuvre laissées par le dispositif à ses utilisateurs ou alors, étaient-ce les utilisateurs qui se saisissaient des exigences du dispositif et les retravaillaient à leur manière dans une forme d'autonomie affichée et assumée. Étaient-ce les deux ? Par quel bout prendre ce constat ?

Dans la logique adoptée par le dispositif, celle d'un pilotage de son activité par l'apprenant, il a nous a semblé que ces décalages par rapport à la prévision était un signe de la vitalité du dispositif qui permettait à ses usagers de vivre leur expérience en déclinant les intentions normatives à leur manière pour atteindre l'exigence requise. Comme l'exprime Poteaux, dans une étude menée avec Candas et Triby (2008) :

« [I]a question de l'utilité du dispositif se pose alors peut-être moins en termes de légitimité des intentions du dispositif que dans l'espace que permet le dispositif pour que ses utilisateurs puissent opérer des détournements ou des contournements réalisables uniquement si un espace est délibérément laissé à l'étudiant à cet effet. Ainsi, nous avons conçu des dispositions destinées au développement de l'autonomie des étudiants, mais l'organisation pédagogique pensée à cet effet doit pouvoir être réinterprétée par les étudiants pour qu'ils puissent apprendre et pouvoir effectivement développer cette autonomie qui est un des objectifs explicites du dispositif. Finalement, c'est dans les zones que les enseignants contrôlent le moins qu'advient ce que leurs intentions pédagogiques souhaitent et visent. Ce paradoxe mérite d'être exploré plus avant ; il s'agit de comprendre plus finement comment les étudiants apprennent dans les CRL, ce qu'ils utilisent dans les

ressources à disposition et pour quoi. Comment choisissent-ils leurs activités, comment en mesurent-ils les effets ? ».

Nous avions envie de comprendre : de quel « espace » s’agissait-il ? Était-il laissé délibérément à la disposition de l’étudiant comme semblait le suggérer Poteaux (*Ibid.*) ou était-il d’une certaine manière, arraché par l’usager qui réussissait à détourner la prescription et l’intention normative pour la redimensionner selon ses priorités personnelles et réussir par cet élan singulier à faire advenir la capacité à l’autonomie que le dispositif lui promet ? Était-ce dans cette prise d’initiative sur la contrainte, que le dispositif réussissait à être opérationnel pour que soit remplie la mission de son horizon conceptuel et idéal, ce qu’Albero a appelé l’horizon « idéal » du dispositif (Albero, 2011).

Des commentaires d’étudiants à propos du dispositif CRL, relevés dans notre travail de recueil de données de master, nous étaient souvent revenus à l’esprit, nous en notons deux, ici : « the CRL teaches you to work, you are active » et « the CRL makes you active »⁵. Nous en comprenons que le CRL est perçu comme agissant sur son utilisateur en lui apprenant à travailler, il a également un pouvoir transformateur en le rendant actif pour réaliser son apprentissage, ce qui est précisément son intention. Tout à la fois, le dispositif lui propose de se saisir des circonstances prévues à son intention et l’invite à entrer dans la logique qu’il incarne, son paradigme d’apprentissage autodirigé qu’il cherche à faire vivre, tel son « ADN », à travers l’activité de son utilisateur. L’intentionnalité agissante que manifeste le dispositif en sa qualité de dispositif (Lochard, 1999, p. 149) et que les commentaires des étudiants cités plus haut font apparaître, va rencontrer les intentions de ses usagers encouragés à assurer la direction de leur formation. Peeters et Charlier (1999, p. 21-22) désignent un « espace » de médiation dans tout dispositif, un « entre-deux » qui se situe entre les pôles du coercitif et du subjectif. Ils soulignent que cet « entre deux pôles » ne fusionnent pas les pôles, ne les sépare pas. Il les met en relation dialectique. Était-ce alors dans cet espace « dialectique » que le dispositif s’actualise, qu’il rend possible le retravail de sa prescription, les « détournements » de sa prévision évoqués par Candas (2014, p. 4) ? Sur quels critères se tranchent les choix des apprenants ? Y a-t-il une délibération chez l’usager pour poser ses priorités et de quoi est-elle la manifestation ?

La question s’est alors posée de savoir comment atteindre ce dialogue évoqué par Peeters et Charlier (1999) entre le dispositif et l’usager, et par quel moyen l’investiguer.

Nous avons précédemment mentionné que nos diverses expériences du dispositif avaient été tissées à travers des apprentissages et des découvertes qui nous ont formée et ont instruit notre pratique. Elles nous ont permis de découvrir, au cours de notre formation en master, l’approche ergologique développée

⁵ Les étudiants avaient le choix d’écrire en anglais et en français dans une enquête que nous avons menée avec eux pour notre recherche, en master 2.

par le philosophe Yves Schwartz⁶ sur l'activité humaine (Schwartz, 2000). Cette rencontre avec l'approche ergologique de l'activité humaine introduite lors de séminaires au cours de notre formation en master par Louis Durrive, conjuguée aux séminaires sur le concept du dispositif animés par Emmanuel Triby, a été un tournant dans notre recherche de compréhension de l'activité qui se déployait dans le dispositif CRL ; l'apport de la perspective ergologique nous a semblé pouvoir agrandir notre regard sur l'activité dans le dispositif, et proposer des concepts à partir desquels il devenait possible d'apporter une compréhension nouvelle sur le dispositif CRL.

Les apports conceptuels de l'ergologie nous ont paru être d'importance pour réussir à approcher ce qui oriente l'agir des utilisateurs du dispositif, en l'envisageant non pas comme un agir spécifique à l'activité d'apprentissage en langues dans un dispositif de formation, mais en le plaçant dans une perspective universelle anthropologique de l'activité de la personne humaine. Nous nous sommes intéressée au propos ergologique sur l'activité humaine car l'approche ergologique s'est attachée depuis plusieurs décennies maintenant à expliciter conceptuellement la notion d'activité pour en proposer une trajectoire de pensée, on dira aussi une ascèse intellectuelle dans le cadre de l'ergologie, qui prend appui sur des concepts structurés et opérationnels à partir desquels elle ouvre continuellement des voies pour penser l'activité en réussissant à ne jamais rigidifier ou simplifier, ce qui en constitue les ressorts pour la personne. Par la manière dont elle fait traverser au concept d'activité de nombreux champs de pratiques, l'ergologie touche « les situations de vie, de recherche, de formation » (Schwartz, 1988, p.20), permettant au concept à la fois d'éprouver sa solidité et sa pertinence pour produire des savoirs sur l'agir humain mais aussi d'être fécondé par des champs de savoirs dans lesquels il appuie le processus de connaissance. La pensée ergologique s'intéresse à la manière dont l'être humain engage son rapport au monde et le compose, pour produire son milieu de vie à travers la manière dont il agit sur les normes qu'il rencontre dans son environnement. La particularité du propos ergologique est qu'il traverse les disciplines à partir d'un centre de gravité qui est celui de l'activité humaine. C'est la portée anthropologique de l'hypothèse ergologique, dans la filiation de la philosophie de George Canguilhem (1905-1995) sur le vivant et son milieu, qui fait la force de son approche sur l'activité parce qu'elle permet de donner des clés de compréhension, qui traversent et fécondent les disciplines et les relient entre elles dans leur démarche de compréhension du sujet humain dans son environnement.

Ce sujet est celui que Charlot (1997, p. 35) définit à l'interface de l'humanisation, de la socialisation, et de la singularisation, dimensions auxquelles s'intéresse l'ergologie dans sa préoccupation de ce qui fonde l'activité toujours singulière d'un sujet comme « un être singulier, exemplaire, unique, de l'espèce humaine, qui a une longue histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il y occupe, de ses relations aux autres de sa propre histoire, de sa singularité ».

⁶ Yves Schwartz, né en 1942, est un philosophe français qui progressivement est passé de l'histoire des sciences et de l'histoire des techniques dans l'industrie aux questions philosophiques posées par le travail, et plus généralement par l'activité humaine. https://fr.wikipedia.org/wiki/Yves_Schwartz

Notre questionnement autour de l'usager du dispositif en relation avec son environnement d'apprentissage avait fait émerger des questions qui restaient en suspens à la fois sur la prégnance du dispositif sur l'activité de ses apprenants et sur l'instrumentalisation du dispositif par l'activité de ses utilisateurs. Comment saisir cet « entre deux » énigmatique qui fait dialoguer les pôles de la contrainte dispositive et de l'initiative du sujet. Est-ce dans cet espace que les marges de manœuvre laissées aux apprenants ou arrachées par ceux-ci pour se créer pour eux-mêmes leurs marges de manœuvre, permettaient au dispositif d'être réinterprété et d'accomplir ses visées pédagogiques ?

Ce questionnement s'est posé comme un questionnement ergologique : parce que l'ergologie s'intéresse spécifiquement à la personne humaine, confrontée sans pouvoir s'y soustraire aux circonstances de son environnement, fait d'exigences et de contraintes qui cherchent à prévoir et à anticiper son activité en amont de son intervention, elle a conceptualisé dans sa démarche d'analyse cette expérience de la confrontation entre la personne et son milieu, qui est l'activité humaine. Son postulat est que « le milieu humain n'est pas un milieu « « écologique » » (Schwartz et al, 2021, p.221). Il est saturé de normes antécédentes (elles sont sociales) à la présence de celui qui voudra agir, pourtant « on ne dicte pas scientifiquement des normes à la vie » (Canguilhem, 1943, p. 153), car tout être humain cherche à rester « sujet de ses normes » (Canguilhem, 1947). Il lui faudra alors aller à la rencontre de ce qu'elles ont prévu qu'il fasse au cours d'une « expérience des normes » (Durrive, 2015), parce que lui-même a un point de vue sur ce qu'il est prêt à vivre. L'ergologie définit l'activité humaine comme une rencontre sous la forme d'un « débat de normes » (Durrive, 2015, p. 254) entre la personne et son « milieu de vie » (Schwartz, 2020, p.102), elle est ce qui relance l'activité humaine au sens ergologique. Au cours de son épreuve avec le milieu, l'être humain tentera de négocier son usage de lui-même, toujours singulier et inattendu, pour vivre dans le sens qui vaut pour lui. C'est à partir de cette lutte et parce qu'il est un « être d'activité » (Schwartz, 2015, chez Daniellou, 2015, p.155), qu'il fera de ce milieu *son* milieu, polarisé en valeurs personnelles et singulières qu'il peut reconnaître comme étant les siennes.

C'est dans « cette épreuve de la rencontre » (Schwartz et al., 2021, p.15) que nous avons choisi d'étudier le dispositif CRL.

Dans son *Introduction à la Pensée Complexe* (2005), Edgar Morin défend une pensée complexe qui se veut être un mode non simplifiant de connaissance du réel. La pensée complexe qu'il décrit pour accéder à la connaissance scientifique ne cherche pas à maîtriser le réel pas plus qu'elle n'espère en faire le tour. Elle est une pensée à la fois complexe, ouverte, et qui ne mutile pas la connaissance du réel.

Nous nous plaçons dans la démarche ergologique pour notre étude du dispositif CRL, car nous pensons que l'étude de l'activité qu'elle propose permet une approche du réel par une pensée non-simplifiante pour dissiper à la manière de Morin, la complexité de phénomènes du réel sans amoindrir la réalité qu'elle met au jour : « [L]a connaissance scientifique fut longtemps et demeure encore souvent conçue comme ayant pour mission de dissiper l'apparente complexité des phénomènes afin de révéler l'ordre simple auquel ils obéissent. Mais s'il apparaît que les modes simplificateurs de connaissance mutilent plus qu'ils n'expriment les réalités ou les phénomènes dont ils rendent compte, s'il devient évident qu'ils

produisent plus d'aveuglement que d'élucidation, alors surgit le problème : comment envisager la complexité de façon non-simplifiante ? » (Ibid., p. 9).

Pour notre étude exploratoire du dispositif CRL, nous avons choisi l'appareillage conceptuel de la démarche ergologique parce que nous pensons qu'elle permet de comprendre de manière « complexe », ce « lieu dialectique » qui caractérise le dispositif (Peeters et Charlier, 1999) et que nous postulons être le creuset de l'activité qui se manifeste au sens fort, dans le dispositif CRL.

A travers l'activité des étudiants prise comme leur rapport personnel aux normes de l'environnement du dispositif, notre recherche ambitionne de montrer comment le dispositif est vécu à travers la manière dont s'opèrent les débats de normes des étudiants et leurs choix de « renormalisation » (Schwartz, 2009, p.59), quand ils retravaillent la norme rencontrée. Une réalité du dispositif peut être atteinte par le point de vue de l'activité, c'est-à-dire la manière singulière qu'invente chaque personne pour ne pas se contenter d'appliquer le prescrit.

Notre intérêt à nous placer dans le cadre de l'ergologie a été motivé par la double transformation que permet l'analyse ergologique, une transformation du sujet en activité qui revient par le discours sur son expérience des normes, et celle du cadre normalisé dans lequel il agit, qui peut être instruit par cette analyse. L'ergologie telle que nous la mobilisons à partir d'une méthodologie d'enquête par entretien qui s'appuie sur ses concepts, restitue à la personne qui raconte son expérience avec les normes, la légitimité des choix qu'elle a réalisés quand elle met en arbitrage, les normes et les valeurs de son environnement, avec les siennes. A partir de la restitution de cette expérience normative, les normes de l'environnement CRL pourront être discutées pour augmenter la potentialité du dispositif.

Pour conclure cette introduction à ce qui nous a conduit à nous engager dans cette thèse de doctorat, nous souhaitons reboucler notre réflexion sur la manière dont l'ergologie a fécondé notre métier d'enseignante tout au long de ce travail de la connaissance.

Nous pensons qu'un monde commun est à construire si l'on s'ouvre aux débats de normes de l'activité et aux renormalisations qu'ils génèrent, et qui contiennent des « réserves d'alternatives » insoupçonnées (Schwartz, 2014) si on ouvre son regard à l'activité. Trop souvent laissées en pénombre, elles font puissamment l'activité humaine et font émerger un point de vue sur la réalité qui enrichit la connaissance. La force de l'ergologie est de pouvoir irriguer l'analyse de l'activité humaine et apporter de nouvelles interprétations sur notre manière d'être, à chacun, en relation au milieu et au monde.

Nous espérons, au terme de ce travail et du long cheminement personnel et intellectuel qui l'a rendu possible, avoir appris à regarder les êtres autour de nous et les étudiants que nous accompagnons dans leur apprentissage dans le dispositif CRL, comme des « êtres d'activité c'est-à-dire le lieu permanent de « débats de normes » » (Schwartz, 2020, p.112), des êtres d'activité qui jamais ne s'absentent de leur acte, et toujours, négocient avec le milieu, leur manière d'y vivre.

Partie 1. Éléments de contextualisation

Chapitre 1. Le contexte de la recherche

Introduction au chapitre

Le premier chapitre de l'étude présente le contexte de la recherche. Il décrit le contexte social et les mutations profondes qui le caractérisent et qui ont ouvert des perspectives de transformation pour une voie nouvelle pour penser l'éducation et la formation des adultes, dans les années 70. Nous montrons comment l'émergence d'une nouvelle politique des langues élaborée à partir de besoins nouveaux, va entraîner les pays européens à se doter d'outils pour inscrire l'enseignement des langues et la circulation des étudiants dans l'espace universitaire européen. Le dispositif CRL apparaît dans ce contexte, dans une convergence d'exigences nouvelles pour la formation et de valeurs fortes à propos de l'acte d'apprendre.

1.1 Choix du terrain de la recherche : le dispositif Centres de Ressources en Langues à l'université de Strasbourg

Le choix du terrain de recherche n'a pas été imposé dans l'étude que nous avons réalisée. Notre choix s'est porté sur le dispositif CRL à l'université de Strasbourg pour plusieurs raisons, que nous aimerions expliciter. Une première raison est que le questionnement à l'origine de ce travail de recherche s'enracine dans notre pratique du dispositif en tant qu'enseignante, c'est dans le vécu de cette pratique que nos questions de recherche initiales ont émergé : à la fois environnement familial et terrain connu de notre activité enseignante, un premier travail de recherche en master nous avait intéressée à sa complexité. Le dispositif continuait au-delà de cette première expérience dans la recherche, et à travers d'autres questionnements à partir de notre pratique, à stimuler notre curiosité et notre envie de l'étudier.

Ainsi, dès que notre projet de recherche a commencé à se former, nous avons privilégié l'entrée dans le champ de ce dispositif pour l'explorer plus finement et en faire le lieu concret de nos investigations.

Bien que de nombreux dispositifs CRL existent dans d'autres villes en France (Bordeaux, Lille, Nancy, Marseille, la liste est longue), et également à travers l'Europe et plus loin encore de ses frontières, nous avons considéré que le dispositif Strasbourgeois pouvait constituer un terrain de recherche très favorable du fait de son histoire qui s'étend sur plus de trois décennies. Il s'inscrit dans une durée d'existence longue à présent et dans une histoire faite de transformations qui l'ont fait évoluer. Elles ont amené ses acteurs enseignants à devenir des praticiens expérimentés du type d'apprentissage qu'il propose, elles ont construit un dispositif qui a su résister aux différents bouleversements institutionnels : la fusion des trois universités strasbourgeoises en 2009, le passage à la réforme Licence-Master-Doctorat (dite du LMD), l'essor rapide des nouvelles technologies, les exigences de compétences nouvelles pour

l'insertion professionnelle et la mobilité des personnes. Il a su conserver le paradigme sur lequel il a été conçu, et le diffuser (Gremmo & Barbot, 2012).

Grâce à un travail patient et constructif avec les différents acteurs institutionnels de l'université, il est pleinement inscrit dans le paysage universitaire local. Il a accueilli, au fil de ses années d'existence, un public d'étudiants toujours plus nombreux, et a ouvert d'autres espaces CRL dans le périmètre strasbourgeois, pour répondre à des demandes nouvelles, à des besoins croissants en effectifs, et à une offre linguistique et éducative plus variée. L'offre de l'apprentissage du Français Langue Étrangère en est un exemple tout comme le dernier-né des CRL, le « Centre de Langues En Ligne », qui a vu le jour en 2020. Ainsi, si son appareillage méthodologique et conceptuel est resté fidèle à ses intentions d'origine, il a accompagné et a su s'adapter aux évolutions de l'université et à des mutations technologiques rapides pour répondre à des besoins nouveaux en termes de compétences en langues, à d'autres formes d'accès aux langues du public étudiant grâce à l'expansion de l'Internet dans les années 2000, à la multitude de ressources en ligne qui permettent de pratiquer les langues hors du contexte institutionnel.

Cette inscription dans l'histoire, conjuguée à une modernité qui caractérise son évolution, ont motivé notre projet d'en faire le terrain de notre étude.

Nous pensons que le dispositif est arrivé à une certaine maturité dans son fonctionnement (en atteste la littérature scientifique particulièrement abondante dans le champ) et nous espérons que les connaissances produites par cette étude pourront amener des savoirs utiles à la fois pour son devenir et celui des autres CRL qui ont vu le jour après lui, et qui ont fait le choix de se placer avec leurs caractéristiques propres, dans son paradigme de l'apprentissage. Les dispositifs CRL qui se trouvent ailleurs qu'à Strasbourg, s'ils se rejoignent sur ses principaux axes méthodologiques (Poteaux, 2003b, p.2) se sont inscrits dans des histoires et des projets parfois différents (Albero, 2002), du fait des concepteurs qui les ont mis en place, de la culture universitaire locale, et des projets qu'ils allaient servir. Le dispositif strasbourgeois est composé de plusieurs CRL hébergés dans les diverses composantes de l'université. Il constitue de ce fait, un ensemble cohérent géré par une même instance organisationnelle et institutionnelle. Les différents centres qui le constituent partagent les mêmes principes méthodologiques et pédagogiques, proposent les mêmes modalités d'évaluation et de contrôle des connaissances, ont une offre de ressources communes et des outils d'inscription à des activités proposées, qui sont partagés entre les centres. En ce sens, faire reposer notre choix de contexte sur le dispositif strasbourgeois offrait aussi la possibilité d'aller investiguer un terrain qui permettait à notre étude d'aller explorer des environnements à la fois proches mais aussi singuliers puisqu'ils fonctionnaient dans des composantes différentes de l'université, et récolter des données empiriques en donnant la parole à des apprenants de différentes langues et inscrits dans des parcours universitaires différents.

D'autres raisons qui ont conduit à ce choix du terrain, ont été des raisons plus pratiques. La question de l'accessibilité des différents CRL qui composent le dispositif, pour mener l'investigation

méthodologique de l'étude, a été un motif qui nous a semblé recevable. Les CRL, en tant qu'environnements physiques, sont très facilement accessibles sur le campus central de l'université et nous pensions devoir y faire des visites fréquentes pour mener à bien nos entretiens, en donnant aux étudiants qui seraient volontaires pour l'enquête le moins de trajet à faire possible sur leurs journées de cours, pour se rencontrer. Cette facilité pour nous-même également, puisque nous travaillons sur ce même campus, nous a paru valable pour réussir à mener notre travail sans y ajouter des trajets réguliers dans une autre région. A l'époque du démarrage de ce travail de recherche, peu d'interactions se passaient à distance dans le cadre de l'activité professionnelle, l'obligation d'être fréquemment sur place pouvait être un élément déterminant dans le choix du terrain lorsque l'on a déjà une activité salariée. En tant qu'enseignante du dispositif, nous imaginions aussi que nos collègues responsables et enseignants des CRL seraient tout à fait prêts à nous ouvrir leur portes et l'accès à leurs groupes d'étudiants si besoin, ce qui a été le cas. Cette facilité d'accès nous a semblé être un critère à prendre en compte pour construire un terrain d'investigation qui permettrait selon la formule de Calbérac et Hugonie (2007, p. 430) de collecter des données « au contact direct de la réalité étudiée ». C'est ce contact que nous recherchions et nous pensions qu'il s'établirait dans des conditions propices pour en faire un terrain où la rencontre avec les acteurs qui l'habitaient le temps de leurs apprentissages, pourrait être facilitée par une proximité à la fois géographique avec les CRL et leur public étudiant, et dans la relation que nous entretenions avec nos collègues enseignants des CRL, que nous pouvions solliciter.

Nous rejoignons le questionnement de Steck (2012, p. 80) quand il s'interroge sur la notion de terrain et souligne que « le terrain est d'abord un lieu, lieu d'investigation, lieu de rencontre. Il convient de préciser d'emblée, ce que l'on entend par là : quel est ce lieu, comment est-il défini, délimité, identifié : quelle est cette rencontre, comment se fait - elle, comment la fait-on passer par une dimension personnelle à une posture scientifique ? ». Dans notre cas, la question s'est posée aussi.

La dimension personnelle que nous entretenions avec le dispositif allait installer d'autres limites à cet environnement pour en faire un territoire nouveau, celui de notre recherche, à mesure de l'avancée de notre démarche de recherche. Lieu physique, « portion d'espace terrestre » comme l'appelle Steck (Ibid., p. 81), lieu de rencontre qui suppose un « déplacement » (Ibid., p. 76) à la fois pour « aller faire du terrain, aller sur son terrain » (Ibid.) au sens corporel, et aussi pour aller rencontrer ce qui allait devenir notre terrain de recherche, au sens de passer à une posture scientifique en faisant de ce terrain, le lieu d'inscription et d'appui de ce passage.

Le choix du dispositif CRL pour réaliser notre étude a également été motivé par notre intérêt pour le public étudiant qui le fréquente. Nous pressentions que l'outil d'enquête par entretiens allait permettre aux usagers du dispositif de partager avec l'apprentie chercheure que nous étions, leurs savoirs sur leur activité dans le dispositif et nous pensions que, si le terrain n'est jamais « donné d'emblée » (Raoul, 2002, p. 8), « le terrain n'est pas « déjà là » comme tel, il ne se donne pas à voir d'emblée, il ne se révèle pas « naturellement ». Cette recherche de sens qui nous animait pouvait « faire exister un terrain » (Ibid.)

qui allait faire se rejoindre nos préoccupations scientifiques dans l'étude réalisée, et notre intérêt personnel pour ce dispositif particulier. Nous avions une attente par rapport à notre objet d'étude qui rejoint la description de Steck (2012) de la relation au terrain d'enquête : « Aller sur son terrain, c'est donc aller à la rencontre d'une énigme, se donner les moyens de la saisir, de se l'approprier et de mettre en place une méthodologie adaptée pour tenter d'y répondre. » (p. 81).

Nous aurions pu, par crainte de manquer d'objectivité, nous tourner vers ces autres lieux où l'apprentissage des langues est proposé dans des dispositifs similaires même si comme nous l'avons écrit, certaines caractéristiques les distinguent du dispositif Strasbourgeois. Nous avons considéré brièvement l'idée d'aller explorer d'autres terrains pour rassurer cette préoccupation d'objectivité que nous avions par rapport à notre place d'enseignante dans le dispositif. La communauté scientifique attend du chercheur qu'il sache adopter une distance qui lui permettra de regarder son objet de recherche dans la neutralité, au sens de « ne pas faire intervenir ses valeurs, intérêts et opinions dans un débat, un conflit, une étude, une observation, etc. » (Morel & Paquet, 2019, p. 64). La crainte d'engendrer des erreurs, une déformation, un travers⁷ a été présente en choisissant le dispositif CRL. Nous sommes consciente du biais que peut représenter notre engagement dans cet environnement d'apprentissage, en effet, nous faisons partie des acteurs du dispositif et notre expérience de praticienne nous a amenée à des représentations concernant la manière dont les étudiants agissent dans le dispositif. Poteaux (2015a, p.42) a relevé la place qu'occupent les enseignants dans un dispositif de formation tel que celui du CRL, à la fois acteurs et producteurs du dispositif, et dont l'activité professionnelle construit une épistémologie personnelle : « [I]ls ne peuvent plus se positionner comme des techniciens de haut niveau faisant fonctionner des dispositifs sophistiqués conçus par d'autres et pour d'autres à des fins d'apprentissage universel. Ils font partie intégrante du dispositif qu'ils produisent en y participant avec les étudiants et les acteurs institutionnels. ».

Selon Narcy-Combes & Demaizière (2007, p. 3), la distanciation n'est pas « une difficulté ou un obstacle dont il s'agirait de prévenir les effets mais une donnée du problème posé qui doit être prise en compte [...] ». En cheminant dans ce travail, nous avons formé l'idée que l'on ne peut se déprendre de ce que l'on connaît par l'expérience pour espérer faire comme si notre cerveau tel un « disque dur », pouvait être vierge de toute trace, une tabula rasa de la connaissance et des savoirs accumulés (Morel & Paquet, 2019, p. 63) pour ne point dérouter le processus méthodologique de la recherche et sa légitimité. Cette idée d'une catharsis intellectuelle au sens Bachelardien qui permettrait un « oubli volontaire de son savoir, afin d'éviter toute influence externe lors de la constitution de la recherche. » (Ibid., p. 61) nous paraît être un idéal irréalisable. Nous rejoignons ces auteures quand elles soulignent la quasi-impossibilité d'une telle démarche car comme elles, nous pensons que « [n]otre vision du monde tend à

⁷ Selon la définition du « biais » par le Trésor de la langue Française :
<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visuel.exe?17;s=3693287910;b=13;r=1;nat=j=1;:>

s'immiscer dans chaque étape de notre processus de recherche, que nous en soyons conscients [...] ou non. » (Ibid, p. 62).

En tant que personne humaine, nous sommes là, tout entière dans le processus de connaissance que nous fabriquons. Nous venons sur un terrain de recherche avec ce que nous portons déjà en nous comme savoirs, valeurs, expériences et espoirs. Si nous avons craint de projeter nos propres représentations dans ce travail de recherche et de créer des inférences et des limitations à notre démarche scientifique, nous faisons notre la position de Narcy-Combes et Demaizière (2007, p. 4) qui rappellent que « la méthodologie est ce qui assure la distanciation du chercheur et son objectivité ». Le recours à une méthodologie rigoureuse est ce qui permet d'assurer une distanciation nécessaire pour nous prémunir des pré interprétations possibles, elle outille et garantit la conduite de la recherche. Le chercheur, puisque nul ne peut être épistémologiquement neutre, essaiera de décrire les phénomènes, de façon fine et en réduisant autant que faire se peut (et cela ne se peut jamais totalement) la part initiale d'interprétation (Charlot, 1997, p. 13).

Cette « donnée du problème » comme l'appellent Narcy-Combes et Demaizière (2007), ce souci de la distanciation que rencontre le chercheur dans son entreprise scientifique, doit être prise en compte, en s'assurant d'un terrain de recherche construit dans la rigueur de l'approche scientifique dans laquelle le chercheur s'engage. C'est un effort qui n'exige pas d'écartier d'emblée ce qui pourrait être un possible travers dans la recherche, mais qui impose de construire tout au long de cet exigeant travail académique, une posture scientifique lucide et rigoureuse pour produire le savoir. Cet effort a fait partie de la conduite de notre recherche, et nous l'assumons dans ce travail, en faisant le choix du dispositif CRL à Strasbourg.

1.2 Un contexte inducteur de nouvelles valeurs pour penser la formation des adultes

1.2.1 Le rapport Faure et « Apprendre à être » : des propositions pour un changement de paradigme pour l'éducation de l'homme « complet »

Les années 60 et 70 ont connu une croissance économique sans précédent ainsi qu'une accélération des progrès techniques et scientifiques, qui se sont traduites par de profondes mutations au niveau de l'emploi. Les besoins nouveaux en qualifications, en compétences et en adaptabilité personnelle par rapport au monde du travail, ont conduit à une réflexion sur les investissements nécessaires au niveau de la formation et de l'éducation pour construire une société où le processus éducatif serait continu dans la vie de l'homme, dans lequel l'individu serait englobé dans toute la complexité de sa nature humaine et qui aurait comme « finalité fondamentale: l'intégralité physique, intellectuelle, affective et éthique de l'être, de l'homme complet » (Faure, 1972, p. 178).

L'enjeu majeur devient celui d'amener le citoyen de cette nouvelle « société éducative » (Ibid., p. 5) espérée, à faire preuve d'autonomie, d'initiative et de créativité pour le rendre véritablement responsable de son devenir dans un monde complexe qui exige de savoir s'adapter à ses mutations, de l'inciter à

« apprendre à apprendre » tout au long de sa vie pour mieux comprendre le monde et y participer « en tant qu'homme complet. » et non pas un « homme divisé » (Ibid., p. 176) par une formation à l'éducation et une activité de travail qui ne respectent pas « la pluralité de la nature humaine » (Ibid., p. 177). Ce projet doit passer par l'éducation, qui a la responsabilité de le repenser en s'intéressant aux autres dimensions de l'homme qui « ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d'apprendre à être.

Dans le rapport Faure que nous aborderons dans cette partie, il apparaît clair que la préoccupation de nouveau projet éducatif soutient un idéal pédagogique humaniste dans lequel l'homme est pris comme objet de l'éducation, dans toutes les dimensions qui le composent, pour compléter le projet de lui donner les outils de la connaissance, « l'action éducative » de demain (Ibid., p. 199) telle qu'elle est présentée par le rapport doit l'aider dans ses rapports avec les autres, lui apprendre à s'exprimer et à mieux communiquer (pour diminuer l'« opacité » (Ibid., 177) des hommes entre eux), prendre en compte sa quête de santé et son équilibre physique, considérer ses dimensions affective et artistique. L'homme souhaité par ce projet d'éducation dépasse la réunion de Homo Faber et Homo Sapiens, il est également un « Homo Concord » (p.33), un être qui doit pouvoir vivre « en harmonie avec les autres et avec lui-même » (Ibid.). Pour cela, il faut lui reconnaître à la fois le génie de l'abstraction qui le caractérise mais aussi son ancrage dans le concret :

« L'homme pris pour l'objet par l'éducation est dans une grande mesure l'homme universel égal à lui-même en tout temps et en tout lieu. Cependant, l'individu particulier, objet d'un processus éducatif particulier, est un être éminemment concret et, dans son existence limitée dans le temps et dans l'espace, il réconcilie dialectiquement les deux aspects de la nature humaine. Plus il est lui-même, plus il obéit à ses lois et à sa vocation propre, mieux il réalise le propos commun de l'humanité, plus il est en mesure de communiquer avec autrui. On communique en effet à la fois par la participation au monde abstrait et général des idées, et par la contribution éminemment originale du sentiment, de la pensée et de l'existence individualisés. Il est vrai que tout être éduqué est éminemment concret. Il a son histoire propre qui ne se confond avec aucune autre. Il est déterminé par un ensemble de données biologiques, physiologiques, géographiques, sociologiques, économiques, culturelles et professionnelles dont le dosage est en chaque cas différent. Comment ne pas se soucier d'en tenir compte dans la détermination des finalités, des contenus et des modalités de l'éducation ? » (Faure, 1972, p. 171).

En 1972 est publié le rapport de la Commission Internationale sur le Développement de l'Éducation, créée en février 1971 à la demande de la Conférence générale de l'UNESCO. Le directeur général de l'Unesco autorise la constitution d'une commission qui sera présidée par Edgar Faure, ancien président

du Conseil et ministre français de l'Éducation Nationale. L'ouvrage, qui s'adresse avant tout aux gouvernements et aux institutions d'enseignement, s'intitule « Apprendre à être ». Son objectif est de rechercher « la voie de solutions d'ensemble aux grandes questions que pose le développement de l'éducation dans un univers en devenir » (Ibid., 15). Il est une œuvre collective⁸ qui débouche sur un bilan critique, un ensemble de constats et de préconisations pour l'avenir. Se voulant à la fois réaliste et tourné vers l'action, le rapport se propose comme une réflexion critique pour induire des changements profonds dans l'élaboration d'un projet de ce que devrait être l'école du futur. Le rapport qui porte sur « une réflexion sur les stratégies de l'éducation à l'échelon international » (Ibid., 301), sera diffusé en langue française, en espagnol et en anglais par l'UNESCO, qui en souhaite une diffusion rapide et élargie pour initier ces changements sans attendre.

Pour Lajeunesse (1974) l'inventaire du « complexe éducatif mondial » (p. 27), dressé par les 7 commissaires, après leurs visites du paysage éducatif des 23 pays membres, est sombre. Leur diagnostic comprend une attention particulière à la croissance démographique mondiale qui ne cesse de progresser avec une mortalité en régression grâce aux progrès de la science, il constate l'absence de recul de l'illettrisme malgré les volontés affichées des états membres qui s'illusionnent sur la situation, déplore les disparités en termes de dépenses et de budgets en matière de dépenses éducatives dans l'ensemble des pays membres visités, et souligne un manque d'enthousiasme général voire un sentiment de contestation à l'encontre des systèmes d'éducation. Faure constate d'ailleurs, dans son préambule au Rapport (Ibid., p. 25) que « [p]artout où il existe un système éducatif traditionnel, éprouvé de longue date, et dont on pensait qu'il suffisait de lui apporter de temps à autre quelques perfectionnements légers, quelques adaptations semi-automatiques, ce système suscite une avalanche de critiques et de suggestions qui vont souvent jusqu'à le remettre en cause dans son ensemble. Une partie de la jeunesse s'insurge, de façon plus ou moins ouverte, contre les modèles pédagogiques, et les types institutionnels qu'on lui impose, sans qu'il soit toujours aisé de délimiter la part exacte qui revient à ce thème précis dans ses malaises diffus et dans ses éclats de révolte »

Parmi les préconisations des commissaires, figurent des changements radicaux pour tous les pays concernés par le rapport, qu'ils soient très industrialisés ou qu'ils aient un système éducatif plus récent ou soient encore sous-équipés au moment du rapport.

La commission recommande une rénovation de fond de l'éducation qui passerait par :

« un remaniement des structures éducatives, permettant un ample élargissement des choix; une restructuration de l'éducation dans le sens de l'éducation permanente; l'individualisation des contenus;

⁸ Les membres de la commission qui ont rédigé collectivement le rapport sont : MM. Felipe Herrera, Chilien, ancien président de la banque interaméricaine pour le développement. Abdul-Razzak Kaddoura, Syrien, professeur de physique nucléaire à Oxford, membre du conseil des gouverneurs de l'Agence internationale de l'énergie atomique, Henri Lopes, Congolais, ministre des Affaires étrangères, ancien ministre de l'Éducation nationale, Arthur V. Petrovski, membre de l'académie des sciences pédagogiques de l'U.R.S.S., Majid Rahnema, Iranien, ancien ministre de l'Enseignement supérieur et des sciences, et M. F. Champion Ward, Américain, conseiller pour l'éducation internationale de la Fondation Ford. Cette information est tirée d'un article du journal le *Monde* : https://www.lemonde.fr/archives/article/1972/09/05/apprendre-a-etre_2390314_1819218.html

la prise de conscience, par les apprenants, de leur situation, de leurs droits et de leurs volontés propres; le dépérissement des formes autoritaires de l'enseignement, au profit des idées d'autonomie, de responsabilité et de dialogue; une formation pédagogique des enseignants axée sur la connaissance et le respect des multiples aspects de la personnalité humaine; » (Faure 1972, p.92)

Pour les commissaires, c'est dans le monde existant que les solutions et les moyens sont déjà contenus ; la conscience des peuples, le progrès technique et technologique, et la recherche scientifique doivent être convoqués pour provoquer le changement radical qui s'impose. Leurs recommandations vont dans le sens d'une complète remise en question et refonte de l'éducation, et forment le vœu d'une société de l'éducation où la formation serait l'affaire de la société tout entière (et non plus seulement celle de l'école).

L'éducation des hommes devient la priorité, elle est prise dans un sens qui va au-delà de l'instruction publique et de la formation. Les commissaires redéfinissent clairement et avec une liberté de ton pour laquelle ils exprimeront leur reconnaissance envers le directeur de l'UNESCO en lui remettant le Rapport, ce que devraient être les nouvelles missions de l'école, et elles vont dans le sens d'un humanisme éducatif dont l'ambition est de réussir à « aider chaque individu à épanouir ses facultés personnelles » (Ibid., p.94), « dégager la puissance créatrice des masses » (Ibid), lutter contre « le risque d'une déshumanisation progressive de l'existence » face « au vertige du futur » et de « ses exaltantes et terrifiantes perspectives ». Parmi les souhaits exprimés avec force dans le Rapport, on trouve les finalités suivantes : le droit à l'initiative, à l'invention individuelle, à renforcer l'autonomie des apprenants pour mieux les armer à trouver des formes sociales plus justes » (Ibid. p 165).

Un des postulats de départ énoncé par Edgar Faure dans sa présentation du Rapport au directeur général de l'UNESCO pour résumer les partis pris du groupe de commissaires, est que « le développement a pour objet l'épanouissement complet de l'homme dans toute sa richesse et dans la complexité de ses expressions et de ses engagements : individu, membre d'une famille et d'une collectivité, citoyen et producteur, inventeur de techniques et créateur de rêves » (Ibid., p.16). Le développement par l'éducation de la société est présenté comme une garantie incontournable pour qu'advienne une démocratie « vivante, créative, évolutive » (Ibid., p.10) conçue pour la commission comme « comme le droit pour chacun des hommes de se réaliser pleinement et de participer à l'éducation de son propre avenir. La clef d'une démocratie ainsi conçue c'est l'éducation, non seulement largement dispensée, mais repensée dans son objet comme dans sa démarche.

L'idée force du Rapport est qu'il est urgent de faire ... autrement. L'amélioration des systèmes éducatifs suppose de nouvelles stratégies d'apprentissage qui ne seraient pas apportées dans un empilement de nouvelles réformes mais par le recours au progrès, par exemple à des technologies telles que les moyens audio-visuels pour faire de l'art ancien de la pédagogie « une science nouvelle » et opérer un renversement pour « faire passer l'acte d'apprendre sur l'acte d'enseigner » (Lajeunesse, 1974). Faure (1972) perçoit cette nouvelle logique qui viendra bouleverser des existants de plus en plus fragiles et contestés : « On est désormais en droit de parler d'une mutation du processus d'apprentissage (learning)

qui tend à prendre le pas sur le processus d'enseignement (teaching). Les théories nouvelles de l'apprentissage mettent en lumière le principe de contiguïté, l'importance des besoins et des motivations, celle du choix des contenus, le caractère hiérarchique des apprentissages, l'interrelation entre le contenu et le milieu, etc. Les pratiques d'apprentissage sont actuellement affectées par les relations désordonnées, parfois concurrentielles, entre les différents véhicules de la connaissance. D'où la nécessité de systèmes *qui les associent et les concertent (multi média system)*. » (Ibid., p. 148).

Des valeurs nouvelles dans le fait éducatif, décrites par la commission, sont annonciatrices de changements profonds à la fois au niveau de la personne qui se forme et de la société dans laquelle elle le fait.

Ainsi, l'enseignement de l'avenir devra être « souple » (Lajeunesse, 1974, p. 31) et ainsi permettre à la personne de se développer en fonction de ses choix et de ses projets et à tout moment de sa vie. Les institutions éducatives sont appelées à prendre en compte son expérience vécue à la place de mettre les contenus qu'elles enseignent en surplomb de son vécu. Le processus éducatif doit lui permettre de s'adapter au monde et pour cela il doit être continu et correspondre à la vie réelle : « [l']enseignement souffre essentiellement de l'écart existant entre ses contenus et l'expérience vécue des élèves entre les systèmes de valeurs qu'il propage et les objectifs visés par les sociétés, entre l'âge de ses programmes et celui de la science vivante. Lier l'éducation à la vie ; l'associer à des objectifs concrets ; établir une corrélation étroite entre la société et l'économie ; inventer ou redécouvrir une éducation en étroite symbiose avec le milieu ambiant. » (Faure, 1972, p. 80).

Le concept d'éducation permanente devient un principe central de cette Cité éducative souhaitée par la commission. La personne humaine dans la conception rénovée de l'éducation que préconise le Rapport Faure, est placée dans un rapport à son éducation, qui n'est pas seulement lié aux savoirs et aux contenus, mais qui est coextensif de la vie et s'ouvre sur le monde, dans un projet de collaboration et de solidarité internationale. La révolution scientifique et technique de la période et les problèmes qu'elle pose par rapport à la connaissance et à la formation nécessitent une optique éducative innovatrice dans le développement des possibilités intellectuelles et actives de celui qui apprend car chacun doit pouvoir être son propre agent de problématique, de décision, de responsabilité. L'éducation, selon les auteurs du Rapport, doit instaurer une rupture avec le concept pédagogique de l'enseignement pour mettre l'accent sur un autre principe, celui de l'apprentissage. L'homme qui apprend se trouvera ainsi dans une position fondamentalement différente « la responsabilité se substituant à l'obligation » (Ibid. p. 92).

Cette conception novatrice de l'éducation reflète les intentions politiques et l'aboutissement d'un projet de pensée sur ce que doit être cette nouvelle société éducative. L'éducation permanente se veut être l'idée centrale de toutes les politiques éducatives ; tout individu doit avoir la possibilité d'apprendre pendant sa vie entière, on doit lui garantir la libre forme de son éducation dans son existence créative, il s'agit de mettre en œuvre le processus de « dépérissage des formes autoritaires de l'enseignement au profit des idées d'autonomie, de responsabilité et de dialogue. » (Ibid., p. 186) pour que l'homme soit lui-même un producteur de société.

Le projet éducatif que la commission appelle de ses vœux s'énonce clairement au profit d'un apprenant aux commandes de son expérience d'apprentissage :

« L'école de l'avenir devra faire de l'objet de l'éducation le sujet de sa propre éducation ; de l'homme subissant l'éducation, l'homme s'éduquant lui-même ; de l'éducation d'autrui, l'éducation de soi. Ce changement fondamental dans le rapport de soi à soi, en programmant un travail créateur permanent de l'homme sur lui-même, est le problème le plus difficile qui se pose à l'enseignement pour les futures décennies de la révolution scientifique et technique : l'éducation, tout en se basant sur la connaissance objective du monde telle qu'elle se dégage des dernières données de la science, n'est plus axée sur l'apprenant, non plus que sur qui ou quoi que ce soit d'autre : elle procède nécessairement de l'apprenant. Aujourd'hui, plutôt que sur le concept pédagogique traditionnel de l'enseignement, on met l'accent sur le principe mathématique de l'instruction, de l'apprentissage. » (Ibid.).

1.2.2 Le concept d'éducation permanente : une vision anthropologique de l'acte d'apprendre autour de valeurs humanistes

Sans vouloir développer ici l'histoire très longue de la manière dont la question de l'éducation des adultes a traversé les siècles pour donner naissance, entre autre, au concept d'éducation permanente et comment il a travaillé le champ de l'éducation des adultes, nous voudrions en exposer quelques-uns de ses principes principaux à partir de ce que Forquin (2004) appelle « une sorte de « maturité » de l'idée d'éducation permanente, qui trouve son expression la plus claire et la plus systématique dans les textes publiés dans les années 70 » (p.11).

Pour présenter nos arguments, nous nous appuierons principalement sur le Rapport rédigé par Bertrand Schwartz (1919-2016), appelé *A propos d'Éducation Permanente* (1969). L'auteur a largement popularisé le concept, notamment à travers la revue éponyme Éducation Permanente dont la parution du Rapport a lancé le premier numéro⁹. Les contributeurs à l'histoire et à la construction du concept sont fort nombreux et notre intention n'est pas de les ignorer, mais simplement de retracer à travers cet appel de Bertrand Schwartz, certaines des grandes convictions de cette idéal éducatif qu'est l'éducation permanente. Elles ont enrichi une certaine vision de l'acte éducatif et de l'homme dans son projet de connaissance et de développement. Elles ont également infusé dans le monde de l'éducation et ont créé un contexte propice pour les faire vivre dans d'autres domaines que celui de la formation professionnelle des adultes, qui en a été le point de départ et le terrain premier de la réflexion.

⁹ Parution n°1 - 1969-1 - *A propos d'Éducation permanente*

Bertrand Schwartz, a créé en 1969 la revue *Éducation Permanente* pour diffuser une réflexion commencée quelques décennies plus tôt sur les principes de l'acquisition des connaissances, articulés avec ceux de la poursuite de l'éducation pendant la vie. A travers l'appel de Bertrand Schwartz dans premier numéro de la revue, l'idée est lancée de créer un système d'éducation qui fédère toutes les composantes de l'éducation (professionnelle, culturelle, personnelle, citoyenne, et à tous les âges de la personne, dans une vision que Bézille (1969, p.113) qualifie de vision « anthropologique sur « apprendre » et « se former. » ».

Dans le prolongement des initiatives et des principes andragogiques de la formation des adultes (la création du CNAM en 1794, la Ligue de l'enseignement de Jean Macé, le mouvement et les associations de l'Éducation Populaire) en France et à travers l'Europe, l'éducation permanente se veut être un projet d'émancipation par la connaissance et l'éducation pour donner à l'homme du monde moderne des outils pour se former et se développer à partir d'une éducation qui s'adresse à lui en tant qu'être singulier qui doit être capable de s'éduquer au cours de son existence « sans l'appui constant d'une instance éducative institutionnelle » (Schwartz, 1969, p. 34)¹⁰.

Le concept s'est construit autour d'objectifs et de finalités divers, mais qui partagent comme centre de gravité commun, la place de l'homme dans la société dans laquelle il agit et dans laquelle, il ne doit pas être passif, mais « prendre en charge son destin », être « responsable » (Schwartz, Ibid., p. 14). Cette prise de responsabilité souhaitée dans ses propres affaires, est un encouragement à participer activement à son propre monde dans une visée d'autonomisation nécessaire car « si on habitue les gens à les faire participer à la résolution de leurs problèmes, on les rendra plus autonomes » (Schwartz, Ibid., p. 71). Pour Schwartz, cette éducation permanente ne peut pas se contenter « [d'] être simplement un système ajouté aux systèmes existants, un appendice de l'école, une simple extrapolation ou un service après-vente, héritier des pratiques existantes. Il faut bâtir un système spécifique adapté aux divers besoins des adultes, besoins de plus en plus diversifiés à mesure que croît le nombre des adultes concernés. » (Ibid., p.66). L'éducation permanente conceptualisée en tant que système de formation des adultes, poursuit des objectifs et des finalités qui nécessitent de refondre l'ensemble du système scolaire pour lui « faire subir une mutation profonde à l'intérieur du cadre général de l'éducation permanente ». (Schwartz, Ibid., p. 16).

Cet idéal éducatif ambitionne de faire de la connaissance un levier d'action pour parer à une inertie de l'être qui conduirait à « ne pas comprendre son environnement » (Schwartz, Ibid., p. 65), et dont le corollaire est qu'il « amène d'abord des frustrations légitimes et rend impossible tout épanouissement, mais en outre peut amener l'individu à être le jouet des informations qu'il reçoit faute d'être capable de les situer et de les apprécier. » (Ibid., p. 64). Ainsi, une des finalités de l'éducation permanente est d'outiller la personne à devenir acteur de son existence dans la société, un agent de son propre devenir personnel et social, refusant la passivité pour exister au sens fort : « qui ne réclame que l'éducation

¹⁰ Bertrand Schwartz dirigeait alors l'Institut National de Formation des Adultes (INFA) à Nancy.

forme des gens doués d'initiative ? Qui ne s'insurge contre la passivité des autres ? Ne pas être passif, c'est être actif, prendre des initiatives, remettre en cause, critiquer et construire. Tout cela signifie que l'éducation doit aboutir à des êtres qui soient des acteurs sociaux à part entière » (p.65).

Ce souhait d'armer l'homme pour lui donner des clés de compréhension et d'action, répond à certaines des problématiques du contexte qui a vu s'amplifier le concept d'éducation permanente. Si ce dernier n'est pas apparu soudainement dans les années 60, puisque l'éducation des adultes a de tout temps préoccupé les pédagogues selon l'idée que « du berceau à la tombe » on ne cesse jamais d'apprendre (Forquin, 2004, p. 12), et aussi dans le souci d'apporter des connaissances aux hommes, le concept d'éducation permanente a arrimé ses fondements à la fois dans une vision élargie de l'éducation qui rassemble l'ensemble des processus de développement de l'adulte et dans les exigences concrètes d'un contexte économique qui sollicitait les travailleurs de manière inédite.

Les années soixante marquent en effet un tournant du progrès économique à travers, un progrès technique très élevé (c'est en 1969 que l'homme marchera sur la lune), une croissance forte de la production industrielle. La croissance démographique est telle qu'on la qualifie de « baby-boom ». La société d'après-guerre se transforme en une société de consommation de masse qui voit le temps de travail diminuer et le temps du loisir augmenter, entraînant des attentes nouvelles en matière de culture. Au cours de ces années que l'on qualifie encore aujourd'hui de « glorieuses » malgré un regard actuel qui se veut plus critique sur le productivisme industriel de type fordien et la consommation de masse qui les caractérisent, la technicité des métiers accroît les besoins en formation des adultes car « [l']accomplissement des tâches techniques réclame un niveau de qualification de plus en plus élevé » (Ibid. p. 67). Pourtant, la formation des travailleurs reste faiblement développée, se contentant d'être à la remorque de l'éducation première dont les conservatismes, pour Schwartz « retardent constamment sur les transformations scientifiques, techniques et sociales » (Ibid., p. 67).

Cette période de prospérité et de relative stabilité va déboucher sur une dégradation des indicateurs économiques, une chute de la croissance qu'accompagnent le chômage et l'inflation. Les besoins de formation des adultes se font ressentir à la fois au niveau de l'amélioration de leurs qualifications mais aussi pour répondre, selon une étude menée par Schwartz, à certaines attentes des travailleurs pour « rester à la hauteur » (Ibid., p.68), « réussir à se reconvertis » (Ibid.), rester au niveau dans la course à la qualification, et savoir s'adapter à un métier nouveau car le modèle du même métier pour la vie a été déstabilisé et on s'attend à devoir en changer plusieurs fois dans son existence. Les attentes des travailleurs en matière de promotion sociale et de qualification montrent encore que les besoins de ces adultes engagés dans des activités du monde industriel ne sont que faiblement pris en compte une fois que ces derniers sont sortis de l'institution scolaire.

L'éducation telle qu'elle est conceptualisée dans l'éducation permanente doit offrir l'exercice et le développement de l'autonomie dans toute formation. Elle conçoit l'homme qui s'éduque comme un partenaire de ses semblables avec lesquels il interagit, et qui doit « trouver lui-même les moyens et les ressources de sa formation et se poser à lui-même ses propres problèmes » (Ibid. p. 45). En s'impliquant

« dans sa propre évolution » (Ibid.), il sera autonome et donc capable de « riposter » aux aléas de son environnement (p.64). La formation des adultes par l'éducation permanente rejoint certes les préoccupations de la formation professionnelle mais elle l'étend à un acte d'apprendre global qui comprend tous les types d'apprentissages, à tous les âges, dans les institutions éducatives ou en dehors, par la culture ou la formation.

La visée espérée est de décloisonner les lieux où l'on apprend pour que l'éducation ne se fasse plus dans des bastions étanches les uns aux autres, afin que les âges de la vie puissent se nourrir de leurs expériences mutuelles en intégrant l'éducation des jeunes et des adultes dans un seul et même système, pour rester relié au concret de réalités sur lesquelles ils doivent revendiquer un pouvoir d'agir. Jobert (2009, p. 11) décrit le concept d'éducation permanente comme un concept très opératoire pour recomposer l'unité des différentes dimensions d'une expérience humaine : « [i]l s'agit de faire fonctionner le concept comme « un opérateur de liaison de ce qui a été artificiellement séparé, de cohérence et de continuité dans les composantes d'une réalité humaine qui n'est pas décomposable. ». Bezille (Ibid.) se demande d'ailleurs si « l'idée d'éducation permanente n'a pas autorisé une vision plus anthropologique sur « apprendre » et « se former » » (2009, p. 112).

Si l'éducation permanente n'a pas pu atteindre complètement son idéal d'éducation en le formalisant et en l'institutionnalisant, elle aura réussi à faire percoler dans le monde éducatif ses principes et sa vision d'une éducation qui ne saurait rester cantonnée dans les limites physiques d'une institution quelconque, parce que c'est « la vie tout entière [qui] est apprentissage » (Ibid., p. 113).

L'idée que l'éducation doit servir à l'émancipation de l'individu dans tous les aspects de sa vie, que la prise de responsabilité et d'initiatives dans l'agir de l'homme sont des vecteurs d'épanouissement qui redonnent à l'individu la capacité « à modifier sa trajectoire » (Monoky, 2009, p. 119), à engager une participation active à son devenir et à son évolution par la connaissance, ont été des idéaux qui irriguent encore aujourd'hui le monde de l'éducation qui en garde l'inclinaison : « [t]oute une partie de l'offre de formation garde aujourd'hui le « penchant » qui consiste à accompagner la personne dans son autonomie (citoyenne, professionnelle, culturelle, etc.) et dans sa liberté d'apprendre. » (Ibid., p. 116).

Il nous semble que ses ferment ont réussi à faire se concrétiser des projets d'innovation pour l'éducation telle « une utopie qui prend une existence concrète » (Bezille, 2009, p. 113), et l'université a fait siennes certaines de ses convictions : « rarement peut-être en si peu d'années, et brusquement ensuite en si peu de semaines, un terme n'a pris autant d'importance, une idée n'a été autant prônée. L'université qui, certes, n'était pas restée complètement étrangère à ce développement, en fait aujourd'hui un thème majeur des préoccupations. » (Ibid.).

1.2.3 Le Livre blanc sur l'éducation et la formation

En 1996, la Commission européenne rassemble une série de préconisations sur des actions (aux niveaux local, national et européen et entre l'Union européenne et ses états membres) à mener en matière

d'éducation et de formation, qui seront explicitées dans un Livre blanc¹¹ qui a pour ambition de nourrir la réflexion et la discussion sur les sujets d'éducation et de formation entre les états.

Elles portent sur 5 objectifs généraux :

- Construire la citoyenneté européenne par l'éducation et la formation ;
- Renforcer la compétitivité européenne et préserver l'emploi par l'éducation et la formation ;
- Maintenir la cohésion sociale par l'éducation et la formation ;
- Utiliser pleinement les possibilités offertes par les technologies de l'information ;
- Dynamiser les systèmes d'éducation et de formation tout en consolidant les acteurs.

(Faure & Massacret, 1997, pp. 4-5)

Le livre est présenté à l'initiative de Édith Cresson et Padraig Flynn, membres de la Commission européenne, dans le cadre de l'Année Européenne de l'Éducation et de la Formation tout au long de la vie. Le texte de présentation revient sur un contexte économique dont l'instabilité et la volatilité sont sources de tensions et de fractures sociales contre lesquelles l'éducation peut aider à combattre, par des solutions concrètes en matière de formation. Le chômage de longue durée persiste en Europe et menace de provoquer l'exclusion et l'instabilité sociale. Le Livre blanc souligne le rôle de l'éducation et de la formation pour répondre aux besoins d'une société en rapide évolution. Il remet en cause notamment pour l'apprentissage des langues communautaires « la pédagogie de la perfection » (Faure et Massacret, 1997, p. 4), et insiste sur la nécessité de porter un nouveau regard sur la formation et l'apprentissage : « Ils ont mis l'accent sur la nécessité d'individualiser la formation, de ne pas couper l'apprentissage de la langue de son contexte culturel et ont souhaité que tout soit mis en œuvre pour que l'apprentissage des langues ne soit pas réservé à une élite. Enfin, les experts ont considéré que la formation était un investissement politique et que l'État devait intervenir dans son financement. Le Livre blanc examine le contexte et les moyens de promouvoir des changements, comme l'encouragement à l'apprentissage, le rapprochement du système éducatif et des entreprises, l'amélioration des compétences linguistiques et un plus grand investissement dans la formation professionnelle. » (Ibid.).

Intitulé « *Enseigner et apprendre – vers la société cognitive* », le Livre blanc rappelle explicitement, dans ses préconisations, que « l'éducation et la formation ont pour fonction essentielle l'intégration sociale et le développement personnel, par le partage de valeurs communes, la transmission d'un patrimoine culturel et l'apprentissage de l'autonomie » (p. 18). Le titre de Livre blanc lui-même témoigne de la volonté de mettre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre sur un plan d'égalité et dans un projet le mieux pensé possible : « dans l'éducation de base, il convient de trouver un bon équilibre entre

¹¹ Lien vers :

Livre blanc sur l'éducation et la formation (1995) - Enseigner et apprendre : Vers la société cognitive
<https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/8722c9fb-71da-435f-94b6-33aab67eb081/language-fr/format-PDF/source-262022076>

l'acquisition de savoirs et les compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre soi-même » (p. 33).

Pour Barbot et Camatarri (1999), la finalité primordiale explicite du processus de l'éducation et de la formation vue à travers les valeurs promues par le Livre blanc, est le principe de l'autonomie qui devient une valeur centrale : « L'autonomie est présentée en tant que fin du processus de formation et comme valeur, et insérée dans une séquence de valeurs générales (« insertion sociale », « développement personnel », « partage de valeurs communes », « transmission du patrimoine culturel ») (p.8).

Par ailleurs, on est forcé de reconnaître que cette fin correspond non seulement à un savoir, mais aussi à un savoir-faire, à une méthode qui, intériorisés de façon pertinente, permettent d' « apprendre par soi-même ». En d'autres termes, en affirmant que l'autonomie constitue une finalité du processus éducatif, non seulement on donne un débouché au processus lui-même, mais on déclare explicitement que tout le processus doit être géré en tenant compte, concrètement de cette finalité. » (p.8).

L'autonomie telle qu'elle est décrite dans les actions éducatives à mener par la Commission, est à la fois le moyen et la fin de l'apprentissage : la finalité de l'éducation (son débouché) et le moyen d'y parvenir (le processus d'apprentissage est géré tout du long par cette finalité). Valeur éducative centrale, l'autonomie conditionne le processus de l'apprentissage pris en tant que double processus d'acquisition de connaissances et d'autonomisation de la personne qui apprend. L'autonomie est présentée comme étant une capacité éducable, au même titre qu'un savoir ou un savoir-faire, et capacitive, c'est elle qui donne à l'apprenant la capacité d'apprendre par lui-même, c'est-à-dire d'être son propre formateur. De même, il s'agit alors pour l'apprenant de savoir le faire.

Le Livre blanc décrit la mission de l'éducation et de la formation comme devant former des « êtres humains complets » capables de développer « tout leur potentiel », l'éducation se basant sur l'acquisition de « connaissances élargies », « incitant à l'autonomie et à « apprendre à apprendre » tout au long de la vie » (1997, p. 10).

Ces objectifs et préconisations énoncés par le Livre blanc ont le mérite de dresser un état des lieux du panorama éducatif et de l'assortir d'idées-forces et de conseils pour agir, dans l'esprit de la dynamique souhaitée pour l'université pour Trocmé-Fabre (1997) qui invite à ne pas aller « dans le marécage de la déploration » mais à repenser l'éducation à l'université pour que l'apprenant n'hérite pas d'un acte d'apprendre « mutilé » : « je me demande si les difficultés rencontrées par les universités aujourd'hui ne sont pas le prix que l'École, dans son ensemble, paie pour avoir confisqué l'acte d'apprendre depuis trop longtemps, et pour avoir, par un enseignement simplifiant, rendu la pensée complexe inaccessible à l'apprenant dans un contexte en pleine mutation ».

Pour que l'université ne soit pas « un supermarché de la théorie et du savoir », Trocmé-Fabre propose, dans le prolongement des recommandations du Livre blanc sur l'éducation et la formation, une université « apprenante » où l'on apprend à « s'engager sur la voie de l'autonomie ». Elle appelle de ses vœux un apprentissage qui permettrait que les apprenants puissent devenir pleinement « non seulement acteurs mais auteurs de [leurs] apprentissages ». Selon l'auteur, la phrase de Herbert Gerjuoy : « l'illettré

de demain ne sera pas celui qui n'a pas appris à lire mais celui qui n'a pas appris à apprendre »¹² devrait figurer au fronton de tout lieu éducatif (Ibid,1997) pour ne jamais oublier cette finalité première que doit se donner la formation à l'université.

1.2.4 La Stratégie de Lisbonne et la société de la connaissance

En 2000, la Stratégie de Lisbonne, mise en place par le Conseil européen définit comme enjeu majeur et objectif essentiel la promotion d'une économie fondée sur la connaissance. Elle est une réponse aux enjeux de la mondialisation et aux nécessités d'adaptation de chaque citoyen à une conjoncture économique de plus en plus complexe, marquée par les aléas du chômage et caractérisée par une compétitivité accrue et des mutations profondes en matière d'organisation du travail. Elle doit permettre le développement d'une « économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale, dans le respect de l'environnement. ». Pour Poteaux (2015a, p.31) « [l]e sommet de Lisbonne en 2000 affirme le lien entre innovation et progrès économique, plaçant la formation de personnes hautement qualifiées au cœur des missions de l'enseignement supérieur. ».

Pour mettre en œuvre une économie compétitive, dynamique, basée sur la connaissance et l'innovation, les pays de l'union se sont fixés comme objectifs le renforcement de l'éducation et de la formation, la promotion des technologies de l'information et de la communication, la modernisation des modèles sociaux. L'éducation tout au long de la vie et la promotion des compétences sont des finalités centrales de cette nouvelle stratégie politique et économique.

Le Conseil de l'Europe a ainsi défini huit compétences clés fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance, qui sont essentielles en matière d'employabilité. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, elles sont nécessaires pour assurer l'égalité et l'accès à tous et préparer à la vie d'adulte et à la citoyenneté active. Ces compétences sont : la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelles. Ces orientations ont débouché en novembre 2005 sur une proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil concernant les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

¹² Expression du psychologue Herbert Gerjuoy, cité par Alvin Toffler dans "Le choc du Futur" (1970). Gerjuoy, Herbert George est né le 22 avril 1929 à Brooklyn. Il est un informaticien, éducateur, psychologue, consultant et poète américain.

Deux éléments méritent d'être relevés, concernant la notion de compétence définie par la stratégie de Lisbonne : son caractère combinatoire, les éléments qui la constituent comme les connaissances, les aptitudes et les attitudes qui doivent être liées pour atteindre la maîtrise des objectifs spécifiques, et leur caractère situé dans un contexte donné, éléments indispensables pour que s'exerce la compétence. Le cadre de référence des compétences clés qui a été proposé par la Stratégie de Lisbonne est un outil de référence qui sert de base à l'action que doivent mener les états en matière d'éducation et de formation pour veiller « à ce que l'éducation et la formation initiale offrent aux jeunes les moyens de développer les compétences clés de sorte à être préparés pour la vie adulte et professionnelle constituant ainsi également, une base à de futurs apprentissages » (Ibid.).

1.3 Vers un espace européen unifié de l'enseignement supérieur

1.3.1 Les Pôles Européens, matrice du dispositif CRL

Le colloque université 2000 qui se tient à la Sorbonne en 1990, signe la naissance des Pôles Universitaires Européens qui seront une dizaine en France, en 2010 (à Grenoble, en Normandie, en Ile de France Sud, en Lorraine, à Lille, à Montpellier, Toulouse, Bordeaux, Lyon et Rennes). C'est à Strasbourg, en mai 1991, que s'ouvre le premier pôle. La naissance des Pôles européens émane d'une volonté institutionnelle et politique, prise à partir du constat que les universités en province ont un niveau élevé en matière de qualité d'enseignement mais ne parviennent pas à rayonner au niveau universitaire européen. Pour les repositionner à l'échelle européenne et les rendre plus attractives, l'ambition du ministère de l'éducation est de valoriser la recherche et l'enseignement universitaire supérieur au niveau hexagonal et international, en l'associant au tissu des Collectivités locales (pour l'Alsace, ce sont trois universités et trois collectivités : la Région Alsace, le Département du Bas-Rhin, la communauté urbaine de Strasbourg) pour créer avec leurs interlocuteurs territoriaux, des partenariats avec les universités et œuvrer ainsi au développement des sites universitaire au niveau européen et international. Il s'agissait également d'imaginer pour les trois établissements universitaires de Strasbourg (université Louis Pasteur, université des Sciences Humaines, université Robert Schumann) de travailler ensemble, le constat ayant été fait qu'une « culture d'entreprise » s'était développée distinctement dans chacun d'eux (Lavoinne, 2003), avec peu de collaborations et d'échanges intersites. Une note du ministère publiée en 1995 dans le Journal Officiel des questions au Sénat précise que : « [I]l ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche considère que les pôles européens universitaires peuvent contribuer à renforcer la position française dans l'Europe de la formation et de la recherche » et faire mieux connaître la qualité de nos sites. Ils doivent aussi et c'est leur destination primordiale, conforter la mise en œuvre

de la politique entreprise par le gouvernement pour mieux utiliser nos potentiels d'enseignement et d'innovation » (p. 163)¹³.

Une des missions du Pôle Strasbourgeois sera de renforcer les liens entre les trois universités Strasbourgeoises dans leur territoire d'ancrage, et de les implanter plus fortement dans le tissu universitaire rhénan et à l'international, pour faire du pôle universitaire strasbourgeois, un pôle européen de formation et le pendant des grandes universités européennes. La création des Pôles Universitaires européens est annonciatrice des profonds changements dans les universités pour rendre concret ce vœu des nations de créer un espace universitaire européen où la mobilité transnationale serait possible dans le cadre universitaire. Pour Poteaux (2014, p.22) « Ce projet concernait tout le site universitaire et a rassemblé les présidences des universités qui ont dû arriver à énoncer des objectifs communs et à finaliser ainsi une politique linguistique dans le cas qui nous occupe. La déclaration commune des trois présidents a été à l'époque : « Tout étudiant diplômé de l'université de Strasbourg sera trilingue » (Ibid.). Les activités des pôles européens seront regroupées en 4 domaines d'intervention : l'urbanisme et l'aménagement des campus (AXE 1), les services à la vie étudiante (Axe 2- [la Carte Culture en sera une des réalisations]), l'ouverture européenne ¹⁴ (l'Axe 3 [un groupe de travail « Centres de Ressources en Langues » est formé sous la responsabilité de Nicole Poteaux, chargée de mission pour les langues au Pôle européen strasbourgeois]), et la prospective et évaluation (Axe 4), (Albero & Poteaux, 2010, p. 215).

Les orientations pour « l'action « Langues » » du Pôle européen s'appuient sur une volonté institutionnelle de rendre les étudiants compétents en langues. Le programme que se donne le Pôle est décrit dans un document publié en 1991, intitulé « *Favoriser la mobilité des étudiants français* » (Albero & Poteaux, 2010, p. 216). Il est décliné en 9 points et dresse une liste d'objectifs qui se veut être un plan d'action pour la politique des langues visée : « à terme, tous les étudiants qui quitteront l'université avec un diplôme de second ou troisième cycle maîtriseront parfaitement une première langue et possèderont de solides notions dans une seconde langue ; ces deux langues seront prioritairement l'anglais et l'allemand ; les étudiants devront acquérir la compétence linguistique propre à leur permettre de mobiliser leurs connaissances des disciplines de la filière dans laquelle s'exercera le contrôle ; les présidents décident de lancer un appel d'offre dans le but de susciter l'élaboration de projets langues répondant aux objectifs précités, de créer un centre de ressources dans le cadre des programmes retenus, il est précisé que le centre ne se substitue pas aux dispositifs existants dans chacune des universités mais travaille avec chacune d'elle et que le centre disposera de moyens en équipements et en personnels techniques, que des enseignants affectés au Pôle effectueront leur service pour assumer la formation à l'auto apprentissage, et participeront à la fabrication d'outils pédagogiques nécessaires aux filières. » (Ibid).

¹³ <https://www.senat.fr/questions/base/1994/qSEQ941108722.html>

¹⁴ Création du Collège Doctoral Européen en 1999 dans le but de « faire cohabiter des étudiants venant de pays différents, travaillant dans des disciplines différentes » - (Lavoinne, 2003)

Ces recommandations vont marquer la naissance du premier Centre de Ressources en Langues pour l'apprentissage des langues pour les étudiants non spécialistes de langues de l'université, en 1991. Elle est et celle Service Pédagogique Interuniversitaire pour les Langues (Spiral), émanation pédagogique interuniversitaire du Pôle européen, qui sera hébergé au Pôle avant de déménager et de devenir plus tard un Centre de Ressources en Langues pour les langues dites MoDiMEs (Langues moins Diffusées et moins Enseignées).

La politique du Pôle européen marque la volonté de proposer une dynamique interuniversitaire et fédératrice autour du projet des langues porté par les universités. SPIRAL est un CRL destiné à créer un réseau d'enseignants de langues pour rassembler les ressources pédagogiques existantes et créer entre enseignants de langues et enseignants-chercheurs en Sciences de l'Éducation, de nouvelles ressources pour l'apprentissage, proposer des services aux enseignants sous forme d'actions de formation et de partage d'expertise, les soutenir dans leurs missions, et mutualiser leurs idées, expériences et savoir-faire pour penser la création de Centres de Ressources en Langues sur le site strasbourgeois.

La création du Pôle européen montre comme son nom l'indique, que l'université strasbourgeoise, même si elle n'est pas encore entrée dans le processus de fusion de ses trois universités historiques, fusion qui en fera une seule et même entité, veut dans un élan commun, se doter des moyens concrets de penser « européen » et prévoir le changement qui s'impose. Les questions linguistiques et culturelles pour que la mobilité dans l'espace européen soit une réalité accessible et qu'elle le soit rapidement, dans un contexte de forte concurrence entre les pays et les continents, deviennent des problématiques incontournables au niveau national que les Pôles à l'échelon national vont travailler, pour proposer des solutions sur le terrain, là où se passe l'enseignement universitaire.

Le Pôle européen strasbourgeois va permettre de mettre en marche une dynamique indispensable pour penser le projet d'enseignement des langues sur le site Strasbourgeois. C'est à partir de la dynamique impulsée par le Pôle que des lieux vont exister dans lesquels vont s'expérimenter de nouvelles manières de penser l'apprentissage des langues. Cette structure commune aux trois universités va préfigurer d'une certaine manière la fusion qui aura lieu 20 ans plus tard, le 1^{er} janvier 2009, et qui verra naître l'université de Strasbourg. Elle permettra de mûrir le projet du dispositif CRL, grâce aux échanges entre les différents acteurs du terrain et plus largement au niveau institutionnel sur le site alsacien mais également entre Pôles, notamment celui de Nancy et des enseignants de langues lorrains au CRAPEL, dont l'influence sera importante pour construire un cadre théorique autour des notions d'autonomie, d'autonomie de l'apprentissage et d'autonomisation qui fonderont le paradigme du projet pédagogique des CRL.

1.3.2 Le processus de Bologne : faciliter la circulation entre les systèmes universitaires européens

Faisant suite à la Déclaration de la Sorbonne en 1998, à l'occasion du 800^{ème} anniversaire de la Sorbonne, et à l'engagement de créer un espace unifié d'enseignement supérieur européen, le processus de Bologne¹⁵ qui suivra, en institutionnalise la construction (Poteaux, 2015b) en proposant des mesures concrètes : « favoriser la mobilité des enseignants et des étudiants passe par une harmonisation de l'organisation des programmes afin d'en assurer la compatibilité » (Poteaux, 2015b, pp. 30-31).

Le processus de Bologne se veut être un processus de rapprochement des systèmes d'études supérieures européens. Il est avant tout « une reconnaissance d'objectifs communs » (Pitseys, 2004) des 29 pays qui vont reconnaître la déclaration fondamentale du processus de Bologne. Les pays signataires s'engagent à adopter des mesures concrètes pour faciliter l'harmonisation des systèmes d'enseignements autour de principes-clés et de valeurs communes afin de créer l'espace d'enseignement supérieur européen (E.E.E.S.), qui sera officialisé à Vienne en 2010. L'E.E.E.S. est composé en 2022, de 49 pays européens.

La Déclaration fondamentale de Bologne détaille 6 actions à mener :

- Mettre en place un système facilement compréhensible et comparable pour permettre une bonne lisibilité et faciliter la reconnaissance internationale des diplômes et des qualifications
- Organiser des formations sur un premier cycle destiné au marché du travail (de 3 ans au moins) et un deuxième cycle nécessitant l'achèvement du premier.
- Valider les formations par un système d'accumulation de crédits transférables entre établissement
- Faciliter la mobilité, des étudiants, des enseignants et des chercheurs.
- Coopérer en matière d'assurance en matière de qualité des enseignements
- Donner une dimension véritablement européenne à l'enseignement supérieur

[La liste des actions est reprise de Pitseys (2004)]

1.3.3 Pour une architecture unifiée des diplômes

Suite au processus de Bologne, la mise en place d'un système commun de crédits européens appelés ECTS pour créer une architecture des diplômes globalement unifiée, et augmenter la lisibilité des diplômes ainsi que l'ajout au diplôme d'un supplément destiné à faciliter la compréhension des études accomplies selon un modèle élaboré conjointement par un groupe de travail réunissant la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO, doivent permettre de favoriser l'intégration des

¹⁵ Sur le processus de Bologne : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/23-fiches-pour-mieux-comprendre-la-construction-de-l-espace-europeen-de-l-enseignement-superieur-50519> (Lien visible sur la page Internet de l'université de Strasbourg : <https://www.unistra.fr/etudes/organisation-des-etudes/duree-et-modalites-des-etudes>)

citoyens européens sur le marché du travail et améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial. L'harmonisation de l'architecture des programmes universitaires dans le but de les rendre compatibles, va profondément remodeler l'organisation des enseignements à l'université et obliger les universités à conduire des changements à un rythme rapide qui comprend en plus de la réorganisation administrative, une réflexion sur des aspects pédagogiques (Poteaux 2013). Pour Poteaux (2015a, p.31) « La description des objectifs à atteindre validés par des ECTS (*European Credits Transfer System*) s'est inspirée des travaux de recherche en psychologie de l'apprentissage qui ont fait évoluer la conception de l'enseignement en mettant l'accent sur l'activité personnelle de l'étudiant pour l'acquisition de savoirs. ».

C'est en 2002, que la réforme dite du LMD sera progressivement mise en place à l'issue des propositions formulées dans le processus de Bologne. La réforme LMD unifie les systèmes nationaux en généralisant une division des diplômes universitaires en trois cycles (trois grades) licence, master, doctorat. Les enseignements sont réorganisés par semestres et en unités d'enseignement auxquelles sont attribués des crédits appelés ECTS. Le terme ECTS signifie European Credits Transfer System en anglais, il se traduit par Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits. Les ECTS quantifient la charge de travail à l'intérieur d'une unité d'enseignement (UE) et permettent de comptabiliser un nombre de crédits pour un semestre ou une année universitaire. Ils facilitent la mobilité des étudiants entre les établissements français et européens.

Le poids des langues dans les maquettes des diplômes prend une place plus conséquente d'une manière quasi immédiate, des UE de langues ont été prévues dans les enseignements académiques et figurent dans les maquettes des diplômes dès la première année de Licence, et cela à chacune des années de la licence. La réforme du LMD stipule également que « le diplôme de master ne peut être délivré qu'après validation de l'aptitude à maîtriser au moins une langue vivante étrangère » cependant aucune mention n'est faite d'un « niveau visé à atteindre » à la sortie du diplôme.

Les États européens, sous l'égide du Conseil de l'Europe, veulent se donner les moyens d'améliorer les compétences langagières de leurs citoyens, à la fois pour qu'ils puissent voyager et circuler dans l'espace multilingue européen, y étudier et travailler, en posant les principes d'un droit à la diversité linguistique dans le souci d'une compréhension mutuelle entre les personnes, vue comme garante des valeurs démocratiques de l'Europe. Dès les années 50, le Conseil de l'Europe va multiplier les projets et les actions pour promouvoir une politique linguistique dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage.

La Convention culturelle dont l'ouverture s'ouvre en 1954, débouchera sur la première conférence intergouvernementale sur la Coopération européenne dans le domaine de l'enseignement des langues en 1957. La Convention établit le cadre pour une coopération des 50 parties contractantes de la Convention dans l'esprit des valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe : les droits de l'homme, la démocratie et la prééminence du droit.

L'article 2 de la Convention stipule que chaque partie contractante :

1. *Encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études.*
2. *S'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.*

Le Conseil de l'Europe entre dans une politique de construction et d'élaboration des pratiques linguistiques à travers la coopération entre états qu'il rend possible grâce à des projets, des programmes et des activités entre les instances nationales : projet de coopération internationale pour l'utilisation des moyens audio-visuels en 1963-1972, Spécification d'un modèle de référence pour l'apprenant autonome « Threshold /Niveau Seuil » pour l'anglais en 1970, puis en 1976 pour le français, Programme Apprentissage et Enseignement des Langues Vivantes à des fins communicationnelles en 1981-1988, Programme Langues et Citoyenneté Européenne, Création des Centres Européens pour les Langues Vivantes à Graz (Suisse) pour la promotion des innovations dans le domaine de l'apprentissage, pour n'en citer que quelques-uns.

Ces travaux et coopération donnent suite à des campagnes de diffusion et de sensibilisation autour du plurilinguisme pour la construction d'une identité européenne dans le multilinguisme territorial de l'Europe. La visée de construction d'un espace où les citoyens peuvent se comprendre les uns les autres, est sous-tendue par des considérations politiques et financières soulignée dans le Livre blanc : « L'enjeu est à la fois éducatif et industriel. Actuellement, un constat s'impose : la concurrence des Etats-Unis est particulièrement vive dans le multimédia en général et dans le multimédia éducatif en particulier. *La faiblesse de l'Europe n'est pas liée à une insuffisance de créativité* bien au contraire. Mais les créateurs et les industriels sont confrontés à l'obstacle très sérieux de la très grande fragmentation du marché qui résulte de la diversité culturelle et linguistique de l'Europe » (1995, p. 41).

La compétence plurilingue, qui est définie par le Conseil de l'Europe comme la capacité à utiliser plusieurs langues pour communiquer, permet d'approcher les autres cultures grâce aux moyens linguistiques des citoyens qui développent leur autonomie linguistique, ce qui implique que la communication entre les citoyens qui vivent dans des états de culture et de langue(s) différentes n'ont plus besoin de communiquer « uniquement par une langue de truchement international mais au moyen de toutes ressources linguistiques possibles » (Ibid, p. 15) , ressources qu'ils peuvent maîtriser à des degrés divers.

On passe d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre les différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. Le plurilinguisme devient la valeur fondamentale du Conseil de l'Europe, notion qui sera diffusée dans toute l'Europe grâce à des outils élaborés avec le Conseil et les pays concernés.

1.3.4 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : un projet linguistique à l'échelle européenne

En proposant une série d'instruments pour mettre en œuvre le projet linguistique européen, le Conseil de l'Europe élabore avec des experts des langues, ce qui deviendra « sa plus grande réussite » (Conseil de l'Europe, 2014, p. 22), le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (communément appelé le CECRL), outil qui se veut politique pour renforcer la politique linguistique mise en œuvre par le Conseil de l'Europe avec les autorités éducatives européennes. La visée est de renforcer l'unité entre les membres du Conseil, permettre une meilleure connaissance de l'autre et garantir les valeurs démocratiques de l'Europe, en luttant notamment contre la xénophobie.

Le CECRL est un cadre de référence pour les langues. Publié en 2001, il va inscrire l'apprentissage des langues dans un contexte nouveau quant à la manière de penser l'apprentissage et l'enseignement et des méthodes à privilégier. Il propose de servir de base commune à la réflexion sur les curricula, à la conception des diplômes, à l'élaboration des contenus d'enseignements, aux matériels utilisés dans l'apprentissage des langues. Le CECRL sera adopté en France par décret¹⁶ et il est actuellement utilisé par la plupart des états membres.

Son approche est centrée sur l'apprenant dans une perspective actionnelle qui relie l'usage de la langue à des actions à accomplir par elle. Ainsi, l'apprenant peut montrer qu'il possède une maîtrise de la langue sur toute l'action à effectuer, ou en partie seulement dans la visée qui est celle d'une promotion des compétences communicatives.

Le CECRL est divisé en trois niveaux communs de référence, de A1 à C2. Ces trois niveaux généraux sont subdivisés en six niveaux, comme suit :

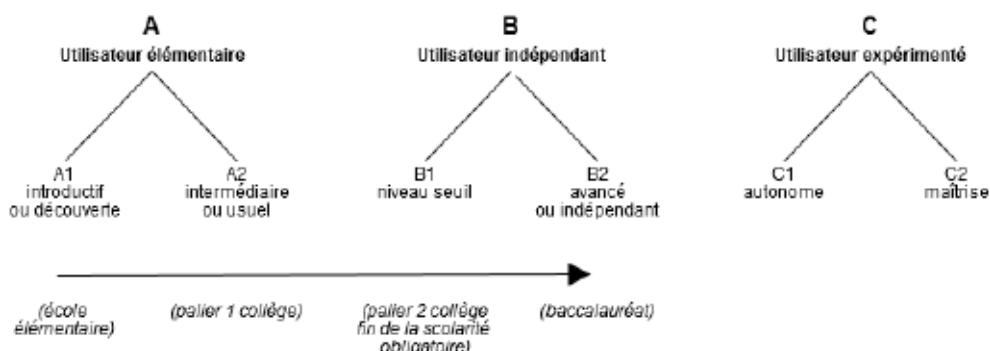


Figure 1 Un Cadre de Référence en Langues en 6 niveaux (Crédit Éduscol)

¹⁶ Dès 2001, une Résolution du Conseil européen recommandait aux États membres l'utilisation du CECRL pour la validation de compétences en langues. Résolution du Conseil de l'Union européenne de 2002 (N° 14757/01)

Pour chacun des niveaux, le CECRL présente des descripteurs de compétences détaillés qui sont identiques pour toutes les langues. La base que le CECRL fournit pour décrire les compétences dans chaque niveau, permet d'assurer une reconnaissance objective commune des compétences en langues dans toutes les langues de l'Europe, et de valider les compétences en se dotant d'un outil technique partagé et fiable.

L'approche préconisée par le CECRL au début des années 80 est l'approche communicative.

Pour Puren (2009, p.1), l'objectif social de référence de cette approche est de former les apprenants à communiquer en société en langues étrangères. Elle se traduira, en salles de classe, par des exercices de simulation pour faire pratiquer un usage identique, celui de faire communiquer les élèves « comme s'ils étaient en société » (Ibid.). La démarche actionnelle fait son entrée dans la didactique du FLE dans les années 2000. L'apprenant n'est plus un « communicateur individuel » (Ibid., p. 3) selon la formule de Puren mais devient un « acteur social » dans le descriptif du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Puren, 2009, p. 9)¹⁷.

Deux situations sociales de référence caractérisent l'approche actionnelle : la société pluriculturelle et plurilingue, pour laquelle les apprenants doivent être « capables de cohabiter en permanence avec des personnes entièrement ou partiellement de langues et de cultures différentes » (Puren, 2009, p.4) et « l'espace professionnel en voie d'intégration au niveau européen – celui des universités et celui des entreprises, en particulier, les plus naturellement ouverts à l'international » (Ibid.). Selon le CECRL (2000) la perspective actionnelle « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné(s), à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. [...] » (Ibid., p. 15). La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. ». Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langues et de cultures. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composent. » (Ibid., p. 9).

- Les objectifs d'apprentissage proposés dans le CECRL, sont conçus en termes variés, ils portent sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, le développement de compétences générales et individuelles de l'apprentissage (savoirs, savoir-faire, savoir-être, et savoir apprendre), sur l'acquisition d'aspects linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques de la langue cible, ils ont pour visée de faciliter une insertion professionnelle optimale dans le domaine public, professionnel, éducationnel, personnel. Ces objectifs et la manière de les mettre en œuvre pour l'apprenant devront partir de sa situation individuelle et personnelle et de son histoire langagiére

¹⁷ Accès au CECL <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

singulière : « En accord avec ces principes fondamentaux, le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. » (CECRL, 2001, p. 4).

1.3.5 Le Portfolio Européen des Langues (PEL) : apprendre à apprendre

Dans le sillage du CECRL, le Portfolio européen des Langues (PEL) est un projet du Conseil de l'Europe. Il est mis au point par le Programme des politiques du Conseil de l'Europe (Conseil de la Coopération Culturelle, 2000). Il reflète les préoccupations et les objectifs du Conseil de l'Europe exprimées dans les objectifs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (le CECRL déjà mentionné) : le développement du plurilinguisme, de la sensibilité et de la compétence interculturelles de l'apprenant, du développement de l'autonomie de l'apprenant : « *one of the functions of the European Language Portfolio is to support the development of learner autonomy; and learner self-assessment using checklists based on the CEFR's common reference levels is fundamental to its effective use* ». (Little, 2006, p.171).

Comme son nom l'indique, un portfolio¹⁸ est un dossier le plus souvent illustré constitué par un artiste pour présenter ses travaux ou promouvoir ses activités. Le PEL est un outil destiné à l'apprenant qui lui permet de présenter et valoriser toute compétence en langues, qu'elle ait été acquise à l'intérieur ou à l'extérieur du système d'éducation formelle. Le PEL invite l'apprenant à relater les éléments qui constituent son expérience langagière et à valoriser lui-même son répertoire linguistique. L'apprenant en est le seul détenteur ce qui implique que c'est à lui que revient la gestion de son apprentissage avec le PEL, la manière dont il organise son travail et le planifie, évalue ses apprentissages et ses réalisations, se fixe des objectifs, sélectionne des ressources et des supports pour son apprentissage, pour le diriger de manière indépendante, le composer et l'actualiser.

Selon les directives et les principes du Conseil de l'Europe, le PEL vise à encourager les apprenants en leur permettant de prendre conscience de leurs compétences en langues et à les motiver à les diversifier, à aider les apprenants à mettre leurs compétences linguistiques en forme et leur donner une cohérence, à fournir un bilan de compétences culturelles et linguistiques qui peut enrichir une démarche d'insertion professionnelle. En cela, le PEL est un outil de promotion de l'autonomie. L'apprenant valorise ses apprentissages plurilingues et développe les compétences lui permettant de les évaluer (Molinié, 2006). Selon le postulat que chaque individu a un potentiel linguistique unique, le PEL lui permet d'en prendre conscience, de le valoriser, et d'être valorisé à travers le PEL en y consignant tout ce qu'il sait déjà faire dans les langues qu'il connaît. L'ensemble des capacités valorisées par l'utilisateur du PEL, sont des accomplissements qui le caractérisent. Les langues que l'apprenant maîtrise s'ajoutent les unes aux

¹⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/portfolio>

autres comme un puzzle dont les pièces composent son profil linguistique dans toute sa richesse et sa complexité.

Le PEL vise à faire prendre conscience à l'apprenant qu'il a une prise de pouvoir d'agir possible sur son activité à travers toutes les compétences qu'il possède et qu'il est porteur d'une histoire singulière qui lui permet d'agir sur le monde. Le PEL comme le CECRL sont des outils qui promeuvent l'autonomie de l'apprenant et lui restitue la capacité de prendre en charge son apprentissage, en s'auto évaluant, en construisant à travers le Portfolio son profil d'apprenant en langues détenteur de savoirs et de compétences sur lesquels il peut agir, en lui permettant de planifier sa progression et en assurant la gestion des stratégies qu'il va mettre en route de manière autonome, en prenant conscience qu'il est possesseur d'un bagage culturel complexe qui lui permet de prendre des initiatives, et de contrôler comment il veut composer la diversité de ses expériences linguistiques et pour quels projets.

Les objectifs du CECRL et du PEL visent, au-delà de la maîtrise de la langue à atteindre, la capacité de mettre en œuvre des compétences opérationnelles pour interagir en tant qu'acteur social : « [d]es outils comme le Portfolio Européen des Langues (PEL) ont été conçus pour aider les individus à identifier leur bagage linguistique en termes de compétences et à l'accroître. Il leur donne la possibilité de prouver leurs progrès vers une compétence plurilingue enregistrant leurs expériences d'apprentissage de toute nature dans des langues variées, apprentissages dont la plupart ne pourraient faire l'objet de reconnaissance officielle. Le possesseur du PEL est amené à s'autoévaluer et à réfléchir à ses processus d'apprentissage, à se fixer des objectifs selon ses priorités. Le travail en centres de langues intègre facilement cet outil puisqu'il est conçu pour accompagner l'apprenant dans sa démarche personnelle. » (Poteaux, 2003a, p.7).

1.3.6 Une synergie idéologique et raisonnée pour une nouvelle politique éducative en langues

Nous avons commencé la présentation de notre objet de recherche par une description du contexte dans lequel il a émergé. Le contexte peut être pris à travers trois dimensions qui le relient à la conception du dispositif CRL : la dimension des objectifs visés pour éduquer et former l'individu, ce que l'on attend de la formation au sens large, la dimension des valeurs qui soutiennent ces objectifs et finalités, à la fois pour « apporter sa justification au projet » (Prince, 2011, p.64), légitimer ses finalités et parce que sans ces valeurs, il n'aurait pas été possible de formaliser ces objectifs, et la dimension pragmatique des outils qui sont proposés pour créer les conditions de mise en œuvre des objectifs de départ et faire que les valeurs qui les soutiennent, les fassent reposer sur un socle reconnu, partagé et défendu.

Comme nous l'avons écrit, le contexte socio-économique des années 60 jusqu'à la fin des années 80 a posé des défis singuliers aux sociétés humaines en termes de mutations prodigieuses : mondialisation et croissance économique, mais aussi décroissance et crise du chômage, hausse démographique, accélération sans précédent du progrès scientifique et technologique et de l'expansion des technologies

de l'information et de la communication. Les contraintes économiques de ces changements économiques et sociaux ont entraînés des exigences en besoins de formation des individus qui réclamaient de posséder des savoirs plus techniques pour « ne pas être dépassés », (Schwartz, 1969, p.92), mais aussi des compétences sociales pour leur donner la capacité de pouvoir s'adapter à des changements fréquents dans leur expérience du travail, et être capable de « réagir aux mutations du monde » (Ibid.). Il s'agit de mieux le comprendre en pouvant notamment communiquer et co-agir avec celles et ceux qui le peuplent au niveau du travail et des relations en dehors de lui, dans le monde universitaire ou dans le cadre des loisirs.

Ces enjeux ont impulsé de nouveaux objectifs basés sur « la nécessité économique de former des individus amenés à travailler ensemble, et donc à agir ensemble, dans le cadre d'une mondialisation des échanges et des relations de travail » (Poteaux, 2003a, p.2). De nouveaux impératifs socio-économiques ont exigé de s'intéresser à l'individu en tant que travailleur, citoyen, étudiant, pour l'accompagner par la formation et l'éducation à affronter les incertitudes d'un monde mouvant qui le sollicite de manière inédite.

Les objectifs qui ont découlé de ces urgences sociétales ont émané des instances et des institutions européennes, des chercheurs et des pédagogues, du monde économique, du monde scientifique de l'éducation, de la psychologie, de la (neuro) cognition dont les travaux et réflexions ont circulé pour aboutir à des visées éducatives transformatives pour l'individu, en l'englobant dans toute sa nature complexe. Ces contraintes ont créé une dynamique qui a fait converger un ensemble de connaissances, de projets, de travaux collectifs, de travaux de recherche pour élaborer des objectifs qui portaient sur le développement de l'autonomisation de l'individu notamment dans la sphère éducative où les politiques linguistiques ont fait évoluer vers d'autres formes, les organisations chargées d'enseigner les langues, et en visant l'amélioration du potentiel de développement personnel de l'individu pour lui assurer une participation active au monde dans lequel il est encouragé à résister à la passivité : « [d]ans cet environnement mondialisé, les chaos de la réorganisation du travail joints aux assauts violents des crises financières récurrentes et au raz de marée numérique rendent l'implication des sujets dans leur propre éducation toujours plus souhaitable. » (Carré et al, 2010, p. 3).

Ces mutations ont ouvert la voie pour penser une éducabilité tout au long de sa vie pour donner à l'individu les clés de compréhension des enjeux du monde et ceux de son existence afin qu'il ne soit pas le « jouet » de mutations incompréhensibles, comme l'avait écrit Bertrand Schwartz (1969, p. 64). Les objectifs envisagés pour initier le changement, ont porté sur la recherche des moyens éducatifs pour l'aider à « apprendre à apprendre » et « apprendre à être » avec lui-même et avec les autres, pour être responsable et indépendant et vivre une citoyenneté démocratique épanouissante. Les instances politiques supra nationales, dans un projet commun, ont compris que sa capacité à comprendre les langues des autres citoyens européens, qu'il est encouragé à rencontrer à travers des programmes de mobilité étudiante et professionnelle et à se faire comprendre d'eux grâce à un plurilinguisme citoyen, serait le plus sûr moyen de l'amener à « faire » avec les autres en augmentant par là-même son pouvoir

d'agir. Ces objectifs ont eu pour ambition d'en faire un acteur social à part entière, en le considérant avec ses caractéristiques individuelles et sa nature humaine complexe à la manière dont le décrit Morin (2015), « [l']être humain est à la fois physique, biologique, psychique, culturel, social, historique ». Il est « une unité complexe » (p. 10).

Les valeurs qui ont été convoquées pour penser ces objectifs de la formation montrent que l'individu est au centre de toutes les préoccupations politiques et éducatives. Pour se maintenir et se développer, l'essor économique qui a lieu dans l'espace européen nécessite des citoyens qu'ils adhèrent à son projet démocratique de citoyenneté européenne. L'identité européenne est conditionnée aux relations qu'auront les peuples européens, à leur capacité à interagir en bonne entente, et pour s'entendre, il faut se comprendre.

Le plurilinguisme devient une valeur centrale des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. La démocratie telle qu'elle est désirée, sera portée par l'éducation aux autres cultures et la promotion des langues étrangères à travers les compétences que maîtrisent les citoyens européens, qu'elles dénotent une maîtrise élevée d'une langue ou des compétences partielles que le PEL valorise. L'avènement d'une démocratie européenne solide passe en effet, par la rencontre avec les autres et à leurs mondes différents pour le comprendre grâce aux langues étrangères, et à la mobilité entre les pays, qui devient elle aussi une valeur désirable et convoitée de promotion académique. Selon Poteaux (2014, p.21) : « Pour une université, former et diplômer des étudiants avec un bagage linguistique certifié entre dans la concurrence européenne en ce qui concerne à la fois l'attractivité d'étudiants d'autres pays et l'ouverture sur une insertion professionnelle à l'étranger pour ses propres étudiants. ».

Dans ce virage opéré par les institutions européennes et celles des gouvernements nationaux et des instances universitaires locales, la question des compétences sera cruciale. La logique d'acquisition des compétences va déplacer la valeur du savoir et des contenus vers celle de compétences que le sujet va construire pour s'insérer dans le monde du travail.

Ainsi, l'autonomie devient pour l'individu une valeur primordiale pour exister dans la société de manière indépendante, responsable, en étant le pilote de son existence et en apprenant à prendre la main sur ses apprentissages, « plutôt que d'imposer sa voie à l'apprenant, on met à sa disposition les moyens cognitifs, techniques, humains, nécessaires à sa propre conduite, y compris la compétence des enseignants et la collaboration des pairs » (Linard, 2002, p.6) dans les dispositifs que l'on va prévoir pour organiser son apprentissage.

Des outils d'instrumentation de l'action vont venir appuyer ces changements pédagogiques ; le Portfolio Européen Langues (PEL), le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) sont fondés sur le développement des individus à travers la pratique des langues étrangères (Poteaux, 2003a, pp.7-8), elle-même fortement orientée dans son organisation par les politiques linguistiques européennes. Ces dernières ont certes des projets politiques pour les citoyens européens mais comme l'affirment clairement les promoteurs du CECRL, la visée vers le plurilinguisme n'est pas seulement une ambition politique pour souder les citoyens et fédérer autour d'une identité politique et ainsi assurer le devenir

social, démocratique et économique européen. Le projet des institutions européennes dépasse une certaine rationalité politique pour s'adresser à la personne dans une perspective « d'autoformation existentielle » (Tremblay, 2003, p. 106) : « [i]l ne s'agit pas seulement d'un choix de politique linguistique à un moment déterminé de l'histoire, par exemple, de l'Europe, ni même – si importante soit cette visée, de donner de meilleures chances d'avenir à des jeunes capables de recourir à plus de deux langues. Il s'agit bien surtout d'aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité ; à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres ».

C'est dans ce contexte que les Centres de Ressources en Langues vont émerger, dans une « synergie » avec les politiques linguistiques européennes qui ont cherché à mettre en place des projets qui ont eu de toute évidence, un impact fort sur la réorganisation de l'enseignement des langues. Elles eurent le souci aussi, dans le même temps, de se préoccuper de l'individu dans ce qui fonde l'essence du vivre au sens où le défend Morin : « Vivre, c'est vivre en tant qu'individu affrontant les problèmes de sa vie personnelle, c'est vivre en tant que citoyen de sa nation, c'est vivre aussi dans son appartenance à l'humain ». (2014, p. 15).

Résumé du chapitre

Dans ce premier chapitre, Nous avons décrit comment les mutations profondes au niveau de l'emploi à l'échelle européenne, ainsi que l'accélération des progrès techniques et scientifiques, ont conduit à rechercher des perspectives novatrices pour penser l'apprentissage de l'adulte et repenser en même temps sa place dans la formation ; Nous sommes partie d'un niveau macro, pour présenter dans un deuxième temps, quels ont été les objectifs souhaités à l'échelle européenne et sur le terrain universitaire strasbourgeois pour ce nouveau projet. Nous avons montré qu'il a été à la fois, un projet idéal de développement personnel de l'apprenant pour qu'il s'éduque et devienne compétent et autonome, et un projet que l'on a voulu outiller concrètement en termes d'espace et de moyen au niveau européen, afin de répondre à ses besoins en termes de mobilité et de communication, à l'intérieur de cet espace.

Chapitre 2. Une proposition alternative pour la formation en langues à l'université

Introduction au chapitre

Dans ce chapitre 2, nous proposons un regard sur le dispositif à partir des réflexions et des constats d'acteurs de terrain à l'université au niveau national, dans les années 90. Nous décrivons comment ils ont su transformer les contraintes fortes qui pesaient sur l'enseignement des langues, pour faire advenir un projet pédagogique alternatif pour que l'apprentissage des langues à un public de plus en plus

nombreux à l'université, soit à la fois viable économiquement et efficace en termes d'apprentissage. Nous exposons au cours de ce chapitre, comment et par qui, le projet du dispositif CRL s'est matérialisé et a été développé sur le site universitaire strasbourgeois.

2.1 Quand « Enseignez, c'est tout ! » ne suffit plus

Les 12 et 13 février 1993, un Colloque National à l'initiative du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture sur le thème : « Apprendre les langues dans l'enseignement supérieur, l'enseignement des langues aux non-spécialistes » s'est déroulé à Aix-en Provence. Étaient présents trois présidents d'université, un chargé de mission auprès du ministère de l'éducation, des universitaires et des chefs d'entreprise. Les congressistes réunis à Aix, ont travaillé en 4 commissions pour réfléchir à une série de préoccupations concernant l'enseignement des langues :

1. Le plurilinguisme dans la société d'aujourd'hui : l'enseignement supérieur peut-il y répondre ?
2. Spécificité des publics et des objectifs dans l'enseignement supérieur,
3. Les personnels et les ressources,
4. Évaluation et certification.

Michel Perrin de l'université Bordeaux II, a présenté au Colloque National de l'APLIUT à Aix-en-Provence en 1993, un compte-rendu d'expérience sur le thème « Langue générale et langue de spécialité dans une université non-littéraire : une expérience de vingt ans ». Il concernait l'enseignement des langues à un public de « non spécialistes » de ces langues. Le secteur Lansad (dont l'acronyme signifie Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), n'était pas encore né. On appelait encore les étudiants qui n'étaient pas des étudiants des langues les « non spécialistes ».

Quelques jours plus tard, un article du journal *le Monde* titrait : « Les universités face au défi des langues »¹⁹. Le chapeau de l'article résonnait de manière inquiétante pour alerter sur la situation de l'enseignement des langues qu'il fallait sortir d'une situation fâcheuse : « Les initiatives se multiplient pour tenter de sortir de l'ornière l'enseignement des langues aux étudiants non spécialisés ».

L'article décrit une situation très préoccupante. Selon son auteur, les universités françaises sont devant un véritable défi. A la suite de la rénovation des projets pédagogiques de l'ensemble des filières universitaires, il est prévu que tous les diplômes de premier et deuxième cycle des études universitaires devront intégrer au moins une cinquantaine d'heures d'enseignement des langues, ce qui est ressenti comme « une perspective redoutable » pour l'université : 400000 étudiants bénéficient d'un enseignement en langues au moment de la parution de l'article, il faudrait doubler ce flux pour espérer

¹⁹ Journal *Le Monde* du 18 février 1993, page 13.

« Les universités face au défi des langues. Les initiatives se multiplient pour tenter de sortir de l'ornière l'enseignement des langues aux étudiants non spécialistes. Mais les obstacles restent redoutables ».

répondre aux exigences de la rénovation des maquettes de diplômes. De plus, l'état de l'enseignement des langues est décrit comme peu glorieux car l'enseignement des langues aux « non spécialistes » bute sur de nombreux obstacles. Le problème des moyens en ressources humaines est évoqué. Comment faire un enseignement sérieux quand on a un professeur pour 1300 étudiants, quand l'enseignement consiste en deux heures par semaines devant un amphi de 400 étudiants, se demandent les congressistes. Le manque de moyens en ressources humaines concerne à la fois le manque d'enseignants et le manque d'enseignants intéressés par ce type d'enseignement qu'ils dédaignent, et qui est généralement soustrait à des enseignants non titulaires. Cette charge de l'enseignement des langues aux non spécialistes est, de l'avis général, une charge administrative dont personne ne veut se charger et qui n'intéresse pas plus les étudiants, qui eux-aussi tentent de s'en débarrasser parce qu'apprendre les langues représente bien souvent une corvée. L'enseignement des langues au public des non spécialistes de fait, est décrit comme une formation émiettée, marginalisée et inopérante, sorte de bricolage improvisé avec les maigres moyens du bord. Les enseignants ont le sentiment de naviguer à vue, obligés d'obéir à un impératif aveugle qui se résume à « enseigner les langues, c'est tout ! ».

Des solutions sont tout de même évoquées et elles sont assez radicales. Il s'agit de repenser de fond les dispositifs existants et les méthodes, et réfléchir à une pédagogie nouvelle. Le schéma classique, un enseignant devant des étudiants et le moins nombreux possible, a trouvé sa limite. Pour certains congressistes, c'est la culture de l'enseignement des langues qu'il faut transformer pour tordre le cou au fantasme que l'on apprend les langues uniquement lorsque l'on a un enseignant en face de soi.

Dans ce tableau pessimiste, ce sont les nouvelles technologies de communication qui insufflent un souffle d'espoir parce qu'elles sont vues comme permettant des méthodes d'apprentissage plus souples et plus stimulantes. Les responsables universitaires cités dans l'article, pensent qu'il sera possible de s'adapter à la massification des effectifs et à l'hétérogénéité des niveaux en langues de ce public très divers que sont les « non spécialistes », en introduisant une part importante d'auto-apprentissage ou des pratiques d'autodidaxie guidée dans le cadre de parcours individualisés. Des expériences existent déjà sur le terrain.

L'article du *Monde* mentionne plusieurs universités qui se sont lancées dans la conception de tels dispositifs susceptibles d'acclimater dans l'enseignement supérieur, ce type de méthodes et de pédagogie nouvelles. A Bordeaux II, Michel Perrin a conçu un système multimédia de formation qui produit et partage des ressources didactisées à partir d'enregistrements et de cassettes vidéo des actualités (appelées VIFAX pour vidéos par Fax) qui sont envoyées, le même jour, aux établissements abonnés et aux personnes en formation. Les universités de Grenoble, Nancy et Strasbourg se sont dotées également de leurs centres de ressources multimedia grâce au concours des Pôles européens installés dans ces villes. Il reste à savoir comment se doter pour ces centres, des moyens humains, financiers, techniques, et imaginer comment former les enseignants en langues et des techniciens (comme c'est le cas à Lyon II), développer la recherche sur l'enseignement des langues pour former à l'enseignement des langues aux non spécialistes afin que les enseignants ne restent pas enfermés dans un type de culture

de l'enseignement mais au contraire, soient capables de s'adapter à des étudiants dont le niveau et les motivations sont très diversifiés.

Comme le déplore Poteaux (1998), l'enseignement des langues à destination des non spécialistes souffre d'un manque de travaux de recherche qui permettrait d'en comprendre les spécificités et les attentes. Hormis les travaux menés par le Conseil de l'Europe (1995), les méthodes d'enseignement ont peu évolué en ce qui concerne la problématique de la formation en langues d'étudiants d'autres disciplines : « aujourd'hui encore le champ de l'apprentissage des langues par des populations qui les utiliseront à d'autres fins que l'enseignement ou l'étude de la langue comme objet de recherche n'a pas été énormément investie par les chercheurs en linguistique ou en didactique. La didactique ne fait pas toujours de distinction entre l'acquisition d'une langue par des futurs spécialistes et par des non spécialistes » (Ibid. p. 483). Nous ajoutons pour compléter cette description de l'état de l'enseignement des langues à travers cette publication du journal *le Monde* en 1993, que les étudiants qui apprennent les langues en tant que « non spécialistes » représentaient 90% des étudiants du public étudiant. Il y avait un réel besoin de les préparer à devenir performants en langue, en prenant en compte leurs spécificités et leurs motivations différentes de celles des spécialistes, et en s'en donnant réellement les moyens si l'on voulait répondre aux demandes institutionnelles de généraliser l'apprentissage des langues à toutes les filières et cela de manière à assurer une meilleure maîtrise des langues à ce public délaissé et dont les besoins en langues étaient peu connus et peu étudiés.

2.2 Les Centres de Ressources en Langues : un dispositif constitué d'« unités souples » au plus près des étudiants

Nicole Poteaux est à l'origine de la création du dispositif des CRL à l'université de Strasbourg. Intéressée par l'apprentissage et l'enseignement des langues, elle suit des études d'anglais, discipline qu'elle a enseignée à l'université et en formation continue. Elle s'intéresse à la didactique et rédige un mémoire de maîtrise consacré à l'apprentissage de l'anglais chez les adultes qu'elle poursuit par un DEA à Paris 5. S'ensuivra un doctorat en Sciences de l'Éducation qui portera sur la formation à la pédagogie différenciée par la recherche-action d'enseignants d'anglais au collège (Linard & Robin, 2008, p. 52), qui lui fera dire à la suite de cette expérience sur le terrain à propos de la prégnance du modèle transmissif dans la formation des élèves et tout autant des enseignants : « J'ai compris comment la structure institutionnelle pouvait démotiver les élèves et les exclure subrepticement sans intention de nuire. J'ai pu voir à l'œuvre la puissance des normes dans la formation des enseignants, dans la gestion du système éducatif et, par conséquent, dans le fonctionnement induit des élèves et de leurs parents. » (Poteaux, 2010, p. 46).

Elle est nommée Maître de conférences en didactique des langues, à l'université de Strasbourg. C'est au cours d'une réunion à laquelle elle est conviée dans le cadre d'une réflexion sur les apprentissages des langues à l'université, que l'aventure des Centres de Ressources en Langues va commencer.

Une « demande explicite » (Ibid.) émane du Pôle Européen pour organiser l'apprentissage des langues pour les non spécialistes, dans les trois universités strasbourgeoises. Il faut trouver une solution pour proposer des enseignements de langues à toutes les filières de l'université, en tenant compte de deux contraintes fortes, les effectifs élevés et les niveaux linguistiques hétérogènes du public concerné et les différences « notables » de compétences en langues : « En février 1993, la Direction des Enseignements Supérieurs du Ministère de l'Éducation Nationale a organisé un colloque à Aix-en Provence pour tenter de relever le défi d'un enseignement des langues dans toutes les filières universitaires. C'est dans ce contexte que le Pôle Universitaire Européen de Strasbourg a créé une « mission langues » confiée à Nicole Poteaux, chargée de réfléchir au développement de l'apprentissage des langues dans les trois universités du site alsacien, pour les étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues : « Il est important de situer la création des centres de ressources comme réponse possible à une demande explicite : la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères pour des étudiants de disciplines diverses (physique, chimie, biologie, droit, etc.) de plus en plus nombreux à l'université et d'un niveau extrêmement hétérogène » (Bucher-Poteaux, 1998, p. 484).

L'histoire du dispositif des CRL à l'université de Strasbourg est faite de choix et de partis pris de la part des porteurs du projet. Un choix qui mérite que l'on s'y intéresse est celui de l'implantation des centres du dispositif sur le site universitaire, parce qu'il a contribué à créer ce qui est une des caractéristiques singulières du dispositif strasbourgeois : un dispositif de formation en langues proche du public étudiant auquel il est destiné.

Une des questions sur laquelle une décision doit être prise pour donner suite à la sollicitation du Pôle européen, est de réfléchir au choix du type de projet, pour construire une Maison des Langues sur le site strasbourgeois. L'idée d'une Maison des Langues « centralisée » ne séduit pas Nicole Poteaux qui trouve le projet « lourd et rigide » et surtout « plus préoccupé des structures que des usagers » (Poteaux, 2010, p. 47). Elle va faire une autre proposition ; créer des dispositifs légers composés d'unités souples, au plus près des composantes et donc des étudiants. L'idée qu'elle défend est celle de la proximité qui permettrait de mieux répondre aux besoins des étudiants. Les centres feraient ainsi partie des habitudes universitaires des étudiants qui y viendraient facilement pour apprendre les langues, puisque les centres seraient hébergés dans leurs facultés. L'idée est de faire du dispositif « quelque chose de proche, d'habituel ». (Ibid., p. 53). La chargée de mission mandatée par le ministère de l'Éducation nationale va confier le projet à Nicole Poteaux qui a soumis un projet de dispositif souple, adapté à l'hétérogénéité des étudiants, et au statut de cet apprentissage dans le cursus d'étudiants non spécialistes des langues, utilisant raisonnablement les technologies et mutualisant les ressources interuniversitaires (Ibid., p. 47). La proposition qui a été retenue, va s'accompagner de moyens : un budget de 750000 francs, 6 postes de professeurs agrégés détachés. Le Pôle européen alloue des fonds qui permettent la mise en place du dispositif.

Le choix de la dénomination du dispositif est un marqueur fort de la proposition affirmée qu'il porte. Le dispositif, dès sa création à rebours de celle d'un lieu unique pour les langues, n'a pas souhaité être un

ilot, coupé des composantes d'où viennent ses étudiants. Au contraire, les concepteurs ont voulu intégrer le dispositif au cœur des lieux d'apprentissage des matières disciplinaires avec lesquelles le dispositif souhaitait collaborer, afin de renforcer les liens entre les disciplines et les langues et mieux répondre aux attentes en matière de formation de ses étudiants des filières scientifiques (Poteaux, 1998, p. 486). Au moment du choix du nom à lui donner, certaines notions sont écartées bien qu'elles concernent directement le projet ; « Autonomie », « Autoformation » pourraient donner une représentation faussée, celle d'un environnement d'apprentissage à moindre coût où les étudiants apprendraient seuls, sans enseignants. Choisir le vocable « Multimédia » pour désigner le dispositif pourrait, à tort, faire penser que l'apprentissage y serait médié uniquement par les nouvelles technologies, la structure devenant une sorte de labo de langue modernisé.

Le nom retenu pour le dispositif, après une longue maturation (Poteaux, 2010, p. 55) devait contenir l'idée de son projet de formation, celui de construire un environnement où les étudiants allaient apprendre les langues au contact de supports d'apprentissage mis à leur disposition, et avec des ressources humaines : « Les choix se sont donc portés sur des termes génériques mais significatifs : « centre » signifie l'unité de lieu et le rassemblement des ressources matérielles et humaines ; le terme « ressources » englobe tous les matériels pédagogiques, du livre à l'internet en passant par la vidéo et les CD-ROM, positivement connoté en termes de richesse et de continuité rassurantes ; « langues » bien sûr, pour signifier la diversité sans distinction, même si au début, il s'agissait seulement de l'allemand et de l'anglais » (Ibid.).

La gouvernance de l'université soutient l'initiative, la Faculté des sciences de la vie est partie prenante du projet et son doyen propose un lieu au rez-de-chaussée de ses locaux, le centre déménagera quelques années plus tard. Ce premier CRL « historique » sur le site strasbourgeois, est toujours à la Faculté des sciences de la vie, dans un lieu plus spacieux que son lieu d'origine.

2.3 Une mise à l'épreuve du projet pédagogique du dispositif

Le premier Centre de Ressources en Langues a été un service de ressources et de partage d'expertise interuniversitaire. Il s'agit du centre appelé SPIRAL. Il était destiné à la formation des enseignants en langues des trois sites. Le centre s'est donné pour mission de fédérer les enseignants et enseignants-chercheurs affectés au Pôle et les enseignants de langues volontaires, autour d'un projet d'innovation pour élaborer une proposition alternative à la demande posée par l'institution et démarrer, après une première phase d'étude, sa généralisation sur le site universitaire strasbourgeois, en fonction des observations relevées et des conclusions qui en seraient tirées. La finalité première de cette innovation pédagogique fait consensus auprès des enseignants et de l'institution pour « amener les étudiants des universités strasbourgeoises à une excellente maîtrise de l'anglais et/ou de l'allemand au terme de leur cursus d'études » (Albero & Poteaux, 2010, p. 218).

Le choix d'une « rupture radicale » et le rejet d'une continuité avec le mode d'enseignement pratiqué au lycée, impose de proposer une autre voie pédagogique que la norme qui prévaut dans la gestion et l'encadrement des enseignements de langues aux étudiants non spécialistes « un groupe de niveau, un enseignant, un créneau horaire, un programme unique » (Ibid., p. 48). L'hypothèse de départ à partir de laquelle l'organisation pédagogique du dispositif va s'élaborer et s'organiser, est que « tout le monde n'apprenait pas de la même façon, ni au même rythme ni avec des stratégies identiques » (Ibid., p.45) ce qui requiert « personnalisation et individualisation de l'apprentissage » (Ibid., 218) pour réussir à répondre aux enjeux de cette complexité, en termes de formation.

Le constat des obstacles à surmonter, a lui aussi été fait. Le projet se pose en termes d'offrir une formation en langues à des grands nombres d'étudiants non spécialistes des langues, aux compétences linguistiques hétérogènes et aux parcours personnels très hétérogènes eux aussi. Il doit rechercher le moyen de susciter un intérêt pour l'apprentissage des langues pendant la durée des études des étudiants de ce public, apprentissage pour lequel ces étudiants étaient peu motivés et trop souvent déçus par leurs expériences antérieures auxquelles ils reprochaient un apprentissage répétitif et ennuyeux, et un manque de pratique orale (Ibid., p. 49). Il vise à articuler l'apprentissage des langues aux disciplines d'études pour enrichir la formation des étudiants et lui donner du sens, et de former les étudiants à la prise en main de leur apprentissage et à l'autonomie :

« Parallèlement, les résultats de recherches dans le domaine encourageaient à expérimenter un dispositif centré sur les étudiants, la prise en compte de leur diversité et le développement de leur autonomie. Deux raisons supplémentaires justifiaient ce choix : l'université représente pour eux le dernier stade d'entraînement avant la vie active et donc la dernière chance d'acquérir les compétences transférables comme la prise de responsabilité et l'autodirection pour apprendre tout au long de la vie. Les langues pouvaient se prêter à l'exercice avec, en filigrane, l'idée d'une transposition aux autres disciplines » (Ibid., p. 50).

Le cadre dans lequel va se construire l'innovation s'articule autour de trois idées-forces :

- 1 Décloisonner les langues et les disciplines d'études pour retisser le lien entre l'apprentissage de la langue et le domaine d'études choisi « de telle manière que les étudiants puissent accroître leurs connaissances disciplinaires grâce aux langues (Ibid., p.50). L'ambition est de redonner de la cohérence à l'apprentissage des langues en l'associant aux intérêts et aux projets des étudiants.
- 2 « Inverser la logique habituelle de fonctionnement pour la mettre en cohérence avec les raisons pédagogiques et les arguments organisationnels qui intéressaient l'institution » (Ibid.) Il s'agit de « prendre l'étudiant dans sa singularité » (Ibid., p.51) et pour cela, individualiser l'apprentissage car « tous les étudiants n'apprennent pas la même chose, au même moment, au même rythme, ...avec les mêmes motivations, en empruntant le même parcours et en utilisant les mêmes moyens ». (Ibid., p. 45).

3 Proposer à l'étudiant une démarche d'autoformation pour qu'il développe ...ses capacités d'autoformation : le principe de production de savoirs devient l'alternative à la transmission de savoirs (Poisson, 2010, p. 216). Pour Poteaux (2003c, p. 1), elle est « une autoformation organisée institutionnellement, caractérisée par une approche pédagogique centrée sur les étudiants, avec la mise à disposition d'un environnement riche en ressources multiples et variées, dont le multimédia ; la présence d'enseignants pour guider et accompagner les étudiants ; des lieux ouverts offrant une grande souplesse d'utilisation ».

Pour Albero (2002) « [I]l a référence à l'autoformation conduit à organiser des espaces ouverts d'apprentissage (les centres de ressources) dans lesquels l'usager a la possibilité de prendre en main une partie de son parcours de formation. En rupture avec les formations traditionnelles institutionnalisées comportant, comme au théâtre, une triple unité de temps (le cours), de lieu (la classe) et d'action (l'enseignement), la référence à l'autoformation conduit à concevoir des modalités plus flexibles et plus adaptées aux besoins des publics (heures d'ouverture des centres de ressources, échanges avec des personnes-ressources sur demande ou sur rendez-vous, choix relatifs des supports, des documents et des activités, parfois, choix des compétences à travailler et négociation des critères de l'évaluation) ».

Une des missions que s'est assigné le Centre de Ressources en Langues du Pôle et les enseignants volontaires pour participer à l'expérience, a été d'expérimenter certaines hypothèses de cette nouvelle démarche auprès de trois filières, en médecine et en géographie pour l'anglais, en philosophie pour l'allemand, à partir d'objectifs d'apprentissage discutés avec les responsables de filières (Poteaux, 2010, p. 53) et le soutien des gouvernances.

La formation telle qu'elle est proposée et expérimentée prévoit de personnaliser le parcours de formation des apprenants. Les premiers pas se veulent exploratoires. C'est à l'aide d'un chariot d'hôpital sur lequel sont disposées des ressources d'apprentissage que le concept est testé en Sciences Humaines. Le chariot circule et les étudiants peuvent y retirer et emprunter les ressources qui leur paraissent intéressantes pour mener leur apprentissage. Ils vont pouvoir réaliser une action qui signe leur entrée dans un autre paradigme de l'enseignement des langues, celui d'une approche en autoformation, centrée sur la personne qui produit son processus d'apprentissage et qui va pour le structurer, faire des choix d'objectifs et de ressources, et développer son autonomie à prendre en charge le déroulement de son apprentissage.

Une autre manière d'individualiser l'apprentissage de l'étudiant sera de proposer un entretien individuel aux étudiants, précédé d'un questionnaire à remplir, qui vise à le faire s'exprimer sur ses attentes, son style d'apprentissage, ses difficultés et ses points forts. Du point de vue des enseignants, ces entretiens permettent d'apprendre à répondre à ses besoins particuliers et créent en même temps, les conditions d'un dialogue étudiant-enseignant. Divers outils sont proposés aux étudiants pour les aider dans leur apprentissage, dossiers didactisés, fiches de conseils méthodologiques, carnets de bord, ressources pédagogiques, feuilles de suivi, les étudiants reçoivent une feuille de suivi sur laquelle ils consignent leurs activités, ce qui leur permet de garder une trace du travail réalisé et des ressources consultées.

Ces outils seront plus tard repris dans l'organisation pédagogique des CRL. À l'époque de l'expérimentation, ils visent, en plus d'être des outils pour apprendre destinés à l'étudiant, à mieux comprendre l'activité qui se déroule dans ce cadre de formation nouveau pour tous les acteurs de cette expérience d'apprentissage. Pour les apprenants qui apprennent à exercer leur autonomie d'apprentissage, ces outils servent à outiller la démarche réflexive sur l'apprentissage en servant de support au dialogue entre l'enseignant et l'étudiant autour de l'apprentissage de l'étudiant qui participe aux séances d'entretien prévues dans sa formation pour faire le point. A ce titre, étudiants et enseignants apprennent à pratiquer un échange pédagogique basé sur le dialogue et qui se veut propice à créer un climat rassurant et stimulant pour les deux parties concernées au cours duquel l'apprenant peut s'exprimer et être soutenu et accompagné dans sa démarche. Les documents fournis, comme la feuille de suivi sont aussi étudiés par les enseignants qui peuvent produire des connaissances sur cette expérimentation, et apprendre comment accompagner l'étudiant dans ses apprentissages, et à travailler avec eux en autoformation.

Tout démarrage d'un nouveau dispositif pris comme une expérimentation peut ressembler à du bricolage, mais, comme l'exprime Prince (2011, p. 63), c'est pourtant le bricolage qui permet de rendre possible un projet lorsqu'il est animé par des convictions : « la vision de départ permet justement de rester motivé tout en bricolant car c'est grâce à ce bricolage que l'on se rapproche du rêve petit à petit ». Les études qui sont menées à la fin des deux premières années d'existence du nouveau centre, visent à vérifier les hypothèses de départ sur l'apprentissage, à vérifier que la fréquentation du dispositif CRL est propice à l'apprentissage, à comprendre comment les étudiants s'y prennent pour apprendre et comment ils évaluent cette nouvelle manière d'apprendre, afin d'évaluer leur motivation et leur confiance dans l'appropriation de cette approche différente qu'ils découvrent au CRL. Il ressortira de cette période d'action, d'étude et d'observation que si les étudiants plébiscitent la souplesse du dispositif et la possibilité de choisir... A contrario, ils estiment que la liberté est idéalement un bon principe mais qu'elle est difficile à gérer. C'est un autre apprentissage ! » (Ibid., p.63).

Un corollaire indispensable à ce nouveau modèle de pédagogie universitaire était qu'il fallait fournir des outils et des aides méthodologiques pour aider l'étudiant à s'adapter au pouvoir de décision et à la responsabilité nouvelle qui lui revenaient. Les outils expérimentés dans la première phase ont été repris quand le dispositif a été généralisé et qu'il s'est déployé sur plusieurs centres.

La visée du travail qui a été mené pendant la phase d'expérimentation du premier centre est une visée de compréhension et d'amélioration du dispositif en fonction des résultats collectés. Selon Prince (2011) qui a lui-même participé à l'implantation d'un CRL à l'université d'Aix-Marseille dans les années 90-2000 en tant que directeur de la structure, la création d'un nouveau dispositif, se fait le plus souvent en gérant « les inconnus connus », dans une démarche des « « des petits pas », où les changements sont introduits de façon graduelle grâce à ce que Lindblom (1959) appelle « la science de la débrouille » (*the science of muddling through*) » (Ibid., p.63). De manière assez « typique », il faut bien souvent trouver des solutions aux difficultés de tous ordres au cours de la période de création et de mise en œuvre,

« [d]ès le début, les opérateurs savent que des difficultés surgiront, mais pensent que des solutions seront trouvées le moment venu ». Il renvoie à Poteaux (2000) pour une description de la mise en place des CRL à l'université de Strasbourg, et souligne que, dans le cas de Strasbourg, le dispositif était « complet dès le départ » (Prince, 2011, p.62), notamment au niveau des ressources humaines, une grande partie des difficultés ayant été déjouées à l'avance.

2.3.1 Une généralisation réussie du dispositif sur le site universitaire strasbourgeois

C'est à l'université Louis Pasteur, l'une des trois universités du site universitaire strasbourgeois avant la fusion des trois sites, que les centres ont été mis en place et se sont développés rapidement et de manière volontaire et cohérente : « [l']expérience a commencé avec un CRL de vingt places à la Faculté des Sciences de la vie (en 1992) pour évoluer en dix ans vers la création de sept CRL répartis sur le campus et accueillant aujourd'hui environ 14 000 étudiants par an. » (Poteaux, 2014). Comme le rappelle Poteaux (Ibid.), les réactions ne furent pas les mêmes partout. Parfois curieuses et intéressées, d'autres fois méfiantes voire réticentes, les « plus fervents détracteurs affirment « nous n'avons jamais vu un étudiant apprendre sans professeur » (2008, p. 54). C'est en termes de prises de risques et de représentations du processus d'apprentissage que s'expliquent les réticences à expérimenter ce dispositif de formation en langues, le plus souvent « argumentées par l'importance donnée au professeur qui doit enseigner des contenus prédéterminés. » (Poteaux, 2014). L'université Louis Pasteur dans les années 90 est l'université scientifique du site universitaire strasbourgeois²⁰. Elle accueillait en 1993, environ 20000 étudiants²¹ et se caractérisait par une forte présence des disciplines scientifiques. Elle était la plus importante en nombre total d'étudiants, et en nombre d'inscrits en troisième cycle. (Musselin & Dif-Pradalier, 2014). Une des raisons pour expliquer l'implantation réussie du dispositif CRL à l'université Louis Pasteur réside possiblement dans les besoins en langue anglaise des étudiants inscrits dans des cursus scientifiques de même que la culture de l'enseignement des langues qui régnait dans les composantes, plus ouvertes aux changements, intéressées par les enseignements proposés mais prêtes à

²⁰ L'université Louis-Pasteur a existé entre 1970 et 2008. Elle a fusionné avec les deux autres universités strasbourgeoises, l'université Marc-Bloch et l'université Robert-Schuman pour former l'université de Strasbourg, le 1^{er} janvier 2009.

https://www.unistra.fr/fileadmin/user_upload/Plaquette_chercheur_maj_26_05_2020_publications-1.pdf
En 1971, l'université de Strasbourg donne naissance à trois universités distinctes : Strasbourg I pour les disciplines scientifiques, Strasbourg II regroupant les sciences humaines et enfin Strasbourg III réunissant les enseignements des domaines juridique, politique, social et technologique. Sous l'impulsion de son premier président, Guy Ourisson, Strasbourg I, devient l'université Louis Pasteur (ULP). Le 22 octobre 1987, par décision unanime du Conseil de l'université, l'université de Strasbourg III, prend la dénomination d'université Robert Schuman. Enfin, le 30 octobre 1998, c'est l'université des Sciences Humaines et Sociales qui, par un vote de son conseil d'administration, change de nom et prend celui de Marc Bloch.

Au premier janvier 2009, les trois universités strasbourgeoises, l'université Louis Pasteur (ULP), l'université Marc Bloch (UMB) et l'université Robert Schuman (URS) fusionnent en un seul établissement : l'université de Strasbourg (UDS) (Musselin, C. & Dif-Pradalier, M., 2014).

²¹ http://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/vie_tudiante_et_territoires.pdf

faire confiance aux enseignants de langue et ne cherchant pas à leur dicter comment faire (Prince 2011). Les CRL deviennent une réalité éducative à la suite d'une série de choix des porteurs du projet, choix bien souvent inattendus et paradoxaux, comme le souligne Albero (2002) « choix de l'individualisation pour gérer la massification et celui des technologies pour pallier des manques de moyens ».

Ces choix devront être défendus inlassablement autant auprès du public étudiant qu'auprès des institutions ; les uns, parce qu'ils pourraient être tentés de réduire le travail en CRL à un travail individuel devant l'ordinateur, les autres parce qu'ils auraient peut-être envie d'imaginer l'apprentissage des langues en CRL comme une formation peu onéreuse destinée à des masses d'étudiants (Prince, 2011).

Le dispositif CRL se généralisera rapidement sur le campus Strasbourgeois, en ouvrant d'autres centres, 7 CRL en 2008 pour 12000 étudiants, 9 CRL en 2022 pour 16000 étudiants. Il enclenchera une dynamique de changement dans l'apprentissage des langues qui se diffusera au fil des années, au-delà du périmètre alsacien. Un mouvement général de création de CRL, aura lieu en France au cours des années 90, les CRL ayant été perçus comme pouvant répondre à une demande croissante en matière de formation en langues pour les étudiants non spécialistes et dans un contexte de mondialisation rapide. Selon Prince (2011), l'innovation proposée par les CRL allait répondre à de multiples enjeux, « une université pouvait ainsi prétendre offrir une réponse à la demande, à la fois souple (de par l'auto-formation), moderne (grâce aux TICE) et efficace (en termes de coût) ».

2.4 L'émergence du dispositif CRL : au carrefour de contingences et de convictions

Le dispositif CRL s'est développé pour apporter une réponse concrète à une demande institutionnelle précise. Après sa phase de mise en route, il se présente comme : « un dispositif souple, adapté à l'hétérogénéité des étudiants et au statut de cet apprentissage dans les cursus des étudiants non spécialistes de langues, utilisant raisonnablement les nouvelles technologies et mutualisant les ressources interuniversitaires » (Albero & Poteaux, 2010, pp. 47-48).

La proposition éducative du dispositif CRL est celle d'un projet éducatif alternatif en rupture avec l'existant, fondé sur le modèle transmissif prescriptif de l'enseignement des langues : un lieu (salle de cours ou amphithéâtre), un groupe d'étudiants, des groupes de niveau, un professeur qui enseigne au groupe, des situations d'apprentissages proposées par le professeur, des ressources pour l'apprentissage sélectionnées et triées par le professeur, et pour une vingtaine d'heures de cours de langue par an et par étudiant. Les centres du dispositif CRL vont remplacer les salles de classes traditionnelles.

Ce nouveau projet éducatif du dispositif représente et concrétise une solution pragmatique face à des contraintes fortes : il n'est plus possible de continuer dans des conditions devenues insatisfaisantes et décevantes aux yeux des étudiants, les instances politiques et institutionnelles ont des attentes en matière d'encadrement des étudiants qui tous, suivront des unités transversales en langues, et les conditions dans

les trois universités strasbourgeoises ne le permettent pas. La question que pose Petit (2006, p. 3), qui s'interroge sur ce qui fonde les raisons de l'existence de dispositifs innovants tels que le dispositif CRL à Strasbourg, à savoir si elles résultent plutôt d'un choix de « pures contraintes organisationnelles dues à la paucité des ressources disponibles que de celui d'une vraie liberté d'appréciation et de jugement sur ce qu'il est souhaitable de faire » (2006, p. 3), est certes pertinente mais elle ramènerait la création du dispositif strasbourgeois à un effet quasi mécanique, issu des considérations politiques et économiques liées aux contingences du moment. On pourrait voir la conception de dispositifs tel que le dispositif strasbourgeois des CRL comme étant tout juste « un mieux qui aurait pu prendre la forme d'une hétéro formation offrant une variété de moyens matériels » (Albero, 2000). En effet, la multiplicité des enjeux auquel le dispositif CRL apporte une réponse pourrait tout autant le faire apparaître comme un « remède qui permet de continuer à fonctionner, un générique au sens pharmaceutique du terme que l'on adopte comme un pis-aller » (Ibid. p. 55).

S'il est ardu de décrire exactement en quoi une innovation se détache des contraintes fortes qui l'ont fait exister, il est probable selon Albero (Ibid.) que les porteurs du projet ont choisi avec force « cette nouvelle vision du rapport éducatif (qui) réunit les suffrages de l'ensemble des acteurs soucieux de renforcer le rôle et la place du sujet dans sa propre formation ». Si les CRL sont bien le lieu de la mise en place opérationnelle d'une politique des langues rénovée souhaitée, ils l'ont été seulement en partie du fait de la prégnance de contraintes dont on sait qu'elles servent bien souvent de points d'appui pour libérer la créativité, qui permet l'innovation.

Comme nous l'avons exposé précédemment, la création du dispositif comme projet éducatif alternatif émane d'un faisceau de convergences complexe. Les valeurs qui sous-tendent la mise en place de systèmes d'apprentissage centrés sur l'apprenant et sur le développement de son autonomie d'apprentissage étaient prêtes à établir les principes fondateurs qui caractériseront le dispositif strasbourgeois, bien des années avant qu'il ne soit mis en réel, vers le début des années 90, mais encore fallait-il le faire !

La création du dispositif a été le résultat d'une démarche volontariste de chercheurs et d'enseignants convaincus qu'il fallait défricher une autre voie pédagogique pour l'apprentissage des langues, et qui ont fait le choix audacieux de s'écartier assez radicalement du modèle traditionnel transmissif d'enseignement des langues en vigueur, pour ancrer le projet, appuyés dans leurs réflexions par un travail scientifique rigoureux, dans un autre paradigme éducatif qui sera celui de l'apprentissage.

Ce basculement s'est fait par convictions pédagogiques, axiologiques et philosophiques fortes et assumées : les principes sur lesquels va reposer le « projet fondateur » du dispositif, ont été élaborés après « une réflexion préalable à l'action » (Albero & Poteaux, 2010, p. 48), pour offrir une solution originale aux enjeux précités mais aussi pour rendre l'offre attractive auprès des étudiants et les motiver à apprendre les langues. Un groupe d'enseignants, tous mus par leur intérêt pour cette possibilité d'innovation pédagogique va se rassembler autour de Nicole Poteaux. Ensemble, ils vont s'informer sur les dernières théorisations sur l'apprentissage et l'activité humaine, les sciences de la cognition, les

travaux sur l'autonomie, l'autoformation pour l'apprentissage pour penser l'organisation du projet et son ingénierie complète et complexe « [u]ne revue de la littérature a été collectivement partagée portant sur les courants pédagogiques innovants, les connaissances des processus d'apprentissage, les notions de « métacognition », d' « apprendre à apprendre », d' « autodirection des apprentissages », des usages des technologies dans l'apprentissage des langues. » (Ibid, p. 48).

Ces éclairages nouveaux vont permettre de reconsidérer l'activité de formation dans un cadre théorique différent et de prévoir un dispositif pouvant l'accueillir. L'activité préparatoire à l'implémentation et au déploiement des centres de langues, va quant à elle, permettre de dégager à partir de l'ancrage théorique qui a fourni les lignes directrices de cette nouvelle proposition éducative, les principes fondateurs et fédérateurs autour desquels il sera possible de conceptualiser un nouveau modèle de l'apprentissage des langues et le rendre opérationnel en le fondant sur des principes méthodologiques et pédagogiques affirmés. Le dispositif CRL sera « porteur d'une vision rénovée de l'apprentissage des langues » (Rivens Mompean, 2014, p.36).

Résumé du chapitre

Dans ce chapitre 2, nous avons porté notre regard sur le dispositif en tant que proposition alternative pour la formation en langues à l'université de Strasbourg. Un détour par la genèse de sa création a permis de décrire en quoi il a été une réponse à un existant qui ne parvenait plus à répondre aux besoins soudains et inédits de formation en langues à l'université. La manière dont ses concepteurs l'ont imaginé et mis à épreuve sur le terrain du site strasbourgeois, avant une généralisation réussie sur l'ensemble du site, a été présentée. Elle apporte des informations sur ce qui constitue encore aujourd'hui « l'ADN » du dispositif, c'est-à-dire les principes méthodologiques et les valeurs sur lesquels il a été pensé. Nous l'avons présenté au cours de ce chapitre, comme une innovation pédagogique à grande échelle, située au carrefour à la fois des contingences qui ont provoqué son existence et des convictions et des valeurs qui ont infusé son paradigme pour l'apprentissage.

Chapitre 3. Les Centres de Ressources en Langues (CRL) : un dispositif de formation à visée autonomisante pour apprendre les langues étrangères à l'université

Introduction au chapitre

Dans le troisième chapitre, nous présentons au lecteur le renversement paradigmatique qu'a opéré le dispositif CRL pour exister comme solution alternative institutionnelle : en faisant le choix de penser la formation à travers une double visée, le développement des compétences linguistiques de ses usagers et le développement de leur autonomie dans l'apprentissage, le dispositif a opté pour une logique innovante. Nous décrivons comment, à rebours des solutions généralement attendues pour pallier un

manque de moyens face à des effectifs en hausse, le dispositif a choisi d'envisager l'apprentissage dans une approche centrée sur l'activité de l'apprenant, et qui la fait s'exercer dans une démarche autonome d'apprentissage.

3.1 Un ancrage théorique dans les théories constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage

Le dispositif des Centres de Ressources en Langues strasbourgeois ancre son approche éducative dans le cadre théorique constructiviste et socioconstructiviste des théories de l'apprentissage, qui a émergé dans le courant des années 50 et 60. Ces théories sont ainsi nommées car elles envisagent l'acquisition de la connaissance comme une construction qui s'élabore à travers l'activité mentale de l'apprenant. Elles émanent d'une quête de connaissance sur l'apprentissage qui s'est élaborée dans des champs scientifiques divers pour répondre aux questions, comment sait-on que l'on sait ? Comment est-ce que l'on fait pour savoir ? Les postulats constructivistes autour de l'acte d'apprendre vont transformer durablement la perspective pédagogique de l'apprentissage en renversant son paradigme (au sens d'un ensemble de référents constitutifs principaux qui fournissent une représentation scientifique de la « réalité ») (Mucchielli, 1995). Le paradigme du constructivisme a permis l'installation des théories constructivistes de l'apprentissage comme « paradigme dominant » dans le domaine de l'éducation (Carré et al, 1997, p. 27). Ce renversement a révélé ce que l'on peut appeler une crise paradigmatische (Kuhn, 1972) qui a conduit à remettre en cause la validité d'un modèle de référence confronté à l'incapacité de résoudre « une énigme » (celle de l'apprentissage) et remettant en cause la validité du modèle existant dans une tension entre tradition et innovation (Pineau, 2002). Elles se traduiront par un renversement de perspective « en donnant au sujet social un rôle nouveau et premier » (Carré, et al, 1997, p. 27).

Dans le postulat constructiviste, la connaissance ne s'acquière pas comme si elle était un recueil d'informations qui serait livré tout prêt, elle est une construction par la personne qui apprend ; le savoir ne peut être directement transmis à l'apprenant selon le postulat piagétien constructiviste: « [n]ous n'enseignons pas une matière pour produire des petites bibliothèques vivantes sur le sujet mais plutôt pour amener l'élève à penser mathématiquement, pour son profil personnel, à considérer les évènements comme le fait un historien, à prendre part au processus de l'élaboration des connaissances. Connaitre est un processus et non pas un produit. » (Bruner, 1966, 1981 chez Barth, 1985, p. 50).

Ceci implique que l'on ne peut pas « apprendre » à faire quelque chose « à » quelqu'un ou lui « apprendre » un contenu de connaissances comme si on imprimait un ensemble de savoirs dans son cerveau. Les mots que l'on utilise lorsque l'on parle de l'acte d'apprendre, trahissent d'une certaine manière une confusion sur la manière dont l'apprentissage s'opère, une habitude de langage certainement, mais assez révélatrice tout de même d'une représentation transmissive de la

connaissance. Dire à quelqu'un « je vais t'apprendre à jouer de la flûte » est dans ce cadre théorique, épistémologiquement impossible. Il y a un double sens du mot apprendre en français qui entretient une confusion qui entoure l'acte d'apprendre et celui d'enseigner. La langue anglaise est plus juste quand elle dit « I'll teach you how to play the flute »²². On peut tout au mieux enseigner (teach) quelque chose à quelqu'un ou servir de personne ressource à son apprentissage pour lui donner les moyens d'apprendre, mais personne ne peut « apprendre à » autrui, cela est impossible.

Les théories du constructivisme vont inverser le sens dans lequel se construit le savoir, en battant en brèche les théories du behaviorisme. Dans ce paradigme, le rôle majeur de l'apprentissage ne revient pas à l'individu » (Carré, Moisan, Poisson, 1997, p. 27). Il est le résultat d'une intervention extérieure sur l'enseigné, évacuant la dynamique d'apprentissage propre au sujet apprenant. Le sujet apprenant, constitué de son histoire, de sa propre volonté, de ses perceptions mentales et corporelles, de ses facultés cognitives et neurobiologiques, de ses affects, de ses expériences, de ses représentations est « absent » de ce processus induit en dehors de lui. Centrées sur l'enseignant ou le formateur, les pratiques éducatives inspirées du courant behavioriste sont verticales et descendantes, allant de « celui qui sait » c'est-à-dire le formateur, vers celui « qui doit savoir ». L'image du savoir déversé dans la tête de l'apprenant rappelle un clip musical célèbre dans les années 80²³, qui dénonce un type d'apprentissage de type behavioriste qui ne prend pas en compte celui qui apprend et finit par former des individus vidés de leur humanité, se ressemblant tous. L'intention musicale est certes contestataire mais elle cible un apprentissage de type behavioriste qui était de plus en plus critiqué. Elle aura un certain retentissement auprès de la jeunesse.

Bruner (1915-2015), l'un des fondateurs de la pédagogie cognitiviste, a décrit l'activité mentale de l'acte d'apprendre, comme propre à chaque être humain qui va, pour comprendre ce qu'il vit, trouver quelles relations existent entre les faits qu'il perçoit, à la recherche d'une compréhension de ce qui structure le monde : « [I]l'activité intellectuelle est la même partout, qu'il s'agisse d'un chercheur ou d'un élève de CE1. Ce que fait un scientifique à son bureau ou dans son laboratoire, ce que fait un critique littéraire en lisant un poème, est de la même nature que ce que fait n'importe qui quand il est engagé dans une recherche de compréhension. La différence est de degré et non pas de nature ». (Bruner, 1971, cité dans Barth, 1985, p. 49). La construction de sa propre connaissance ne peut se faire que par la personne elle-même, par l'activité mentale qu'elle produit et parce qu'elle se mobilise tout entière sur l'acquisition des savoirs qu'elle désire faire siens.

L'apprentissage procède d'une intention qui « s'inscrit dans un projet porteur de sens et demande des efforts » (Delamarre, 2007) car « il s'agit bien de transformer le « vouloir savoir » en « vouloir apprendre » » (Meirieu, 2009, p.162) et c'est la personne qui apprend et c'est elle seule qui est à l'origine de l'acte d'apprendre, comme l'écrit Meirieu à propos de l'apprentissage des élèves à l'école : « C'est

²² Traduction : Je vais t'enseigner à jouer de la flûte

²³ Pink Floyd - Another Brick in The Wall <https://www.youtube.com/watch?v=HrxX9TBj2zY&t=8s>

l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut – sauf à le mettre sous électrodes ou l'assujettir par l'hypnose – le contraindre à se mobiliser sur des savoirs, aussi importants soient-ils. C'est l'élève qui détient le pouvoir car, si les savoirs lui préexistent, c'est lui qui, dans ses apprentissages et son développement, pré existe aux savoirs. C'est son attention qui est nécessaire, son engagement qui est requis, son travail qui, seul, peut le faire progresser. Toutes choses, que nul ne peut décider à sa place. » (Meirieu, 2014)

Le courant socio constructiviste va proposer un angle nouveau aux théories constructivistes de l'apprentissage, pour expliquer ce qui fonde l'acte d'apprendre. Ce courant a intégré la dimension sociale et les interactions qui en découlent pour l'élaboration des connaissances dans l'apprentissage. Les socio constructivistes ont reproché principalement au constructivisme Piagétien d'avoir accordé trop peu d'attention aux rôles des interactions sociales et culturelles dans l'apprentissage, et de la dimension affective pour construire l'apprentissage. Sur le terrain, cette approche, connue sous le nom de *socio-constructivisme*, a convergé avec le courant contemporain dit de *l'apprentissage coopératif*, venu d'Amérique du Nord, pour souligner les bénéfices de dispositifs pédagogiques qui favorisent le travail en groupe restreint, les interactions et la coopération entre pairs plutôt que la compétition (Baudrit, 2007). Comme l'écrit Poteaux (2015b, p. 4) : « Il est actuellement avéré que l'apprentissage est une construction individuelle qui se produit par les interactions avec l'environnement dans lequel elles se situent. L'apprentissage est le résultat d'interactions sociales et d'interactions avec l'environnement dont l'individu fait partie et qu'il contribue à produire (Piaget, 1988 ; Varela, 1989) ». L'approche socio constructiviste va reprendre les théories du constructivisme mais rendre indissociable à la construction des connaissances à la fois le contexte social et le contexte culturel de la personne qui apprend. Bruner (1971, dans Barth, 1985, p. 48) souligne que : « [c]e qui est unique pour l'homme est que son développement, en tant qu'individu, dépend de l'histoire de son espèce — pas de l'histoire qui est reflétée en gènes et chromosomes, mais plutôt de celle qui est reflétée dans une culture qui est à l'extérieur de sa vie et qui dépasse la capacité de chaque individu... Les limites du développement intellectuel dépendent, en effet, de la manière dont une culture aide un individu à utiliser le potentiel intellectuel qu'il peut posséder ». La nature constructive de la connaissance s'effectue dans un cadre social et historique.

Vygotsky a théorisé la connaissance comme un mouvement allant du social vers l'individuel. Il formera sa théorie de concept de zone de développement prochain (ZDP), pour laquelle il suppose une zone de médiation dans l'apprentissage, dans laquelle l'apprenant peut être aidé dans son apprentissage par une collaboration avec un adulte aux savoirs exhaussés, pour rejoindre une zone de connaissances plus complexes, et qu'il n'aurait pas pu atteindre sans être accompagné dans son processus d'apprentissage vers une maîtrise plus élevée de la compétence souhaitée. Un autre rôle se dessine en filigrane pour le formateur. Il devient celui qui facilite l'accès à l'apprentissage et accompagne l'apprenant en sachant reconnaître à quel stade il en est dans ses apprentissages, ce qu'il est capable de faire seul, pour lui permettre le passage à un stade supérieur qui est celui des problèmes qu'il va résoudre avec l'adulte ou

le formateur qui construit du savoir avec lui. Le formateur n'est plus un pourvoyeur de savoirs mais l'instrument d'une médiation entre le savoir désiré et celui qui apprend, en servant de ressource humaine, par ses savoirs et son expérience. Ce que la théorie de la « ZDP » a montré est que c'est avec les ressources et la culture de son environnement et ses outils, avec les personnes avec lesquelles il est en relation que l'apprenant peut réaliser ce processus mental. Ainsi, pour pouvoir apprendre, il faut être en activité avec les autres et en interaction avec son environnement, comme l'explique Charlot « l'éducation est une production de soi par soi, mais cette autoproduction n'est possible que par la médiation de l'autre et avec son assistance » (Charlot, 1997, p. 61).

Philippe Carré résume cette proposition des constructivistes par la formule : « [o]n apprend toujours seul, mais jamais sans les autres » (2005). « Seul », selon cet auteur, parce que l'apprentissage est toujours un apprentissage psychophysiologique propre à la personne qui se traduit en dernière analyse, en réalités cérébrales individuelles. La personne apprend par ses propres processus cognitifs, sur une intention qui lui appartient, et en un sens le processus est « nécessairement solitaire » parce que la réalité de l'apprentissage est une réalité avant tout d'essence individuelle (Ibid.). Toutefois, aucun apprentissage ne se fait sans un environnement et un monde social.

Pour Carré (Ibid.), on n'a jamais réussi à observer un apprentissage en coupure totale avec l'environnement à moins qu'il ne soit induit de manière pathologique comme dans le film « Orange mécanique²⁴ » qu'il cite pour illustrer son propos (Carré, 2019). Pour ces mêmes raisons, l'idée selon laquelle l'autodidacte apprendrait « seul » est un mythe, celui d'un Robinson Crusoé de l'apprentissage autarcique (Carré, et al, 2010, p. 89), « héros positif » de l'apprentissage que l'on imagine accéder au savoir en empruntant en solitaire, un chemin non balisé (Ibid., p. 106). La recherche a montré qu'au contraire, l'autodidacte agit comme un sujet éminemment social qui a développé la capacité de s'entourer des personnes ressources autour de lui, et qui sait les solliciter (Ibid., p. 110). Comme l'explique Pineau (2002) « Notre autos se forme avec du non-autos, « de l'autre » au moins physique et social ».

La présence des autres signe l'entrée pour l'homme, comme le décrit Charlot, « dans un monde où l'humain existe sous la forme d'autres hommes, et de tout ce que l'espèce humaine a construit précédemment et qui est, la condition humaine. » (1997, p. 59). La phrase de Jacquard, « si je peux dire « je », c'est que l'on m'a dit « tu », résume en quelques mots simples, la condition première de nos existences :

*« Il y a un certain nombre de performances dont nous sommes capables, et qui sont extraordinaires, mais on ne se rend pas compte à quel point elles sont extraordinaires !
Par exemple, la capacité à dire « je ». « Moi, je. Moi, Albert Jacquard, je crois que » :*

²⁴ *Orange mécanique* (*A Clockwork Orange*) est un film d'anticipation britannico-américain écrit et réalisé par Stanley Kubrick, sorti sur les écrans en 1971. (Source Wikipedia)

voilà une phrase qu'aucun animal ne peut prononcer parce qu'il ne sait pas qu'il est. Moi, je sais que je suis, parce qu'on me l'a appris. Pas parce que la nature me l'a dit, ce n'est pas la nature qui m'a appris à dire « je ». C'est la rencontre des autres : il se trouve que ma maman m'a dit « tu », elle m'a pris pour quelqu'un. Et puis mon papa est venu, et puis etc. Et la famille et tous ceux qui m'entouraient m'ont pris pour quelqu'un : c'est comme ça que je suis devenu quelqu'un. J'ai été métamorphosé, moi qui n'étais qu'un bébé avec ces neurones et ces machins ; j'ai été métamorphosé en une personne capable de dire « moi je » : dire « moi je » c'est extraordinaire. L'une des preuves d'ailleurs, naturellement, c'est les poètes qui disent cela le mieux, le poète qui l'a merveilleusement dit c'est un certain Arthur Rimbaud. Il avait 19 ans ou 18 ans, et il a écrit : « je est un autre ». Mais monsieur, vous aurez une mauvaise note ! Pour la grammaire ce n'est pas bon : je c'est à la 1ère personne, est « E.S.T. » c'est à la 3ème personne, voilà un vilain exercice, vous n'allez pas mettre le sujet à la 1ère personne et le verbe à la 3ème ! Et bien si, il le fait, et il a raison, parce que « je, moi », je ne suis pas ce que vous voyez, je suis ou je « est » mon être, et dans le fait que je suis en contact avec l'autre. Tout est dit ! Et c'est là où le poète l'emporte sur l'homme de science, c'est qu'avec quelques mots, il fait comprendre des choses essentielles. Par conséquent, être un autre, ce n'est pas être un autre : c'est être celui qui a été fabriqué dans le contact avec les autres. Et bien, voilà une performance qui n'est à la portée d'aucun animal. Mais qui est à la portée de tous les hommes : la capacité à dire « je ». » (Jacquard, 2005)

3.2 La notion d'autonomie : éléments définitoires pour approcher la notion

Emprunté du grec « *autonomos* » (αὐτόνομος), le mot autonomie se décompose en « *autos* » qui signifie soi-même, et « *nomos* » qui désigne des règles et lois. Un détour par l'étymologie et l'histoire nous apprend que « *Autonome* » est le titre que prenaient certaines villes de Grèce qui avaient le privilège de pouvoir se gouverner par leurs propres lois. Sous les romains, certaines villes conquises pouvaient conserver ce privilège, tout en restant dans l'orbite de puissances étrangères (Cuvil. Fleury ds *Lar. 19 ème*). Pour Le Coadic (2006), si dans la Grèce antique l'« *autonomia* » était la possibilité pour une cité de produire ses propres lois indépendamment d'une tutelle étrangère, le terme a été étendu plus largement aux individus sous l'impulsion de penseurs religieux (Luther, Calvin, Thomas d'Aquin) qui mettaient l'accent sur le rôle de la conscience individuelle. Pour l'auteur (Ibid.), l'autonomie individuelle était déjà au cœur de la pensée d'Aristote. L'autonomie deviendra l'un des grands desseins de la philosophie des Lumières et du projet de modernité qu'elle a engendré (Ibid.).

Le terme « Autonomie »²⁵ désigne la capacité d'un sujet, d'un système ou d'un objet, à agir de lui-même, à se régir par lui-même, dans les lois qu'il se donne. La notion d'autonomie s'oppose par antinomie à celle d'hétéronomie qui caractérise le fait d'être soumis à des lois ou des règles dépendant d'une entité extérieure.

Un regard au dictionnaire nous indique que l'autonomie est un terme aux significations plurielles, unifiées par la même signification étymologique. Le terme désigne une capacité ou une faculté à se gouverner selon ses propres règles et peut renvoyer au droit de l'individu à le faire. Elle concerne vivants et objets, soit parce qu'elle est une capacité ou qu'elle est une propriété. Pour un sujet vivant, elle décrit une manière de vivre grâce à une capacité qui lui permet d'être indépendant, d'exister complètement ou partiellement selon les règles qu'il se donne. Pour un objet, elle est une propriété qui lui permet de fonctionner sans dépendre d'autre chose que de lui-même.

L'autonomie peut également être associée voire être synonyme d'indépendance et de liberté. Dans certains contextes, elle est associée à la notion de choix, choix à se déterminer soi-même par des décisions qui ne relèvent pas d'influences extérieures. Dans ce cas, elle recouvre la capacité d'agir librement par ses propres choix. Ainsi, la liberté de choisir soi-même peut définir l'autonomie d'un sujet qui détermine ce qui est valable pour lui. Être autonome, c'est se voir être restituée la capacité à décider pour soi-même comme le patient est considéré autonome quand il peut jouir du droit à exercer sa liberté de choisir ce qui le concerne en priorité.

Comme l'explique Le Coadic (Ibid.) en prenant l'acception de l'adjectif « autonome » que lui a donné Kant « [F]ace à une situation donnée, un individu est autonome selon Kant si, réfléchissant à sa conduite, il choisit volontairement et librement de se comporter de la façon qu'il juge être universellement la meilleure. Dans tout autre cas (si, par exemple, il suit les ordres qu'il a reçus, s'il obéit à la loi, s'il se conforme à son désir, etc.), il se comporte de façon hétéronome ».

L'autonomie telle qu'elle est proposée dans l'entrée définitoire du dictionnaire médical que nous avons consulté, peut aussi être une capacité que l'on perd (du fait de la maladie ou du grand âge) entraînant pour la personne qui n'est plus capable d'assurer son autonomie, un état dit de dépendance. La dépendance décrit l'état d'une personne qui se place sous la protection d'une autre personne, ou sous son autorité, elle se manifeste si l'autonomie n'est plus avérée. Il semble que rien ne vienne décrire une personne qui n'est pas ou plus autonome hormis l'état de dépendance qui remplace celui de la personne quand elle est autonome.

Le processus qui rend possible d'accéder à l'autonomie est l'autonomisation. Il s'observe quand la personne apprend à devenir autonome, ou quand elle reprend une existence moins dépendante après un handicap par exemple. Nous observons que la définition de l'autonomisation n'est pas systématiquement proposée dans les entrées des dictionnaires consultés. Quand elle est définie,

²⁵ Les définitions de la notion d'« autonomie » sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour proposer notre réflexion à notre lecteur, sont placées dans les annexes.

l'autonomisation est souvent associée à la responsabilisation qui consiste à laisser à une personne une certaine liberté d'action pour qu'elle puisse prendre des responsabilités pour lesquelles elle saura répondre (du latin « responsus »), au sens de les assumer.

Les propositions de définitions de l'autonomie que nous avons relevées à partir des dictionnaires consultés, décrivent avec stabilité, ce que contient la proposition étymologique des deux termes grecs accolés : {autos + nomos}. La proposition semble être le cœur de la définition, son noyau. Est autonome celui qui se donne ses propres lois. Les variations autour de ce noyau s'aventurent vers des contextes parfois plus modernes, techniques ou juridiques, mais si les contours de la notion se prêtent à des extensions à partir de son sens premier, elles portent le même principe d'une capacité que l'on détient et qui permet à travers une action qui part de soi, d'augmenter un pouvoir d'agir.

3.3 Distinctions conceptuelles autour de la notion d'autonomie

Germain et Netten ont redéfini dans un article paru dans Alsic (2004), les différentes formes que peut prendre l'autonomie de l'apprenant. L'article s'intéresse à la question de savoir si l'autonomie facilite l'apprentissage et l'acquisition. D'emblée, les auteurs posent un certain nombre de distinctions conceptuelles à l'intérieur de la notion d'autonomie qu'ils distinguent sous trois formes séparées : l'autonomie générale, l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage. Pour les auteurs, le sens des relations entre les trois formes de l'autonomie se déploie comme suit : le développement de l'autonomie langagière passe par l'autonomie d'apprentissage qui elle, conduit à l'autonomie générale. Une distinction est posée d'entrée de jeu par les auteurs. Elle concerne la manière dont s'appliquent les définitions courantes de l'autonomie par rapport au public d'apprenants concerné par la notion. C'est aux adultes que s'appliquent principalement les définitions que proposent les auteurs sur l'autonomie, plutôt qu'à un public de jeunes enfants en milieu scolaire. Pour les auteurs, les définitions de l'autonomie, comme celle de l'autonomie d'apprentissage par exemple, paraissent être plus difficilement applicables dans un contexte entièrement régi par des modalités éducatives qui se veulent hétéro formatives comme c'est le cas en milieu scolaire pour des jeunes enfants.

La notion d'autonomie générale décrite par Germain et Netten (2004, p. 3), recouvre « la capacité de l'élève de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire (l'attitude contraire étant la dépendance) ». L'autonomie générale ainsi décrite témoigne d'une capacité spontanée à agir de soi-même, sans recourir à l'avis ou au conseil de quelqu'un d'autre. L'action spontanément entreprise amène une décision que prend la personne dans le contexte de sa vie et celui du contexte scolaire, l'autonomie générale ne se dissociant pas des contextes traversés par la personne.

De la même manière, les auteurs définissent l'autonomie langagière comme la capacité linguistique d'aller chercher et de se servir d'énoncés nouveaux pour agir dans une situation de communication authentique. Les auteurs la définissent ainsi « [p]ar autonomie langagière, nous entendons la capacité

de l'apprenant de prendre des initiatives langagières, et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2. » (Ibid.). L'autonomie d'apprentissage quant à elle, peut être vue comme notion de jonction entre les deux formes décrites précédemment, elle rend possible l'autonomie langagiére et permet in fine à la personne de développer une autonomie plus générale, ce qui est l'objectif principal, et des plus légitimes, des institutions de socialisation ou d'éducation. Herman voit l'autonomie générale comme une étape de la « constitution de soi » (Herman, 2007, p. 46).

La définition de l'autonomie d'apprentissage proposée par Germain et Netten (2004) fait écho aux définitions que l'on peut qualifier d'historiques sur la notion, apportées par Holec (1979, 1981) et Little (2002). Elles désignent la capacité qu'a l'apprenant d'entreprendre et d'organiser la conduite de son apprentissage, et d'en prendre la responsabilité. Chez Little (Ibid.), les auteurs relèvent comment l'autonomie d'apprentissage caractérise l'apprenant autonome qui « comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets. ». Pour Holec (1997, chez Germain & Netten, 2004, p. 2), l'autonomie démontre une aptitude à entreprendre et organiser la conduite de son apprentissage à partir de décisions qui reviennent à l'apprenant au sens où « elle vise à faire acquérir à l'apprenant adulte qui entreprend l'apprentissage d'une langue seconde, la capacité à prendre en charge son apprentissage ».

Dans le dispositif CRL, les trois formes d'autonomie sont mobilisées et visées par le dispositif. L'autonomie générale est une préoccupation de toute institution éducative qui s'attache à former des individus capables de penser par eux-mêmes et capables d'être à l'origine de leurs actions, dans tous les aspects de leurs existences, elle est par conséquent une finalité de la formation dans le contexte d'apprentissage universitaire du CRL. L'apprenant qui fréquente le CRL vient pour apprendre une langue, il s'entraîne à développer sa capacité à prendre des initiatives langagières pour communiquer dans des situations où la communication est spontanée et authentique. Il a le projet, et le dispositif s'engage à le former dans cette perspective, d'apprendre à être autonome dans ses interactions et ses productions langagières. L'autonomie langagiére est ainsi un objectif de formation clairement partagé par le dispositif et les apprenants qui le fréquentent pour réaliser cet objectif d'apprentissage langagier ont des attentes sur ce que le dispositif leur permettra de faire pour que leurs compétences s'améliorent. L'autonomie d'apprentissage, que nous allons décrire plus précisément dans la partie de notre travail qui va suivre, nous intéresse tout particulièrement dans cette étude. Elle est comme nous l'avons déjà mentionné une visée aussi centrale que le développement des compétences en langues des usagers du dispositif. Le dispositif a organisé son ingénierie d'apprentissage pour concrétiser le développement de l'autonomie d'apprentissage de ses usagers. Son modèle de cadre organisateur de l'apprentissage est

conçu pour permettre le développement de cette capacité de l'apprenant à conduire son apprentissage, accompagné des autres auprès de lui.

D'une certaine manière, nous voyons cette forme d'autonomie comme l' « ADN » du dispositif. Elle est centrale à son projet, à sa conception, à son ingénierie, aux circonstances qu'elle met en place pour ses usagers. L'autonomie d'apprentissage a dû être théorisée et expérimentée pour réussir à s'inscrire dans un contexte institutionnel et à une si large échelle. Comme le suggère Gremmo et Barbot (2012), l'élément définitoire de l'innovation que représente la modalité de formation du dispositif CRL est que l'autonomie n'est plus « envisagée comme une caractéristique de l'apprenant à sa sortie du parcours éducatif, mais comme une capacité qui ne peut se développer que par la mise en œuvre dès le départ du processus d'apprentissage ». Le dispositif est ainsi « fondé » pour ces auteurs sur l'autonomie d'apprentissage qui est à la fois une fin et un moyen pour y parvenir (Ibid.). L'autonomie d'apprentissage (ou son autodirection) est ce sur quoi est « basé » le dispositif (Ibid.), il en est « le principe directeur », « l'autonomie étant la capacité de l'individu qui lui permet de pouvoir fonctionner dès le départ dans le dispositif » (Ibid.). Centré sur l'apprenant, le point de vue de la formation en dispositif CRL change radicalement car « il ne s'agit plus de prévoir ce que l'apprenant doit faire, mais de l'aider à mieux savoir faire ce qu'il doit faire » (Ibid.).

3.4 Les apports du CRAPEL à l'émergence de la notion d'autonomie d'apprentissage

Les notions d'autonomie, d'autodirection de l'apprentissage des langues et d'autonomisation doivent leur émergence en France aux travaux de l'équipe du C.R.A.P.E.L à Nancy (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues)²⁶ menés par Yves Chalon (1970) et Henri Holec (1979), qui ont posé les principes fondateurs du concept d'autonomie de l'apprenant dans les années 60-70. Les travaux menés par le CRAPEL à Nancy vont permettre de reconsidérer l'activité d'apprentissage des langues, à la lumière des propositions pédagogiques et des éclairages théoriques qu'ils ont apportés. Ils ont contribué à irriguer la réflexion sur la nouvelle voie pour l'apprentissage des langues dans laquelle s'engageait l'équipe du Centre de Ressources en Langues du Pôle européen, à l'université de Strasbourg, grâce à la dynamique impulsée par les Pôles européens et les collaborations inter régions qu'elle avait suscité entre leurs équipes. Les thématiques développées par le CRAPEL pour l'enseignement des langues au public des non spécialistes des langues, ont ainsi contribué à la conceptualisation de la notion

²⁶ « L'équipe du CRAPEL a été fondée par Yves Chalon à Nancy en 1959-1960, sous le nom du GRAP (Groupe de recherche en pédagogie, EA, équipe d'accueil de l'université de Lorraine). Intégré depuis 2006 à l'ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française), unité mixte de recherche (UMR 7118-CNRS/université de Lorraine), le CRAPEL a plusieurs fois changé de nom au cours de son histoire ; CRAPEL, puis Apprentissage des langues et sociolinguistiques, et actuellement Didactique des langues et sociolinguistique – CRAPEL »

https://www.atilf.fr/recherche/equipes/didactique-des-langues-et-sociolinguistique/historique-crapel_didactique/

d'autonomie d'apprentissage et ont fourni des références théoriques novatrices sur lesquelles s'appuyer pour penser la conception d'environnements d'apprentissage pour les langues dans lesquels les apprenants pouvaient l'exercer et la développer.

Pour Holec (2022), la naissance du CRAPEL et de son projet d'innovation, c'est à l'origine : « la rencontre entre une équipe à la recherche de voies nouvelles pour l'apprentissage des langues et un contexte socio-culturel dominé, après les événements de mai 1968, par la réévaluation globale de la place et du rôle de l'individu dans la communauté, et, plus spécifiquement, de la place et du rôle de l'« enseigné » / « apprenant » dans l'enseignement apprentissage des langues. C'est alors que s'est développée au CRAPEL une démarche pédagogique, appelée l'« autonomie », favorisant l'individualisation des apprentissages et l'indépendance des apprenants. » (p.2).

La réflexion autour de la formation aux adultes s'inscrit dans des « développements » scientifiques et des courants de pensée qui pensent nécessaires de questionner l'institution scolaire et en particulier l'autorité institutionnelle notamment dans ses implicites (Roger (1969) ; Illich (1971)). Les penseurs de l'éducation nouvelle (Freinet, Montessori et Dewey) proposent de ré examiner la relation pédagogique entre l'enseignant et l'enseigné, en la centrant autour de la personne qui apprend comme la mise en place par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe du système européen des unités capitalisables proposées par Bertrand Schwartz (l'Éducation demain, 1971) qui cherche à concevoir un mode d'apprentissage qui permette aux « adultes » de poursuivre leur formation de manière souple et indépendante en fonction des problèmes posés par leurs caractéristiques particulières dans l'offre institutionnelle de diplomation (Gremmo & Barbot, 2012).

La place des langues dans ces courants éducatifs représente un « domaine pilote » (Barbot & Trémion, 2016), en effet l'apprentissage des langues a souvent relevé de pratiques d'autodidaxie. Cette spécificité explique sans doute pourquoi le développement de l'autonomie de l'apprentissage a permis de jeter les bases pour de nouvelles propositions qui vont renouveler les pratiques d'apprentissage des langues et construire plus facilement des propositions de formation fondées sur ses principes. Pour Holec (1979), cette nouvelle démarche « se trouve d'ailleurs tout à fait en accord avec les nouvelles conceptions de l'apprentissage des langues étrangères qui se dégagent actuellement des recherches, et selon lesquelles l'apprentissage n'est pas un processus passif de stockage des informations fournies par l'enseignement, mais au contraire une opération active et créative par laquelle l'apprenant transforme en acquisition des informations qui lui sont fournies sous forme organisée (enseignement) ou non organisée (informations "naturelles" brutes).

Ainsi, c'est « un faisceau de circonstances » mis en synergie qui a permis de créer « un environnement de transformation – révolution du paradigme des langues dans lequel Yves Châlon et son équipe, à laquelle, par cooptation, sont venus prêter main-forte de nouveaux enseignants-chercheurs, s'orientent vers une approche centrée sur l'apprenant et son autonomie. » (Ibid.).

Dans le creuset lorrain du CRAPEL, plusieurs constats de terrain vont servir d'éléments catalyseurs pour repenser des besoins en matière de procédés méthodologiques nouveaux pour les apprenants de langues. Dans le n°25 des *Mélanges CRAPEL*²⁷, numéro de la revue du CRAPEL consacré à l'histoire du CRAPEL, Holec (2022) rappelle que c'est en 1962 qu'Yves Chalon, alors assistant à la Faculté des lettres de l'université Nancy II, est sollicité par le département d'anglais, pour créer des enseignements d'anglais répondant aux attentes des élèves ingénieurs, en particulier aux élèves de l'École des Mines de Nancy²⁸, un public d'apprenants « que les savantes réflexions sur l'œuvre de Shakespeare proposées antérieurement laissaient de glace. » souligne Holec (2000). D'autres missions auprès d'un public d'autres étudiants ingénieurs, d'étudiants en droit, en médecine, en télé-enseignement, à des publics d'adultes déjà insérés dans le monde professionnel et à des non étudiants, vont aboutir aux mêmes constats de lacunes spécifiques à l'enseignement traditionnel. Ces constats portent sur l'impossibilité de prendre en compte les besoins des apprenants, leurs attentes personnelles et leurs rythmes d'apprentissage, la rigidité des groupes d'apprenants constitués en amont de l'apprentissage pour lesquels l'organisation de l'enseignement est réglé selon des horaires fixes autour d'objectifs hétéro déterminés de progression commune ne permet pas la souplesse nécessaire à l'accueil régulier de ces apprenants et où l'exigence d'assiduité reste difficile pour un public qui a de surcroit des niveaux linguistiques hétérogènes.

Ces observations de terrain vont servir de catalyseurs pour passer d'une « logique d'enseignement à une logique de l'apprentissage » (Bucher-Poteaux, 2000, p. 8), qui réhabilite l'individu dans le processus de construction de ses savoirs. L'hypothèse selon laquelle l'individu qui apprend est « singulier et imprévisible » (Ibid.), qu'il est porteur d'une histoire personnelle, a ses propres motivations, des attentes singulières qui valent à ses yeux et donc qu'il faut prendre en compte la diversité de ses caractéristiques pour qu'il puisse être acteur de sa démarche d'apprentissage et qu'il reçoive une formation attachée à ses besoins, a été un principe directeur de cette nouvelle approche développée et popularisée par le CRAPEL.

Il ne s'agit plus d'enseigner un contenu mais de donner les moyens autonomes d'acquisition de ce contenu (Chalon, 1970). Les thématiques centrales de recherche et d'application du CRAPEL, vont creuser le sillon de son activité scientifique autour de ses « credo » pédagogiques, comme les appelle Holec (2000) : autodirection de l'apprentissage, centre de ressources, utilisation de ressources

²⁷ La revue *Mélanges CRAPEL*, publiée depuis 1970, se définit comme une revue de didactique des langues et de sociolinguistique, sans frontières hermétiques entre les disciplines. Elle porte une attention particulière à la notion de contexte et de contextualisation. Elle est pleinement ouverte à tous et accessible en ligne. La revue propose deux numéros par an dont un numéro varia et un numéro thématique. Elle accueille des articles en français, en anglais et en espagnol principalement et cherche à avoir une perspective sur divers terrains et différents pays. (Source : <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/>)

²⁸ L'École des Mines était dirigée à cette époque par Bertrand Schwartz.

authentiques pour l'apprentissage (pour laquelle Le CRAPEL a été un initiateur et un défenseur convaincu), la notion d'accompagnement de l'apprenant (à travers les séances de conseil, dont le concept deviendra une des « spécialités » du CRAPEL), la dimension culturelle de l'apprentissage des langues, la nécessité de mettre la technologie au service de l'apprenant et de son apprentissage et non pas de l'enseignant et de son enseignement, le rejet de la description behavioriste du processus d'acquisition (Holec, 2022).

Une des premières mises en pratique de la notion d'autonomie de l'apprentissage se fera à travers la création d'une sono-vidéothèque. Ce sont les découvertes en technologies liées à l'enregistrement du son et de l'image qui vont radicalement changer l'accès à la langue « l'accès au savoir peut se faire personnellement » (Barbot & Trémion, 2016, p. 3). La sono vidéothèque (ou bibliothèque sonore) va remplacer au CRAPEL, le laboratoire de langues traditionnel. Elle est « pensée comme un lieu d'apprentissage en solo ou en duo sans enseignant en face à face, elle offrait à ses utilisateurs l'accès aussi bien à des méthodes toutes faites ou à des recueils d'exercices qu'à des documents vidéos ou sonores authentiques multiples et variés, films en VO avec sous-titres pouvant être masqués (bande de papier blanc fournie, adhérant à l'écran grâce à l'électricité statique), émissions de télévision, émissions de radio, sketches, documents apportés occasionnellement par des participants (interactions entre tour de contrôle et pilotes), sans restriction d'accent (anglais britannique ou anglais américain, par exemple), ni de niveau de langue ou d'apprentissage ; installée en 1972, cette sono-vidéothèque peut être considérée comme la mère de tous les centres de ressources qui ont vu le jour par la suite ; » (Holec, 2022). Dans cet environnement d'apprentissage, des ressources variées et authentiques sont mises à disposition des apprenants qui exercent ainsi la possibilité de faire des choix personnels pour réaliser leurs apprentissages selon leurs besoins, leurs goûts et leurs projets. Le terme d'autonomie utilisé pour qualifier cette posture de l'apprenant implique « d'échapper à la tutelle de l'enseignant présent en face à face » (Holec, 2022), et de gagner en indépendance dans l'élaboration de son programme d'apprentissage et l'auto-administration des enseignements didactisés disponibles, en utilisant les ressources authentiques matérielles mises à disposition.

En mobilisant la notion d'autonomie d'apprentissage et en lui donnant une définition opératoire, le CRAPEL a réussi à trouver la nouvelle voie qu'il cherchait pour l'apprentissage pour pallier les difficultés rencontrées par ses publics d'apprenants. Le CRAPEL avait jeté les bases de l'apprentissage des langues en autonomie, avec des mises en pratique novatrices. La théorisation par l'équipe du CRAPEL en précisera les fondements théoriques et la démarche pédagogique.

En reprenant les termes de David Hameline quand il parle de « l'insurrection fondatrice du pédagogique » (Hameline, 2000, chez Meirieu, 2009, p. 158), Meirieu décrit cette capacité à innover « contre toutes formes de fatalités » et trouver une réponse innovante à des obstacles pétrifiés au cœur d'habitudes qui peinent à les dépasser, qu'ont démontré tous les acteurs qui ont permis d'imaginer et de

construire une voie nouvelle pour l'apprentissage. Dans une telle prise d'initiative « [t]out se passe comme si le « sens commun » restait toujours un « lieu commun » et qu'il faille sans cesse prendre le risque de l'utopie pour faire œuvre de pédagogie ».

3.5 Autonomie et autodirection de l'apprentissage : éléments de caractérisation

L'ouvrage intitulé « Autonomie et apprentissage des langues vivantes », que Holec (1979) rédige pour le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe s'est appuyé sur les premières expérimentations conduites au CRAPEL (décrisées précédemment) qui établissent les paramètres caractéristiques de l'apprentissage autodirigé dès 1973 (Holec et Cembalo, 1973), pour poser le cadre théorique qui sous-tend la réflexion sur les concepts d'autonomie et d'autonomisation. Dans un préambule à son développement sur la notion d'autonomie pour les apprenants, Holec (1979) situe cette nouvelle approche éducative dans une recherche plus large de progrès social des sociétés européennes fondée sur le développement du respect de l'individu dans la société. Il précise que les politiques novatrices des politiques d'éducation des adultes engagées dans cette dimension nouvelle « présentent toutes ce point commun qu'elles insistent sur la nécessité de développer la liberté de l'individu en développant les capacités qui lui permettront d'agir avec plus de responsabilité dans la conduite des affaires de la société dans laquelle il vit » (Holec, 1979, p.34).

Cienkanski (2022, p. 4) en a souligné « le projet politique » porté par l'autonomisation (en tant que développement à l'autonomie) comme alternative pédagogique, « [p]ar ce choix scientifique transparaissent des valeurs éthiques liées à l'éducabilité cognitive, à la démocratisation du savoir et au rôle joué par l'institution formative dans la formation continuée des adultes ».

L'ouvrage que Holec remet au Conseil de l'Europe en 1979 se veut une description théorique du concept d'autonomie de l'apprentissage accompagnée de mises en application situées pour le faire advenir, l'objectif étant à la fois de conceptualiser les notions et définir les modalités de mise en place nécessaires à la mise en œuvre de cette forme d'apprentissage innovante.

La proposition formulée par Holec dans l'ouvrage, s'inscrit dans un contexte de basculement pour l'enseignement qui rend possible l'introduction de cette innovation comme le soulignent Barbot et Trémion (2016, p. 3) : « En premier lieu, les évolutions des théories scientifiques sur l'apprentissage humain, sur le langage, et sur la communication ébranlent un enseignement fondé sur l'hétéronomie et la transmission des savoirs. ». Le changement à initier est le passage d'une situation de « monopole de l'apprentissage hétérodirigé » à une situation qui offre d'autres choix possibles (Holec, 1999, p. 97). Ce changement sera introduit au terme d'une « innovation - processus » (Ibid., p. 96) qui pourra aboutir à une modification partielle ou totale, au sens d'un ajustement ou d'un remplacement de l'existant par « un produit nouveau, non pas tant au sens d'« inconnu jusqu'alors » ou que « connu depuis peu » ou

même « venant après » mais au sens de « différent de l'existant²⁹ ». En didactique, en effet, le progrès ne se mesure pas en termes de découvertes, d'effet de surprise, ou de nouveauté, mais en termes d'évolution vers une meilleure appropriation aux situations rencontrées et aux objectifs visés. Une telle évolution implique la définition et la mise en place de solutions partiellement ou totalement différentes des solutions en usage à un moment donné » (Ibid., p. 94).

Le changement opéré par cette nouvelle forme d'apprentissage des langues est à la fois pour Holec une « innovation-processus » qui initie, et intègre le changement pour mettre en place une « innovation-produit » qui se démarque de l'existant et le fait évoluer. Cette évolution implique la définition et la mise en place de « solutions partiellement ou totalement différentes des solutions en usage à un moment donné ». (Holec, 1999, p. 94) et des rôles « différents³⁰ » (Ibid.) pour l'enseignant et l'apprenant. La structure dans laquelle va s'actualiser cette nouvelle forme de d'échange pédagogique doit être inventée pour offrir à l'apprenant les moyens en termes de ressources matérielles et humaines (Holec, 1999, p. 97).

Holec utilise le terme d'autonomie de l'apprentissage pour privilégier l'activité de l'apprenant, au sens de « l'appropriation complète que peut faire tout individu de son pouvoir de formation », reprenant la définition que donne Pineau de l'autoformation (1983). Pour Poteaux (2003b, p.2), Holec « a opposé autoformation à hétéro-formation, caractéristique de l'école traditionnelle fondée sur les interventions de l'enseignant, médiateur des intentions de l'institution. Finalement Holec a exprimé l'idée que le terme « autoformation » était un pléonasme puisque l'on ne peut apprendre que par soi-même, mais pas seul. ». Dans ce travail, nous avons souvent privilégié le terme autonomie de l'apprentissage qui est le terme d'origine pour la notion avant l'émergence du concept d'autoformation qui est devenu le plus couramment employé dans le domaine de l'éducation. Selon nos références et les termes utilisés, nous nous référerons à l'autoformation telle que Poteaux la définit « [l']autoformation est perçue comme une activité structurante pour l'individu qui l'exerce, activité par laquelle il développe son autonomie ». (Poteaux, 2003b, p. 2).

3.6 Une définition opératoire de l'autonomie s'apprentissage : « une capacité à prendre en charge son propre apprentissage »

Holec donne dans son ouvrage remis au Conseil de l'Europe, la définition pionnière de l'autonomie dans le domaine de l'apprentissage des langues : « il s'agit bien d'une capacité, « puissance de faire quelque chose » et non d'une conduite, « façon d'agir » (1979, p. 3). « Autonomie » est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage, en

²⁹ Souligné dans le texte original

³⁰ Souligné dans le texte original

l'occurrence, et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation. » (1979, p. 3). Holec précise que la capacité d'autonomie d'apprentissage n'est pas innée, qu'elle doit s'acquérir, le plus souvent par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi (Holec, 1979, p. 3).

Pour Guely (2007), Holec définit d'emblée l'autonomie dans le domaine de l'apprentissage des langues en la situant d'une certaine manière dans l'abstraction, « ce qui la rend difficilement évaluable, perceptible parce qu'elle peut se réaliser selon différents degrés de mise en œuvre, en plus d'être plus ou moins développée chez les individus ». Toujours selon cet auteur, il fallait pour intégrer le développement de cette capacité à une démarche éducative, la redéfinir en tant qu'action et non plus en tant que capacité ou potentiel d'action (*Ibid.*). Holec va préciser dans l'ouvrage qu'il remet au Conseil, la définition qu'il propose en reprenant celle de B. Schwartz sur l'autonomie (1973), qu'il applique par extension à l'apprentissage des langues. Il donne ainsi à un concept difficile à saisir dans le contexte de l'apprentissage, une définition pragmatique aux contours plus concrets dont on peut penser que la caractérisation efficace qui la précise facilitera plus tard sa mise en pratique dans les dispositifs de formation en autonomie, en fonction des orientations qu'elle définit : « [l'autonomie, selon la définition donnée par B. Schwartz dans « L'éducation demain » (1973), est « la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires ».

Dans le contexte qui est le nôtre, celui de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, 1979). Cela signifie pour l'apprenant : « avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire : la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.), l'évaluation de l'acquisition réalisée. » (Holec, p. 32).

Pour l'apprenant qui exerce cette capacité à l'autonomie de l'apprentissage, les différents aspects qui composent son apprentissage qu'Holec distingue, sont chacun (et idéalement tous à la fois) pris en charge par l'apprenant. L'apprentissage de la langue se décompose en différentes actions sur lesquelles la capacité à l'autonomie de l'apprenant peut s'exercer et s'entraîner. L'autonomie devient à travers cette définition opératoire et fonctionnelle un concept qu'il devient possible d'expérimenter. L'autonomie est prise comme une capacité qui peut s'acquérir grâce à sa mise en pratique dans une modalité d'apprentissage autodirigé. Pour Barbot et Gremmo (2012), « [d]ans son ouvrage de référence, Holec distingue clairement la capacité d'autonomie d'apprentissage, et l'utilisation effective de cette capacité, qu'il nomme « apprentissage autodirigé » : c'est l'apprentissage autodirigé qui est le principe de base de la mise en place des dispositifs institutionnels innovants, que l'on tend actuellement à regrouper sous le terme de dispositifs d'autoformation institutionnelle. » (p.18).

Ce mode de gestion de l'apprentissage par l'apprenant prévoit qu'il puisse :

- **Déterminer ses objectifs** : dans un apprentissage autodirigé, la détermination des objectifs se fait selon les critères personnels subjectifs de l'apprenant de l'objectif visé qu'il s'est donné, à la différence d'un apprentissage dirigé soumis à une définition externe de ses objectifs fixés par l'enseignant ou l'institution. C'est l'apprenant, qui décidera ce qui est secondaire ou primordial dans l'acquisition de ses objectifs et il pourra les faire évoluer selon sa progression ou ses nouveaux besoins. L'apprenant n'a pas « carte blanche » pour prendre ses décisions concernant les objectifs à atteindre mais il s'assigne lui-même des orientations d'apprentissage conforme à ses visées sociales.
- **Définir les contenus et les progressions** : les contenus et les progressions de son apprentissage seront définis par l'apprenant qui pourra choisir les matériaux et leur organisation séquentielle, pour réaliser ses objectifs. Les contenus thématiques seront déterminés en fonction des goûts de l'apprenant et de ses intérêts et non plus en fonction de choix dominant de groupe-classe qu'il doit accepter dans un apprentissage dirigé par un enseignant. Le rapport au savoir change, il n'est plus « enseigné » à proprement parlé. C'est l'apprenant qui prend l'initiative de s'approprier le savoir ainsi que la manière dont il va réaliser cette acquisition. En autodirigeant la manière dont l'apprenant participe à la production des contenus avec lesquels il apprend, il n'est plus dans un rôle passif, à attendre que ces contenus lui soient apportés tout prêts de l'extérieur par un enseignant « qui sait » ce qui est bon pour lui. En les créant lui-même, puisqu'il va les rechercher, les assembler, les organiser, il devient producteur du savoir qu'il acquiert et acteur de sa démarche d'apprentissage.
- **Sélectionner les méthodes et techniques** : l'apprenant autonome sera capable de sélectionner les méthodes et techniques à mettre en œuvre pour son apprentissage. C'est à lui de procéder à cette définition, soit en mettant en œuvre des méthodes et techniques qu'il connaît déjà, soit en les découvrant auprès de ses pairs ou dans divers documents mis à sa disposition. Il pourra en dégager les critères (au sens de les trier, les définir, les choisir) qui valent pour son apprentissage ou qui n'offrent pas le rendement qu'il en attend, émettre des hypothèses sur l'efficacité de ces méthodes et réorienter ses décisions pour l'essai suivant, « la mise en situation expérimentale d'autodirection de l'apprentissage permettant de découvrir par essais et par erreurs comment s'y prendre pour diriger soi-même son apprentissage » (Holec, 1988, p. 8).
- **Contrôler le déroulement de son acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)** : le déroulement de l'acquisition est défini par l'apprenant autonome. Ceci concerne le lieu où il s'effectuera, le rythme et la fréquence de l'apprentissage, les moments où il se déroule, ses horaires dédiés et sa durée, en fonction des contraintes personnelles de l'apprenant, de ses contraintes spatio-temporelles au moment de son apprentissage, et de sa disponibilité ou de sa fatigue. Il trouvera les moments favorables pour son apprentissage. S'il a une échéance finale

imposée de l'extérieur, il pourra réorganiser le déroulement de l'apprentissage en fonction de ses besoins et possibilités.

- **Prendre en charge l'évaluation de l'acquisition qu'il a réalisée** : il est possible que l'apprenant soit soumis dans son apprentissage à une certification en vue de l'obtention d'un diplôme ou à une évaluation externe sur laquelle il n'a que peu de prise pouvoir de décision. L'évaluation interne est véritablement l'évaluation qui permet à l'apprenant, dans un apprentissage autodirigé, de vérifier ses acquis et déterminer le degré de conformité du résultat d'une acquisition par rapport à ses objectifs d'apprentissage. La prise en charge de son évaluation, centrée sur son apprentissage constitue une auto-évaluation qui est centrale dans son apprentissage.

Holec définit l'apprenant autonome comme « un apprenant qui sait apprendre » (1990, p. 77) : l'autonomie est *une capacité à décider et à agir*, construire son projet d'action, gérer le temps qu'il faut pour le concevoir, gérer les étapes de sa réalisation, fixer et s'assigner des objectifs dans les visées de ses propres attentes et ambitions et d'autres contraintes liées aux ressources disponibles, au temps pour réussir à se frayer le chemin décrit par Poteaux pour arriver au résultat attendu. Linard (2001) la décrit comme une capacité à « savoir se débrouiller seul en situation complexe mais aussi collaborer, s'orienter dans les contraintes et les nécessités multiples, distinguer l'essentiel de l'accessoire. Pour cet auteur, l'autonomie ne se décrète pas « l'autonomie n'est pas une simple qualité mais un mode supérieur de conduite intégrée (une métaconduite) et, pour la plupart des individus, cette conduite ne faisant pas naturellement partie de leur répertoire, elle doit être apprise. » (Linard, 2001).

Si l'autonomie est une capacité à développer, elle devient indissociable du processus d'autonomisation : « [l']autonomisation constitue une dimension fondamentale de la démarche du C.R.A.P.E.L : elle représente l'objectif, comme l'autodirection de l'apprentissage et le soutien en représentent la méthodologie. Ce choix, dicté par une volonté de centration maximale sur l'apprenant permet d'envisager le progrès pédagogique dans une perspective nouvelle et de se dégager de l'alternative « traditionnelle » adaptation de l'apprenant à l'enseignement – adaptation de l'enseignement à l'apprenant. Par l'autonomisation, c'est-à-dire l'acquisition graduelle et individualisée de la capacité à prendre en charge son apprentissage, l'apprenant devient progressivement son propre enseignant, construit et évalue lui-même son apprentissage : les problèmes éducatifs qui se posent alors sont de vrais problèmes éducatifs qui concernent l'individu aussi bien en tant que personne et que sujet social qu'en tant qu'apprenant. Que ce soit l'autonomisation de l'apprenant et non l'autodirection de l'apprentissage qui constitue l'objectif de notre démarche exige que soit posé le problème de la responsabilité de l'institution vis-à-vis de l'apprenant » (Holec, 1979, p. 20-21).

La manière dont Holec conceptualise la notion d'autonomie d'apprentissage des langues prévoit une définition fonctionnelle de l'autonomie qui décrit l'ensemble des conditions à mettre en œuvre pour

assurer sa faisabilité : il préconise une structure d'apprentissage dans laquelle la direction de son apprentissage soit sous la responsabilité de l'apprenant, et que cette structure lui fournisse les ressources matérielles et humaines avec lesquelles il pourra faire ses choix pour apprendre, en étant accompagné à le faire dans son autonomisation.

Holec (1979) et le CRAPEL ont ainsi donné des moyens théoriques et pratiques pour penser l'autonomie d'apprentissage et concrétiser cette approche dans un dispositif de formation. Le dispositif CRL, qui a réussi à mettre cette innovation pédagogique en pratique et a réussi également à l'institutionnaliser pour des milliers d'étudiants. Le dispositif CRL va à la fois mettre en œuvre le concept de l'apprentissage autodirigé et le proposer comme solution unique pour la formation en langues des apprenants Lansad du site strasbourgeois.

3.7 Élargissement de la notion d'autonomie d'apprentissage : une notion « robuste » depuis les travaux du CRAPEL

Dans le prolongement des travaux fondateurs de Holec (1979, 1981), David Little va élargir les contours de la notion. Dans sa théorisation de l'autonomie de l'apprenant de langue (« Learner Autonomy ») (1991), Little rappelle la définition de Holec et insiste sur le fait qu'elle implique pour l'apprenant d'accepter la responsabilité pleine et entière de son apprentissage, dont le succès dépend essentiellement de lui plutôt que d'autres personnes. Il ajoute à la définition de Holec, la dimension affective que comporte la maîtrise métacognitive du processus d'apprentissage. Par l'engagement qui l'implique dans son apprentissage et une attitude proactive, l'apprenant est un apprenant motivé. En soi, l'autonomie de l'apprenant (lui) garantit sa motivation intrinsèque: « *This explains how learner autonomy solves the problem of learner motivation: autonomous learners draw on their intrinsic motivation when they accept responsibility for their own learning and commit themselves to develop the skills of reflective self-management in learning; and success in learning strengthens their intrinsic motivation* ».

Pour Little, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se réaliser de façon optimale que lorsque l'apprenant est encouragé à réfléchir à ce qu'il fait, cette capacité à la prise de distance sur son apprentissage étant essentielle dans le processus d'acquisition. A ce propos, David Little a contribué au texte du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) dans lequel l'autonomie selon Holec (1979, 1981) et Little (1991) est ancrée, ce qui en fait un outil d'apprentissage qui permet à l'apprenant d'exercer sa capacité à l'autonomie par la prise de distance, la prise de décisions et la capacité à agir de manière indépendante qu'offrent les descripteurs de compétences du CECR. Ainsi, Little agrandit la notion d'autonomie de l'apprentissage à partir des pré requis acceptés de la définition de Holec, et en l'articulant autour de trois pivots principaux : l'engagement de l'apprenant (dimensions affective et métacognitive), la capacité de l'apprenant à réfléchir de manière critique lorsqu'il planifie, contrôle et

évalue son apprentissage (dimension métacognitive) et l'utilisation de la langue cible pour réaliser l'apprentissage la concernant (dimension métacognitive et communicative). Ces conditions pourront garantir que l'apprenant autonome peut appliquer librement ses connaissances et compétences en dehors du contexte immédiat de l'apprentissage (Ibid.).

Ultérieurement, Little (2006, p. 1) qualifiera l'autonomie de « *slippery concept* », concept insaisissable et unanimement reconnu comme problématique « *notoriously difficult to define precisely* » (Ibid.), et sur lequel il est difficile de s'accorder.

L'autonomie est-elle une capacité, un comportement qui provient de la capacité de l'apprenant à en exercer la responsabilité ou est-ce un contrôle ? Un consensus toutefois émerge autour de la prise de responsabilité et d'initiatives que l'autonomie suppose à partir du moment où l'apprenant comprend pourquoi il est engagé dans sa démarche d'apprentissage. L'apprenant autonome selon Little (Ibid.) existe à travers plusieurs dimensions cognitive, métacognitive, affective, sociale qui interagissent les unes avec les autres et qu'il convient d'aborder dans leur dynamique complexe et dans une dimension holistique de la personne qui apprend :

*« There is nevertheless broad agreement that **autonomous learners**³¹ understand the purpose of their learning programme, explicitly accept responsibility for their learning, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness (cf. Holec 1981, Little 1991). In other words, there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others. This working definition captures the challenge of learner autonomy: a holistic view of the learner that requires us to engage with the cognitive, metacognitive, affective and social dimensions of language learning and to worry about how they interact with one another ». (p.2)*

Chez Benson (2010), ce qui caractérise l'autonomie d'apprentissage d'une langue est la relation qu'a l'apprenant à son apprentissage, et le terme qui la décrit le mieux pour l'auteur est celui de « contrôle », avec sa large résonance dans la littérature de l'éducation : « *Autonomous language learners are, therefore, learners who are in some sense 'in control' of important dimensions of their learning, which might otherwise be controlled by others or by nobody at all.* » (Benson, 2010, p. 79).

L'intérêt de la notion de contrôle est pour Benson, qu'elle permet de mesurer le degré d'autonomie de la personne, en fonction du contrôle qu'elle exerce sur les différentes dimensions de son apprentissage « *I suggested that, if we are able to define autonomy and describe it in terms of various aspects of control over learning, we should also in principle be able to measure the extent to which learners are autonomous.* » (Benson, 2001, p. 51). L'auteur alerte cependant sur le peu de fiabilité de l'observation des comportements pour en déduire un niveau de contrôle précis chez l'apprenant, d'une part parce

³¹ En gras, dans le texte d'origine

qu'en tant que capacité, l'autonomie se « mesure « difficilement, et d'autre part parce qu'on peut être d'une certaine manière « dépendant de l'enseignant » et autonome.

Si on prend l'exemple qu'il donne d'un apprenant qui sollicite son enseignant pour lui demander de l'aide sur une question de vocabulaire, on constate que le comportement observable de l'apprenant pourrait donner à l'enseignant l'idée d'une dépendance chez l'apprenant qui vient poser sa question sans a priori, s'être engagé dans une démarche de recherche personnelle qui démontrerait sa capacité à prendre en charge son apprentissage, à savoir trouver des ressources, à se chercher des solutions et aurait conclu, paresseusement, que l'enseignant est « la meilleure solution ». Ce que préconise Benson est de se préoccuper de la « manière » dont l'apprenant va utiliser sa capacité d'autonomie. Il est possible que l'enseignant n'ait pas vu, n'ait pas su que l'apprenant avait cherché à trouver la signification de la difficulté lexicale rencontrée avant de le solliciter, qu'il avait envisagé d'autres alternatives avant de s'adresser à lui en concluant que lui demander la solution était la meilleure option.

Ainsi, il importe de s'intéresser à la signification des comportements et délaisser les déductions tirées des comportements observables trop peu fiables: « This anecdote appears to reinforce the point that we should be concerned with the sense in which students are in control of their learning, and not their dependence on, or independence from, teachers. But it also suggests that inferences drawn from observable behaviours may be an unreliable guide to underlying behavioural intentions (Confessore & Park, 2004). We need, in other words, somehow to get at the meaning of behaviours [...]. » (Benson, 2010, p. 83).

Pour terminer cette partie sur l'autonomie de l'apprentissage qui a guidé la conception de la proposition CRL, nous voudrions conclure en rappelant le caractère « résilient » (Benson, 2011, p. 16) et « robuste » (Benson, 2007, p. 22) de la notion à la fois sur le plan théorique et pratique, depuis sa création à partir de la revue de la littérature menée par Benson (Ibid.) entre les années 2000 et 2011 (et qui en présente les points de consensus et points de désaccord): « *This core definition of autonomy has proved remarkably resilient as a focal point for theory and practice* », et « *Holec's (1981) definition of learner autonomy has proved remarkably robust and remains the most widely cited definition in the field* ».

Pour Benson, deux idées sont restées constantes à partir de la définition fondatrice de l'autonomie dans le champ de l'apprentissage des langues par Holec : le consensus général sur l'idée que l'autonomie implique le contrôle de l'apprenant sur son apprentissage et le caractère multidimensionnel de l'autonomie. Benson reconnaît la stabilité de la définition de l'autonomie indépendamment des contextes variés dans lesquels cette responsabilité peut avoir à s'exercer.

Résumé du chapitre

Dans le chapitre 3, nous avons apporté des éléments de compréhension pour approcher comment le cheminement de la notion d'autonomie d'apprentissage, depuis les premiers travaux du CRAPEL à Nancy, a permis d'imaginer une structure pour la mettre en œuvre. Nous avons apporté des éléments de caractérisation sur les notions d'autonomie et d'autodirection de l'apprentissage pour comprendre comment elles se situent au cœur des principes de l'apprentissage en dispositif CRL. Une définition opératoire de la notion a été présentée. Elle a éclairé ce qui en a fait un catalyseur afin de créer un environnement de transformation de la formation pour rendre à celui qui vient apprendre les langues, la capacité à s'occuper de son apprentissage et lui donner les moyens d'apprendre à le faire en agissant par lui-même sur son processus.

Partie 2. Cadre théorique et problématique

Chapitre 4. Le dispositif : éléments théoriques et pragmatiques

Introduction au chapitre

Dans sa première partie, le chapitre 4 est dédié à une exploration théorique de la notion de dispositif. Nous nous intéressons aux tensions qui traversent la notion en l'abordant dans une approche ouverte, à partir de travaux d'auteurs qui ont collaboré à élucider ce qu'elle recouvre à travers la multiplicité des contextes d'usage dans laquelle elle apparaît. Nous irons ensuite du côté du dispositif CRL regarder quelles dispositions particulières il présente pour soutenir son projet de formation et faire se réaliser ses intentions pour l'apprentissage. Nous apportons des éclairages sur la place qu'il donne à l'apprenant, la disposition d'esprit pour entrer dans son paradigme, le rapport au savoir qu'il propose, la conception de son organisation spatiale, et les moyens qu'il met à la disposition de ses usagers.

4.1 La notion de dispositif

Les notions que nous avons présentées dans la partie précédente constituent le socle pédagogique et méthodologique sur lequel repose le paradigme de la formation qui a été choisi pour les non spécialistes des langues sur le site universitaire strasbourgeois. Pour le matérialiser, un dispositif de formation a été conçu qui objective à travers son ingénierie matérielle et organisationnelle, les principes directeurs de l'horizon pédagogique et axiologique de son projet de formation. A la fois objet technique et construction intellectuelle, il traduit dans le réel, les fondements et principes de son ambition de formation, et se propose comme cadre organisateur pour conduire l'activité de ses usagers.

Nous allons dans la partie qui suit, examiner la notion de « dispositif » et ce qu'elle recouvre plus particulièrement pour le dispositif CRL. Avant de commencer à aborder la notion de dispositif en partant du statut théorique que lui a donné Michel Foucault, nous voudrions jeter un regard au dictionnaire pour repérer quels traits distinctifs caractérisent la notion, telle qu'elle est définie dans la langue française³². Ce que nous apprend le Trésor de la Langue Française est, qu'à l'origine, le dispositif s'entend dans une acception qui relève du champ de la rationalité technique ou mécanique. Dans une première définition, le dispositif a une signification technologique. Il apparaît comme un ensemble d'éléments techniques rassemblés et agencés pour former un appareil mécanique. Une signification militaire en fait par extension un agencement hétérogène d'éléments techniques et non techniques (des moyens) pour assurer un objectif militaire. Enfin, une signification juridique renvoie à la partie d'un texte de loi qui contient la loi qui va statuer expressément pour la sentence.

³² Les définitions à partir desquelles nous avons travaillé, se trouve en annexe 2

A travers les définitions proposées, on constate que les éléments qui constituent le dispositif sont hétérogènes, allant de pièces mécaniques, parties, mesures, moyens, dispositions pratiques, à des lois, textes et des décisions. Nous dégageons des limites que donnent au terme les définitions proposées, l'idée que le dispositif n'existe pas en tant que tel et pour lui-même. Une entité extérieure à lui, l'a voulu et conçu, en vue d'un but précis. A l'interface d'une relation entre la technique et l'humain, il doit son existence à la visée spécifique qui est prévu qu'il serve. Nous observons en reliant les définitions de la notion autour des différents contextes auxquelles elles s'appliquent, que l'existence du dispositif est conditionnée à la contingence spécifique qui réclame une action de sa part, parce qu'il rend possible d'agir à travers des pratiques, pour apporter une solution estimée nécessaire au moment de sa création. Le fait que les éléments disparates qui le composent soient agencés dans le but assurer un dessein précis, donne ainsi à son projet une prétention tactique et lui confère une dimension stratégique.

4.1.1 Les apports de Foucault et d'Agamben à la notion de dispositif : une fonction stratégique

La notion de « dispositif » apparaît dans les travaux du philosophe Michel Foucault dans les années 70. Au début de sa théorisation de la notion, il parle de « dispositif de pouvoir » puis de « dispositifs de savoir » et de « dispositifs disciplinaires » en accolant au substantif « dispositif » des notions qui vont élargir la dimension du dispositif et la préciser à travers l'adjectivation de substantifs. Lafleur (2015) souligne que, dans *Surveiller et punir* (Foucault, 1975), la notion est employée « pour souligner que l'art de gouverner des situations d'urgence et des comportements indésirables s'appuie sur des agencements relationnels, des rencontres d'objets sociotechniques, humains et non humains, discursifs et matériels, qui s'articulent à des architectures adaptées pour maximiser les effets des techniques disciplinaires qui s'y déroulent » (p. 6).

Foucault va proposer les repères conceptuels qui donneront à la notion de dispositif sa dimension théorique la plus complète : le terme « dispositif » désigne un ensemble hétérogène d'opérateurs matériels du pouvoir qui ont été agencés dans le but de répondre à une urgence sociale. Pour Foucault, les opérateurs du pouvoir du dispositif incluent des éléments divers comme des éléments matériels, des éléments immatériels, des règles, des prescriptions juridiques, des éléments discursifs et non discursifs. Ces opérateurs se relient entre eux et diffusent à travers leur maillage, le pouvoir disciplinaire du dispositif. Ils imposent une forme d'assujettissement sur les sujets humains qui seront captés dans le réseau formé par ces éléments disparates, et gouvernés à travers la discipline qu'ils exigent.

Pour Berten (1999, p. 34) : « c'est dans la « généalogie », *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, qu'il y a une élaboration rigoureuse, minutieuse et remarquablement féconde, de la notion de dispositif. Quadrillage des espaces, occupation et découpage du temps, gestion des déplacements, surveillance de tous les moments, règlements tatillons, panoptique, investissement des corps, etc. Dispositifs

disciplinaires, normalisation plutôt que répression. Il s'agit de montrer l'intrication du pouvoir avec un savoir « technique » spécifique : « construction de tableaux », « prescription de manœuvres », « imposition d'exercices », « objectivation », « fonctionnalité », « calculabilité », « surveillance », « observations », « mesures comparatives qui ont la norme pour référence », « mécanismes scientifico-disciplinaires », etc. ».

Dans un entretien publié dans la revue Bulletin périodique du champ freudien *Ornicar* ? (1977), Foucault décrit « le dispositif » :

« Ce que j'essaie de repérer sous ce nom, c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. Deuxièmement, ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes. Ainsi, tel discours peut apparaître tantôt comme programme d'une institution, tantôt au contraire comme un élément qui permet de justifier et de masquer une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité. Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonction, qui peuvent, eux aussi, être très différents. Troisièmement, par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation, qui à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. Cela a pu être, par exemple, la résorption d'une masse de population flottante qu'une société à économie de type essentiellement mercantiliste trouvait encombrante : il y a eu là un impératif stratégique, jouant comme matrice d'un dispositif, qui est devenu peu à peu le dispositif de contrôle- assujettissement de la folie, de la maladie mentale, de la névrose ».

Ce qui caractérise le dispositif dans la définition de Foucault, ce n'est pas seulement les éléments différents qui le composent mais le fait que l'ensemble agisse comme un réseau, ce qui permet au pouvoir de s'exercer. La logique dispositive est disséminée dans le composite d'éléments qui forme le dispositif qui à son tour, produit sous le faisceau des réalités distinctes qui le constitue, une seule et même logique qui tout entière, favorise et entretient son projet. Pierron (2010, cité dans Tirloni, 2010, p. 131), souligne que ce que l'on peut retenir de la définition « *princeps* » de Foucault, c'est tout d'abord « qu'il s'agit d'un principe qui tente de ramener le multiple de pratiques humaines apparemment disparates sous l'unité d'un concept, puisqu'il y est question de repérer une unité sous des réalités hétérogènes (...) il s'agit là d'un principe d'intelligibilité qui doit parvenir à expliciter de quelle nature est, ce qui lie des réalités distinctes sous une même logique. Enfin il met au jour une finalité ou, en tous les cas, tente de rendre raison de l'apparition d'un type de dispositif comme manifestation

symptomatique d'une attente ou d'une urgence sociale, comme déploiement d'une stratégie de mainmise d'hommes sur les conduites d'autres hommes ».

Lors de son entretien avec André Berten en 1981, à l'université catholique de Louvain, Michel Foucault explique à partir de quoi fonctionne le pouvoir selon lui. Il précise que le pouvoir ne s'incarne pas à travers le dispositif comme une force qui descendrait sur l'individu pour le terrasser ou le modeler. Il écarte l'idée que le pouvoir fonctionnerait par une espèce de puissance qui s'abattrait sur la société de façon malfaisante, car il ne s'agit pas « de jeter un grand filet de plus en plus serré qui étranglerait et la société et les individus, ce n'est absolument pas de ça qu'il s'agit » (Cahiers du GRIF, 1988, p.13)³³.

Pour Foucault, le pouvoir « ce n'est pas une chose, c'est (sic) des relations, quelque chose qui peut déterminer la conduite d'un autre, une relation qui est telle que l'on peut conduire la conduite d'un autre » (Ibid.). La gouvernementalité des sujets humains selon le philosophe est davantage un ensemble de stratégies et de tactiques qui rendent possible leur gouvernement en fonction « d'objectifs qui sont les siens » (Ibid.). Lors de la conférence qu'il donne à Bahia en 1976, Foucault définit la discipline du pouvoir ainsi : « La discipline est, au fond, le mécanisme de pouvoir par lequel nous arrivons à contrôler dans le corps social jusqu'aux éléments les plus ténus, par lequel nous arrivons à atteindre les atomes sociaux eux-mêmes, c'est-à-dire les individus. Techniques de l'individualisation du pouvoir. Comment surveiller quelqu'un, comment contrôler sa conduite, son comportement, ses aptitudes, comment intensifier sa performance, multiplier ses capacités, comment le mettre à la place où il sera le plus utile : voilà ce qu'est à mon sens la discipline ; » (1976, 1980-1988, p. 191).

La discipline qu'exerce le dispositif sur le sujet l'enserre dans les mailles de son pouvoir et lui dicte non pas ce qu'il a droit ou non de faire mais ce qu'il doit « être » (Legrand, 2007). Pour Macherez (2014), la discipline dispositive engendre et assujettit le sujet « auquel elle s'applique en le recréant de part en part ab initio ». Elle fait « l'économie du rituel de l'acceptation raisonnée et délibérée » (Ibid.) et peut même se dispenser de négocier avec le sujet pour l'amener à faire ce que le dispositif a prévu. Le dispositif ne s'adresse pas seulement au champ des réalités mais à celui des virtualités, de ce possible qu'il a déjà anticipé et qui fait des sujets qu'il contrôle « des sujets qui sont configurés de manière à répondre à ce qu'on attend d'eux, sans qu'on ait besoin ni de les persuader, ni de les forcer car ils sont eux-mêmes des «sujets » possibles, les « toujours sujets » dont parle Althusser, cueillis dès leur naissance et formés de manière à être gouvernables [...] » (p. 188).

³³ Nos citations à propos de cet entretien proviennent de la retranscription qu'en donne Les Cahiers du GRIF (1988)..

Pour Agamben (2006), ce qu'a vu Michel Foucault (1980-1988) avant tout dans le dispositif, ce sont « les opérateurs du pouvoir qui prennent la place des universaux » pour saisir l'individu et le contrôler pour qu'il agisse dans les intentions du dispositif. Le pouvoir du dispositif s'infiltre dans le champ d'action qu'il autorise aux sujets, convoqués à agir au creux de la latitude que le dispositif leur octroie pour réaliser son intention : « [I]l'exercice du pouvoir peut bien susciter autant d'acceptation qu'on voudra : il peut accumuler les morts et s'abriter derrière toutes les menaces qu'on peut imaginer. Il n'est pas en lui-même une violence qui saurait parfois se cacher, ou un consentement qui, implicitement, se reconduirait. Il est un ensemble d'actions sur des actions possibles : il opère sur le champ de possibilités où vient s'inscrire le comportement de sujets agissants : il incite, il induit, il détourne, il facilite ou rend plus difficile, il élargit ou il limite, il rend plus ou moins probable ; à la limite, il contraint ou empêche absolument mais il est bien toujours une manière d'agir sur un ou de sujets agissants, et ce en tant qu'ils agissent ou sont susceptibles d'agir [...]. Gouverner, en ce sens, c'est structurer le champ d'action éventuelle des autres » (pp. 237-237).

L'idée de stratégie dominante qui ressort de la définition de Foucault a été reprise par Giorgio Agamben (2006) dans son étude du dispositif. Pour Agamben, le dispositif a une « fonction stratégique concrète et s'inscrit toujours dans une relation de pouvoir ». La notion pour les deux auteurs renvoie à ce qui maîtrise, oriente avec une interrogation sur la place des individus pris dans les dispositifs et devant trouver un moyen de lui résister : « [e]n donnant une généralité encore plus grande à la classe déjà très vaste des dispositifs de Foucault, j'appellerai dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants ». (Agamben, 2006, p. 25-33).

Le dispositif selon Foucault n'est pas producteur de sujets ou alors producteurs de sujets dont les comportements sont contrôlés par le pouvoir disséminé dans les différents dispositifs qu'il crée pour mieux exercer sa domination. Pour autant, l'idée de production d'un sujet, selon Agamben (2006)³⁴, est ce qui fait que le dispositif a une dimension qui n'est pas uniquement celle d'une violence envers les sujets qu'il gouverne car dans le dispositif il y a toujours un processus de subjectivation sinon le dispositif ne serait « qu'une pure activité de gouvernement sans le moindre fondement dans l'être » (Agamben, 2006). Entre les êtres vivants et les dispositifs : « entre les deux, comme tiers, les sujets ». (Ibid.).

Ce que nous retenons de ces réflexions sur la manière dont le pouvoir du dispositif s'exerce est sa façon stratégique de s'emparer des sujets qui animent et réalisent son projet. Nous retenons deux idées

directrices : la force du dispositif découle de sa visée stratégique dominante. Il est une forme de mise en relation d'éléments hétérogènes que leur synergie rend agissants. La deuxième idée est celle de l'existence d'un sujet transformé par le dispositif, et à qui le dispositif donne une identité nouvelle pour mieux le contrôler. C'est le sujet lui-même qui est agi par le dispositif, non pas de façon brutale et violente par une domination qui viendrait fondre sur lui mais en se façonnant lui-même pour réussir à évoluer dans le dispositif.

Le dispositif retravaille les relations humaines autant par le pouvoir qui se tisse entre les individus sur lesquels il agit, que par la manière dont les individus sont saisis depuis l'intérieur par la stratégie du dispositif : « Ainsi, pour approcher la puissance du dispositif, c'est autant du dispositif vers le sujet, que du sujet vers le sujet qu'il faut investiguer car « [i]l s'agit plutôt d'enquêter sur les modes concrets par lesquels les positivités (ou les dispositifs) agissent à l'intérieur des relations, dans les mécanismes et les jeux de pouvoir. Nous entendons « positivité » au sens hégélien, c'est à dire un ensemble de « règles, de rites et d'institutions qui se trouve imposé aux individus par un pouvoir extérieur, mais qui se trouve aussi, pour ainsi dire, intériorisé dans les systèmes des croyances et des sentiments ». (Agamben,2006).

4.1.2 Quelques traits caractéristiques du dispositif

Nous nous appuyons dans cette partie de notre travail, sur le Colloque qui eut lieu les 24 et 25 avril 1998, à l'université de Louvain-La-Neuve, sous le titre « Le dispositif : entre usage et concept ». Nous essaierons de mettre en évidence des traits saillants de la notion, recueillis à partir des points de vue des différents auteurs qui ont participé au numéro spécial de la revue Hermès consacré au dispositif, à la suite des travaux du Colloque.

Pour Jacquinot-Delaunay et Monnoyer (1999), les initiateurs du colloque (Peeters et Charlier, 1999; Belin, 1999) souhaitaient à travers un appel à interroger le terme « dispositif », « élucider » une notion souvent utilisée mais parfois fuyante parce qu'insuffisamment expliquée, recouvrant des pratiques sociales et des usages diversifiées, et traversant des contextes multiples a priori déconnectés les uns des autres. L'objectif commun était de penser l'actualité théorique de la notion afin de formaliser une perspective commune du concept autour de points possiblement convergents (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1998, p. 9).

Au-delà des définitions des dictionnaires, des usages anciens et stabilisés dans divers contextes (policier, militaire, judiciaire, scientifiques, rhétorique), les auteurs qui ont participé au Colloque, ont voulu s'engager dans l'exploration d'un concept en émergence dont ils percevaient la valeur heuristique, animés par une envie d' « ouvrir des débats, éclairer non seulement ceux qui conçoivent, mais aussi ceux qui utilisent des dispositifs et en traquer la trace et le sens là où on les attend le moins, dans la réserve des pratiques muettes, mais opérantes ». Leur besoin d'interroger le dispositif a conduit à le penser théoriquement, animé par d'autres processus que la dimension de pouvoir évoquée

précédemment, à le saisir dans des usages variés et dans des champs d'études divers (et où la notion allait parfois de soi (Vandendorpe, 1999, p. 199). Ils ont ainsi participé à le retravailler et à le revaloriser sur le plan théorique.

Nous convoquerons dans cette partie, des auteurs de ces contributions, pour dégager à partir de leurs points de vue sur le dispositif, des traits de significations qui donneront d'autres épaisseurs à la notion.

4.1.3 Regards croisés sur la notion de dispositif

Meunier (1999) qualifie la notion de dispositif de « concept ». Pour l'auteur, son sens premier fait apparaître un réseau au centre duquel se trouvent des acceptations impliquant fortement la technique. Il est un « [e]nsemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil quelconque; ce mécanisme, cet appareil. *Un dispositif d'alarme, de sécurité.* ». L'auteur précise que, pris à un niveau supérieur d'abstraction, le concept de dispositif voit cette forte implication technique s'atténuer sans effacer l'idée d'appareil ou d'arrangements en fonction d'un but : « les sens secondaires mentionnés par le Larousse font état des « dispositifs militaires » et « dispositifs policiers dans lesquels les pièces mécaniques ont été remplacées par des hommes mais où subsiste l'intention d'articuler des moyens en fonction d'une fin ». Même si le concept de dispositif est nourri par des extensions à la notion, à d'autres niveaux ou contextes, il conserve son noyau schématique : il procède toujours d'une « intention et vise toujours un effet », ce qui en fait une caractéristique fondamentale du concept. Ses caractéristiques primordiales ainsi distinguées, le dispositif peut ajouter d'autres « spécifications » et additionner d'autres dimensions à partir de la visée primaire qui a permis son existence.

Ce que Chartier (1999) a repéré dans le dispositif de contrôle de Foucault est le « trait beaucoup moins audible » à l'époque que la plupart des dispositifs sont « sans auteur », ce qui rend l'exercice de leur pouvoir à la fois énigmatique insaisissable : « Ce qui est difficile à penser, ce n'est pas le pouvoir des puissants (chefs d'états, ministres, juges, policiers, etc.), ni comment ceux-ci en usent, mais le pouvoir des dispositifs qui orientent les conduites et les représentations du seul fait qu'ils sont le cadre d'expériences communes, si communes qu'elles finissent par avoir la naturalité des évidences et restent donc impensées » (Ibid. p. 209).

C'est autour des agencements télévisuels que Nel (1999) propose un regard sur le dispositif. Il rappelle sa définition historique des années 70 qui voit le dispositif comme « ensemble de moyens déployés pour concrétiser un mode d'agir selon une visée stratégique et dans un cadre institutionnel ». Il n'hésite pas à voir dans le concept de dispositif un « méta concept » porté par la métaphore de l'arbre, du réseau, du rhizome. La métaphore de l'arbre renvoie pour l'auteur à un organisme, un corps ou une machine qui représentent des systèmes centrés, des structurations fermes et pilotes de pouvoir. Le réseau, quant à lui, laisse bourgeonner les strates dispositives comme autant de « fonctionnements invisibles et fluents dans un paradigme réticulaire ».

Lochard (1999) retrace l'apparition du terme dispositif dans la sphère professionnelle et illustre comment le terme a circulé d'un univers technique à la sphère académique. Selon l'auteur qui s'intéresse au parcours de la notion dans les études télévisuelles, les univers professionnel et académique n'étant pas des univers « étanches » (p. 143), les termes s'échangent entre les deux sphères. Celui de dispositif circulera vers la sphère académique depuis la sphère professionnelle, dans un déplacement inhabituel. Entre sa figure conceptuelle et son sens matériel et plus concret que veulent lui conserver les professionnels de la télévision, la notion est placée « sous le signe de ces tensions ». Toutefois, elle conserve un potentiel de signification autour de trois traits sémantiques remarquablement stabilisés :

- Un *sème de spatialité* qui peut prendre forme sous les figures de la constellation, de la configuration ou de l'agencement,
- Un *sème de systématicité*, renvoyant à l'exigence de cohérence entre différents paramètres,
- Un *sème d'intentionnalité agissante* qui, rapprochant la notion de celle de stratagème, lui confère sa dimension dynamique, littéralement « stratégique ». (Lochard, 1999, p. 144)

La notion que le dispositif renferme est une sorte de noyau dur qui permet de lui donner les dimensions nécessaires pour le faire exister et fonctionner. Ce sont ces trois dimensions selon l'auteur, qui lui assurent « ses acceptations multiples et successives » et sa « plasticité signifiante » qui sans cesse permet à la notion d'ouvrir à des usages renouvelés.

C'est à la technicisation croissante de nos environnements quotidiens que Leblanc (1999) attribue la fortune de la notion qui prolifère. L'auteur rappelle une des caractéristiques du dispositif, sa visée de maîtrise, dans le contexte de la télévision. L'auteur voit, derrière l'affichage de sa spécificité technique, que le dispositif a « pour première fonction et pour finalité de fixer les règles du jeu ». En mettant de la norme pour exercer une forme de contrôle, il rétablit une normativité qui assimile tout écart à la norme comme une infraction et dompte d'une certaine manière la créativité qu'il laisse arriver « [l]a créativité doit s'aligner sur la norme ou ne pas être ». Le dispositif est ce qui permet de maîtriser l'imprévisible, il a une fonction d'organisation, il cherche à la fois à laisser aller la créativité, et à parer à l'imprévu par des normes censées contenir celle-ci.

Vandendorpe (1999, p. 199) note que, bien que l'usage du terme dispositif soit entré dans l'usage courant et se soit imposé rapidement « comme s'il allait de soi », il demeure « une notion passe-partout aux traits peu définis ». L'auteur propose une définition du dispositif qui l'envisage à travers son caractère performatif. Le dispositif participe à une mise en forme de la réalité en fonction d'objectifs qui ont été pré-déterminés. Il « désigne un *environnement aménagé de manière à offrir à certaines actions ou certains événements des conditions de réalisation optimales* ». Pour l'auteur, la pratique des dispositifs est « une pratique ordinaire ». De tout temps, les hommes ont cherché à se faciliter la vie en créant toutes sortes de dispositifs, à tel point que nous les voyons même plus même quand nous prenons appui sur eux dans nos quotidiens : « [l']homme crée des dispositifs afin de pallier les insuffisances du réel. Ce

faisant, il met au point des environnements au sein desquels son action pourra bénéficier d'un support. » (1999, p. 199-200).

Peeters et Charlier relèvent également cette « conviction implicite » du caractère performatif du dispositif mais soulignent qu'elle n'est pas automatique. Ils voient dans l'espace que fait exister le dispositif, une possibilité pour l'action. Toutefois, celle-ci ne garantit pas qu'il s'y passe ce qui a été prévu : « cela signifie alors que si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit cependant pas l'actualisation. Il fait simplement exister un espace particulier préalable dans lequel ce « quelque chose » peut se produire ». Ils posent la question de savoir s'il y a toujours lieu de parler de dispositif « quand ça n'a pas marché », tant est puissante cette conviction de la tendance naturelle du dispositif à actualiser et à réaliser ce qui n'est initialement présent(e) que comme potentialités » (1999, p. 18).

Berten (1999) repère dans le dispositif foucaldien une disposition à privilégier *l'homo rationalis* à travers la dimension technique des dispositifs, or explique-t-il « les dispositifs ne peuvent être compris exclusivement comme des moyens d'arraisonnement du monde ou comme des systèmes de mise en ordre du monde ». Il élargit la définition du dispositif en proposant de le concevoir non pas seulement comme lieu de pouvoir et de savoir mais comme lieu d'expression de créativité, et de force d'émancipation. Le dispositif est d'une formidable productivité quand il consent à donner à « l'individu actif » une place dans son agencement : « Si on ré introduisait dans les rouages dispositifs l'individu a c t i f³⁵ - ce que Foucault se garde bien de faire - on constaterait la prodigieuse inventivité, la créativité proliférante qui se révèle dans la mise en place des dispositifs ».

Non seulement chaque dispositif inclut des savoirs multiples, transversaux, ramifiés, mais encore, le dispositif lui-même devient un milieu producteur de savoir : échappant maintes fois à l'intention qui l'a fait naître, il est alors détourné, utilisé pour des usages imprévus, remanié pour servir à résoudre tel ou tel problème, transposé d'un domaine mortifère à une zone de pacification » (Berten, 1999, p. 35). Le dispositif permet alors « l'idée de médiation ». Elle est « affective et corporelle entre soi-même et le monde, entre soi-même et autrui et finalement entre soi et soi ».

Convoquant Belin (1999, p. 200), Berten attribue à la « bienveillance » dispositive du milieu « le point où s'initient l'ouverture et la reconnaissance de l'autre ». C'est à partir de l'environnement du dispositif, s'il fait exister un rapport suffisamment basé sur la bienveillance qu'il rendra possible le dialogue intersubjectif « [c'est que notre « compétence» à vivre dans un environnement, à avoir suffisamment de confiance dans la bienveillance de cet environnement, et donc à être aussi capable de l'apprivoiser, de l'accommoder à notre manière d'être, de nous y adapter, de le transformer, de l'utiliser et de le ré inventer, cette compétence ne doit pas être comprise seulement et exclusivement comme surgissant de

³⁵ Écrit de cette manière dans le texte d'origine

la qualité des relations humaines. Tout au contraire, ce sont certains aspects au moins de notre familiarité avec l'environnement qui produisent une qualité de relations intersubjectives » (Berten, 1999, p. 31).

Berten appelle à fonder notre rapport au monde « sur une anthropologie » qui permettra un dialogue propice à une « médiation créative et inventive... que devraient tenter de mimer les dispositifs » (Ibid.). Concevoir le dispositif comme médiation, « c'est reconnecter des compétences non spécifiques à un environnement disponible et donner ses chances à la créativité ». Le sujet d'un tel dispositif n'est plus seulement pris dans une logique et des fins. Berten le voit comme « le bricoleur » de Lévi-Strauss (1962) faisant de tous les « objets hérérocliques » de son environnement « son trésor » (Ibid. p. 28). Le dispositif, s'il remet l'individu actif « dans ses rouages », s'il lui en donne les moyens, devient pour le sujet, lieu d'élaboration de sa créativité, sur un mode constructif : « On a souvent remarqué qu'enseigner la créativité, l'inventivité, se heurte à un paradoxe, car enseigner, c'est donner des consignes qu'il faut suivre. Et même s'il s'agit d'apprendre à apprendre, il n'est guère possible d'intégrer dans cet apprentissage les conditions nécessaires et suffisantes de la créativité- sans quoi, suivre ces consignes impliquerait de renoncer à la créativité. Mais si élaborer les conditions suffisantes de la créativité semble bien aboutir à des contradictions, on peut néanmoins tenter d'en approcher de façon plus précise les conditions nécessaires minimales. ».

Fusulier et Lannoy (1999) à partir de leurs champs d'études respectifs, la télématique routière et la formation professionnelle, décrivent la prolifération des « dispositifs » et leur valorisation contemporaine comme un phénomène collectif (Ibid, p. 182). Relié à un contexte, le dispositif vient apporter à celui-ci une réponse aux tensions qui le parcourent. Pour les auteurs : « [I]es tensions ou les défis sont donc les raisons d'être des dispositifs. Ceux-ci ne prennent sens que par rapport à elles. C'est en fonction d'elles qu'ils se donnent une forme, une consistance et une orientation, bref qu'ils s'instituent. » (Ibid. p. 194). Pour autant, le dispositif ne s'origine pas dans « un mouvement social, ni un mouvement d'usagers, ni une idéologie politique ». Il « s'inscrit dans une situation vécue comme problématique » pour laquelle il sera tantôt une « réponse », une « nouvelle vision », une « nouvelle manière de faire », un « nouvel ordre plus adapté », un « remède », une « innovation ». La logique qui fait exister le dispositif en tant que réponse à une « urgence sociale », lui attribue une fonction stratégique et tactique justifiable. Ainsi, il peut tirer sa légitimité de la réponse qu'il apporte comme solution espérée au problème qui se pose. Cette approbation sociale de ses buts, attendus et souhaits, l'autorise à employer la logique qui le fonde pour agir sur les sujets sur lesquels il s'appuie, pour réaliser ses buts. Si le dispositif est une innovation, on pourrait dire qu'il est une innovation à la fois nécessaire, pragmatique et expérimentale : « [e]n ce sens, l'innovation revêtirait un caractère de nécessité : d'après les promoteurs des « dispositifs », elle est souhaitable et souhaitée, mais surtout sa forme même n'est pas relative, affirment-ils, elle doit être en parfaite concordance avec les données mêmes de la réalité, ses tensions constitutives et les besoins des protagonistes. Le dispositif serait efficace (ou ne le serait

pas) parce qu'il serait en homologie complète avec la structure générique des problèmes auxquels il entend répondre » (Ibid. p. 192).

La force du dispositif se dégage peut-être alors de la manière dont il se coule dans l'existant pour le retravailler à partir d'acquis déjà testés. Point de révolution qui chercherait à saccager le passé pour installer une modernité libératrice et rédemptrice, le dispositif tire de l'actualité en crise qui le convoque, des enseignements et des expériences pour proposer un progrès : « Mais dans le même temps, cette innovation- ou plus exactement ces multiples innovations (il y en aurait autant que de dispositifs concrets) - ne relèverait pas de la pure invention, du génie créateur, de l'œuvre libre et de la rupture avec le passé. Au contraire, elle ne cesse de citer et d'exploiter les acquis du passé, de s'intégrer aux structures existantes, tout au plus de les adapter, tout en les ménageant, de se situer dans un mouvement d'ensemble du champ, qui serait structurel bien plus que ponctuel (au sens spatial et temporel du terme). Elle ne se présente pas comme révolution, mais comme évolution logique, comme saut qualitatif, comme étape d'un mouvement irrésistible de progrès » (Ibid. p. 192).

Il est possible que cette caractéristique du dispositif s'ancre dans le lien qu'ont ses concepteurs avec le champ dans lequel il va leur être utile, en effet « ceux qui conçoivent, développent, diffusent, promeuvent des « dispositifs » sont toujours des acteurs (d'ailleurs rarement des individus agissant en leur nom propre) qui ont la charge de gérer ou de résoudre les problèmes d'un champ ou d'une organisation » (Ibid. p. 191). Experts et professionnels, inscrits dans un déjà-là de savoirs et de pratiques qu'ils ont parfois contribué à organiser, vont nourrir le dispositif de ces expériences et en faire une innovation doublement orientée, se servant du passé pour penser ce nouvel existant, « c'est que les promoteurs des dispositifs n'affirment pas que les « problèmes » auxquels ceux-ci prétendent apporter une solution disparaissent mais bien qu'ils se transforment » (Ibid. p. 196). Nous voyons chez Fusulier et Lannoy (1999), apparaître la figure du concepteur – expert, professionnel de la solution dispositive qu'il a mise en place et gestionnaire de sa « complexité fondamentale ».

Hert (1999) précise que le terme dispositif est employé dans de nombreux domaines scientifiques et qu'il renvoie à des définitions plus ou moins précises. A partir de la définition de Foucault qu'il prend comme point de départ de son questionnement, il rappelle que les dispositifs « renvoient dans ce cas aux procédures et technologies qui sous-tendent l'organisation d'une société. Dans cette optique, notre histoire serait liée, selon Foucault, au développement tentaculaire d'une certaine catégorie de ces dispositifs, à savoir les dispositifs panoptiques. Ces derniers, qui organisent à la fois les espaces et les discours, renvoient à la technologie disciplinaire et observatrice contemporaine ». Il adresse plusieurs limites à cette approche des dispositifs ; d'une part « elle ne renvoie qu'à une catégorie d'entre eux : ceux du contrôle, de l'aveu, de la surveillance, du pouvoir » et d'autre part, elle ne prend pas en compte les dispositifs « de procédures ordinaires » faites d'actions individuelles « porteuses d'un « art de

faire » ». Il existe tout un tas de procédures ou de dispositifs qui existent en dehors des lieux pour lesquels ils ont été créés « ce sont les ruses, les braconnages, les tactiques inventées par les consommateurs. Elles montrent que l'individu n'est pas totalement prisonnier du dispositif qu'il emprunte, ou dans lequel il est pris. De Certeau (1980) évoque avec jubilation les pas perdus des passants dans nos villes qui empruntent les chemins pourtant bien balisés par les urbanistes. Il reste toujours des interstices pour les vagabondages, les braconnages, toutes ces tactiques localement inventées sur le moment pour justement trouver *son* cheminement, en fonction de son plaisir, son rythme, son désir ».

Hert (1999) défend une approche du dispositif qui n'est pas exclusivement reliée à une dimension de « contrôle et de microphysique du pouvoir » ou de technicité et d'artefacts. Pour lui, le dispositif « renvoie aux objets, à la technique mais également aux sujets qui expérimentent, utilisent, détournent, s'approprient, jouent avec les dispositifs, ou sont pris par eux, contraints ou fascinés. ». L'argument de Hert est qu'un dispositif dont le but est de produire une médiation, fait exister un espace particulier dans lequel le sujet peut entrer dans un rapport symbolique et subjectif avec lui.

Le dispositif devient une « ressource » pour le sujet, un « espace transitionnel », un « entre-deux » qui ouvre un échange avec le monde pour construire à partir de ce que le sujet y trouvera : « [l']espace transitionnel rend donc possible ce processus dynamique qui consiste à prendre ce qui existe dans le monde tout en inventant constamment un cadre, une utilisation de ce qui est déjà là. Il s'agit ainsi d'une activité passive et active à la fois, d'une interaction avec le monde, d'une observation et en même temps d'une construction ». L'approche que propose Hert, montre que le dispositif fonctionne à la fois de façon tangible, il a des limites clairement définies, un cadre qui balise ses contours physiques et qui place les sujets dans une situation qui est pour l'auteur « une parenthèse acceptée pour arriver à leurs fins ». En même temps qu'ils acceptent de se laisser guider passivement par le dispositif », ils vont « investir » la proposition du dispositif diversement, en fonction de leurs manières de faire, de leurs tactiques. Ces dernières révèlent « comment est investi et vécu un tel dispositif lorsqu'on s'y retrouve contraint, parce qu'on veut l'utiliser, sans pour autant en être prisonnier » (Hert, 1999, p. 87).

4.1.4 L'usager et le dispositif

Au départ de sa contribution, Thomas (1999) rappelle ce qui pourrait passer pour une évidence quand on cherche à décrire le dispositif, sans utilisateurs, un dispositif n'existe pas. Il faut aussi pour l'auteur, que ses utilisateurs coexistent avec le dispositif en développant une posture cognitive spécifique : « Le dispositif ne va donc pas être défini comme une structure vide et inerte, précédant les individus/récepteurs et qui serait animée par leur action et leur présence. Tout simplement, nous considérons qu'il n'y a pas dispositif tant que ne coexistent pas un individu dans une posture cognitive spécifique, un document médiatique et les caractéristiques de leur rencontre » (Ibid., p. 219).

Cette posture se construit à travers les attentes des acteurs, le regard qu'ils vont construire pour aller à la rencontre du média mis à disposition. Le dispositif permet à l'usager à développer sa posture cognitive à travers l'échange qui se noue entre les deux, comme « un espace de participation mutuelle » (Thomas, 1999, p. 220 ; Silverstone, 1998, p. 178).

Le point de vue que l'auteur apporte sur ce qui fait advenir un dispositif, montre qu'il ne se résume pas à la production médiatique qu'il propose, ni aux individus/récepteurs qui le fréquentent ou à la manière dont ils reçoivent sa proposition : « il correspond à une action très concrète et très située de tous ces éléments les uns envers les autres. C'est à la rencontre de ces trois éléments qu'émerge le dispositif. Il ne peut donc avoir un caractère fixe ou répétitif et c'est dans le cadre d'un contexte spatio-temporel affectivement et cognitivement situé (motivé, initié) mettant en présence un média et des utilisateurs, que le dispositif prend corps » (Ibid. p. 219). Le dispositif ne peut, pour reprendre l'expression de Thomas, que « prendre corps » de manière non récurrente. Il ne se reproduit pas comme un modèle ou une pratique. Il réclame pour devenir effectif, que des utilisateurs et un média investissent un contexte d'espace et de temps dans une posture spécifique qui rendra possible leur rencontre et l'effectuation du dispositif.

Pour Vandendorpe (1999), les dispositifs ont pour caractéristique commune de proposer des aménagements qui donnent à l'usager la garantie de bénéficier d'un support pour son action. L'auteur relève de façon intéressante qu'il ne suffit pas au dispositif de reprendre des éléments du réel et de les agencer, pour réussir à médiatiser l'expérience qu'il veut faire vivre à son usager : « [p]ar-delà la diversité des formes sous lesquelles ils se présentent, les dispositifs ont toutefois pour caractéristique commune la propriété d'opérer un ordonnancement particulier d'éléments qui, dans la réalité, se présentent sous une forme dispersée ». Ce qui se présente dans la vie sous forme dispersée, de désordre voire de menace (Belin, 1997) dans une existence non médiatisée, sera soumis à un ordonnancement particulier par le dispositif. Cette nouvelle configuration procède de telle manière à ce que l'usager du dispositif puisse maîtriser son action, s'y orienter, voire « y reprendre confiance ».

Il s'agit de « mettre à disposition des individus, des équipements ou espaces susceptibles de leur offrir des choses diverses selon la manière dont ils se les approprient, plutôt que de leur proposer des objets stéréotypés » (p. 200). C'est « l'aspect prometteur » du dispositif qui « peut par définition être approprié de manières multiples » (Ibid.), chaque individu devant « pouvoir trouver l'objet de son désir » (Ibid.) en son sein. Le dispositif devient alors un espace de possibles pour l'usager « [p]arce qu'il est permis d'en disposer à sa guise et d'y emprunter successivement plusieurs parcours sans risque d'évaluation ni de pénalisation, le dispositif est en outre appréhendé comme un espace de potentialités au sein duquel on peut laisser libre cours à sa créativité » (Vandendorpe, 1999, p. 200). Cette approche du dispositif comme catalyseur d'espaces à investir pour se recréer son propre rapport au monde, peut être rapprochée de l'environnement bienveillant de Belin (1999) et de sa théorie de l'espace transitionnel. De tels

dispositifs, aussi décrits par Peeters et Charlier (1999) : « constituent des environnements « bienveillants », tolérants à l'erreur, et procurent un espace de jeu et de liberté dans lesquels les actions et les expériences ne sont pas sanctionnées. En autorisant une relâche partielle de la gravité du réel, ils facilitent l'expérience du monde extérieur en permettant d'entretenir avec lui un rapport plus serein ». (1999, p.19).

S'il se configure pour laisser à l'apprenant un espace rempli de virtualités, c'est parce que le dispositif reflète des préoccupations sociétales, un « esprit du temps » (Vandendorpe, p. 200), « dans une société où l'on assiste à la transformation profonde des modalités à travers lesquelles s'effectue une quelconque normativité des conduites (De Munck & Verhoeven, 1997) » (Ibid.). L'épanouissement de l'individu au sens où il peut se réaliser « indépendamment de toute contrainte, s'impose avec la force d'un dogme » (Ehrenberg, 1991; Giddens, 1991) entraînant de nouvelles logiques dispositives : les individus qui fréquentent le dispositif sont autorisés à réaliser des choix d'affirmation d'eux-mêmes et de leur singularité.

On observe que le dispositif ainsi décrit opère une sorte de mue dans sa relation avec ses utilisateurs, sa préoccupation devient celle de permettre à ses usagers de « poursuivre des objectifs divers » (Ibid.) à l'intérieur d'un même espace qui multiplie les virtualités. Il n'échappe cependant pas à l'auteur que le dispositif n'est jamais une seule dimension et qu'il se caractérise par une certaine ambiguïté. En sélectionnant parmi toutes les pratiques réalisables lesquelles seront définies en fonction des priorités du dispositif, il organise pour l'usager une certaine mise en forme de la réalité (Ibid. p. 199). « Le dispositif n'est donc pas en définitive, un espace si neutre que ça » (Ibid., p. 201). Espace qui s'affirme comme « un espace de libertés », le dispositif est aussi « un espace de contraintes pour ses usagers. L'initiative qu'il permet est tout à la fois une manière de pouvoir s'émanciper en choisissant son propre chemin, les usagers ayant « la possibilité d'agir comme ils l'entendent » et une prescription à saisir ce pouvoir émancipateur que leur accorde volontiers le dispositif, parce qu'il les veut autonomes.

Tel est le paradoxe dans lequel s'engage le dispositif chargé d'organiser et de rendre effective (à tout prix ?) l'appropriation personnalisée de son projet. La question pour l'auteur se pose alors de savoir comment le dispositif peut-il réussir à la fois à offrir un espace de potentialités dans lequel les usagers pourront choisir leurs objectifs singuliers et forcément divers, appliquer des règles au moins a minima, et sans restreindre la liberté individuelle de ses usagers. L'auteur relève à la fin de son analyse que le recours à cette logique dispositive qui inspire de nombreux domaines pourrait être interrogée sur la légitimité de sa démarche, certains individus cherchant autre chose que cette proposition des dispositifs, dans certaines situations.

Pour Fusilier et Lannoy (1999), « la figure centrale du dispositif est l'individu » (Ibid. p. 185). D'une part, parce que « le fonctionnement même du dispositif repose dans sa conception sur un jugement, une appréciation, une décision, une action de l'usager » (Ibid. p. 185), d'autre part parce que toute la conception du dispositif s'organise pour permettre « l'exercice de la rationalité individuelle ». Au sein du dispositif, « chacun doit y trouver son compte ; la souplesse est de rigueur » (Ibid. p. 189). Le dispositif est en ce sens, un lieu pour « concilier l'inconciliable » des tensions qui le traverse : projet collectif et appropriation individuelle, il repose sur « une vision de l'individu comme être agissant et lieu d'une intentionnalité propre ». Le dispositif tire sa signification sociale et sa valorisation, de la liberté de choix qu'il promeut.

Dans le dispositif que décrivent Fusilier et Lannoy (1999), « le choix c'est l'acteur qui l'opère. On n'oriente plus les élèves, c'est eux qui s'orientent dans le dispositif ». Toutefois le cadre de cette autonomie est lié aux contraintes que rencontrent les sujets, « [c]es derniers, les sujets des « dispositifs », sont perçus comme dotés d'une autonomie qu'il s'agit d'exploiter, d'orienter, pour la rendre compatible avec les contraintes du système dans lequel ils évoluent et dont les experts et les professionnels ont la charge symbolique et pratique du bon fonctionnement. Mais on notera ici que ce sont précisément ces derniers qui définissent lesdites contraintes, mais aussi la nature de l'autonomie des usagers (rationalité économique, préférences psychologiques, parcours social, etc.) » (Ibid. p. 193). Entre les usagers et le dispositif, un « marché imparfait » (Ibid. p. 193). Il s'agit de « gérer sans commander, de réguler sans contraindre, d'organiser des espaces rendant effectifs des comportements adoptés librement par les individus mais convergents avec les finalités du système » (Ibid. p. 196) et d'offrir à l'autonomie des sujets un espace d'effectivité pour qu'ils soient « disposés à réaliser une situation collective jugée satisfaisante au regard de critères à la fois individuels et sociaux » (Ibid. p. 196).

4.1.5 Le dispositif : « entre liberté et contrainte »

Si l'on compare les apports des auteurs qui ont apporté leur contribution à une théorie du dispositif, on voit bien que si la notion conserve certains des attributs proposés par Foucault dans sa théorisation du dispositif, elle résiste à être circonscrite à une dimension de contrôle sur les individus qu'elle gouverne. Elle reste reliée à des traits qui la définissent comme « une logique de moyens en vue d'une fin » (Peeters et Charlier (1999, p. 18) douée d'une « visée d'efficacité » (Fusilier et Lannoy, 1999, p. 191), ce qui en fait « la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés » (Peeters et Charlier, 1999, p. 18). Il ressort de la plupart des contributions, que « la notion est avant tout perçue comme un concept de l'entre-deux » (Ibid. 15), un composé d'humain et non-humain (Ibid., p. 17).

Elle renvoie à une formation technique et symbolique (Verhaegen, 1999), décrit une structure dont les formes sont flottantes et fluides. La notion fait référence à un arrangement en vue d'un but précis mais

on la postule renvoyant à un environnement ouvert, adaptatif et intelligent, capable de traiter l'imprévu et la nouveauté (Ibid. p. 17), elle articule des approches et des éléments plutôt qu'elle n'en dresse un inventaire, elle éclaire une mise en forme de la réalité pour proposer un espace de médiation où trouver son cheminement personnalisé.

Plusieurs auteurs soulignent le caractère hybride de la notion, sa plasticité signifiante, son éclatement dans les usages qu'elle rend possibles et qui lui permettent d'en tirer son efficacité pratique. Ainsi, il apparaît à travers les travaux explorés autour de la notion, qu'elle n'est pas « verrouillée, cadenassée dans une définition et un usage canonique. » (Fusulier et Lannoy, 1999, p. 1993), même si elle voyage et est reprise dans des champs de recherche et sur des terrains de pratiques très divers qui pourraient la désirer plus unifiée. Point de pétrification autour de traits qui la voudraient dans une seule assignation théorique.

La notion est malléable, adaptative autour de grands traits qui lui donnent des points d'impulsion à partir desquels elle peut se renouveler et réinvestir une autre approche d'elle-même. Pour reprendre l'exemple de Leblanc (1999), le dispositif a pour première fonction de fixer les règles du jeu (Leblanc, 1999, p. 234). Ces règles renvoient aux dispositions que le dispositif aura prévues, aux règles, normes et prescriptions des procédures qu'il a organisées. Pour autant, personne ne peut prévoir entièrement et diriger un jeu. La partie sera celle que le dispositif jouera avec ses acteurs, invités plutôt que pris ou saisis, à interagir avec le dispositif dans le cadre de ce « marché imparfait » qu'il lui propose pour qu'il s'implique à la manière de Hert (1999, p. 94), dans les finalités pour lesquelles il l'a « bien disposé » pour qu'il adhère à ses visées, et qu'il soit créatif et autonome.

Le dispositif rend possible des actions diverses, dans une sorte de « bricolage » génial. Les équilibres et les négociations qu'il exige doivent tenir compte des données changeantes des contraintes à partir desquelles son usager va organiser son expérience : « Si la subjectivité des individus est bien souvent produite par un ensemble de micro-pouvoirs qui colonisent notre esprit, il existe plusieurs façons d'habiter et de performer les normes sociales avec lesquelles nous devons composer. S'il existe des règles du jeu imposées tacitement par les dispositifs, les individus ont la possibilité de jouer avec les règles, notamment avec leur dimension morale, et de produire des résistances face aux normativités des lieux qu'ils occupent » (Zaganiaris, 2014).

On voit bien à travers les auteurs qui ont revalorisé la notion de dispositif en apportant, chacun, sa Contribution à une théorie pour en alimenter le fond conceptuel, que le dispositif, au bénéfice d'une recentration sur l'individu, permet de promouvoir les différences, de valoriser la dimension plurielle des acteurs qui le font exister. Il mise sur l'individu responsable de sa formation, de son projet, de son devenir social, un individu actif, et non pas l'opérateur passif capturé par la micro physique d'un pouvoir forcément nuisible ou oppressif.

Il en résulte que l'identité du dispositif tient à une mise en tension entre les intentions premières et les usages inattendus qui en sont faits, « [e]st déléguée à l'individu-usager une certaine faculté d'exercer sa propre intelligence ou sa propre moralité (cf. Lannoy & Fusulier, Lochard). On pourrait parler d'une nouvelle gestion du changement qui ne s'exerce plus prioritairement sur le mode de la coercition ». (Ibid, p. 18). Peeters et Charlier (1999) relèvent que cette nouvelle orientation est particulièrement sensible dans le champ de la pédagogie et de la médiation des savoirs : « [l]es dispositifs pédagogiques ou socio-éducatifs prennent davantage en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) et sa dimension intentionnelle. Lorsqu'il s'agit de définir les moyens de la formation, le dispositif se conçoit en s'appuyant sur les motifs individuels, les intentions cognitives des acteurs. Il cherche ensuite à les articuler de manière cohérente ». Le rôle du dispositif s'innove dans son rapport avec son usager cherchant à le porter dans ses aspirations personnelles tout en maintenant ses propres visées à travers l'espace qu'il lui laisse se créer : « tout dispositif est aussi contrôle, et régulation. Il libère en même temps qu'il régule ; autrement dit, il régule la liberté. En effet, le rôle d'un dispositif n'est pas de contraindre à un type de fonctionnement déterminé, mais d'organiser un espace d'effectivité des comportements librement choisis mais en accord avec les finalités déterminées » (Ibid., p. 18).

4.2 De « nouvelles dispositions » pour penser un dispositif d'apprentissage des langues

Pour Philippe Carré³⁶, l'autoformation « modifie et inverse le sens de l'apprentissage qui cette fois part de la personne se formant et va vers le savoir » (Carré, Moisan, Poisson, 2010) cependant comme le rappelle Albero (2010a) « [l']autoformation n'est donc pas, pour les CRL, une manière de reporter sur l'individu la responsabilité de sa formation. C'est une manière de repenser l'enseignement des langues en déplaçant le centre de gravité du dispositif, des enseignants, concepteurs et ingénieurs, vers les étudiants et les conditions de leur apprentissage ».

L'inscription de la formation en langue dans des parcours de formation autostructurés impose de transformer l'existant (dans des dispositifs qui ne satisfont plus) pour réussir à créer les conditions de sa réalisation, « ce qui a pour objectif et pour conséquence d'entraîner des changements concernant l'institution et les acteurs concernés » (Holec, 1999).

« L'autonomie est une capacité qui se développe par sa mise en œuvre, ce qui impliquait de promouvoir « une approche centrée sur l'apprenant et ses motivations », qui « refuse l'autoritarisme, encourage l'initiative et la responsabilité dans le choix des buts et des méthodes ainsi que l'auto-évaluation dans le contrôle des progrès et des résultats » (Trim, 1982, p. 8) » (Barbot & Trémion, 2016, p.4). Promouvoir une telle approche de l'apprentissage implique de déplacer le centre de gravité de la formation (Carré, 2010).

³⁶ Et Carré (2001) observe que « la notion d'autoformation peut certes être vue comme superflue parce que tautologique, redondante avec celle d'apprentissage (tout apprentissage est 'auto !', évidemment) ou parce que décidément trop chargée d'idéologie », mais qu'elle « reste néanmoins indispensable ».

Un double déplacement caractérise le projet de formation du dispositif CRL qui vise l'autonomie du sujet-apprenant :

- Un déplacement qui entraîne une interversion de la responsabilité de l'apprentissage transférée à l'apprenant. Cela suppose un changement des rôles de l'apprenant et de l'enseignant, pour redonner la primauté au questionnement de l'étudiant « que faut-il que j'apprenne ? » sur celui de l'enseignant « que faut-il que j'enseigne ? » (Carré et al, 1997, p. 42).
- Un déplacement qui s'opère de l'objet d'apprentissage, « l'objet langue » (Linard, 1989, 1996) vers la manière dont l'apprenant réalise son apprentissage. On va s'intéresser moins au contenu sur la langue qu'aux conditions de l'apprentissage, et à la manière dont l'apprenant pourra se servir des ressources mises à disposition dans l'environnement d'apprentissage.

Pour donner à l'apprenant les moyens de mettre en œuvre sa formation, le dispositif va concevoir un environnement de formation pour garantir à l'apprenant une configuration qui lui permettra de réaliser la double visée d'autonomisation et d'apprentissage langagier qu'il promeut. Pour Poteaux (2015a, p. 33), c'est une nouvelle organisation de l'enseignement qu'il s'agit de mettre en place, « qui se caractérise par la création de lieux rassemblant les ressources, les enseignants et les étudiants et pouvant accueillir ensemble des publics de filières différentes, de langues différentes, travaillant à des rythmes différents et sur des supports différents ».

Ces nouveaux dispositifs réclament de nouvelles dispositions pour permettre « le passage d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage » (Bucher-Poteaux, 2000, p.8 ; Albero, 2002, p.9). Elles s'intéressent à l'espace et aux matériels pédagogiques, à la relation pédagogique, au temps de travail de l'étudiant et à la nouvelle « disposition d'esprit » qui lui est demandée. Ces dispositions sont d'ordre spatial, pédagogique, temporel, elles invitent à un changement de postures pour l'enseignant et l'apprenant :

« Dans une logique de l'enseignement, l'instance de formation organise la transmission d'un savoir. Le protocole pédagogique passe par la définition d'objectifs dans une progression de difficulté croissante et la mise en œuvre de moyens estimés les plus efficaces pour faire atteindre à l'apprenant un niveau de réussite donné [...]. Dans cette logique, l'instance de formation détient le savoir disciplinaire ainsi que le savoir-enseigner, c'est-à-dire la didactique de la discipline (G. Mialaret) ».

Dans une logique de l'apprentissage, l'instance de formation adopte une attitude très différente à l'égard de l'apprenant. Elle l'aide à traduire ses besoins en termes d'objectifs, à organiser son apprentissage en fonction de ses disponibilités et des ressources auxquelles il a accès, à procéder à des choix raisonnés de supports et de documents de travail, à élaborer si ce n'est des critères d'auto-évaluation, pour le moins des seuils d'acceptabilité des performances pour les différentes étapes de l'apprentissage (Holec, 1979) » (Albero, 2002, p.263).

4.2.1 Le dispositif CRL : un « lieu » pour apprendre

Le modèle socio-constructiviste de la connaissance et le paradigme de l'apprentissage dans lesquels se situe le dispositif CRL strasbourgeois ont participé à organiser la proposition formative du dispositif de manière que l'apprenant puisse solliciter et s'appuyer sur les moyens mis en place pour réaliser son apprentissage dans la double visée de développement des compétences que lui a annoncée le dispositif. Pour Linard (2002, p. 6) : « [e]n éducation et formation, les modèles de type constructiviste interactionniste ouvrent une perspective existentielle aux dispositifs parce qu'ils occupent un même espace intermédiaire : celui des relations entre sujets et objets, entre dispositions humaines et configurations d'environnement, entre structuration cognitive et interaction sociale. Dans ce cadre, concevoir un système de formation revient moins à prévoir un chemin idéal qu'à cartographier et à baliser des parcours d'actions possibles. Plutôt que d'imposer sa voie à l'apprenant, on met à sa disposition tous les moyens cognitifs, techniques et humains, nécessaires à sa propre conduite, y compris la compétence des enseignants et la collaboration avec les pairs ».

4.2.2 L'organisation spatiale et les équipements des CRL

Au niveau pratique, l'organisation spatiale des CRL se caractérise par une multiplicité d'espaces. Ces espaces sont les salles qui composent l'espace de travail d'un centre en particulier, ils sont aussi les espaces de travail répartis dans une même salle, et organisés pour rendre possible un certain type d'activité (coin des ordinateurs, tables pour s'assoir en groupes, petites salles équipées pour les présentations orales). Les lieux sont ouverts, et l'étudiant peut s'y installer en fonction des contraintes de place et de la présence d'autres groupes au moment de sa séance. Il peut disposer des moyens à disposition en fonction de ses besoins : ressources matérielles variées pour l'apprentissage, présence d'équipement en ordinateurs fixes ou portables et tablettes empruntables, salles équipées de vidéoprojecteurs, tableaux traditionnels de plus ou moins grande taille, salles annexes équipées de tables et de chaises et tableaux, dont il pourra réaménager la configuration s'il le souhaite. Les différents centres (CRL) du dispositif sont conçus avec des caractéristiques spatiales qui peuvent être différentes selon leurs aménagements. Leur superficie peut varier. Ils sont dotés, en plus de la grande salle centrale, commune à tous les centres, et qui est d'une certaine manière le centre névralgique du CRL, de salles annexes plus petites, en nombre variable selon les centres.

A son entrée au CRL, l'apprenant voit un bureau d'accueil où se trouve un moniteur étudiant qui peut le renseigner, lui fournir du matériel technique ou pédagogique (casques, tablettes), l'aider à s'installer si besoin, lui montrer comment fonctionne un équipement s'il lui faut des explications. A partir de ce

point d'arrivée, il va s'orienter. Auparavant, il se sera délesté de ses affaires qui restent à l'entrée du CRL, pour ne pas encombrer les espaces de travail³⁷.

De manière générale, un grand soin est apporté à la qualité de la décoration et à l'ambiance : choix des couleurs, mobilier confortable et modulable, décoration murale soignée où l'on peut voir des travaux réalisés par les étudiants ou des posters pour diffuser de l'information ou agrémenter les lieux. La présentation des ressources est rationalisée et mise en valeur, les bibliothèques de livres et les présentoirs de magazines sont fournis et variés, des jeux pour pratiquer la langue sont mis en évidence, les nouvelles acquisitions d'apprentissages sont présentées sur des présentoirs disséminés dans le centre et à l'accueil du CRL pour inciter les étudiants à les découvrir. Linard (2010, p. 27) donne cette description d'une visite dans un CRL et constate l'attention portée envers l'aménagement des locaux : « [c]et espace à la fois aimable et habité, paisible et animé, réalisé avec économie, élégance et efficacité, semble-t-il, un dispositif dont je n'osais plus rêver qu'il fut possible. Il matérialise, dans chaque détail, la rencontre avec des humains qui ont besoin ou envie d'apprendre, d'autres humains disponibles pour les accompagner et un environnement ».

Au fil des années, les centres ont été réaménagés pour s'adapter aux transformations technologiques qui ont fait évoluer les pratiques éducatives, pour s'adapter à des usages nouveaux. A leur création au milieu des années 90, les CRL étaient des lieux où les étudiants découvraient et souvent pour la première fois, des ressources auxquelles ils n'avaient pas accès ailleurs : cassettes audios en langue d'apprentissage avec des lecteurs baladeurs qu'ils pouvaient emprunter en passant à l'accueil du CRL, cassettes vidéo en langue cible pour visionner des films étrangers, cédéroms d'apprentissage, ordinateurs fixes à une époque où ces objets n'étaient pas courants dans les foyers, et onéreux. Les centres étaient de ce fait largement équipés en ordinateurs. A mesure des nouveaux progrès technologiques, des objets ont disparu (cassettes audio et vidéo, cédéroms, magnétoscopes, téléviseurs), et les ordinateurs sont devenus des biens de consommation courants. Il y a toujours des ordinateurs fixes dans les CRL mais leur nombre est bien plus réduit, ils sont donc moins visibles et aussi placés moins systématiquement au centre du dispositif, ce qui pouvait donner l'idée au premier regard, qu'apprendre en autoformation se résumait à un apprentissage solitaire derrière un écran d'ordinateur. Les étudiants viennent maintenant avec leurs propres ordinateurs ou ils se servent de leurs téléphones pour se connecter à Internet.

Ainsi, les centres se sont transformés, avec moins de matériels informatiques, et en faisant le choix de mobiliers permettant aux étudiants de travailler et d'échanger avec leurs pairs, par exemple des grandes tables équipées de prises pour leurs ordinateurs, des tables hautes connectées, des espaces de convivialité.

³⁷ La règle qui imposait de laisser les sacs et les manteaux à l'accueil du centre, sur des étagères et des portemanteaux prévus à cet effet tend à s'assouplir et disparaître faute de place à l'entrée des CRL pour déposer les affaires parfois d'une centaine d'étudiants et parce que d'autres usages sont préférés.

L'étudiant est encouragé à circuler dans l'espace du CRL. Il change de place au cours de sa séance, pour trouver et sélectionner ses ressources d'apprentissage parmi des ressources facilement repérables et accessibles, changer d'activité, choisir de retrouver des pairs, aller participer à une activité de conversation (atelier de conversation) proposée dans une autre salle du CRL. Il peut choisir avec qui travailler et de quelle manière, décider du temps qu'il va passer sur un apprentissage, se déplacer en fonction de ses envies, de ses découvertes, de l'imprévu de la situation du moment.

À la différence d'une salle de classe traditionnelle, le bruit est toléré en CRL. Au cours de leur séance, les étudiants se déplacent, discutent, s'amusent aussi quand ils choisissent un jeu d'apprentissage. Pour Gardner (2011), la question du bruit peut être posée en ces termes « *[i]hus, creating noise is a problem; however, not allowing noise is a bigger problem. Self-access learners who are prevented from working on oral skills may lose interest in self-access learning.* ». Le bruit créé par les conversations des étudiants est naturel dans un dispositif qui encourage la communication et l'interaction, vouloir l'empêcher risquerait de détourner les apprenants de ce type d'apprentissage et briderait fortement la visée du dispositif à offrir les conditions propices au travail en groupe et à la communication en langue cible pour la pratiquer. A ce propos, les étudiants communiquent toujours en langue cible dans le dispositif qui souhaite pour ses apprenants une immersion dans la langue d'apprentissage. Cette norme de la langue soutient une valeur primordiale pour la formation dans le dispositif. Elle est à la fois « objet et moyen d'apprentissage » (Rivens Mompean, 2014). Que ce soit avec les enseignants présents au moment de leur séance, les lecteurs de langue, les moniteurs et les étudiants entre eux, ou qu'ils soient oraux ou écrits quand les étudiants envoient des courriels aux enseignants, les échanges se font toujours en langue cible.

4.2.3 Une conduite de l'apprentissage par les circonstances et les moyens mis en place

Selon Albero (2002), la conception de l'apprentissage d'un lieu de formation éducative s'incarne dans la manière dont le lieu est aménagé « [l']organisation même des espaces est donc porteuse des conceptions de l'instance de formation concernant l'apprentissage en général, et plus précisément, l'apprentissage dans le domaine concerné (les langues étrangères). Elle est de ce fait susceptible de renforcer ou de modifier certaines des représentations des apprenants, faisant obstacle ou au contraire les aidant à élargir leur éventail de méthodes, de techniques et de stratégies d'apprentissage qu'ils mettent déjà en oeuvre. ».

Quand l'étudiant arrive au CRL notamment après le lycée, il rencontre une organisation spatiale dans laquelle il ne repère pas des places assignées comme dans une salle de classe où il sait par habitude où aller s'asseoir en tant qu'élève et où sera positionné l'enseignant pendant le cours. L'apprenant en CRL comprend dès son arrivée, par ce que lui montre le dispositif à travers la configuration de ses aménagements, que l'on n'attend pas de lui qu'il ait des comportements sans doute familiers de la forme

scolaire dans laquelle il a appris jusqu'alors : s'asseoir, écouter, prendre des notes pendant que l'enseignant fait son cours avec des ressources qu'il a le plus souvent choisies, et qu'il lui dise quoi faire comme devoirs à la maison à la fin du cours, pour la séance suivante. Cette description est sans doute un peu caricaturale, mais elle décrit ce que nombre d'étudiants connaissent de la manière dont est organisée une classe traditionnelle au lycée (et aussi à l'université). Le dispositif CRL indique à la fois ouvertement et implicitement à ses apprenants ce qu'il n'est pas, c'est à dire un lieu configuré pour apprendre en étant assis en face d'un enseignant qui détient le savoir et s'apprête à le lui restituer.

L'organisation spatiale le conduit par les circonstances qu'elle a organisées à son attention, à adopter les comportements que le dispositif a prévu pour activer son projet pédagogique « [1] l'activité apparente et visible des usagers dans les CRL est guidée par la configuration du dispositif lui-même : il est impossible de venir et de s'asseoir en attendant que l'enseignant prenne l'animation en main. Les contraintes exprimées par les dimensions matérielles du dispositif sont incontestablement prégnantes « prendre sa feuille de suivi, choisir un support et une tâche, puis s'installer à un poste de travail, développer une activité "visible" et enfin de remplir sa feuille avant de quitter le CRL. » (Candas et al., 2008). La configuration spatiale est paradoxalement une contrainte qui guide son activité et ses comportements, et elle lui donne en même temps les moyens nécessaires de les diriger pour apprendre à développer son autonomie.

4.2.4 Une organisation des lieux en soutien du développement de l'autonomie d'apprentissage

Deci et Ryan (1987) ont décrit une perspective organisationnelle dans laquelle la régulation du comportement intentionnel varie le long d'un continuum allant de l'autonomie (au sens de l'autodétermination), au contrôle. La perspective organisationnelle du dispositif CRL s'est délibérément située vers le pôle « Autonomie » du continuum ainsi décrit. Elle a été pensée pour être un environnement plus proche du soutien à l'autonomie que du contrôle. Elle vise à faire advenir ce qui a été constaté dans des organisations supports à l'autonomie selon les travaux de Deci et Ryan (Ibid), comme des changements d'attitudes durables associés à une motivation intrinsèque accrue, moins de tension et de pression, une estime de soi plus élevée, davantage de créativité et de flexibilité cognitive ainsi qu'une meilleure santé physique et psychologique.

Toutefois, une organisation spatiale accompagnée d'une mise à disposition de moyens ne suffisent pas à eux seuls à garantir que le développement de l'autonomie s'enclenche dans l'apprentissage : « [1] le centre de ressources n'est pas, en soi, une nouveauté et il ne génère pas, en soi, des comportements autonomes de la part des apprenants : tout dépend de la manière dont il est organisé. Il est possible de voir des centres de ressources où les usagers sont placés chacun devant une machine pour réaliser des exercices précis qui leur ont été prescrits. » (Albero, 2002).

On constate dans les dispositifs d'autoformation desquels se réclame le dispositif CRL, que l'organisation spatiale participe à la construction de la capacité d'autodirection de l'apprentissage que développe l'apprenant en langue, parce qu'elle soutient l'autonomie. Les travaux de Murray et al., (2014) définissent « l'espace » d'environnements d'apprentissage en autodirection « où des gens se rassemblent pour apprendre ensemble », comme une « dimension » d'appui et de développement de l'autonomie. Pour ces auteurs, la dimension spatiale peut s'ajouter aux dimensions développées par Holec, (1979, 1981), Benson (2013) et Little (1991) et qui sont des dimensions qui participent de l'autonomisation de leurs usagers dans les lieux d'autoformation.

Ils proposent l'espace comme quatrième dimension à l'autonomie de l'apprenant : « *We propose a fourth dimension : space³⁸. How learners imagine a space to be, perceive it, define it, and articulate their understandings transforms a space into a place, determines what they do there, and influences their autonomy* ». (Murray et al., 2014). À partir des théories de la géographie humaine sur lesquelles ils s'appuient, Murray et Lamb (2018) présentent l'espace dans lequel advient tout apprentissage social non seulement comme un espace physique (« *a space* »), mais comme un lieu (« *a place* ») construit à travers les actions et les interactions sociales qui s'y déroulent : « *[p]laces are created through action, by people doing things in a particular space* » (Cresswell, 2004, chez Murray & Lamb, 2018, p. 2).

Le passage d'un espace physique à « un lieu » est construit par le sens que les utilisateurs attribuent à leurs actions par leurs interactions et leurs échanges, « *[i]n other words « place is space » to which meaning has been ascribed* » (Carter et al., 1993: ix), le lieu s'incarne alors dans les processus engagés par ses usagers en même temps, que leurs identités sont façonnées par le lieu qu'ils habitent, et les actions qu'ils réalisent : « *As we participate in these processes, we appropriate spaces, embody them, impose our identities on them and at the same time have our identities shaped by the places we inhabit and the practices we engage in* ». Ce sont les apprenants qui transforment des espaces physiques, virtuels et métaphoriques en lieux d'apprentissage (Ibid., p. 233-246). Tour à tour, espace qui manifeste la proposition CRL, environnement spatial conçu pour faire advenir sa proposition de formation et la rendre effective, ensemble de circonstances et de contraintes ouvrant des possibles dans l'apprentissage de l'autonomie et exerçant un contrôle sur les possibilités qu'il soumet aux apprenant, l'espace du dispositif conduit ses usagers dans ses visées pédagogiques. Il s'incarne comme une dimension à part entière du développement de l'autonomie, en même temps qu'il est construit par les actions et les délibérations de ses usagers. Porteur de sens et espace sémiotique, il est modifié et réorganisé de manière dynamique par l'autonomie qu'il rend possible et façonne aussi les identités de ses usagers. Il est un « agent », une force dynamique qui fait exister son contexte d'apprentissage (Murray et Lamb, 2018).

³⁸ En gras dans le texte

4.2.5 Des ressources ? Oui mais pourquoi ?

Holec précise que l'étudiant qui apprend en autodirection choisit ses propres matériaux d'apprentissage en fonction des objectifs qu'il s'est fixés : « [p]our construire son apprentissage de langue, l'apprenant, qui s'est au préalable donné un objectif d'acquisition, sélectionne parmi les suggestions d'activités celles qui lui conviennent, puis choisit, si nécessaire, les supports qu'il préfère (en termes de l'intérêt qu'il porte à leur contenu thématique, par exemple) ». Pour qu'il puisse choisir ses ressources et décider quels matériaux il préfère utiliser, les supports d'apprentissage « doivent impérativement être accessibles quelles que soit les utilisations qui en seront faites, et quels que soient les utilisateurs qui en feront usage. De fait, ils devront donc être mis à disposition dans des lieux appropriés, c'est-à-dire des lieux dont l'équipement et, surtout, le fonctionnement assureront leur pleine accessibilité. Les centres de ressources peuvent constituer de tels lieux et présenter ces caractéristiques » (Holec, 1979, p. 33).

Le degré d'accessibilité des supports doit être total et une priorité en dispositif CRL : « [q]uant au fonctionnement d'un centre de ressources, il doit être strictement défini en termes d'*un objectif prioritaire*, rendre les matériels qu'il abrite aussi accessibles que possible » (Ibid. p. 34). De la même manière que pour la configuration de l'espace du dispositif dans laquelle les équipements à disposition ne permettent pas, en eux-mêmes, de réaliser la prévision autonomisante du dispositif, les ressources que le dispositif met à la disposition de l'apprenant deviennent des appuis au développement de l'autonomie et à l'acquisition des savoirs, si leur « utilité a été réfléchie ».

Concrètement, la mise en place du dispositif CRL a consisté dès son origine à « offrir des ressources nombreuses, variées et de qualité, en un même lieu permettant à l'étudiant, accompagné par des enseignants, de construire sa démarche d'apprentissage et de développement personnel. » (Bucher-Poteaux, 1998). Le postulat qui a guidé l'organisation matérielle du dispositif, a été celui selon lequel un environnement qui vise à permettre à ses apprenants de développer leur autonomisation sur leurs apprentissages « ne peut se réaliser que dans la mesure où une certaine liberté de choix est laissée à l'apprenant par rapport aux composantes de son environnement éducatif » (Leclerc et al., 1987, cité par Jézégou, 2010, p. 86). La mise à disposition de ressources variées dans les CRL, a constitué un des éléments essentiels de la conception des dispositifs en autodirection d'apprentissage « selon l'hypothèse que l'étudiant pouvait structurer son apprentissage en se fixant des objectifs (en incluant ceux de l'institution) et en opérant des choix parmi les ressources proposées » en étant accompagné et en prenant conscience de ses stratégies d'apprentissage suivant le postulat que « mieux on se connaît en tant qu'apprenant, mieux on apprend » (Bucher-Poteaux, 1998).

Dans les CRL strasbourgeois, l'offre des ressources est riche : revues spécialisées, magazines scientifiques et généralistes, livres de référence, manuels d'apprentissages, romans et BD, jeux pour

apprendre du vocabulaire, pour s'entraîner à la pratique orale et passer des moments conviviaux d'interaction, portail Internet des CRL à partir duquel l'étudiant peut consulter des sites pour l'apprentissage qui sont ajoutés par les équipes enseignantes avec le soutien des étudiants qui partagent leurs bonnes trouvailles (qui sont régulièrement ajoutées au portail)³⁹. Le portail Internet des ressources a été conçu pour être consultable depuis l'extérieur du dispositif physique à dessein, pour que l'étudiant puisse continuer son apprentissage une fois qu'il a quitté le CRL. Une médiathèque en ligne propose la consultation de catalogues de livres en langues étrangères, elle est consultable depuis le portail Internet des CRL. S'il est intéressé par une ressource, l'étudiant se déplace dans le centre qui possède l'ouvrage qu'il souhaite emprunter ou choisit le livre qu'il souhaite lire depuis le centre où il vient apprendre, en regardant l'offre physique des livres et autres ouvrages. Les achats de livres sont réguliers et les étudiants invités à entrer leurs suggestions et demandes spécifiques sur le site.

Des TICE aux documents papier, le dispositif CRL a fait le choix de ressources variées, en grand nombre, empruntables pour certaines et de plus en plus souvent choisies en association avec la participation du public étudiant qui en sera l'utilisateur. La proposition formative du dispositif CRL s'est doté des moyens matériels nécessaires pour assurer ses ambitions pédagogiques et offrir un environnement ingénierique en cohérence avec son projet.

4.3 Des « apprenants » en dispositif CRL

En CRL, l'autoformation est perçue « comme une activité structurante » pour l'apprenant (Poteaux, 2003b, p. 2) qui apprend à diriger le déroulement de son apprentissage en apprenant à faire des choix, à se connaître en tant qu'apprenant, à développer son autonomie. Lorsque l'autodirection est le principe directeur d'un dispositif, c'est à l'apprenant que revient la problématisation de la conduite de son parcours d'apprentissage. Le dispositif CRL est spécifiquement conçu pour accompagner l'autonomie des apprenants quand ils viennent pour y apprendre les langues. La stratégie pédagogique qui découle de sa théorisation est « centré(e) sur les étudiants, la prise en compte de leur diversité et le développement de leur autonomie » (Albero & Poteaux, 2010, p. 50).

Dans une démarche d'autodirection, le processus éducatif place l'apprenant dans une logique d'action dont l'objectif est l'appropriation complète de son pouvoir de formation, ce que Pineau appelle la formation au carré : la formation de soi, par soi. (Pineau, 1983). Pour l'auteur, l'inscription d'un projet ou d'un environnement éducatif dans l'autoformation passe par une exigence vitale, celle de s'émanciper des normes institutionnelles d'hétéro-formation. De même, l'individu autoformé « doit opérer une véritable libération éducative », qui passe par un affranchissement des formations reçues antérieurement des autres (principalement), et une lutte de l'individu autoformé pour affirmer

³⁹ <https://relais.weebly.com>

socialement son autoformation (Ibid.). Ce que l'auteur appelle un « ébranlement » (Ibid.) nécessite de dépasser le processus éducatif hétéro formatif pour s'engager dans la dynamique de production du processus d'autoformation.

Le développement de l'autonomie de l'apprenant signe ainsi un passage à une conception de celui qui apprend comme sujet agissant et non plus comme sujet passif dans ses relations avec l'enseignant et le savoir » (Holec, 2022). Cette nouvelle proposition de formation qui postule « un sujet actif » dans la construction de sa connaissance (Gremmo & Barbot, 2012) va proposer à celui qui apprend d'endosser de nouvelles responsabilités indissociables d'un apprentissage autodirigé (Holec, 1988). L'apprenant prend la charge de son apprentissage, il est responsable, il contrôle et dirige, il oriente son activité d'apprentissage. C'est lui qui pilote son apprentissage en fonction de son histoire, de ce qu'il sait déjà faire et comment le faire, puisqu'il sait déjà apprendre.

Gardner et Miller (1990) ont modélisé les rôles que prend l'apprenant dans un paradigme d'autodirection ; tour à tour organisateur de son apprentissage, auto-évaluateur de sa propre activité d'apprentissage, évaluateur du dispositif, il puise dans ses ressources pour se motiver, administre son apprentissage (il en prend la responsabilité et en supervise la gestion), l'organise, et joue un rôle de conseiller auprès de ses pairs. Pour Dam et al., (1990), qui ont proposé une définition de l'autonomie connue sous le nom de « *Bergen definition* » du nom de l'atelier qui s'est tenu dans la ville éponyme autour de la notion d'autonomie, l'apprenant autonome agit pour se former. Dam et al. (Ibid.) le définissent à travers son activité redimensionnée: « *an active participant in the social process of classroom learning... an active interpreter of new information in terms of what he/she already know and uniquely knows... (Someone who) knows how to learn and can use this knowledge in any learning situation she/he may encounter at any stage in her/his life* » (p. 102).

A ce rôle hors normes, il convient d'attribuer un qualificatif qui rappelle l'élargissement de sa nouvelle puissance d'agir. Boulton (2022, p. 1) rappelle que « [l]e lien signifiant / signifié a beau être arbitraire, les choix terminologiques ne sont pas toujours neutres ou anodins ». Le choix d'importer le vocable « apprenant » dans la littérature de cette nouvelle offre pédagogique acte une remise en question des rôles enseignant - élève ou étudiant. Pour Boulton (Ibid.), l'apprenant en autoformation « n'est plus seulement réactif », il prend « un rôle actif » (Ibid.). Il n'est plus uniquement celui qui attendrait passivement qu'on lui donne le savoir, il est dans l'action, « l'apprenant agit » (Carette et Castillo, 2004, cité dans Bolton, 2002, p. 2).

Gaté (2011, p. 77-78) souligne que le terme « apprenant », renvoie à travers sa construction grammaticale, à un sujet humain activement engagé dans un processus de transformation :

« [l']apprenant est véritablement le sujet de l'apprendre. Le caractère générique de ce terme, dont on peut souligner l'usage relativement récent dans le domaine de la pédagogie et de la formation, désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance. Le double statut

grammatical de ce mot suggère deux premières réflexions. En tant que substantif, il regroupe les attributs d'une entité, en l'occurrence ici, celle d'un sujet humain, acteur d'un processus de changement qui affecte autant son rapport à lui-même que son rapport au monde. On parle généralement de l'apprenant au singulier. Mais il a aussi statut de participe présent du verbe apprendre, ce qui induit l'idée d'une action, d'une participation active dans l'ici et maintenant d'une situation. ».

Nous avions mentionné plus avant dans notre étude, que les verbes enseigner et apprendre étaient souvent utilisés indifféremment « je vais t'apprendre ... », ce qui crée une confusion sur qui est l'auteur de l'acte d'apprendre, transmettre un savoir ne pouvant jamais être « un faire apprendre ». L'acte transmissif est confondu avec le processus d'élaboration de la connaissance que réalise la personne elle-même. Le vocable « apprenant » indique clairement que l'apprenant est l'auteur de l'acte d'apprendre et qu'il doit s'engager dans un processus actif pour que cet acte s'accomplisse.

4.4 « S'intéresser à John » et se trouver une nouvelle voie : les enseignants en dispositif CRL

Yves Chalon (1970), qui a dirigé le CRAPEL jusqu'en 1970, avant qu'Henri Holec n'en prenne la direction, avait amorcé une réflexion et des propositions pour redéfinir le rôle de la pédagogie et la manière dont l'enseignant pouvait redonner à celui qui apprend toute sa place dans le processus de son apprentissage. Cette réflexion a alimenté dans les travaux du CRAPEL et ailleurs, des pistes solides pour réfléchir au rôle de l'enseignant qui exerce son métier dans un dispositif qui prévoit une autre logique de formation que celle de l'enseignement. Nous la redonnons car Chalon (1970) a donné dans une formule frappante, une idée de la rupture radicale qu'implique ce nouveau rôle qui appelle selon lui, une posture d'« humilité » face au savoir: « A la question "Des professeurs, pour quoi faire ? ", nous serions tentés de répondre, des professeurs pour se taire - ou plus exactement des professeurs pour écouter. ».

Nous pouvons, sans trop nous avancer, écrire que les années de formation au professorat et l'expérience de leurs années de scolarité apportent aux enseignants (et aux apprenants) des représentations bien différentes du métier d'enseignant, l'idée de « se taire » pour décrire la pratique enseignante n'étant probablement pas la première chose qui vienne à l'esprit. Chalon défend par cette proposition, une forme nouvelle de relation pédagogique qui décrit une forme de mise en retrait de l'enseignant pour pouvoir enseigner en écoutant celui qui apprend. Il s'agit de lui donner une nouvelle place qui permette à l'apprenant invité à l'autonomie d'être « celui qui ne refuse pas les implications de cette liberté accrue » (Ibid). Chalon poursuit la réflexion autour de sa proposition, et donne à la relation pédagogique une tout autre consistance dynamique :

« Il ne suffit pas de descendre de sa chaire, de disposer les chaises en cercle, de séparer la barrière artificielle que représente le mobilier périmé hérité d'un âge pré-Gutembergien, pour faire de la pédagogie rogérienne. Ce ne sont pas par de simples ruses d'architecture ou de décoration qui résoudront

les conflits inhérents à la relation pédagogique. Il ne servira de rien, disons-nous, de multiplier les professeurs si l'on ne redéfinit pas leur rôle. Or, la pédagogie des adultes nous l'apprend, le professeur n'est pas celui qui sait et qui transmet son savoir, il est d'abord celui qui cherche à dégager ce que sait et ce que veut savoir celui qu'il a en face de lui. Enseigner le latin à John, c'est sans doute connaître le latin, mais c'est surtout connaître John, et savoir si John veut, à tel moment de son évolution, connaître le latin. Si le professeur doit d'abord être celui qui écoute - et combien d'entre nous depuis les commissions pédagogiques paritaires de mai 1968 ont su écouter l'attente des étudiants ? - il doit être aussi celui qui fournit à l'étudiant les moyens d'une juste auto - analyse et les outils d'une expression vraie. Il n'est pas sûr que les voies de la rhétorique classique qu'ont suivies nos étudiants au cours de leurs études secondaires leur aient permis de s'exprimer authentiquement ».

Ainsi, enseigner dans le cadre d'une relation pédagogique réussie pour Chalon (Ibid.), implique de s'intéresser à John, celui qui apprend.

Savoir en tout premier lieu qui est John, s'il a envie de cet enseignement, s'assurer qu'il en a besoin est essentiel, et pour le savoir, c'est John qu'il faut écouter parce que c'est lui qui sait le mieux ce qui vaut pour lui. En reprenant la formule de Dewey à propos de John, Chalon rappelle que l'enseignant connaît certes très bien ce qu'il va enseigner à John mais que c'est moins le contenu qui importe que celui auquel il est destiné. C'est John qui vient à l'école, à l'université, avec son histoire, ses savoirs scolaires et autres, ses projets, ses manières de faire pour réussir à apprendre, comme l'avait proclamé Dewey : « Les enfants n'arrivent pas à l'école comme autant d'ardoises vierges passives sur lesquelles l'enseignant inscrirait les leçons de la civilisation. Lorsque l'enfant entre à l'école, il est « déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité, de lui donner une direction... L'enfant apporte également avec lui les intérêts et les activités du foyer et du voisinage dans lequel il vit, et il incombe à l'enseignant d'exploiter cette « matière première » en orientant les activités de l'enfant vers des "résultats positifs » (Westbrook, 1993, p. 25).

Du côté de l'enseignant, on pourra dire que l'enseignement n'a plus alors les mêmes raisons d'être dans ce nouveau paradigme de l'autoformation. Il se mue en soutien, destiné à aider l'apprenant à poursuivre ses buts personnels d'apprentissage, pour que l'apprenant trouve de lui-même les ressources appropriées sans lui indiquer lesquelles seraient les meilleures dans le point de vue de l'enseignant. Il s'agit de laisser l'apprenant former son propre point de vue sur ce qui va rendre son apprentissage efficace et lui permettre d'améliorer ses compétences.

Puisqu'on ne forme pas une personne, justement parce qu'elle se forme elle-même (Ibid), l'enseignant qui n'est plus le seul dépositaire du savoir, deviendra celui qui guide l'apprenant vers les ressources qui pourront lui servir, son nouveau rôle devient « éminemment orienteur » selon les termes de Chalon. Sa mission consistera avant tout à faciliter la formation par lui-même de l'apprenant en l'aidant à se former avec d'autres et en lui permettant de relativiser le savoir, de le critiquer, de le contester.

Les rôles de la relation pédagogique sont ainsi redéfinis dans le paradigme autoformatif de l'apprentissage. Ils impliquent une nouvelle disposition d'esprit, de renoncer à certaines habitudes installées par des années de pratique d'apprentissage et d'enseignement dans le modèle éducatif transmissif et hétéroformatif. L'apprenant et l'enseignant vont chacun se déplacer dans la relation, pour placer ensemble le centre de gravité de la formation vers le pôle enseigné, plutôt que sur celui de l'enseignant (Chalon, 1970). Ils vont ainsi s'accorder la place nécessaire pour permettre à l'autonomie de ces deux acteurs du dispositif de pouvoir se développer, en laissant l'apprenant s'émanciper d'une relation plus traditionnelle qui conditionne la dépendance parce qu'elle est prévisible, rassurante et confortable. Il faudra alors accepter les prises de risques et les inconvénients potentiels. A partir d'une « démythification » (Ibid.) des rôles traditionnels de la relation pédagogique, chacun permet à l'autre de s'investir de responsabilités nouvelles. A l'étudiant revient celle de s'enseigner, à l'enseignant celle de l'aider à cheminer pour y parvenir.

En dispositif CRL, l'enseignant est appelé professeur ou enseignant. Il conserve vis-à-vis de l'étudiant un nom qui reste associé à un rôle plus « traditionnel » que celui de cet « enseignant de ce nouveau type » (Berdal-Masuy et al., 2004) qui exerce en CRL. Ailleurs, dans d'autres dispositifs d'autoformation, les variations terminologiques autour du rôle de l'enseignant (Ibid.) , tour à tour « conseiller », « médiateur », « tuteur », témoignent de « fortes interrogations autour de ce nouveau rôle de médiateur » (Barbot, 2000, p. 101), dont le rôle a des contours qui restent encore à explorer.

Nous reconnaissons dans la métaphore de Berdal-Masuy (et al., 2004) un essai de caractérisation du rôle de l'enseignant qui peut rassembler les tentatives terminologiques pour décrire cette nouvelle médiation éducative qui ne sait être contenue dans l'absolu dans aucun terme puisqu'aucun ne peut à lui seul caractériser ce nouveau rôle : l'enseignant est celui qui « donne l'impulsion à la force motrice qu'est l'apprenant » (Ibid.), celui qui libère un certain pouvoir d'agir chez l'apprenant. Si "*l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement*" (Porcher, 1981, 61), l'enseignant en CRL est coresponsable avec l'apprenant de ce cheminement qui mène à l'autonomie.

Les concepteurs du dispositif CRL ont estimé que si l'enseignant en CRL a certes des tâches nouvelles à accomplir, il reste un professionnel de l'enseignement de la langue pour lequel il a été formé. Il continue de pratiquer son métier d'enseignant de langue tout en acceptant qu'un transfert de pouvoir s'opère en matière de prise de décision (Acker, 2015, p. 15) entre lui et l'apprenant à qui il « octroie [...] un espace de liberté dans lequel il peut exprimer sa liberté de choix et de décision, gagner en autonomie et progressivement s'émanciper » (Ibid.). Cela implique pour les enseignants de trouver leur voie dans le dispositif (Acker, 2015) tout autant que les étudiants car le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage est une problématique qui exige de modifier la manière d'exercer le métier d'enseignant.

Gardner a montré que dans le paradigme des CRL, le rôle de l'enseignant est plus « complexe » (Gardner, 199, p. 190)⁴⁰, car il doit s'occuper d'apprenants engagés dans des tâches différentes tout en leur donnant à chacun, selon leurs objectifs, l'attention et les moyens nécessaires. Ses multiples rôles vont l'obliger à mener en même temps des tâches telles que le conseil à l'apprenant, l'évaluation, le développement du matériel pédagogique, il assure la gestion de son environnement de travail pour en faire un environnement d'apprentissage adéquat dans les visées du projet d'éducation auquel il participe, il organise, gère, administre. Son retrait n'est pas une absence, il est une autre forme de présence.

La promotion de l'autonomie des apprenants est centrale à tout projet de CRL. Pour Gardner (2010), un CRL qui ne placerait pas l'autonomie au centre de ses préoccupations n'est pas un véritable CRL (*self-access centre*). C'est une médiation pédagogique particulière que le CRL doit mettre en place, plus complexe et plus ambitieuse que dans l'enseignement présentiel. Plus complexe car elle ne passe pas seulement par l'enseignant mais emprunte différentes méthodes : fiches méthodologiques, feuilles de suivi, tutorat, questionnaires, séances de formation aux stratégies d'apprentissage pour ne nommer que quelques exemples (voir Gardner & Miller 1999, chapitres 7 à 10, pour une description détaillée des différentes possibilités) ; plus ambitieuse aussi car elle vise non seulement le progrès linguistique mais le développement de l'autonomie (ce qui est possible aussi en présentiel mais qui n'en est pas un élément constituant).

4.5 Les principes organisateurs d'une ingénierie complexe

4.5.1 Des UE de langues variées dans l'offre de formation des étudiants

Les étudiants du public Lansad apprennent les langues dans les CRL de l'université de Strasbourg dans le cadre des unités d'enseignement (UE) de langues inscrites dans leurs parcours de formation universitaire. Ces UE de langues sont obligatoires, libres et/ou optionnelles. Obligatoires et libres, elles valident des crédits de langue (crédits européens ECTS). Optionnelles, elles impliquent que l'étudiant puisse choisir de suivre une UE « hors ECST » et sans note, qui ne nécessite pas d'être inscrit à un groupe de langue car cet apprentissage a lieu en ateliers de pratique de la langue (auxquels l'étudiant s'inscrit ponctuellement).

L'inscription à une UE de langue obligatoire est prévue dans les maquettes de diplômes à chaque année d'étude du parcours universitaire de l'étudiant (sauf exceptions pour les master, les deux UE de langues sont soit sur les deux semestres de M1 ou à cheval sur le M1 et le M2). Les étudiants en formation initiale du public Lansad ont des UE de langues à partir de leur entrée à l'université, c'est-à-dire dès la première année de Licence (L1) et jusqu'à la fin de leur formation.

⁴⁰ <https://core.ac.uk/download/pdf/38042627.pdf>

L'étudiant a le choix entre l'allemand, l'anglais et le français langue étrangère pour les UE obligatoires (FLE en L1 uniquement). Pour les UE libres avec validation, il est possible de suivre un enseignement en allemand et en français langue étrangère (FLE). Pour les UE optionnelles sans validation par des ECTS, une quinzaine de langues sont proposées dans un centre de langues dédié à ces formations.

4.5.2 La fréquentation du CRL

L'étudiant qui suit une UE de langue avec validation, réalise une inscription à l'UE choisie à partir de la plateforme dédiée aux inscriptions dans les groupes de langues du dispositif, la plateforme Lansadmin. Lorsqu'il a finalisé son inscription, l'étudiant sait dans quel centre son groupe de langue est affecté, il est notifié pour les dates et horaires de ses séances de langues. Le groupe dans lequel est inscrit l'étudiant est rattaché à un CRL pour une UE particulière pendant toute la durée de la formation à cette UE. Il aura le même enseignant pour toutes les séances de son UE et pour les évaluations.

Un étudiant peut suivre une UE obligatoire d'anglais dans un CRL, une UE libre d'allemand dans un autre centre, et suivre une formation dans une autre langue (hors validation), dans un troisième centre.

L'attribution à un groupe de langue pour l'UE obligatoire, se fait tout d'abord en fonction du parcours d'étude de l'étudiant. L'étudiant sera affecté à un groupe de langue dans un CRL, au plus près de sa composante. A l'origine de la création des CRL, quand les effectifs des étudiants étaient moins nombreux, les étudiants étaient inscrits dans le CRL situé dans leur faculté. A mesure que les effectifs ont augmenté, les CRL de plus grande taille ont accueilli des étudiants venant d'autres composantes.

L'étudiant est accueilli au CRL en groupe entier. Deux ou trois groupes de langues différentes peuvent être prévus sur un même créneau de langue.

4.5.3 Les séances de langue ont lieu au CRL avec les enseignants

Les centres du dispositif ne sont pas des espaces d'apprentissage totalement en accès-libre comme une médiathèque des langues ouverte au public qui vient y consulter les ressources disponibles. Les CRL ne sont pas non plus des lieux où l'on vient compléter son apprentissage dans le cadre d'une formation hybride qui mixe des cours traditionnels en présentiel et des moments en CRL pour réaliser seul son apprentissage. L'originalité du dispositif a été dès sa création, de remplacer complètement les cours traditionnellement enseignés en présentiel par un apprentissage qui se déroule en autoformation, et uniquement dans les centres du dispositif. L'innovation a été également de mettre des enseignants, qui réalisent leur service entièrement dans le dispositif CRL, dans les centres, avec les étudiants. L'autoformation proposée comme modèle d'apprentissage est une autoformation accompagnée, ou guidée. L'étudiant inscrit dans un groupe de langue dans un CRL particulier a un enseignant de langue qui encadrera toutes ses séances et l'évaluera au cours du semestre et en fin d'année.

4.5.4 Des ateliers d'expression orale et des évènements linguistiques pour pratiquer la langue et échanger avec d'autres étudiants

Le dispositif offre à ses usagers en plus de leurs séances de langues en CRL, la possibilité de pratiquer les langues dans des ateliers d'expression orale dont l'offre est riche et variée. Ces ateliers ont lieu dans chaque centre du dispositif tout au long de la formation des étudiants pendant l'année universitaire. Ils proposent, en petits groupes de 6 à 8 étudiants, des moments d'échanges sous forme de jeu, de discussion, de débats ou autres, à partir de thématiques choisies par les lecteurs natifs de la langue proposée. C'est l'étudiant qui effectue la démarche de choisir de participer à un atelier, et qui s'occupe d'enregistrer son inscription à partir de la plateforme d'inscription appelée Lansadmin.

Des évènements linguistiques sont organisés régulièrement par les enseignants et les lecteurs de langues ; ils permettent la communication en langue d'apprentissage, de promouvoir la pratique des langues, de rencontrer d'autres étudiants d'autres filières, d'autres années d'études.. Les étudiants sont invités à participer à des activités de pratique orale comme des speak-dating, des tandems, cafés linguistiques tout au long de l'année.

4.5.5 UE de langues et nombres d'heures attribuées à la formation

Le nombre d'heures attribuées à une UE de langue varie selon l'année d'étude et le semestre, entre 16h pour un semestre et 24h. Une séance de langue est toujours prévue pour une durée de deux heures , l'étudiant qui a une UE de langue pour 24h de formation participera à des séances de langues de 2h par semaine, sur 12 semaines réparties sur le semestre. Ces séances comprennent les évaluations qui ont lieu en cours de semestre et en fin de semestre.

Une UE de langue vaut selon la règle de l'université, pour 3 ECTS, ce qui correspond à un volume horaire d'environ 50 heures de travail étudiant, voire plus. L'étudiant vient à ses séances hebdomadaires de langues, et il complète son travail étudiant à l'extérieur du CRL, par du travail personnel, en participant à des ateliers d'expression orale, aux évènements linguistiques qui ont lieu dans le dispositif.

4.5.6 Les évaluations

Les modalités de contrôle et d'évaluation des connaissances sont décidées par les équipes pédagogiques du dispositif. Les MECC sont ensuite votées par la commission du CEVU dans le cadre des plans quadriennaux de l'université. Des évaluations formatives sont prévues, au fil de l'eau au cours du semestre. Elles apportent un retour critérié de l'enseignant à l'étudiant et leurs modalités sont souples, parfois choisies avec les étudiants, à partir de l'indication proposée et validée par le CEVU qui porte sur le type d'évaluation et le temps de sa durée.

À chaque année de sa formation, l'étudiant a des MECC différentes qui lui sont présentées lors de sa première séance au CRL. Il peut être évalué seul lors d'un entretien individuel et/ou en groupe avec ses pairs au cours du semestre. Les évaluations portent sur des compétences langagières qui seront travaillées au cours du semestre pendant les séances au CRL.

4.5.7 Pendant les séances : un dialogue pour construire l'apprentissage

Il n'y a pas de manuel, ni de programme défini et annoncé pour une UE particulière et qui vaudrait pour tous les étudiants qui suivent cette UE. Dans les usages, on parle de séances de langues en CRL, et non pas de cours de langues.

Si l'UE de langue prévoit un contrôle des connaissances, les étudiants auront la description des modalités de ce contrôle. Le contenu de l'UE sera ensuite organisé par l'enseignant qui en discute avec l'équipe pédagogique pour trouver avec elle des activités à proposer aux étudiants, en fonction des années d'études. Les usages veulent que les sensibilités individuelles des enseignants s'expriment dans la manière dont ils encadrent leur UE avec les étudiants. Ces derniers peuvent être invités à discuter du contenu des activités, en proposant des activités qu'ils vont diriger, en soumettant leur suggestions à l'enseignant qui fera des propositions autour de thématique demandées par les étudiants ou d'activités particulières.

Ce sont avant tout les étudiants qui construisent leur parcours d'apprentissage et qui vont sélectionner parmi les ressources du dispositif ce qui leur plaît et les intéresse, ce qui est pertinent à leurs objectifs d'apprentissage, ce qui a éveillé leur curiosité et si des activités sont planifiées, elles le sont le plus souvent en accord avec les étudiants qui sont invités à s'exprimer pour construire collectivement leur expérience d'apprentissage et choisir quels thèmes les intéressent, comment ils veulent les travailler, ce qu'ils ne souhaitent pas faire. Cette dynamique peut concerner un groupe large ou plus restreint ou un étudiant en particulier.

L'apprentissage en CRL est le produit d'une créativité qui s'élabore dans le dialogue avec l'étudiant pour savoir ce qui lui paraît important, ce qu'il a envie d'essayer, ce qu'il est prêt à faire et à tenter pour s'entraîner, apprendre, se découvrir, oser, dépasser un blocage. Ces moments de concertation sont fréquents en CRL entre les étudiants et l'enseignant, et ils ont lieu entre pairs en début de semestre pour trouver des pistes de travail, des idées, et cela, tout au long de la formation de l'apprenant. Si un étudiant manifeste le désir de ne pas participer à une activité de groupe, il peut faire l'activité qu'il préfère. Il peut aussi rejoindre un autre groupe d'un autre enseignant présent au même moment au CRL parce qu'il a des camarades dans ce groupe qui vont travailler sur un sujet qui lui plaît davantage, si l'enseignant est disposé à l'accueillir, ce qui se fait le plus souvent très naturellement.

4.5.8 La feuille de suivi : un outil pédagogique institutionnel

La feuille de suivi est un outil personnel de l'étudiant qui lui sert à garder une trace écrite de ses apprentissages. Elle est un document en version papier que l'étudiant remplit au CRL, chaque fois qu'il réalise un apprentissage, participe à une activité au CRL et en dehors. Parfois, selon les centres ou les préférences des enseignants, les étudiants ont une feuille de suivi pour le travail au CRL et une autre pour l'apprentissage réalisé en dehors des séances encadrées. La feuille de suivi est rédigée en langue cible. L'apprenant apprend à expliciter ses choix d'apprentissage en langue cible, à porter un regard appréciatif ou critique sur ses progrès, ses moments de fierté, ses prises de risques, ses tentatives, ses difficultés persistantes. Il pourra lors de moments d'échanges avec l'enseignant, seul avec lui ou avec ses pairs se servir de la feuille de suivi pour appuyer sa réflexion sur son apprentissage. De manière générale, la feuille de suivi est donnée toute faite à l'étudiant par l'enseignant qui l'a conçue avec l'équipe du CRL ou plus largement au niveau du dispositif. Il est proposé aux étudiants soit de se servir de la version déjà prête de la feuille de suivi ou de faire autrement c'est-à-dire d'élaborer sa propre feuille de suivi en fonction de ses préférences: journal de bord, journal d'apprentissage, frise temporelle, carte heuristique. De plus en plus, ces nouvelles manières de visualiser l'activité, faciles à créer sur des plateformes en ligne sont plébiscitées par les étudiants qui peuvent exprimer leur créativité et se choisir des outils avec lesquels ils sont à l'aise.

4.5.9 Les ateliers d'expression orale du dispositif CRL : les « workshops » dans les CRL

En dispositif CRL, la pratique orale est encouragée à tous les semestres des parcours de licence et de master. L'accent est mis sur la pratique active de la langue écrite et orale dans une démarche interactionnelle, selon Delorme et Gaigeot (2007) : « [...] un enjeu central dans l'acquisition d'une compétence interactionnelle est constitué par la capacité de participer de manière adéquate à des interactions ». Le dispositif propose une offre variée d'ateliers d'expression orale sous forme de débats, jeux, discussion, activités autour du lexique, de la prise de parole, ateliers de mise en confiance pour les étudiants intimidés par l'échange oral. L'offre d'ateliers inclut des ateliers fléchés par des niveaux selon le CECRL, pour des étudiants des niveaux élémentaires du cadre, des ateliers qui nécessitent un niveau de maîtrise élevée. Les ateliers ont lieu dans tous les CRL, pendant la semaine de cours des étudiants. Les étudiants qui ont leur créneau de groupe de langue dans un CRL particulier participent à des ateliers dans leur CRL de rattachement mais aussi dans les autres CRL, en fonction de leurs inscriptions aux ateliers qui les intéressent. Les ateliers de conversation sont généralement d'une durée de 45 minutes à une heure. Ils sont animés par des locuteurs natifs de la langue enseignée. Les thématiques et activités sont renseignées sur la plateforme Lansadmin pour informer les étudiants sur le thème de l'atelier et le travail préparatoire à réaliser en amont, s'il y en a. Les étudiants choisissent l'atelier sur la plateforme Lansadmin en fonction de leurs goûts, de leurs besoins et de leurs disponibilités, et s'y inscrivent dans

« une démarche qui est volontaire et autonome » (Ibid.) pour s'entraîner à la prise de parole et à interagir oralement, à rencontrer leurs pairs étudiants.

4.6 Le dispositif CRL : un ensemble de moyens en vue de plusieurs fins

Le dispositif tel qu'il se présente acte ce changement de paradigme, selon les principes pédagogiques qu'il cherche à promouvoir et que ses usagers vont rencontrer dans leur activité d'usagers :

« En fait, la structuration de l'espace de travail, la mise en scène des fonctions par la disposition des documents et instruments et l'organisation des parcours sont les signes physiques d'un véritable renversement paradigmatique. Elles matérialisent les conséquences du passage d'une conception essentiellement disciplinaires des contenus de connaissance - linguistiques dans ce cas – à une conception pragmatique socio - interactive des conditions de l'acquisition de ces connaissances par des étudiants en situation d'autonomie relative. [...] La preuve indéniable de sa validité est sa capacité à traiter de grands nombres d'inscrits très hétérogènes dans tous les domaines disciplinaires différents sans perdre de vue ses caractéristiques et son identité. » (Albero & Poteaux, 2010, p. 31-32).

L'autonomie est une norme dont la promotion est centrale dans son projet d'apprentissage en auto-formation. Elle est le pivot qui permet d'envisager l'apprentissage de la langue dans une perspective qui non seulement permet de répondre à des enjeux institutionnels mais qui va placer l'apprentissage de la langue dans une dimension qui dépasse l'étude des contenus qu'il exige pour maîtriser son code. Pour réaliser son projet, le dispositif formule de nouvelles propositions concrètes pour élargir son horizon pédagogique et axiologique, et redimensionner son nouveau paradigme de formation pour atteindre ses buts :

- Rendre l'apprentissage des langues indissociable d'un processus de développement de l'autonomie d'apprentissage, les deux processus se nourrissant mutuellement, « le tout est organisé de telle façon que les étudiants sont mis en situation, s'ils le veulent, d'accéder effectivement et peu à peu à une certaine autonomie » (Albero & Poteaux, 2010, p. 31).
- Rompre avec le modèle « j'enseigne donc vous apprenez » (Poteaux, 2014) pour redonner à l'apprenant le contrôle sur ses apprentissages et être capable « de s'enseigner » (Holec, 2022), ce qui suppose de faire la différence quand on y enseigne « entre faire cours et faciliter l'apprentissage » (Prince, 2011).
- Faire glisser la notion d'individualisation de l'enseignement à l'individualisation de l'apprentissage (Holec, 2002) pour que la construction individuelle du savoir et des capacités puisse s'opérer.
- Organiser les dispositions matérielles et humaines qui rendront son paradigme d'apprentissage réalisable sans que l'étudiant se retrouve « pris au piège de l'ordre pervers qui lui impose

d'être libre tout en omettant de lui en proposer les conditions et les moyens » (Albero & Poteaux, 2010, p. 31).

- Situer l'apprentissage des langues dans le modèle pédagogique de l'autodirection de l'apprentissage - self-directed learning (Holec, 1979) qui permet l'exercice de l'autonomie (Little, 1991, Benson 2001), l'autodirection étant une modalité d'apprentissage particulière du dispositif qui installe les médiations nécessaires pour accompagner l'activité d'apprendre de ses usagers et prévoit les ressources humaines pour suivre leur progression dans leurs apprentissages (p. 30).
- Rendre possible d'apprendre sans être enseigné, mais pas sans la présence des enseignants (Holec, 2022).
- Considérer l'usager étudiant non plus comme un « enseigné » mais comme un apprenant comme le qualifie l'anglicisme « learner », qui a été créé et diffusé par le CRAPEL, au début des années 70 (Holec, 2002), et qui implique de lui redonner un pouvoir d'agir qui avait été confisqué par d'autres modèles de l'apprentissage,
- Déplacer et tourner le regard de l'objet d'apprentissage vers les personnes qui apprennent (Poteaux, 2010, p. 44), les accompagner dans leur processus d'apprentissage, à « apprendre à apprendre », pour qu'ils ne soient pas les « illettrés de demain » mais soient capables de prendre la main sur la gestion de leurs apprentissages.
- Penser l'acquisition de la connaissance en termes de compétences utiles et transférables dans une existence et une citoyenneté active, et une insertion professionnelle enrichie, ce que le développement de l'autonomie d'apprentissage peut faire advenir.

Résumé du chapitre

Dans le chapitre 4, nous avons présenté des éléments qui caractérisent la notion de dispositif. Elles en font ressortir les traits significatifs pour en approcher la complexité fondamentale et ainsi, pouvoir comprendre ce qui caractérise le dispositif CRL en tant que dispositif. Nous avons présenté comment le cadre organisateur du dispositif s'articule pour prévoir l'activité qui va s'y dérouler, et avons décrit la manière dont il a prévu que ses acteurs, usagers étudiants et enseignants, y interviennent. Nous cherchions à faire repérer la manière dont il a organisé son appareillage normatif pour faire advenir des intentions pédagogiques et sociales. A travers ce chapitre, le lecteur a pu découvrir ce qui fait de ce dispositif d'apprentissage un objet singulier, tant au niveau des principes qui le fondent que des valeurs qui soutiennent sa double visée pour l'apprentissage.

Chapitre 5. Une étude inscrite dans l'approche ergologique de l'activité humaine

« Pour agir et vivre
L'activité (humaine) est une gestion continue
De la dialectique idem/ipse
Dans le traitement de débats
De normes
Doublement enchaînées au sein du
Corps-soi.
Par-là, l'activité
Ne cesse de produire des renormalisations,
Ce qui la relance en permanence,
Et avec elle, le défi permanent de socialiser ces réserves d'alternative. »

Yves Schwartz (Essai de définition de l'activité au 20/04/2014)

Introduction au chapitre

Le chapitre 5 est la suite du cadre théorique et problématique de la thèse. Il invite le lecteur à découvrir l'étude à partir de son ancrage conceptuel dans l'approche ergologique de l'activité humaine. Nous lui montrons comment nous articulons le paradigme ergologique à notre recherche. L'ancrage conceptuel ergologique, parce qu'il offre une perspective originale sur l'être humain en activité, a permis de dégager les axes d'une recherche approfondie que nous développons dans cette partie. Il va permettre d'approfondir la problématisation et d'apporter des éléments nouveaux sur la « rencontre normative » entre le dispositif et l'usager.

Comme nous l'avons évoqué précédemment dans ce travail, notre recherche doctorale a pour objet d'étude un dispositif d'apprentissage des langues étrangères et de développement de l'autonomie des sujets apprenants, en contexte universitaire : le Centre de Ressources en Langues ou CRL. Nous nous intéressons à « l'activité » de l'usager pour approfondir la connaissance de ce dispositif. Afin de mener à bien notre étude, nous avons choisi d'adosser notre questionnement de recherche -comme notre outil d'investigation- au paradigme d'intelligibilité proposé par *l'approche ergologique*, à partir de la réévaluation du concept d'activité initiée par le philosophe français Yves Schwartz dès les années 90.

Nous voudrions à présent exposer au lecteur ce cadre théorique en le rapprochant systématiquement de notre cadre problématique, de façon à montrer comment les différents concepts mobilisés nous ont peu à peu permis de complexifier notre objet et d'en dégager les axes d'une recherche approfondie.

5.1 Éléments du cadre théorique : l'approche ergologique

5.1.1 Une activité énigmatique

L'approche ergologique se veut une démarche de pensée qui vise à « mieux comprendre l'activité humaine dans toute sa complexité », « *ergologie signifiant étude de l'activité* » (Trinquet, 2009).

À condition d'adopter une certaine perspective sur l'être humain en activité, le chercheur (ou tout autre « *ergo intervenant*⁴¹ ») va voir -et donner à voir- une réalité du dispositif méconnue, un pan de l'activité restée en pénombre au Centre de Ressources de Langues. C'est sans doute parce que *ce qui se vit réellement* dans cette structure a quelque chose d'énigmatique, c'est le monde vécu par la personne qui fréquente le lieu et se met à l'épreuve de sa réalité. Mais s'il y a une énigme de l'activité, c'est peut-être aussi parce qu'il faut une médiation, celle d'un autre regard sur la personne en activité, une posture différente, afin de reconnaître ce qui constitue la « normativité » ou puissance d'agir chez le sujet apprenant. La réalité du CRL que nous connaissons prendra de l'épaisseur dès lors que la situation d'apprentissage va s'étoffer d'un savoir nouveau sur la situation d'apprentissage telle qu'elle est perçue par l'usager.

Si l'on accepte de « se placer sur le terrain des choix et des valeurs » (Schwartz, 2009, p. 149), on s'ouvre à l'énigme de l'expérience humaine : « [d]écider de se laisser interroger par l'activité produit toujours un **basculement**⁴², un « repositionnement » des exercices professionnels et sociaux. On voit autre chose, on use de soi autrement, on crée un rapport différent dans la relation sociale ou dans la relation de travail, quand on prend en compte le monde de savoirs et de valeurs qui se tisse dans l'activité. » (Ibid.).

Les basculements provoqués par l'activité ne sont pas à chercher dans l'extraordinaire : ils s'observent tous les jours, autour de nous. En suivant ce que la structure leur demande de faire, les personnes s'activent et tentent régulièrement -à travers leurs multiples microdécisions- de se repositionner, de se créer des « espaces de vie ». Ce sont autant de marges de créativité gagnées sur le prescrit, celui qui a par ailleurs l'ambition de tout prévoir mais qui le fait sur un mode général donc « indépendamment de toute activité réelle » (Ibid. p. 239). L'activité sera finalement celle d'une personne singulière, dans un espace particulier et un moment de vie toujours unique. Précisons que les micro-créations dont nous parlons sont des essais sans cesse renouvelés et qui peuvent échouer. Elles témoignent toujours d'un pari de l'initiative humaine sur ce qui va advenir, alors même que la prescription voudrait diriger ce qui se passe dans le milieu, y compris les actes posés qui le transforment imperceptiblement. Ces micro-

⁴¹ Le préfixe *ergo* (que nous utiliserons à plusieurs reprises dans le développement de notre thèse) indique une flexion sémantique, une attention particulière à l'activité du sujet, en plus de l'objet concerné (ergoformateur ; ergomanager, etc.)

⁴² En gras dans le texte d'origine

créations ne sont jamais non plus aussi « micro » que l'on croit car si le milieu se transforme, c'est parce qu'il est travaillé par ces minuscules essais de s'y prendre *autrement*. Chaque micro-initiative caractérise une opération qui paraît ordinaire pour en faire un acte profondément humain. Car en réalité pour le sujet qui agit, son initiative vise à avoir une certaine prise sur ce qui fait contrainte⁴³. Cet acte de réappropriation de la prescription en situation, l'ergologie l'appelle « renormalisation » (Schwartz, 2009, p. 59). On vient de le dire, c'est un essai (donc jamais réussi d'avance) *d'ajuster à soi-même* ce qui s'origine dans le projet normalisateur que d'autres ont prévu en formulant le prescrit. Pour le sujet de l'action, c'est une tentative de réaménager ce qui est exigé de lui, afin de prendre en compte les circonstances changeantes du *présent à vivre* et l'horizon axiologique propre à chacun : c'est-à-dire ce qui paraît important à ses yeux.

5.1.2 Débat de normes et renormalisation

L'acte renormalisateur signe la résistance humaine à la passivité. Toutefois cela ne veut pas dire que l'être humain conteste tout, comme s'il voulait bloquer de manière bornée tout ce qui chercherait à le contraindre. S'il résiste d'emblée à l'injonction qu'on lui adresse, cela signifie qu'il affirme sa présence dans le moment qu'il vit, le déroulement de son « destin à vivre » (Schwartz, 2012, p.121) en ne renonçant pas à ce qui fait valeur pour lui. Car l'humain revendique de rester maître de ce qu'il engage. Il ne peut se résoudre à concevoir sa vie comme si elle était pensée à l'avance, avec des choix prédecoupés par d'autres que lui. Pour lui, vivre c'est prendre *le risque de vivre* pour exister au monde et le faire exister à ses yeux, infusé par ses valeurs propres.

On peut cependant admettre que ces « renormalisations » sont parfois tellement microscopiques qu'elles s'invisibilisent d'elles-mêmes et font se méprendre sur l'activité en empêchant de « la prendre au sérieux » (Schwartz, 2009, p. 60). A distance du geste effectué, on a l'impression que la personne a répondu de façon standard à ce qui est prescrit. On mésestime la renormalisation faute de voir le jeu permanent entre contrainte et initiative (la seconde rendant effective la première en la réaménageant), autrement dit faute de saisir la relation de l'humain avec son milieu. On ne perçoit pas habituellement « l'ampleur et la profondeur de la force attachée à l'activité vue comme renormalisation » (Ibid. p. 60).

Durrière qualifie de « borgne » (2014b, p.175) l'approche étriquée que l'on constate ordinairement de l'activité humaine. Celle-ci reste figée soit sur la contrainte elle-même (on décrit tout en termes de plan, d'étapes), soit sur l'initiative que prendra le sujet de l'action (on décrit tout en termes de projet, d'innovation), au lieu de tenir ensemble le milieu et le sujet en dialogue. Sans cette attention à la dynamique de la contrainte et de l'initiative, on ignore le rôle de l'acteur dans la réalisation de la norme,

⁴³ Précisons que dans la perspective ergologique, nous utilisons le terme contrainte comme l'équivalent de « ce qu'il faut prendre en compte ». Il n'y a donc pas a priori dans ce mot de connotation négative ou positive.

son engagement pour réunir les conditions d'une action conforme – et on laisse en pénombre les renormalisations.

L'ergologie appelle « réserves d'alternatives » ces micro-fertilités présentes dans l'activité humaine. Cela veut dire qu'à l'épreuve des réalités singulières, la personne en action génère sans cesse des manières propres de s'y prendre, qu'elle tire de ses efforts de renormalisation. Or ce sont là des gisements d'idées pour surmonter l'obstacle dans le projet d'agir qui méritent d'être examinés avec clairvoyance, car il y a des enseignements à dégager des résistances et rebonds de l'activité humaine qui lui permettent d'atteindre l'objectif prescrit.

Retenons encore un postulat de l'approche ergologique : l'être humain non seulement vit dans un monde de normes, mais lui-même est un inlassable producteur des normes. En effet, s'il doit suivre des normes imposées de l'extérieur (normes exogènes) dans la vie sociale, l'individu est également pour lui-même un créateur de normes (normes endogènes). C'est grâce aux normes endogènes qu'il pourra répondre aux différentes missions qu'on lui confie. À partir d'un même prescrit forcément schématique, il doit se confronter à des réalités infiniment variées et malgré cela, agir en conformité. Au fond ce qu'on appelle « une pratique », c'est un cortège de normes pour partie endogènes que la personne mobilise dans l'idée de répondre à une double exigence, celle du prescrit et celle des conditions rencontrées dans le milieu. Le pouvoir normatif de chaque personne en activité s'illustre dans le phénomène de la délibération intime propre au sujet au moment d'agir, ce que l'ergologie appelle : « *le débat de normes* ».

De quoi s'agit-il ? « En partie issue de la philosophie de Canguilhem, l'approche ergologique d'Yves Schwartz emploie l'expression « débat de normes » pour caractériser le difficile arbitrage que l'homme au travail doit opérer entre ses propres normes individuelles et les normes qu'on lui prescrit », écrit Roth (2010, p. 95). Cependant la notion de débat de normes ne reste pas cantonnée au monde du travail, à partir du moment où l'on conçoit l'activité humaine en général comme une relation entre l'humain et son milieu. Dès lors qu'une exigence se fait pressante au moment d'agir, l'individu humain est placé en *débat de normes*, ce qui veut dire qu'il n'a jamais une réponse de type machinique, tel un automate. Il oppose toujours à l'entité qui veut lui imposer une manière d'être ou de faire, sa propre idée de l'usage qu'il entend faire de lui-même. Dans une institution universitaire par exemple, l'usager soumis à un règlement intérieur entre en débat de normes chaque fois qu'il perçoit une exigence de l'environnement à propos d'une conduite à tenir, d'un comportement attendu.

Roth rappelle un commentaire de Schwartz à propos des arbitrages que font les êtres humains : « [o]n n'a pas la clé unilatérale d'interprétation de leurs débats de normes » (Ibid.). Toutefois nous pouvons affirmer que ce « débat » ne reste pas en suspens indéfiniment, dès lors qu'il s'agit de poser un acte. Au terme de la délibération intérieure, quelque chose obligera le sujet à décider, à « trancher », et ce pour

au moins deux raisons : parce que d'une part il est *impossible* de conserver en même temps, dans le même acte, deux manières de faire (celle que je souhaite et celle qu'on me prescrit, par exemple) et d'autre part parce qu'il est *invivable*, insupportable pour un humain de se laisser programmer, de laisser l'intimité de son acte piloté par une prévision qui ne serait pas la sienne. Au moment d'agir, chacun doit réaliser sa propre *pesée axiologique* des options, au nom d'un *point de vue* qui est un parti pris personnel, une réinterprétation du sujet pour lui-même prenant en compte ce qu'on lui demande, mais aussi ce qu'il estime devoir mobiliser de lui-même et les conditions dans l'ici et maintenant de l'agir, qu'il ne peut ignorer.

On comprend ainsi que les renormalisations ne se laissent reconnaître que si l'on se place sur le terrain des choix à faire, au nom de valeurs. Le sujet pose un acte en partant d'une norme qui indique une manière de s'y prendre priorisée par d'autres que lui ; et pour réaliser l'exigence souhaitée, il va manifester qu'il est avant tout, toujours et partout, un « être d'activité c'est-à-dire le lieu permanent de « débats de normes » » (Schwartz, 2000, p. 4). Il agira généralement dans le sens de la norme, mais en la réinterprétant - et par là, loin de perdre son identité propre dans l'acte d'obéir, il va accroître sa singularité. *Nous retiendrons donc une sorte de constat paradoxal : la norme qui vise la conformité va simultanément être une opportunité pour se distinguer individuellement.*

Le postulat de l'ergologie élargit le regard sur les êtres humains (Schwartz et al., 2021, p.15). En effet « en énonçant que nous sommes tous des êtres d'activité, le philosophe réunit en un terme les composantes emmêlées de toute vie » et il élève l'expérience de l'activité de chacun en lui donnant sa dimension anthropologique : l'être humain ne se contente pas de vivre sous l'influence des normes qu'on veut lui imposer pour organiser et anticiper ce qu'il va faire. En tant qu'être d'activité, il ne s'accommode pas de ce qui serait pour lui une limite à sa revendication d'existence. Pour vivre, il fait dialoguer un pôle – celui qui renvoie à ce que d'autres ont pensé en dehors de son existence, et de manière indifférenciée –, avec un autre pôle – celui qui recentre autour de lui, ce qui vaut pour lui -, pour mettre l'exigence à laquelle il se confronte en débat avec ses propres valeurs avant d'agir. Et cela, parce que l'être humain à la fois *vit immergé dans un monde de normes qui l'influencent (en tant qu'être social) mais agit aussi en tant qu'être vivant* (Vivre c'est préférer et exclure, selon Canguilhem) en faisant des choix qu'il veut défendre, supportés par des valeurs qu'il trouvera préférables ou qu'il va repousser, mais sur lesquelles il aura son mot à dire. Il essaiera toujours de recentrer son action autour de sa cohérence propre, le sens qu'il se donne à lui-même pour vivre les valeurs qui soutiennent ses manières de faire.

5.1.3 Usage de soi : par soi et par les autres.

En comparant l'humain avec la machine, nous pouvons dire que la machine n'espère rien. L'homme, lui, vit dans des valeurs socialement partagées mais individuellement retravaillées, jusqu'à co-construire avec ses semblables un monde commun - idéalement « un monde à vivre » où l'existence de tous et de

chacun est reconnue. En dehors de ce projet d'un vivre ensemble pour des êtres profondément sociaux et singuliers à la fois, l'humain serait réduit à une machine, ce qu'il n'est pas. Ce serait pour lui, selon les termes ergologiques, « *impossible et invivable* ».

C'est bien la vie qui distingue l'humain de la machine. On fait « usage » d'un objet, d'un engin, d'un outil, ce qui signifie que l'on s'en sert pour répondre à un projet. Mais regardons à présent l'humain quand on le convoque pour servir un projet quelconque. Lorsqu'une personne se met à la disposition d'une autre pour faire ce qu'elle lui dit de faire, on dira qu'elle se place en fournisseur de service. Or qu'en est-il dans un processus de formation ? On pourrait regarder l'étudiant qui vient au CRL comme un consommateur de service, un « client ». Mais s'arrêter là, ce serait ignorer qu'il va devoir effectuer un véritable travail, « faire ce qu'on lui dit de faire ». L'activité à laquelle il est appelé, ce sera pour l'ergologie un « **usage de soi** » : non pas un usage tout court, car il n'est pas un objet, une machine dont on se sert, mais *un usage de soi-même* dans la mesure où il va devoir faire des efforts, chercher en lui-même les ressources pour faire ce qu'on lui demande. La structure qui l'accueille a pré-pensé son activité et lui présente le programme comme une injonction. Un cadre normatif, cela ne se discute pas. Il y a donc une convocation de chacun, un « **usage de soi par les autres** ».

Cependant là encore, il ne faut pas s'arrêter là. Si l'on considère la formation uniquement comme un « **usage de soi par les autres** », cela voudra dire que la personne entre dans un programme et doit s'y conformer, faire uniquement ce qu'on lui dit de faire. Tenir un tel discours revient à nier l'activité humaine, réduire l'être humain au rôle social qu'on lui fait jouer à un moment donné. C'est là que l'ergologie intervient avec un postulat fort : *l'être social est aussi un être vivant*. Or vivre c'est choisir, donc exprimer sa singularité par des préférences et des rejets. L'étudiant ne saurait être un simple exécutant des consignes données par d'autres : l'activité humaine est aussi un « **usage de soi par soi** », dans le vocabulaire ergologique. Le « **soi** » c'est un être concret, singulier, qui revendique d'exister pour lui-même et pas seulement pour la structure - quelle qu'elle soit. Ajoutons que le **soi** est un être psychique mais aussi un être physique, qui entre en relation avec le monde par son corps : c'est un sujet qu'Yves Schwartz (2000) appellera « **corps-soi** ».

Par conséquent le « **soi** » de l'usage de soi se comprendra au prisme d'une double exigence : comme une exigence sociale (participer à un dispositif tel que le CRL, qui a pensé à l'avance l'activité en son sein) et en même temps comme une exigence pour soi, une revendication d'exister par soi-même. En clair, j'entre à un moment donné dans un dispositif qui ambitionne de me faire faire ce qu'il considère important pour moi. Toutefois j'ai moi aussi une certaine idée de (*un point de vue sur...*) ce qui est important pour moi dans ce que je vis. « **L'usage de soi** » est dès lors de nature polémique car il correspond à un débat permanent dans l'intime de soi. Un débat entre ce qu'on veut faire de moi et ce que j'entends faire de moi (Durrive, 2015). Cela veut dire non pas que je discute la norme en tant que telle (antécédente et anonyme) mais que je discute la norme dans la réception que j'en fais dans ma

propre vie (en l'actualisant et en la personnalisant) : dans les conditions que je rencontre et dans la perspective où je me place, ma trajectoire de vie, mon histoire personnelle.

Soulignons bien que *c'est le caractère polémique de l'usage de soi* qui fait sa force et son efficacité dans l'action. C'est la condition de la créativité, de l'initiative dans l'agir et de l'histoire en train de se faire : sans cela, il n'y aurait jamais d'écart à la norme et l'humain serait dangereusement docile en se pliant sans condition à tout ce qu'on exige de lui, donc en reproduisant indéfiniment les consignes. Et dans ce cas bien sûr, aucun progrès ni apprentissage ne seraient envisageables de son côté.

Tout ce qui précède nous fait comprendre pourquoi la rencontre entre l'humain et le milieu génère une « activité » au sens ergologique. C'est d'abord parce que la prescription ne sera jamais en mesure de décrire une situation réelle intégralement à l'avance, compte tenu de sa variabilité : il est « impossible » d'agir à partir d'un programme standard, par exemple en formation, ce qui veut dire que l'activité étudiante est forcément requise. Mais c'est aussi pour une autre raison : c'est que chaque étudiant, chaque étudiante est un « soi », un être vivant : il serait à ses yeux « invivable », insupportable d'entrer dans un programme standard, uniforme et intangible. D'où la formule du lexique ergologique : c'est « l'impossible-invivable » qui est au fondement de l'activité humaine – et qui a rendu vaines toutes les tentatives de l'organisation scientifique du travail d'assimiler l'humain à une machine

5.2 Éléments de problématisation : le dispositif CRL au prisme de l'ergologie.

5.2.1 L'activité de l'étudiant

En quoi cet apport conceptuel de l'ergologie nous permet-il une problématisation de l'activité au Centre de Ressources en Langues ? Quand l'usager du dispositif vient réaliser son apprentissage au CRL, la réalité qu'il va rencontrer ne peut pas correspondre *exactement* à celle qui a été préparée par les concepteurs. Il existe une variabilité naturelle de tout milieu de vie et de travail (les stocks s'épuisent, les matériels s'usent...) et celle-ci est décuplée par les choix que nous faisons individuellement et collectivement. L'environnement du CRL sera par conséquent relativement imprévisible parce que bousculé par les différents protagonistes des actions en cours. Impossible pour l'usager de se reposer sur un plan d'action rigoureusement fixe au moment d'accéder au CRL, sur la base de ce qu'il imagine, ce qu'il va se passer et comment il va s'y prendre. Impossible pour lui d'appliquer telles quelles les consignes et les protocoles prévus. Le sujet est en réalité doublement interpellé. Tout d'abord il entre dans un champ de contraintes, appelé à répondre à des exigences pensées avant lui et en dehors de lui ; il est orienté vers le CRL pour apprendre - et les UE de langues qu'il veut suivre sont celles prévues dans les maquettes de diplôme. Mais il est aussi sollicité au plan de l'initiative⁴⁴, en raison des limites à

⁴⁴ C'est un fait que le milieu sollicite l'initiative dans la mise en oeuvre d'une consigne. Cependant la consigne étant elle-même le produit d'une initiative (celle du CRL), peut-on considérer que s'y soumettre -donc lui obéir- est encore une initiative ? Oui dans la mesure où (comme l'ergologie) on considère que l'être social reste un être vivant (et vivre, dira Canguilhem, c'est choisir : préférer et exclure). Il choisit d'obéir, il pourrait prendre une autre option : il fait « usage de soi par soi », il n'est pas enfermé dans un « usage de soi par les autres ».

l'anticipation des travaux à réaliser dans les espaces disponibles. L'usager en retour constatera l'impossibilité d'exécuter *à la lettre* une consigne, compte tenu des conditions changeantes qu'il trouve au moment d'agir. Il lui faudra pourtant la réaliser malgré tout, mais il le fera en fonction des circonstances et des conditions réellement rencontrées. Il aura en même temps une autre exigence à prendre à compte : c'est l'irrépressible exigence le concernant, de rester maître de ce qu'il fait de sa propre personne – un impératif qui lui vient de la vie qui l'anime et qui fait de lui un « être d'activité » mû par la nécessité de résister à l'hétérodétermination du milieu. Il lui faut suivre la règle sans renoncer à rester aux commandes de son agir propre.

Il est important ici de comprendre que l'être humain ne peut laisser l'activité advenir *sans lui*, c'est-à-dire par simple soumission - comme s'il était absent de son propre acte. Il lui faut intervenir, actualiser lui-même le prescrit (la norme sociale, ce que veut l'institution) dans le présent qu'il est en train de vivre, garder l'initiative tout en agissant dans la conformité. *Faire ce qu'on me dit de faire, mais toujours à quelque distance* afin d'exister face à la norme. Cette tension, loin de le freiner, va le dynamiser en l'incitant à reconSIDérer le plan d'action dicté par autrui, à le problématiser, parce qu'il va certes obéir mais ce sera bien *lui le pilote* au moment d'agir. Du point de vue du sujet de l'action, la manière qu'il aura de répondre à la prescription afin de la rejoindre et de la mettre en oeuvre, ce sera son *débat de normes* (sa délibération intime), suivi de sa renormalisation (l'acte qu'il posera effectivement à l'issue du débat intérieur).

Toutefois dire à propos du sujet – qui est ici l'usager du CRL- qu'il est un « être d'activité », cela ne suffit pas. En effet, l'*activité* peut s'entendre de plusieurs façons. L'activité pédagogique pour la structure CRL, c'est « celle que nous avons pensée à l'avance pour l'usager », autrement dit qui suppose l'exécution des consignes, l'application des exercices demandés par le dispositif. Si l'on reste strictement dans cette perspective, le sujet continue d'être regardé comme obéissant au sens passif, comme s'il se contentait de prendre la forme que l'on attend de lui. Au contraire, on peut entendre le mot « activité » au sens fort. L'usager devient alors quelqu'un de véritablement actif : cela signifie qu'il n'est pas une simple ressource pour le fonctionnement d'une structure, ou une solution pour les concepteurs du dispositif, face à une réalité mouvante qui se présenterait autrement que prévu et qui empêcherait le plan d'action pédagogique de se dérouler tel qu'annoncé. Dire que l'usager est un « être d'activité » signifie que ce jour-là en effectuant son parcours d'étudiant, il aura certes concrétisé le plan d'action du CRL, mais il aura fait bien plus qu'écartier les aléas pour laisser se dérouler le plan d'action initial. Voyons pourquoi.

« Ce jour-là » (une formule pour bien souligner l'ancre dans le temps), l'usager qui arrive au CRL va inévitablement reconSIDérer le plan qui lui est proposé. Sans lui, sans sa mobilisation pour réévaluer ce qu'il a à faire, le programme de formation sera sans effet : celui-ci ne se « réalisera » –au sens littéral qui est d'exister *réellement* - que si l'usager aménage les conditions pour le rendre possible, s'il prend

en charge l'action et s'engage par rapport à ce que cette action demande. Or, sauf s'il veut protester en faisant la « grève du zèle », jamais l'usager ne se conduira de cette façon, en se contentant d'obéir et d'exécuter à la façon d'une machine.

On le voit, le dispositif - qui a priori se présente comme contraignant (au sens où il impose un cadre) - attend en réalité « une autocontrainte », une activité renormalisante de la part de l'usager. C'est bien lui qui fera *vivre le dispositif - donc la norme*, celle qu'il trouve là à son arrivée au CRL : dans la terminologie ergologique, c'est la « norme antécédente », qui est elle-même le fruit d'une expertise de conception. En étant partie prenante du dispositif, l'acteur-usager apportera à son tour par son activité son « expertise de terrain » afin d'actualiser le dispositif, de l'infléchir selon ses attentes et l'ajuster aux conditions réelles du moment présent. Un cadre construit, des normes structurantes : ce sont pour l'usager autant de données à prendre en compte au moment d'agir. Il lui faudra poser un acte à l'issue d'un choix, qu'il conduira grâce à son point de vue *singulier*. Celui-ci l'amènera à se positionner, à évaluer les possibilités de la situation et ce à quoi il va renoncer, bref : ses préférences et ses rejets. Impossible pour lui, sujet de l'action, d'agir sans penser à ce qu'il fait. Il n'« applique » pas la consigne au sens strict (il ne la reproduit pas), il agit d'après elle sur un mode évaluatif (parce ce qu'il vit), ce qui signifie que ses choix sont toujours des choix de valeurs. Le *point de vue* tel que nous l'entendons ici, c'est en quelque sorte la synthèse du sujet lui-même (son état physique, mental, émotionnel), *là où il en est* au moment où il agit. C'est ce qui fait qu'il n'est jamais en simple exécution comme l'est une machine. Et soulignons aussi que le *point de vue* du sujet n'est pas figé : il évolue continuellement sous l'effet des expériences, aussi bien relationnelles qu'intellectuelles – celles de la formation notamment.

Notre thèse étant conduite sous l'angle ergologique, l'exploration de l'activité des usagers du dispositif CRL nous permettra de mettre au jour une réalité constituée de faits bien réels, mais qui passe par des interprétations, par la subjectivité des usagers quand ils arbitrent leurs débats de normes. Le passage par le point de vue des usagers élargira la perception d'une réalité du CRL qui, partiellement, échappe à l'observateur – et ainsi éclairera *la dynamique formative du dispositif*. C'est une démarche d'ergo-formation qui instruit la proposition normative en s'appuyant sur l'expérience concrète que vit l'usager du dispositif quand il vient au CRL avec l'intention d'apprendre. Nous pensons d'autre part que notre étude pourra contribuer par la suite à des évolutions éclairées et responsables concernant le dispositif.

5.2.2 Une rencontre entre l'étudiant et le CRL comme « milieu »

Nous retenons de ce qui précède qu'il conviendra d'enquêter tout particulièrement sur la manière dont l'usager négocie son rapport au cadre normatif dans le dispositif CRL, à partir d'une restitution de son activité. Il s'agit de vérifier qu'à travers les choix en valeurs posés par les usagers quotidiennement, une réalité du dispositif émane de ce vis-à-vis entre le subjectif de l'usager et le construit de la formation. Ce qui selon nous reste en pénombre aujourd'hui, c'est la connaissance de la manière personnelle, propre

à chaque étudiant, d'évaluer ce que lui demande le dispositif CRL et la manière de faire qu'il va préférer au terme de cette évaluation. Nous pensons qu'investiguer le dispositif à travers le point de vue de l'activité de ses apprenants devrait nous permettre de mieux comprendre comment le CRL assure son double projet de formation : former à l'autonomie d'une part et former au développement des compétences langagières d'autre part. Il s'agit en d'autres termes de partir de la manière dont le dispositif et son usager se rencontrent au cours d'une séance - ce que nous postulons être une rencontre normative.

Pour comprendre comment l'usager du dispositif va entamer cette « rencontre normative » à laquelle nous nous intéressons, référons-nous à l'étymologie du verbe « rencontrer » : « verbe dérivé de encontrer, avec le préfixe re-, « venir en face » »⁴⁵. Selon la perspective ergologique, la rencontre entre un usager et « un monde de normes » -représentée ici par une entité, le dispositif CRL- prend la forme d'un face-à-face qui fera vivre une expérience normative au sujet, au sens *d'une épreuve de soi à travers la sollicitation d'autrui*. Il s'agit pour l'usager apprenant à la fois de se conformer à l'attendu du dispositif, tout en engageant une sorte de dialogue avec les normes qui composent l'entité CRL afin d'agir sur les conditions de réalisation de ses exigences – un dialogue muet entre normes exogènes et normes endogènes qui amène à faire un *pas de côté*, donc à s'écartier d'une stricte conformité dans la manière de s'y prendre. Soulignons que, vu du côté de l'institution, ce pas de côté n'apparaît pas transgressif a priori : au contraire, on reprochera souvent à certains étudiants d'être « trop scolaires », dans la mesure où ils ne s'autorisent aucune interprétation des consignes.

A travers sa manière personnelle d'aborder la norme et de la prendre en charge, l'usager va donc travailler sur le chemin à suivre pour la rendre effective, ce jour-là. Cela dépendra de ses micro-choix, selon qu'à son niveau de l'action concrète, il tiendra plus ou moins compte de telle ou telle exigence de la structure. Soyons clair sur un point : parler de « renormaliser » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 18) ne signifie pas que chacun va repenser et réformer à son échelle les règles de fonctionnement du CRL. Cela veut dire plutôt que l'usager s'approprie le cadre en renégociant *les conditions de sa réalisation*, ce qui suppose de prendre au sérieux les normes rencontrées (y compris l'intention normative, à l'origine de l'exigence posée par le dispositif) en les faisant passer par un arbitrage personnel, autrement dit en les confrontant à ce qui fait à ses yeux « valeur » (importance, préférence). Comme nous l'avons déjà mentionné, dans cette pesée axiologique l'usager singularise sa fréquentation du dispositif CRL : il se choisit une manière personnelle de faire, en tenant compte de ce qui « vaut » de son point de vue, dans les circonstances toujours imprévisibles et changeantes de son présent à vivre (une variabilité du milieu, rappelons-le, qui ne se perçoit qu'à l'échelle le plus souvent microscopique, celle des renormalisations dans le geste lui-même).

⁴⁵ <https://fr.wiktionary.org/wiki/rencontrer>

Notre étude, plus spécifiquement grâce à notre outil d'enquête méthodologique, devra montrer comment l'apprenant dans le dispositif vient « rencontrer » au sens fort le dispositif CRL, c'est-à-dire se placer « en face » de la proposition normative pour l'interpréter et mettre en oeuvre son intention d'origine qui est un projet particulier d'apprentissage et de développement. Dans l'approche ergologique, on dira que cette réception par l'usager implique pour lui d'établir une relation très personnelle, « *une relation à* » la contrainte normative (en complément de la perception par ce même usager de la cohérence logique de l'offre, c'est-à-dire d'une « *relation entre* » les différentes composantes de la proposition pédagogique, le système mis en place).

A partir de ce processus d'appropriation du dispositif, « ces mises en débat de normes et de valeurs » qu'initie l'usager, nous chercherons à vérifier que, pour lui-même, il ouvre un espace de re-création normative singulière dans l'écart qu'il va provoquer entre ce qu'a prévu le dispositif pour ses « apprenants en général » (c'est pourquoi l'ergologie rappelle que les normes sont anonymes tant qu'elles sont abstraites, antérieures à l'action) et ce que lui, spécifiquement, va choisir de vivre comme expérience à l'intérieur du dispositif. Nous voulons recueillir les preuves que c'est à partir de cet agir « qu'est anthropologiquement pris ce qui fait milieu » (Schwartz, 2020, p.112) pour l'usager du dispositif. L'étudiant en CRL ne se contente pas d'apprendre dans l'environnement du dispositif en assimilant des informations : il met en débat / il va « débattre avec » la proposition normative. Et à son tour, il va produire un environnement d'apprentissage pour lui-même, choisi pour acquérir les compétences qu'il vise.

C'est ce dialogue entre l'usager et le dispositif, dialogue que l'ergologie a puissamment conceptualisé, et que notre étude cherche à analyser. Il débouchera sur une « remise en histoire » (Schwartz, 2012) par l'usager de la proposition de formation que lui adresse le CRL à travers son cadre normatif. Par nos travaux, le dispositif apparaîtra *dans son usage* comme une recréation quotidienne, une rencontre à chaque fois resingularisée par les personnes qui l'investissent. En effet, par la subjectivité de leurs débats de normes, celles-ci revendiquent l'usage qu'elles entendent faire d'elles-mêmes dans le respect du prescrit, « usage de soi par les autres » voulu par le cadre institutionnel (en d'autres mots, ce qu'il leur est demandé de faire quand elles fréquentent le CRL). Cet usage témoigne d'une manière d'être de l'étudiant en relation avec le dispositif à travers les manières de faire qui lui sont propres, au sens ergologique : un « usage de soi par soi » qu'entend défendre toute personne qui agit (Schwartz, 2020). L'usage de soi, au cœur de l'activité humaine, se caractérise comme une suite indéfinie de délibérations de chacun en son for intérieur, ou en d'autres termes : un enchaînement de débats de normes.

Nous dirons de l'activité qu'elle peut se comprendre comme *le point de suture* entre le « royaume des normes » (Ricoeur, 2001) qui se veut contraignant d'une part et d'autre part une existence humaine qui

cherche à s'affirmer. S'affirmer face à la contrainte, cela veut dire adopter un point de vue, un « parti pris » sur le prescrit et c'est grâce à cela que la personne chargée de réaliser une consigne pourra venir à bout des obstacles qu'elle rencontrera. Si au contraire elle abordait les problèmes dans l'indifférence, cette personne n'arriverait pas à ses fins car la contrainte elle-même se manifeste de façon impersonnelle. Pour agir avec succès, il faut disposer d'un savoir certes (« comment s'y prendre »), mais aussi mobiliser soi-même une valeur, avoir un point de vue (« ça vaut la peine »). Dans le *hic et nunc* d'une expérience singulière, le sujet va d'abord se cogner « au fait de la norme » : il y a bel et bien une exigence à prendre en compte, on ne peut pas l'ignorer. Après cette phase d'assujettissement, d'acceptation de la réalité d'un obstacle à franchir, le sujet va chercher à reprendre le dessus (phase de subjectivation positive), en ayant un point de vue propre sur la norme, autrement dit en établissant personnellement une « *relation à* » ce cadre normatif. Cette relation fera que précisément l'exigence posée –ici, la consigne du CRL– ne sera plus neutre mais aura une valeur distinctive et un effet sur une existence singulière. Désormais le positionnement face à la norme « fait norme » (Durrive, 2015).

L'usager du dispositif CRL s'ouvrira à des possibilités, à de nouvelles manières de faire, grâce à ce double mouvement dans la confrontation au cadre normatif : une actualisation de la norme dans la mesure où le sujet considère et accepte ce qu'on lui demande dans des conditions bien précises, suivie d'une personnalisation de la norme par un travail de singularisation, une valorisation que la personne fait de la norme qui va lui inspirer de nouvelles manières de penser ou d'agir, donc entrer dans sa propre histoire.

En venant au CRL, l'usager va rencontrer un cadre, des normes qu'il va ancrer délibérément dans un temps et un lieu précis. Il manifeste ainsi son adhésion au dispositif *en même temps qu'il agit sur lui*. Loin de le bloquer, la contrainte lui offre alors un point d'appui, l'incite à prendre une initiative pour faire vivre au moins en partie la prescription. Cette mise à l'épreuve du cadre normatif permet à l'usager lui-même de se prouver qu'il n'est pas le jouet des circonstances, ou un sujet de paille, ou encore un simple « carrefour d'influences » (Canguilhem, 2015, p. 197). Il éprouve ce qu'il est : un être d'activité.

5.3 Retour sur le cadre théorique : le concept d'activité, point focal de la démarche ergologique.

5.3.1 Les deux sources de l'activité : esprit et corps ; penser et vivre.

Yves Schwartz, propose le schéma suivant pour synthétiser les *deux sources du concept d'activité* tel qu'il s'entend actuellement. A gauche, le questionnement autour de l'esprit humain et des limites de l'anticipation dans l'agir : jusqu'où l'esprit humain peut-il penser à l'avance ce qui est à faire ? Peut-on modéliser, systématiser l'activité humaine ? (*versant de « l'impossible » standardisation totale*) – et à droite, le questionnement sur le vivant, le corps humain engagé dans le faire, avec la nécessaire reprise

d'initiative pour rester en santé. Peut-on complètement prédéfinir les normes du faire, de l'activité humaine ? (*versant de « l'invivable » standardisation totale*) (2012).

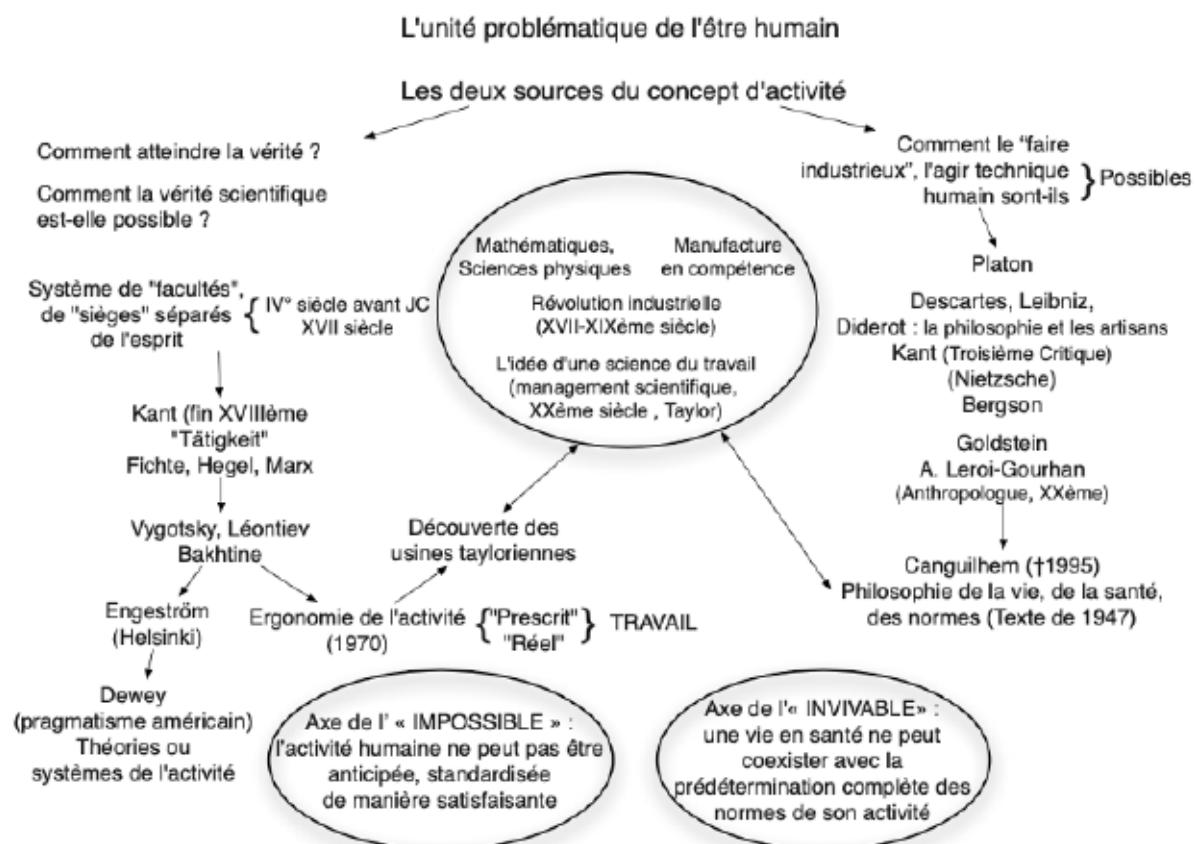


Figure 2 Les deux sources du concept d'activité (Schwartz, 2007, p. 123)

Selon la terminologie ergologique, « l'activité est un opérateur synthétique, elle relie et noue tout ce qu'on a tendance à séparer en catégories lorsqu'on analyse le « faire » (Schwartz, 2009, p. 253), notamment les arbitrages du corps et ceux de l'esprit. L'ergologie a sans relâche proposé d'éclairer les conjonctions qui existent entre ces pôles (Colonne de gauche, « *travailler, c'est penser* » avec son esprit = la standardisation totale est impossible / Colonne de droite, « *travailler, c'est vivre* », avec son corps et son soi = la standardisation totale est invivable) pour qu'ils puissent constituer à travers leurs échanges, une matrice d'intelligibilité de l'activité humaine.

L'activité humaine, dont l'étude prend aujourd'hui de plus en plus de place dans les Sciences humaines et Sociales, grâce à ce qu'il est convenu d'appeler « les théories de l'activité », est apparue à partir des années 1950 dans une lumière nouvelle grâce au concept de « travail prescrit - travail réel », développé par les ergonomes dans le sillon d'Alain Wisner. Beaucoup d'études de courants différents se fondent à présent sur cette découverte d'un écart indépassable (même s'il peut être relativement réduit) entre la prescription et la réalisation. C'est le versant gauche du schéma ci-dessus : un rappel que le travail de

pure exécution n'existe pas et que dans tous les cas et sans aucune exception, l'humain pense en travaillant (ce qu'excluait Taylor à son époque).

Cependant l'originalité de l'approche d'Yves Schwartz qui a fondé la démarche ergologique, c'est d'avoir approché l'activité humaine en réunissant « l'impossible et l'invivable », l'axe à gauche du schéma précédent avec l'axe qui est à droite. Oui, « travailler c'est penser ; et c'est aussi vivre » (Durrive, 2010). Car si le travailleur a bien un rôle social qui le détermine partiellement, en le maintenant dans des rapports sociaux de pouvoir et de savoir, il continue de garder la caractéristique de tout organisme vivant, celle qui a fait l'objet des travaux de Georges Canguilhem et qui concerne aussi bien l'animal, le végétal ou l'humain. Voyons comment appréhender la dynamique du vivant.

Selon Armengaud (2019): « Canguilhem avance une caractérisation très claire de ce qu'est un organisme : « [l']organisme est considéré comme un être à qui tout ne peut pas être imposé, parce que son existence comme organisme consiste à se proposer lui-même aux choses, selon certaines orientations qui lui sont propres » (Canguilhem 1965, p. 143) ». Il est par conséquent impossible que le vivant soit régi mécaniquement dans une soumission à son milieu sans tenter d'intervenir, comme si du milieu partaient des exigences auxquels il n'aurait d'autre choix que de se plier ».

Et Canguilhem écrit encore : « Vivre, pour l'animal déjà, et à plus forte raison pour l'homme, ce n'est pas seulement végéter et se conserver, c'est affronter des risques et en triompher. La santé est précisément, et principalement chez l'homme, une certaine latitude, un certain jeu des normes de la vie et du comportement. Ce qui la caractérise, c'est la capacité de tolérer la variation des normes auxquelles seule la stabilité, apparemment garantie et toujours nécessairement précaire, des situations et du milieu, confère une valeur trompeuse de normal définitif. » (Canguilhem, 1952, p.210).

Nous comprenons en lisant ces lignes que tout vivant à la rencontre d'un nouveau milieu va spontanément chercher des latitudes par rapport à ce que l'environnement impose. Le vivant va « prendre des risques », ce qui signifie qu'il bouscule l'ordre des choses tel qu'il se présente à son arrivée. Il dérange le milieu pour mieux se l'approprier. En effet, s'il est vrai que l'impératif du vivre c'est de se maintenir, de résister à la pression ambiante pour ne pas disparaître, il est aussi vrai que *le statu quo* n'est pas suffisant. Tout individu biologique doit aller au-delà de la seule conservation de soi, chercher à accroître sa puissance en ayant une prise sur le milieu, sinon il décline et tombe malade (Le Blanc, 1998, p. 31). Car c'est « le vivant qui a l'initiative, au fond, l'initiative de l'effort qu'il fait pour n'être pas lâché par son milieu » (Canguilhem, 2015, p. 174). C'est ainsi que Canguilhem comprend la maladie elle-même : le maintien de la vie par rapport aux perturbations qu'elle subit, cette nouvelle configuration qui rend encore possible la vie est pour cet auteur une « nouvelle allure » du normal, certes rétrécie mais toujours normative. Elle atteste de la capacité normative de la vie humaine qui ne peut se maintenir que dans cet effort, dans cet affrontement avec le milieu. : « Être en bonne santé, c'est pouvoir tomber malade et s'en relever, c'est un luxe biologique. Inversement, le propre de la maladie c'est d'être une réduction de la marge de tolérance des infidélités du milieu » (Ibid.).

5.3.2 Le processus d'appropriation.

Loin de nous éloigner de notre problématique de recherche, ces propos de Canguilhem sur la santé nous y ramènent au contraire. Car en ayant pour objectif d'étudier l'activité de l'étudiant au Centre de Ressources en tant que milieu d'apprentissage *et de vie*, nous adoptons l'angle d'analyse hérité de l'anthropologie canguilhémienne : « le milieu du vivant, c'est l'œuvre du vivant » (Canguilhem, 1955, 1977).

L'étudiant n'entre pas au CRL comme du liquide dans une bouteille, c'est-à-dire tel un contenu qui ne modifie en rien le contenant. Il ne se contente pas non plus d'actionner des outils pour apprendre. Il investit son environnement *pour se l'approprier*, pour le transformer à ses yeux, pour en faire son « œuvre » : ce sera le milieu *qui lui convient*. Et nous comprenons alors que, pour lui, l'enjeu du CRL est davantage qu'un défi intellectuel, c'est aussi une question d'être à l'aise dans ses interactions avec le milieu, donc une affaire qui a à voir avec sa santé, celle-ci étant comprise comme un bien-être du corps et de l'esprit.

« En ce sens, le milieu dont l'organisme dépend est structuré, organisé, par l'organisme lui-même. Ce que le milieu offre au vivant est fonction de la demande. C'est pour cela que dans ce qui apparaît à l'homme comme un milieu unique, plusieurs vivants prélevent de façon incomparable leur milieu spécifique et singulier. Et d'ailleurs, en tant que vivant, l'homme n'échappe pas à la loi générale des vivants. Le milieu propre de l'homme c'est le monde de sa perception, c'est-à-dire le champ de son expérience pragmatique où ses actions, orientées et réglées par les valeurs immanentes aux tendances, découpent des objets qualifiés, les situent les uns par rapport aux autres et tous par rapport à lui. En sorte que l'environnement auquel il est censé réagir se trouve originellement centré sur lui et par lui. (Canguilhem, 2015, p. 195).

Ces propos de Canguilhem nous paraissent d'une importance cruciale pour notre recherche. Un cadre de vie, en l'occurrence le CRL, peut paraître objectivement un milieu unique, uniforme. Or subjectivement, il en va tout autrement : chacun perçoit « son » CRL : « le milieu propre de l'homme, c'est le monde de sa perception » vient de nous dire Canguilhem (2015, p.195). Chaque usager se fait son monde, c'est-à-dire le regarde avec ses yeux, en fonction de ce qui fait valeur pour lui - au sens de ce qu'il préfère ou exclut. Le résultat de ce découpage subjectif, c'est le phénomène de recentrement qui manifeste l'appropriation. L'usager organise autour de lui une cohérence qui lui appartient parce qu'elle est doublement singularisée. D'une part tous les objets de l'environnement sont qualifiés par lui (associés à une importance relative à ses yeux) et reliés entre eux pour faire globalement sens ; d'autre part, la construction telle qu'il se la représente est située par rapport à lui en tant qu'il s'éprouve au

« centre » de la situation qu'il est en train de vivre. Ce phénomène perceptif caractérise l'appropriation en ce qu'il traduit un sentiment de confort : « c'est mon milieu ».

Selon Yves Schwartz, c'est la vie elle-même qui peut être définie à travers l'activité, si l'on suit Canguilhem dans son analyse philosophique de la vie « entendue comme activité d'opposition à l'inertie et à l'indifférence » (Canguilhem, 1966, p.173). L'activité n'est pas seulement « le contraire de l'inertie, mais une lutte contre l'inertie ». Cette « définition lumineuse » selon Yves Schwartz, apparaît comme le soubassement du comportement humain face aux tentatives de certaines organisations d'obtenir de leurs membres une soumission totale à la norme, ce que Canguilhem soulignait déjà à propos de la résistance ouvrière au taylorisme (Schwartz, 2000, p. 421).

Parler de la dynamique du vivant en termes de lutte, d'opposition, de résistance, cela pourrait nous faire penser que la perspective canguilhémienne, celle d'un rapport polémique de l'individu avec le milieu, est plutôt sombre et pessimiste. Mais pas du tout : si le vivant ne se laisse pas entièrement déterminer par l'environnement -et parmi les vivants, l'humain refuse d'être totalement commandé du dehors-, c'est parce que la vie est création. Il n'y a pas d'opposition systématique car, écrit Canguilhem : « une vie saine, une vie confiante dans son existence, dans ses valeurs, c'est une vie en flexion, une vie en souplesse, presque en douceur ». (2015, p. 187). Ce qu'il faut comprendre, c'est que le vivant n'existe pas dans un environnement qu'il n'aurait plus qu'à accepter. On ne peut réduire l'activité du vivant, quel qu'il soit, à une simple réaction enclenchée par les stimuli du milieu. L'environnement envoie continuellement des signaux, des appels à l'individu, mais celui-ci ne répond pas mécaniquement, il retient ce qui correspond à son projet de vivre. Et parmi les vivants, l'humain a une particularité : il a affaire non seulement aux impératifs du milieu naturel mais aussi à ceux du milieu social exprimés par les normes. « Au sens fort, dialoguer avec son milieu veut dire s'efforcer d'y exister, s'imposer à lui par un double mouvement d'assujettissement (accueillir de façon sélective les exigences posées par le milieu) et de subjectivation (les mettre en débat avec ses propres normes, afin de se les approprier) » (Durrive, 2015). C'est ainsi qu'au nom de la santé précisément, l'être humain ne renonce pas à se vivre comme étant son propre centre de référence. « Tout homme veut être sujet de ses normes » (Canguilhem, 1947, p.136).

5.3.3 Normativité vitale, normativité sociale et « point de vue »

Nous venons d'évoquer la particularité de l'humain parmi les vivants : c'est qu'il s'immerge dans une société productrice de normes (à propos de « ce que vivre doit être »), alors même qu'il continue comme tout vivant de revendiquer ses propres normes à vivre : il entre par conséquent en débat permanent avec le milieu. Si l'on regarde ce qui distingue les normes sociales et les normes vitales, nous pouvons dire que la normativité vitale se caractérise par la lutte pour la centralité de l'organisme qui cherche à rester

en bonne santé. Ce que recherche le vivant, c'est à recentrer le milieu autour de lui-même. « Un organisme est en bonne santé aussi longtemps qu'il parvient à se constituer comme le centre de son milieu » (Durrive, 2009, p. 73). La normativité sociale reprend les mêmes principes normatifs que la normativité vitale, elle est en continuité avec elle. Mais elle est aussi en dépassement par rapport à elle (Ibid.). Si les deux normativités sont irréductibles, leur nature de norme les distingue comme le souligne Halpern : « On comprend mieux alors tout ce qui sépare les normes sociales des normes biologiques : les normes sociales sont extérieures tandis que les normes vitales sont immanentes à l'organisme. Du coup, parce qu'elle s'impose de l'extérieur, la norme sociale est problématique puisqu'il y a un écart entre le réel et la norme qu'un travail de normalisation doit s'appliquer à réduire ». A la différence d'une norme vitale, une norme sociale a besoin d'un parti pris pour être effective : « contrairement à la norme biologique qui est interne à l'organisme, la norme sociale procède d'une décision extérieure à l'objet auquel elle s'impose » (Halpern, 2013, p. 168).

Pour espérer donner une quelconque effectivité à la norme sociale, il faut la faire passer par soi, s'engager par rapport à elle (« relation à »), prendre position face à elle : « celle-ci ne réclame pas un rapport mécanique, anonyme, elle exige au contraire un rapport singulier personnel » (Durrive, 2009, p. 74). La vie sociale met l'être humain devant l'obligation continue de faire des choix dans des conflits de normes inextricables qui exigent de dialectiser le prescrit et le réel. Pour cette raison, la norme sociale ne peut se passer du *point de vue* d'un être humain, car « si l'activité disparaît sous la contrainte, les normes n'ont plus aucune initiative d'où tirer leurs forces déterminantes. La normativité sociale débute donc avec une expérience de vivant, parce que le point de vue est avant tout un point de vie » (Durrive, 2009, p. 73), ce qui signifie qu'un point de vue est profondément enraciné dans un corps-soi, il ne relève pas uniquement de l'intellectuel.

A la différence des normes vitales, les normes sociales ont besoin du point de vue pour que l'activité résiste à la contrainte et ne disparaît pas, il est impossible de mettre la norme en œuvre dans une indifférence machinale. Sur le plan de l'activité humaine et donc de l'histoire, rien ne pourrait se passer si l'être humain ne possédait pas cette « 'compréhension évaluative' (donc forcément axiologique) » (Ibid., p. 74) du monde qui l'entoure et des événements qui surviennent. Il serait incapable d'engager un rapport avec son milieu pour agir sur lui. C'est donc par les valeurs que l'être humain engage son rapport au monde. Et le point de vue nous apparaît comme une clé ouvrant à des possibles axiologiques. Sans lui, la contrainte ne serait pas gérée par l'initiative humaine, il manquerait le centre d'évaluation qui prend position en faisant une pesée axiologique de ce qui est en balance dans l'arbitrage.

Ajoutons que sans un point de vue, l'individu humain ne pourrait opposer son effort de vivre à l'effort de connaître, celui qui se manifeste à travers la première anticipation de l'activité (c'est-à-dire la lecture de la situation en désadhérence de son action, telle qu'elle a été prévue et pensée par les concepteurs de la situation : avec des normes antécédentes, des objectifs à atteindre, des prescriptions, des objectifs énoncés, des protocoles institués). Rien ne serait possible sans un parti pris de vivant, l'activité humaine ne pourrait réagir et rebondir avec la seconde anticipation (la reprise d'initiative dans l'action). Pour

faire face à l'impossibilité de contrôler l'ensemble des contraintes de la situation, face au surgissement de nouvelles variabilités et des circonstances à prendre en compte qu'aucune catégorie d'analyse n'a pu entièrement prévoir, il faut que le sujet de l'action anticipe les contraintes de l'activité pour pouvoir agir et produire de nouvelles normes.

Sans parti pris à mobiliser, la personne comprendrait le problème que pose la norme (le fait de la norme) mais elle ne pourrait faire de la norme son problème, condition pour « faire norme », donc produire l'effet attendu. Le problème que la norme lui pose n'a jamais de solution préconstruite : il s'agit toujours d'un problème singulier, identifié sous l'angle du *type* (reconnu, répertorié) mais qui doit se retrouver sous l'angle du *cas* (forcément spécifique, du fait des circonstances imposées par la situation). Le point de vue c'est finalement dans l'ancrage de l'ici et maintenant, la boussole axiologique de l'activité pour trouver une issue aux débats de normes du sujet.

5.3.4 Penser ensemble le couple contrainte-initiative

Jusqu'ici tour à tour, nous avons évoqué un monde qui limite, qui impose un « déjà-là » d'un côté et de l'autre côté, un vivant qui a besoin de résister aux influences extérieures pour exister en faisant lui-même sa place, en adaptant l'environnement à son « intention », en faisant « son milieu ». L'individu cherche à faire quelque chose dans le milieu contraignant dans lequel il se trouve. Soulignons que c'est précisément l'initiative qui fera apparaître les circonstances objectives comme des contraintes auxquelles on se heurte. Un fait qui semble sans intérêt au départ prend soudainement du relief : à l'aune d'un projet d'agir, il apparaît comme obstacle ou à l'inverse opportunité. On peut donc dire que la contrainte indique à l'auteur d'une action en quoi le monde réel lui opposera une résistance. Que fera l'individu qui a le projet d'agir ? S'il se refuse à abandonner malgré les heurts que la réalité lui inflige, c'est qu'il entre en activité par rapport à son objet : « je résiste à ce qui me résiste » (Durrive, 2015).

Le dictionnaire Larousse⁴⁶ retient une acception du terme « contrainte » qui fait référence de manière étendue à l'action de forcer quelqu'un à agir contre sa volonté par une pression morale ou physique, par la violence exercée contre lui pour le faire céder. La contrainte est aussi définie par le même dictionnaire comme une obligation créée par les règles en usage dans un milieu, par les lois propres à un domaine, par une nécessité. Le dictionnaire en ligne CNRTL souligne que la contrainte s'exerce contre la volonté de quelqu'un, le mettant dans la nécessité d'agir malgré lui. La notion de « contrainte » apparaît comme lestée d'une intention de coercition qui s'adresse à la personne, ou va s'abattre sur elle, et cherche à lui imposer une manière d'agir.

Dans une acception ergologique, la notion de contrainte ne porte pas d'emblée cette connotation négative d'obligation par l'exercice d'une pression ou d'une forme d'oppression. Dans le cas de la

⁴⁶ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contrainte/18670>

norme par exemple, la contrainte symbolique porte sur une « manière de faire à privilégier » : c'est bien une proposition normative qui se veut contraignante, au sens où elle vise un comportement prédefini qui est destiné à s'imposer. Soulignons aussi que la norme n'est pas neutre quand elle est instituée (même si elle se présente ensuite comme telle pour susciter l'adhésion), elle est adossée à une valeur qui est elle aussi fixée d'avance (d'où la précision : « à privilégier », donc à prioriser). Pour l'entité qui a institué la norme, cette valeur est certes positive : cela n'anticipe pourtant en rien la réception que fera de la norme la personne visée par l'injonction, car elle pourra aussi bien lui accorder une valeur positive que négative, la suivre ou ne pas la suivre. Et cela, dans une perspective ergologique, parce que *l'être social est aussi un être vivant*. La norme veut s'imposer socialement mais elle pourra être réévaluée par le sujet de l'action – au lieu d'être directement intériorisée sans débat interne. Si l'individu humain était seulement un être social, il serait un « carrefour d'influences » (pour reprendre une expression de Canguilhem (2015, p. 197)). Mais non : il est social tout en restant un être vivant, car même s'il ne se soustrait pas aux influences, il continue de revendiquer d'être à l'origine de son agir. Il est donc un être d'activité, en débat permanent avec le milieu : c'est pourquoi il renormalise, retravaille la norme en situation.

La norme sociale ne peut imposer mécaniquement ni le comportement qu'elle défend, ni la valeur qui la soutient, car au contraire d'une loi de la nature, elle n'obtient pas son effet directement. Elle a besoin d'être rejointe par une volonté humaine, dans l'ici-maintenant : dans une situation concrète et au moment présent. Elle rend ainsi possible en retour une subjectivation positive (au sens du « sujet actif » - par opposition au « sujet passif » de l'assujettissement) par une reprise de sa proposition grâce à l'initiative d'un être humain : c'est le phénomène de l'« autocontrainte ». La norme cherche bien à faire contrainte pour la personne, mais elle est aussi un moyen pour cette dernière de se positionner personnellement, de se créer une opportunité de développer un point de vue, un parti pris sur ce qu'on lui demande. La norme prise en charge est donc ambivalente, puisqu'elle se veut limitante et en même temps elle offre l'occasion à quelqu'un d'affirmer ses valeurs (ou du moins d'essayer) en établissant un rapport personnel avec elle.

La présence de la contrainte est ce qui va permettre au sujet de l'action de se saisir du défi qu'elle représente et ainsi de se créer une opportunité pour réussir à passer du « même » au « différent » et ainsi engager une activité.

Pour utiliser une métaphore, nous voyons la contrainte comme une sorte de parapet virtuel/symbolique ; à première vue, il atteste d'une présence antérieure, quelqu'un l'a mis là pour une raison valable (la sienne, celle des autres). L'objet peut être ressenti comme un obstacle ou une limite, il peut aussi servir d'appui selon l'initiative de celui qui choisira de s'en servir, être utilisé pour franchir la limite qu'il signalait. Sans lui, le vide : aucune prise, rien à quoi raccrocher son initiative, rien qui dise comment il est possible d'orienter son action, rien qui indique ce qu'il pourrait se passer en dehors de la limite qu'il fait apparaître. L'ergologie finalement nous encourage à changer de perspective en changeant l'allure

de la contrainte, à en faire un support pour caractériser l'activité humaine. Elle montre avec quelle force, quelle détermination, quelle créativité l'être humain se relie au monde pour y puiser les conditions de réalisation de ses projets. Il va découvrir la contrainte pour ne pas la subir, la considérer sans lui tourner le dos, pour ensuite décider à partir de son projet d'en tenir compte et si possible de la transformer en point d'appui.

Que nous dit alors le couple contrainte - initiative pour comprendre l'activité humaine ? Pour l'ergologie, il correspond à la relation entre l'homme et son milieu, le cadre pour penser l'activité humaine. Les circonstances d'une action deviennent « contrainte » en manifestant leur résistance ; et en retour, le sujet en activité va opposer sa propre résistance. On comprend ainsi le caractère insécable du couple contrainte-initiative pour définir « la dynamique profonde de l'activité humaine » (Durrive, 2015). En effet ce qui limite l'être humain, ce qui le « freine » est en même temps ce qui en est « la condition » car « celui qui prend l'initiative dans une histoire en train de se faire, vise en quelque sorte à se mettre aux commandes de la situation, il cherche à orienter les contraintes selon son projet » (Ibid.), un projet qui renvoie à un problème qu'il se pose.

Si l'on se réfère aux étymologies latine et grecque du mot projet⁴⁷, on apprend qu'il vient du latin *projicere*, qui signifie jeter en avant. « En effet le latin ne possédait pas de terme équivalent à notre acceptation actuelle du mot projet. C'est à partir du participe passé de ce verbe *projectum* que sera forgé notre vieux français *project* qui passera tel quel en anglais et perdra son *c* dans notre langue contemporaine. De même le grec ancien ne possédait pas de terme spécifique pour désigner le mot projet mais disposait du verbe *ballein* signifiant l'acte de jeter qui en vieux français forgera au XVème siècle le terme *probleume* sur la base du composé *proballein*, jeter en avant - qui lui-même donnera naissance à notre mot problème. Projet avec son origine latine, et problème avec son origine grecque, expriment tous deux l'acte de jeter en avant, à cette différence près qu'aujourd'hui, le projet « jette en avant » une intention et le problème, une question difficile à résoudre ».

Cette étymologie nous intéresse ici, car on reconnaît dans l'ombre de l'association « problème-projet » le couple « contrainte – initiative ». Comme l'exprime de son côté J.P. Boutinet (2012), « il n'y a pas de projet sans problème et inversement, pas de problème sans projet », ce qui revient pour l'être humain à être l'auteur d'une intention qu'il va projeter, « jeter en avant », en même temps qu'il va devoir résoudre la question que lui pose le monde réel en retour, sous la forme d'un « problème » au sens d'un obstacle⁴⁸. Nous voyons alors qu'un monde sans contraintes, sans vis-à-vis pour agir, ce serait aussi un monde sans initiative possible, un monde sans rien qui permette à l'être humain de se placer « à l'origine

⁴⁷ <https://www.orthodidacte.com/videos-francais/decortiquons-le-mot-projet/#.~:text=Le%20mot%20projet%20vient%20du,avenir%20plus%20ou%20moins%20proche>.

⁴⁸ Les deux acceptations du mot problème sont l'obstacle ou la difficulté. Cependant la difficulté est déjà connotée en valeur puisqu'elle exprime un jugement. C'est pourquoi pour considérer -en analyse du travail par exemple- que « tout fait problème », il faut s'entendre sur le problème comme obstacle (*le réel nous résiste, tout nous incite à réfléchir au travail*) car pour le protagoniste de la situation, tout ne fait pas forcément difficulté.

des événements » pour piloter ce qui lui résiste au lieu de le subir – donc résister à son tour pour ne pas se laisser entraîner dans le sens que lui imposent les circonstances, mais en détournant le cours de son histoire.

Dans une perspective ergologique, on pensera ensemble le couple « contrainte et initiative » pour approcher l'activité humaine. Là où l'on serait tenté de s'appesantir sur le caractère contraignant de certaines procédures et d'en déplorer la pesanteur, ou bien au contraire là où l'on semble enivré par la capacité humaine à prendre des initiatives et à conduire des projets tous azimuts, la démarche ergologique rappelle que l'activité ne se produit jamais dans un milieu dénué d'empêchements, d'entraves de toute sorte. « La réalité contraignante » de la condition humaine est d'être toujours « profondément ancrée dans une situation de vie réelle, bel et bien contrainte » (Durrière, 2009). Et simultanément, l'activité rebondit toujours car l'être humain est bien vivant, il cherche sans relâche à piloter la contrainte plutôt que de la subir, à la devancer plutôt qu'à la suivre, en faisant valoir son projet et tenter d'orienter les événements dans son sens.

La dynamique de la contrainte et de l'initiative est donc au cœur du propos ergologique. Dans cette tension, qui est l'épreuve du réel perçu comme un problème, l'être humain va constamment chercher à « renormaliser », à imprimer sa marque dans le milieu qu'il habite, en mettant en avant ce qui lui importe, autrement dit les valeurs qu'il a pesées au cours de ses différents arbitrages. Il ne cesse par conséquent d'essayer de rester l'auteur de sa propre existence en s'éprouvant au centre du milieu dans lequel il veut vivre.

5.3.5 Un dispositif CRL compris comme des « normes antécédentes ».

La réflexion qui précède nous permet d'affirmer à présent ceci : on n'invente pas ses manières de vivre à partir de rien, des normes sont présentes pour organiser la vie collective. Canguilhem décrit précisément ce que la norme cherche à faire : « *Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence, à un donné dont la variété, la disparate s'offrent, au regard de l'exigence, comme un indéterminé hostile plus encore qu'étranger* » (1966 p. 214). La norme porte une « exigence », un devoir-être c'est-à-dire l'anticipation d'un certain ordre des choses. Au contraire, à l'aune de cette exigence, le donné passe pour indifférencié, hétéroclite. Mais si l'on en reste là, il s'agit d'une simple opposition entre deux ordres différents des choses. Or non : Canguilhem souligne que ce donné qui apparaît mélangé, brouillon au regard de la norme est présenté comme « hostile plus encore qu'étranger ». Cela signifie que l'opposition n'est pas seulement logique, elle se veut axiologique donc relevant du domaine des valeurs : la norme suggère un rejet, une exclusion de ce qui est défavorable, à savoir un monde sans elle. Ce qui veut dire que, impuissante à provoquer son effet mécaniquement (comme le fait une loi naturelle), la norme sociale mobilise la valeur pour provoquer l'adhésion : c'est dans la mesure où un certain ordre est « rejeté » que la personne visée par la norme va « préférer » ce qu'elle propose, la préférer à toute autre manière de s'y prendre.

Concrètement, comment fonctionne la norme pour s'installer dans la vie des gens et y faire valoir la manière de faire, de penser ou de se comporter qu'elle préconise ? Premièrement, elle se présente en amont de l'action, comme si elle était à l'origine de ce qui va se passer : cette position d'antécérence lui confère une certaine autorité. En effet si une manière de s'y prendre devait être adoptée en cours d'action par exemple, elle devrait se justifier : or l'antécérence donne d'emblée une forme de légitimité. Deuxièmement, la norme ne doit pas s'adresser à quelqu'un en particulier, sinon elle ne sera pas adoptée par les autres. Elle a donc un caractère impersonnel, elle se présente au départ comme « anonyme ». La norme est alors constitutive de tous les systèmes et dispositifs qui règlent la vie sociale : chacun des usagers de ces constructions symboliques (le CRL en est un exemple) est appelé à *se conformer à la norme*. Comment ? Par une double conversion : la norme est antécérente, il faut l'actualiser ; elle est anonyme, il faut la personnaliser. En renormalisant, chacun retourne la norme comme on retourne un gant (Durrive, 2015). Ainsi on n'échappe jamais à l'antécérence normative et c'est tant mieux : « Il y a des normes antécéntes à tout effort de vivre » (Schwartz, 2009). Les normes antécéntes et anonymes ne sont donc pas antinomiques par rapport à l'action, bien au contraire. Si les normes d'une organisation posent problème dans un certain nombre de cas, ce sera précisément parce qu'elles ont été instituées en amont sans que soit envisagée la « double conversion » en aval, autrement dit la phase de leur appropriation. Mais dès lors que les conditions sont réunies, il faut faire vivre les normes car elles sont précieuses pour soutenir l'initiative et donc l'activité. « Depuis qu'il existe une espèce vivante, la nôtre, dont la vie sociale ne se règle plus selon des patrimoines génétiques prédéfinis, nous n'avons plus le choix : nous sommes *dans l'histoire*. Pour survivre et vivre, nous devons nous conformer à des normes en tous genres, créées dans et par des histoires proprement humaines, qui n'ont rien à voir avec la forme de nécessité que peut avoir, pour nous, en physique, la loi de la chute des corps... Ces normes qui de plus en plus encadrent, anticipent, prédéterminent les activités humaines, ces « normes antécéntes », pour une part se justifient, se déduisent de ce qui est tout simplement un patrimoine universel de l'humanité. » (Ibid.).

On comprend que la préoccupation d'un « ergo-intervenant » soit toujours de clarifier le « déjà-là » de la situation considérée. Nul n'agit dans un environnement neuf, vierge de toute présence préalable. Des hommes ont préparé le monde dans lequel la personne va intervenir, à la manière d'une empreinte humaine axiologique laissée en amont de l'agir actuel, celui de quelqu'un de bien identifié dans *l'ici et maintenant* qui va « s'expliquer » (Canguilhem) avec ce déjà-là.

Ce construit, ce « déjà-là » est à la fois une force organisatrice et axiologique et un ensemble de contraintes auquel l'être humain est confronté en permanence et de façon continue. Mais la vie ne ressemble en rien ni à un programme pré pensé dont l'application et l'acceptation mécanique serait le gage d'une vie épanouie, ni à son contraire qui serait un monde sans contrainte et sans normes. « En effet, sous le nom de liberté, les tenants du politiquement correct imaginent une indépendance absolue par rapport à toute norme ; or, pour l'être social qu'est l'humain, vivre sans normes est aussi impossible

que vivre sans oxygène. La liberté ne peut être autre chose que l'autonomie dans les normes ambiantes, c'est-à-dire une autocontrainte qui parvient à s'approprier, à réinvestir personnellement les contraintes de la situation. De même que la santé n'est pas l'absence de maladie mais la force de s'y confronter victorieusement, de même la liberté n'existe jamais autrement que comme un processus de libération toujours déjà entamé – parce qu'irréductible – mais toujours à renforcer » (Schwartz, 2009, p. 35)

Pour résumer, notre étude sur le CRL nous amène à saisir de près la caractéristique des normes constitutives d'un dispositif, quel qu'il soit. Elles sont « antécéentes » parce qu'elles proposent au sujet de l'action une manière d'agir en conformité avant même qu'il n'ait démarré son projet. Elles anticipent l'action et la conditionnent. Elles sont « anonymes » dans la mesure où elles se proposent sur un mode impersonnel, en ne tenant pas compte de la singularité des personnes qui sont concernées par ses exigences. Cependant cela ne suffit pas pour que le dispositif existe et « fasse norme ». En effet, « *les normes sociales n'existent qu'interprétées par des sujets* » (Le Blanc, 2010, p. 276). Il faut la présence d' « hommes normatifs » (Canguilhem, 1966) c'est-à-dire des personnes décidées à exercer leur normativité, en s'autorisant à *actualiser* la norme – à la considérer en fonction des conditions existantes à un moment et dans un lieu donné. Et une fois cette réévaluation faite, le sujet de l'action va pouvoir *personnaliser* sa réponse en privilégiant ce qui semble important à ses yeux et en consentant aux efforts qui lui paraissent appropriés selon les enjeux perçus. C'est en effet qu'il y a une différence entre « ce qu'on demande » et « ce que ça demande ».

Finalement, l'objet de notre recherche étant l'activité étudiante au CRL, nous ne pouvons - pour trouver le chemin qui mène à cette activité - que *tenir ensemble* l'humain et son milieu. « Aucune organisation n'est concevable sans l'indispensable anonymisation, mais en même temps aucune activité de travail n'est possible sans l'incontournable personnalisation. Pour qu'une norme fasse norme, il faut qu'un être d'activité la fasse exister – lui donne de l'effectivité – en prenant position par rapport à elle » (Durrive, 2015)

5.3.6 Faire l'expérience des normes

Le cadre théorique que nous avons convoqué pour réaliser notre analyse du dispositif CRL se caractérise donc par une lecture singulière de la notion d'activité. Elle nous fera saisir cette notion comme « une expérience des normes » (Durrive, 2015, p. 63), celle que fait tout individu à la fois parce qu'il « grandit dans une société constituée de normes » et aussi parce qu'il « n'est pas du tout exposé passivement aux effets de celles-ci : l'individu n'est jamais le simple produit des normes sociales précisément parce qu'il refuse de se soumettre mécaniquement à des normes. Il pose une exigence pour lui-même - celle de s'approprier la norme à travers une mise en débat – de sorte que la soumission n'en est plus toujours une : elle devient une opportunité d'exister avec les autres. L'assujettissement ouvre la voie à la subjectivation. » (Ibid. p. 62), la subjectivation étant alors comprise positivement (le « sujet » au mode

actif et non passif) à l'instar de Canguilhem dans son célèbre axiome : « Tout homme veut être sujet de ses normes » (1947, p. 135).

Le point de vue anthropologique hérité de Canguilhem et repris par l'ergologie considère que l'être humain n'aborde pas la norme sociale comme si elle était « un rail » qu'il suffirait de suivre docilement. Au contraire, on comprend la norme comme « un panneau indicateur » ainsi que le suggère Wittgenstein pour la règle (Sauvé, 1994, p. 150) : celle-ci indique alors un « devoir être » qui est plutôt une direction à suivre, chargé à chacun de faire avec les conditions réelles du chemin qu'il emprunte pour atteindre le but - en mobilisant encore d'autres manières de s'y prendre (les siennes ou reçues d'ailleurs) pour résoudre les problèmes qui surgissent en cours de chemin. On rapatrie alors dans l'activité humaine la question du positionnement en valeur(s). C'est l'individu humain qui se le donne pour orienter son action car il estime avoir une idée de ce qu'il fera de lui-même dans la direction qu'il va prendre. A partir de là, le sujet ne se vit pas comme une marionnette suspendue aux ficelles de la société, mais comme quelqu'un d'engagé dans un milieu -pour nous, ce sera le CRL- et qui va composer avec ce milieu *selon le point de vue singulier qu'il pose* sur la norme.

Comme l'explique Sauvé (1993) en commentant Wittgenstein, il y a plusieurs interprétations à ce qu'indique par exemple le doigt figurant sur le panneau indicateur. Il est possible d'emprunter le sens opposé à ce que le doigt montre, ou bien choisir de faire ce qu'il indique, ou encore faire seulement en partie ce qu'il propose. Son application par un humain ne peut se réduire à la relation de cause à effet, car elle relève d'un faisceau de raisons d'agir. Nous dirons en référence à Canguilhem (cf. conférence : *Le cerveau et la pensée*, 1980) que chacun va instaurer une « *relation à* » ce que lui demande la règle, une relation en valeur, à ne pas confondre avec la relation logique, causale (« *relation entre* »). Il appartiendra alors au sujet de l'action d'orienter son agir parmi les possibles que cette règle lui offre et qu'il privilégie : c'est précisément cela « faire l'expérience de la norme ».

Lorsqu'on les appréhende sous l'angle ergologique, on attendra des « normes antécédentes » (le cadre préalable à l'action, tel que notre dispositif CRL) qu'elles soient bien conçues pour jouer le rôle de panneaux indicateurs : l'exigence sera claire dans son intention mais ouverte à des interprétations en situation. Ce qui caractérise la norme va à l'inverse de la métaphore ferroviaire évoquée précédemment. En effet, tandis que le fait de se contenter de suivre des rails n'engage pas la personne singulière, le propre de la norme est qu'elle oblige à envisager son absence (ce qui se passerait sans elle). Elle invite la personne concernée à « oser entrevoir autre chose que la réalité objective, les apparences de la norme : il lui faut opter pour un regard décalé, de façon à libérer la norme de l'ici et maintenant et pouvoir ainsi la préférer, à l'imitation d'autrui. La norme cherche à exprimer ce qui doit être et ainsi valoir comme référence dans le processus d'évaluation – l'évaluation étant le régime permanent de tout vivant humain ». (Durrive, 2015, p. 63). Pour « libérer » la norme et en faire un appui pour autre chose qu'une reproduction stérile de la vie d'autrui (ce qui d'ailleurs est impossible), il faut la faire passer par un point

de vue lesté des valeurs d'une personne. Une norme antécédente bien conçue peut favoriser l'expression du potentiel de l'être humain.

Faire « l'expérience des normes » dans le sens ergologique décrit ainsi la dynamique de l'activité humaine ; être en activité, c'est établir délibérément « *une relation à* » la contrainte (Durrive, 2014b) à travers « un parti pris » personnel (Ibid.) que l'être humain mobilise pour gérer son interaction, son « débat » avec le milieu qui s'adresse à lui via les normes locales. Cette interaction impose à l'être humain à la fois d'engager son point de vue sur la contrainte et de s'engager complètement pour exprimer son projet d'existence dans la situation concrète dans laquelle il est plongé, car « nos actes sont la totalité de nous-mêmes » rappelle Durrive (2015, p. 95). Cette « suture » de l'activité humaine que nous avons précédemment évoquée permet de passer « d'un savoir constitué de normes et de connaissances théoriques à une décision concrète en situation » (p. 9) pour réussir sa « traversée du concret » (Schwartz et al., 2021) quand il s'agira d'agir au présent.

Pour l'approche ergologique, ce qui fait de la norme le pivot sur lequel repose et à partir duquel se déploie la dynamique de l'activité humaine, c'est précisément que la norme ne peut garantir que son exigence sera satisfaite par le seul fait d'être là (par exemple, dans un CRL). Nous l'avons dit précédemment, à la différence d'une contrainte matérielle, brute au sens où elle provoque directement son effet, la norme (« *norma* » en latin, l'équerre) exige une autocontrainte, un effet qu'elle ne peut obtenir qu'indirectement. « *La première fait, la seconde fait faire* » (Durrive, 2015, p. 19).

Ainsi convient-il de ne jamais « usurper le prestige de la norme » (Canguilhem, 1966, p. 108) en présentant un prescrit comme « normal, naturel », c'est-à-dire en masquant son origine, ses conditions d'élaboration. La norme est le produit d'une forme de consensus axiologique autour de ce qu'elle est censée régler à un moment donné, consensus car ce n'est pas la norme toute seule qui produit l'effet pour lequel elle a été instituée. Elle se contente si l'on peut dire, de se faire connaître comme l'exigence avec laquelle il est possible de débattre quand la personne cherche à agir. Elle est cette « exigence contestable » (Durrive, p. 63), à la nature éminemment polémique, qu'il faudra saisir et qui attend pour être effective qu'une personne *en fasse son problème* et la regarde en se sentant concernée par ce qu'elle propose de lui faire vivre. Car c'est ainsi que fonctionne la société humaine dans laquelle nous vivons. Parmi les animaux sociaux, disait l'anthropologue M. Godelier, l'humain est « le seul à produire de la société pour vivre » (1984, p. 9).

C'est l'activité humaine qui lui offre de la mettre en œuvre en réaménageant les conditions qui la rendront effective, à travers l'évaluation d'une personne singulière. C'est elle qui permettra à la norme (au dispositif CRL, pour notre propos) de « s'insérer dans une situation concrète » (Ricoeur, 2001) pour y réaliser son projet de norme, à travers l'appréciation de ce que ça lui demande de la faire exister et qu'elle puisse se dire : « ceci vaut mieux que cela » et « d'agir selon cette préférence » (Ibid.) pour

reprendre les termes de Ricoeur.⁴⁹ La norme attend certes la conformité *in fine* -donc « le même »- au sens où ce qu'elle propose est bien réalisé. Cependant, elle ne peut atteindre cet objectif sans qu'il y ait dissemblance / disparité / décalage avec ce qu'elle indique. L'activité passe par le « différent » à plusieurs titres. C'est d'abord le protagoniste de la situation à vivre qui est lui-même pris dans la tension permanente entre le même et le différent : entrer en activité pour se former par exemple, cela veut d'emblée dire qu'on envisage d'être différent (promesse de l'identité comme « ipse », s'engager à être un autre), alors qu'on cherche toujours la sécurité en s'adossant à ce que l'on est déjà, à son identité comme « idem »). « L'activité (humaine) est une gestion continue de la dialectique idem/ipse dans le traitement de débats de normes » selon l'essai de définition proposé par Schwartz (séminaire 2014). Le paradoxe est à gérer dans l'intime des débats de normes entre le projet de se transformer et celui de rester reconnaissable dans ses actes.

La norme de son côté promet le dépassement d'un « donné » hostile pour un « visé » souhaité (Le Blanc, 2007, p. 19). Elle est une proposition pour organiser le monde différemment mais elle a besoin que la valeur que contient sa proposition soit choisie par quelqu'un - une personne bien identifiée, pour apporter au monde une nouvelle possibilité d'organisation. Le « faire à quelque distance de ce qu'il est prescrit de faire » (Schwartz, 2020) va garantir que l'activité humaine ne fasse de la vie humaine un décalque à l'infini ; si cela était le cas, l'activité serait étrangère au présent qu'elle cherche à investir et à faire exister, elle tournerait à vide.

La notion de « distance » reviendra régulièrement dans notre travail. Elle est fondamentale pour comprendre que vivre, ce n'est pas recevoir un programme -aussi admirablement pensé soit-il- et l'appliquer tel quel. La réalité ne peut en aucun cas être le calque objectif d'une norme. La norme recherche le même (la conformité qu'elle cherche à diffuser) mais elle a besoin du différent (la présence humaine au sens fort, dans sa singularité) pour que la valeur qui la soutient suscite l'adhésion d'une existence singulière, elle-même ancrée dans une situation qui ne peut être entièrement anticipée. « Voilà pourquoi, celui qui fait l'expérience d'une norme doit passer par l'hypothèse d'une transgression » (Durrive, 2015, p. 63).

Dans le cadre de son rapport à la norme, l'évaluation est toujours double pour l'être humain. Elle porte sur ce que demande la norme et sur ce que la situation demande au moment de la mettre en œuvre. L'initiative humaine est donc requise pour gérer cette évaluation. On pourrait s'en étonner puisque la norme est là pour prescrire : elle « exprime ce qu'une instance évalue comme devant être : selon le cas, un idéal, une règle, un but, un modèle. » (Schwartz, 2009, p. 257) Pour saisir ce paradoxe, il faut appréhender l'expérience que fait chaque humain de « l'impossible et l'invivable » dont il était question précédemment. Rien ne serait *possible* sans intervention humaine. Le monde serait condamné à répéter

⁴⁹ Ces termes renvoient à ce que Ricoeur appelle « l'imputabilité », ou la capacité à se reconnaître comme *l'auteur de ses propres actes*.

à l'infini les mêmes séries d'actions. Cet « impossible » nous fait comprendre que la société a besoin de prévoir la collaboration de ses membres par des adaptations circonstancielles. Mais cela ne suffit pas pour expliquer la créativité humaine. Si entre ce que l'on demande (norme) et ce que demande le contexte (situation ponctuellement rencontrée), il suffisait de quelqu'un pour effectuer des réajustements, exécuter des séries d'opérations, on serait enfermé dans une sorte d'arbre logique qui aurait fait l'inventaire exhaustif des options possibles. Et on ne voit pas ce qui généreraient de l'inédit pour faire histoire... L'hypothèse de l'ergologie est autre : si la renormalisation n'est pas seulement une adaptation circonstancielle en réaction à la variabilité du milieu, c'est qu'elle n'est pas seulement le fait de l'être social que nous sommes (« usage de soi par les autres »). La renormalisation est aussi une revendication existentielle, au nom de l'être vivant que nous sommes restés après l'émergence de la société humaine, le vivre sur la planète étant depuis l'origine défini par le choix (préférer ou exclure). C'est en tant que vivants que nous sommes rétifs à nous plier d'emblée à ce que le milieu nous impose : nous sommes en quête de différent dans une société qui, à travers ses normes, prétend avoir déjà réglé ce que vivre doit être, au nom du même. Par conséquent et avant même que le milieu infidèle ne vienne contrarier la norme (« l'impossible »), chacun de nous a déjà prévu de réévaluer l'exigence exogène que représente cette norme : c'est cela qu'Yves Schwartz appelle « l'invivable » et donc l'« usage de soi par soi » qui génère l'effort de repenser la norme au moment de la réaliser dans des conditions particulières, venant ainsi renforcer le constat de « l'impossible ». Si nous ne sommes pas enfermés dans un arbre logique en renormalisant, donc en réajustant la rencontre entre norme et conditions de la norme, c'est que nous profitons de cette rencontre pour nous positionner singulièrement, grandir dans notre identité. Et c'est cela qui fait histoire à travers les micro-créations déjà évoquées plus haut.

La vie vient toujours interférer avec les normes qui ont été certes pensées pour elle. Mais rappelons que « c'est la vie qui est toujours première » (Le Blanc, 2007, p. 18), et cela signifie que les solutions au vivre pré pensées par les normes n'échappent pas pour autant à une contestation au nom du vivre, d'une revendication de singularité.

Il est tout simplement impossible de prévoir la vie, de l'enfermer dans une prévision fût-elle pensée pour elle. C'est en la vivant qu'on la connaît et que l'on peut la penser ensuite en concepts, chercher à l'anticiper... jusqu'à ce qu'elle fasse dérailler la prévision elle-même et oblige à une nouvelle anticipation une fois sur le terrain de l'action. C'est l'activité humaine qui articule en continu le même et le différent, autrement dit : une anticipation convenue d'avance avec une anticipation effectuée sur le moment, la première étant bien une initiative, mais qui prend l'aspect d'une contrainte pour la personne qui agit *hic et nunc* et qui a donc impérativement besoin de reprendre l'initiative. Cela fait rebondir indéfiniment l'activité, la course-poursuite du concept et de la vie, du visé et du donné.

Sans cela, c'est-à-dire sans l'activité humaine, la vie ne serait qu'une pâle imitation d'elle-même qui éteindrait toute initiative donc toute possibilité de création.

Encore une métaphore qui nous vient à l'esprit : l'être d'activité est comme un funambule qui tient à distance les deux poids du balancier. Il lui faut les garder en tension pour faire advenir l'activité et déployer un usage de soi qui prenne en compte les conditions du donné sans rien lâcher du prescrit. Le funambule sera peut-être *ce jour-là* plus fatigué que d'habitude et devra redoubler de vigilance, il y aura un souffle d'air imprévu qu'il lui faudra gérer, il aura des préoccupations (en lien avec le moment d'avant ou d'après l'action) qui exigeront qu'il se concentre autrement. Sa course sur son fil sera différente de l'idéal de sa réalisation, pourtant il réussira son acte parce qu'il l'aura investi des choix singuliers qu'il fait pour rester debout.

Voici ce qu'écrit Y. Schwartz de cette nécessaire prise de distance, comme un équilibre que doit sans cesse trouver la vie humaine :

« Georges Canguilhem commente ainsi cette thèse d'impossibilité d'une détermination unilatérale de tout agir humain « par son milieu » (...) : « *Faire à quelque distance de ce qu'il est prescrit de faire* (souligné par nous), c'est, à la lettre, faire usage de soi, se prendre pour sujet micro-participant *inévacuable* (id.) des opérations productives » (p. 21). - « À quelque distance » : c'est une prise de distance opérationnelle, mais c'est aussi une prise de distance symbolique, une prise de distance par rapport à un certain monde, un certain milieu social de vie, un certain milieu de travail, structuré par un certain choix d'usage de la force de travail vivante. Cet usage de soi pose qu'on vit en même temps dans un autre milieu, que l'on pose et qu'on essaie de construire un milieu alternatif, sans doute très indéterminé, mais qui soit davantage le sien. « Inévacuable » : cette prise de distance qu'on pourrait dire spatiale dans la pensée du « corps-soi » à l'ouvrage, autant opérationnelle qu'infinitésimale axiologique et politique, est inévacuable : condition minimale d'un vivre en santé, expression proprement humaine du qu'est-ce que vivre ? » (Schwartz, 2020, p. 111).

Pour conclure cette réflexion sur « l'expérience des normes », nous reprendrons les mots du pilote de ligne et ergonome Michel Jouanneaux, qui résume parfaitement l'ambivalence des normes : à la fois limitatives par le devoir-être qu'elles portent et incitatives dans la mesure où elles convoquent l'initiative. Agir selon cet auteur, c'est : « une création dans le respect d'une exigence préalable » (1994). Pour nous agir, dans un dispositif comme le CRL, c'est précisément accepter et contester, « faire à quelque distance » : l'expérience d'un autrement tout en étant en conformité avec la demande. C'est transformer la norme antécédente en sa propre norme grâce à un point de vue qui attribue une valeur à cette norme en tenant compte du moment à vivre.

« Faire quelque chose » pour un humain, cela va bien au-delà du résultat attendu, cela implique d'orienter l'usage que je dois faire de moi-même, de ma vie à un moment donné. C'est un enjeu qui pèse lourd, parce que je ne suis pas une machine qui se contente de produire, ou bien un

animal qui se contente d'exister. L'être humain prétend être à l'origine de son propre usage, parce qu'il est un être d'évaluation, d'initiative. Toute la dynamique de l'humain, toute son efficacité aussi, vient de là : il veut être singulier, il veut être au centre de sa propre vie. Il refuse d'être superflu, transparent, d'être un simple croisement, ou un carrefour de toutes les influences qui s'exercent sur lui, sans tenir compte de lui ». « Dire que tout être humain est un être d'activité, cela signifie qu'il n'est jamais en simple réaction, mais toujours plus ou moins en évaluation. Il a un point de vue, y compris lorsqu'il reconnaît l'obligation, lorsqu'il se soumet à la contrainte, lorsqu'il réalise en conformité ce qui lui a été demandé » (Durrive, 2014b, p. 174).

Nous proposons le schéma suivant pour synthétiser l'approche ergologique d'un agir :

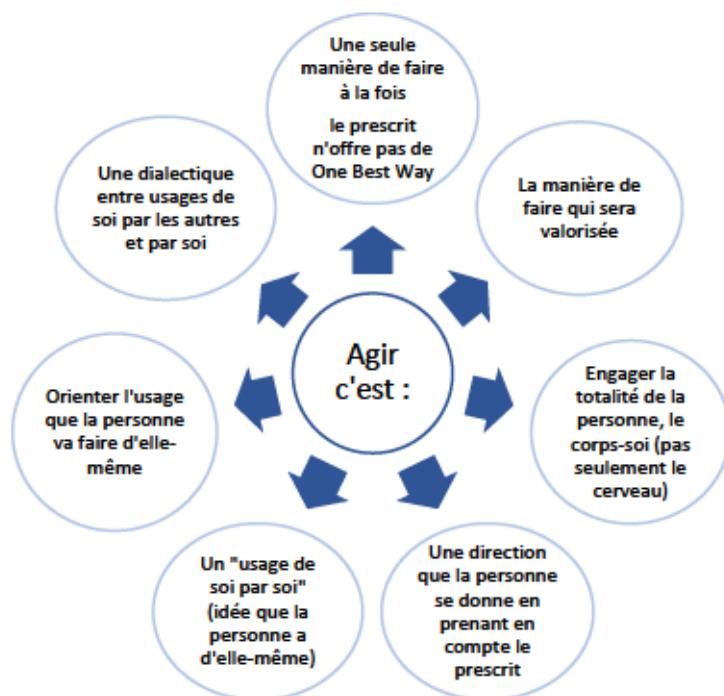


Figure 3 Agir sous l'angle ergologique

5.4 Nouveaux éléments de problématisation : le dispositif CRL au prisme du concept ergologique « d'activité ».

5.4.1 Adéquation entre notre projet de recherche et le projet ergologique

Nous voudrions à travers notre étude du CRL explorer plus finement cette « expérience des normes » qui définit l'activité dans la perspective ergologique afin de produire des connaissances sur le dispositif et mieux comprendre à partir de là, la manière dont l'usager entre en relation avec les consignes – les normes entendues comme « ce qui doit être » dans ce milieu-là – et finalement mieux comprendre comment l'usager permet au cadre normatif CRL d'avoir l'effet attendu.

L'étudiant qui arrive dans la structure va devoir suivre une action prescrite, dictée par ce qu'autrui perçoit comme « problème ». Rappelons que dans notre approche de l'activité, le problème n'est pas d'emblée synonyme de difficulté. Il s'agit plutôt d'une question qui appelle une réponse : il y a quelque chose à faire. En l'occurrence, ce seront des compétences bien précises à acquérir et pas forcément des manques à combler. Quoi qu'il en soit, le sujet évalue la situation qui est désormais devenue « son » problème avant de mobiliser ses propres ressources pour agir. Il mène cette évaluation sur place, en fonction de ce qui fait déjà norme pour lui, afin de *réussir à reconfigurer la situation* selon ce qui est préférable *à ses yeux*. Il se posera alors - tout de suite ou bien par étapes- en auteur de son acte : « je ne fais pas ça uniquement parce que le CRL me dit de le faire, mais parce que je juge personnellement que c'est bon pour moi, que c'est une bonne chose pour moi de le faire ». Cette évaluation peut aussi être nuancée par des degrés d'adhésion : je rejoins un groupe en traînant un peu les pieds et j'en sors enthousiaste... ou l'inverse. Il n'en reste pas moins que le sujet veut rester « sujet de ses normes ».

La « rencontre normative » dont nous parlions s'opère entre l'usager et le dispositif dans une relation dialectique : l'acte prescrit va conformer l'acteur et en retour l'acteur va conformer l'acte afin de le rendre personnel, « l'endogénéiser ». C'est le double mouvement déjà décrit : l'assujettissement qui est la phase de prise en compte des contraintes du milieu, suivi d'essais de subjectivation, au sens où le sujet tente de reprendre l'initiative, d'engager un débat en son for intérieur avec ce qu'on lui demande : sa préoccupation sera à la fois de rester lui-même (idem) et de changer (ipse) en se créant des opportunités d'entrer dans le groupe, d'exister avec les autres. De la même manière, nous pensons que l'usager du CRL va se créer des opportunités pour exister en tant qu'apprenant à partir des normes du dispositif, en engageant un dialogue normatif avec cet environnement d'apprentissage qui lui promet une formation.

C'est justement pour produire du savoir sur ce que devient cette promesse du CRL que nous cherchons à connaître la réception de l'offre dispositive par les apprenants. Celle-ci prévoit le déroulement de leurs apprentissages dans un paradigme de l'apprentissage qui les encourage à prendre leurs responsabilités. Que font-ils des dispositions qu'ils trouvent quand ils s'installent dans les locaux pour apprendre, comment existent-ils face aux normes de ce milieu porté par un projet pédagogique original ? L'intention normative a mis en place un certain nombre de moyens assortis d'autres normes antécédentes plus ou moins implicites pour aider les apprenants à entrer dans son paradigme. Comment les étudiants rencontrent-ils ces normes et ce projet global en les croisant avec leur propre projet d'agir ?

Le projet ergologique correspond bien à notre étude et notre objet de recherche. En effet nous partons d'un dispositif existant qui est le résultat d'une initiative, une intelligence programmatique qui a mis en place les conditions d'une certaine activité étudiante afin d'obtenir des effets bien précis. Les étudiants

vont rencontrer les normes antécédentes chargées en valeurs, et il leur faudra les faire vivre en prenant eux-mêmes des initiatives.

L'approche ergologique nous a déjà appris qu'il n'existe pas d'environnement vierge de contraintes et qu'une personne n'évolue jamais en apesanteur normative, y compris lorsqu'une structure telle que le CRL se propose d'offrir toutes les latitudes pour apprendre. Mais l'ergologie nous a aussi appris les conditions pour faciliter une « renormalisation », une appropriation du cadre normatif par celles et ceux qui le fréquentent : prévoir des normes susceptibles d'être actualisées et personnalisées.

Or c'est bien cela qui nous intéresse tout particulièrement dans notre étude du dispositif CRL et de ses objets. Nous voulons accéder à une nouvelle intelligibilité de ceux-ci à travers la manière dont l'usager amorce la *dynamique de l'activité*, en dialectisant ce qu'il vit au présent, à partir de son histoire personnelle et singulière.

Le schéma des deux sources, présenté plus haut, nous permet d'approfondir la problématisation de l'activité de l'étudiant qui entre au CRL. En effet, l'offre de formation de cette structure porte sur un modèle des apprentissages qui met en avant à la fois les compétences linguistiques et le comportement autonome. Il s'agit de concevoir l'activité d'apprentissage comme exploration en présentiel d'un « milieu » (au sens de Canguilhem). C'est une expérience intellectuelle et physique qui engage à la fois l'esprit (cf. la gauche du schéma) et le corps ou « corps-soi », réalité physique et psychique (cf. la droite du schéma). Alors même que *l'activité prescrite* au CRL est déjà cadrée, jalonnée, fléchée, nous faisons l'hypothèse que *l'activité réelle* de l'étudiant - quelqu'un qui est bien identifié et non pas anonyme- ne sera *pas entièrement* anticipable et pour deux raisons, qui correspondent aux deux colonnes du schéma présenté ci-dessus. La première raison est que l'étudiant va continuellement repenser - donc revisiter intellectuellement - le dispositif modélisé, pour en réactualiser les normes (ou façons recommandées de s'y prendre) dans les conditions du « *hic et nunc* ». C'est « l'usage de soi par les autres » : l'étudiant travaille à rendre très-actuel le dispositif. Sans cela, impossible pour lui d'agir efficacement dans le Centre de Ressources. La deuxième raison est que l'étudiant va vivre ce moment passé au CRL physiquement en tant que « corps » et psychiquement en tant que « soi ». Parce qu'il est vivant, l'usager va vouloir garder l'initiative sur la contrainte, réordonner ses priorités en fonction de ce qu'il perçoit comme enjeux en évoluant dans l'espace, en allant de groupe en groupe, de salle en salle - et en fonction de ce qu'il entend faire de sa propre personne (« usage de soi par soi ») - à tel ou tel moment. C'est encore là pour l'usager, la condition d'un agir efficace dans la structure de formation.

L'approche ergologique propose ainsi une trajectoire de pensée, on dira une ascèse ou une discipline intellectuelle qui consiste à toujours partir *d'une proximité à l'activité* pour se laisser instruire par les micro-arbitrages riches d'enseignement sur les manières de s'y prendre quand on veut agir en conformité avec les attentes de la structure. Cependant on n'en restera pas là, car il faudra toujours reprendre une certaine distance dans la production de savoirs ; faire preuve de rigueur en distinguant ce qui relève d'un

point de vue (qui ne concerne que la personne) et ce qui relève d'un aspect méconnu de la réalité du CRL (qui concerne tout le monde). On améliorera ainsi le dispositif et on se rapprochera par la suite à nouveau de l'activité des usagers pour se remettre à apprendre d'elle.

5.4.2 L'approche ergologique de l'activité et la dynamique du CRL

L'activité du sujet apprenant nous apparaît désormais comme une lutte inventive pour sa santé et pour son autonomie, car c'est un essai indéfiniment renouvelé de se replacer au centre de sa propre expérience. On l'a dit, cet essai peut échouer quand le sujet se heurte à l'intransigeance d'un milieu (de formation ou de travail) qui ne veut pas reconnaître l'activité de renormalisation, considérant que tout a déjà été pensé pour que le dispositif réussisse.

Dans une conception traditionnelle de la formation, il peut y avoir une résistance à l'idée de « renormalisation ». Pour ses concepteurs en effet, le cadre normatif a fait l'objet de choix éclairés et les manières de s'y prendre ont été adossées à des valeurs sûres, que l'on n'imagine pas mises en débat. Et il est vrai que les normes antécédentes, lorsqu'elles sont orientées vers le bien commun, peuvent légitimement apparaître indiscutables. L'« usage de soi par les autres » dans ce cas peine à admettre que chacun cherche à être à l'initiative de sa propre vie (« usage de soi par soi ») et donc à se ressaisir de l'exigence externe à propos de ce qu'il doit faire de sa personne, afin d'en faire sa propre interprétation.

Cependant tout ce dont nous venons de rendre compte dans notre revue de littérature nous donne les arguments pour défendre une vision de la formation et de l'apprentissage différente de l'approche traditionnelle qui est fondé sur les seuls pouvoirs de la « première anticipation », le programme et toutes les dispositions qui l'accompagnent. L'apprenant est un être social et à ce titre, il est ouvert à la norme exogène. Cependant toute exigence s'adresse à une existence, comme le rappelle Canguilhem. L'être social reste un être vivant, et vivre c'est choisir : préférer et exclure. C'est pourquoi il faut considérer l'initiative qui a institué une norme comme une contrainte au moment où elle s'adresse à l'usager du dispositif. Cet usager va donc devoir faire sur lui-même un travail d'appropriation, de « contestation » pour garder l'initiative (caractéristique du vivant). Non pas pour désobéir mais pour se donner au contraire l'espace du choix, de l'appropriation : faire sienne la norme, la rendre endogène. Une appropriation sans espace de choix sera une simple intériorisation, un conditionnement mais non un apprentissage. Au contraire, en laissant l'initiative reprendre le dessus, on permet à l'apprenant de « préférer » ce que précisément la norme antécédente préconise, donc de réussir l'action conforme au projet de formation. On permet au sujet de gérer la tension propre à tout moment de formation : entre l'idem (je veux rester moi-même, me sécuriser dans mon identité) et l'ipse (je veux me transformer, changer, devenir autre). C'est ce que nous dit Yves Schwartz : « *Pour agir et vivre, l'activité (humaine) est une gestion continue de la dialectique idem/ipse dans le traitement de débats de normes doublement*

enchâssées au sein du corps-soi. Par-là, l'activité ne cesse de produire des renormalisations, ce qui la relance en permanence, et avec elle, le défi permanent de socialiser ces réserves d’alternatives »⁵⁰.

A travers son histoire personnelle, l’usager au CRL donnera à la norme une raison de devenir sa norme et lui fera ainsi changer de statut ; elle pourra faire norme « pour lui » en devenant *sa* norme. Les choix dans lesquels vont s’engager les apprenants et qui signalent au dispositif qu’ils viennent bien prendre en charge leur parcours de formation en mobilisant les ressources mises à disposition, manifestent ce vis-à-vis avec la proposition normative qui est prise en compte. C’est bien une expérience normative que le dispositif permet aux usagers, selon nos hypothèses, en les aidant à se créer les conditions propices aux apprentissages. Ils exercent leur normativité en même temps qu’ils renforcent le dispositif lui-même en tant que projet de formation. On voit que loin d’affaiblir les normes antécédentes comme le craignent des dispositifs d’inspiration plus traditionnelle, l’initiative de l’apprenant (son travail de réévaluation des exigences qu’on lui pose) vient au contraire les « rajeunir » en permanence.

Ces affirmations déclinées du postulat ergologique appuient notre hypothèse selon laquelle en donnant « chair aux normes » à leur manière (par leur retraitement en valeurs), les apprenants participent à rendre le dispositif performatif. Ils permettent au projet du CRL de se réaliser à travers ses exigences normatives, rendues « effectives » par l’activité étudiante. Dans le même temps, en renormalisant la proposition normative du CRL, les apprenants vont s’ouvrir pour eux-mêmes un nouvel « espace de possibles » pour agir (Trinquet, 2009).

5.4.3 L’activité est une « dramatique » et non pas une tragédie : une dramatique d’usage de soi

La notion ergologique de « dramatique de l’usage de soi » (Schwartz, 2000, p. 434) de l’activité nous a paru éclairante pour construire notre questionnement sur le dispositif. Nous comprenons que si l’activité n’était pas approchée comme une « dramatique », cela voudrait dire qu’elle pourrait être une simple transposition ou une traduction de la prescription, une sorte d’adaptation du prescrit au réel, en fonction des contextes, par conséquent une adaptation circonstancielle. En effet, on peut s’accorder sur l’idée que le milieu est variable et qu’il suppose un agent régulateur de la prescription, sans pour autant reconnaître l’être d’activité au sens ergologique. Dans le cas du dispositif CRL, cela voudrait dire qu’on regarde l’étudiant en activité comme évoluant dans une sorte d’arbre logique : ses choix ne seraient finalement que des options possibles dans l’exécution docile du prescrit.

Or l’approche ergologique est tout autre. Et sa spécificité tient dans le concept d’« usage de soi » (Schwartz, 2000, p. 293) forgé par Yves Schwartz, lui-même se revendiquant de l’anthropologie de

⁵⁰ Schwartz, Y., *Essai de définition de l’activité*, Séminaire d’ergologie, université Aix-Marseille, le 20/04/2014.

Georges Canguilhem. L'être humain est bel et bien convoqué par la situation toujours variable pour la mise en oeuvre du prescrit : c'est le versant appelé « l'impossible » par Schwartz (cf. schéma des deux sources), autrement dit la référence à l'écart « prescrit-réel » : « Dans l'histoire de l'évolution, c'est l'héritage de la société productrice de normes qui nous a tous transformés en « êtres sociaux ». Mais, ajoute Schwartz, cet « impossible » est aussi un « invivable », autrement dit : l'être social que nous sommes devenus et qu'on destine à se plier aux normes exogènes n'a pas effacé en nous l'être vivant, celui qui veut exercer sa normativité vitale, « faire son propre milieu » à partir de ses normes endogènes en s'opposant à l'hétérodétermination par l'environnement. La combinaison des deux contraires (se soumettre ; s'opposer) génère une dynamique d'usage de soi qui a peu à peu métamorphosé l'humanité en la distinguant de l'animalité » (Durrive, 2023)⁵¹.

Même s'il se conforme aux exigences sociales, l'être humain ne se vit pas entièrement agi par d'autres, car il est lui-même producteur de ses normes. Et le milieu, y compris s'il a été pensé au mieux, n'échappe pas à ses efforts pour le modifier pour qu'il lui convienne et qu'il puisse y intervenir. Dans une perspective ergologique, l'activité humaine apparaît finalement comme une dramatique, une tension entre le cadre de l'action (les normes antécédentes) et ce que requiert la situation présente.

De ce fait, chaque situation de vie industrieuse peut s'interpréter en termes de « rencontre de rencontres », car non seulement le prescrit rencontre le réel, « le type rencontre le cas » dans la temporalité de l'action, mais encore le protagoniste de la situation représente lui-même une temporalité propre, une histoire subjective, qui croise celle de l'action. Pour le dire autrement : si l'on considère dans un dispositif comme le CRL l'activité d'un étudiant bien défini, on pourra à la fois dire que son activité « ressemble à celle d'un autre » et donc se prête à une catégorisation éventuellement référençable : on ne regarde alors que les ressources qu'il a mobilisées pour faire ce qu'on lui a demandé de faire (« usage de soi par les autres »). Ou bien on considère non seulement la situation objectivement appréhendée mais aussi la situation subjectivement vécue par l'intéressé. On assiste alors à une « explosion d'interprétations » car pour une même *action* (action-type répertoriée dans le programme), il y aura toujours des *activités* différentes, uniques, donc impossibles à indexer dans un référentiel parce qu'elles relèvent d'un « usage de soi par soi ». L'être humain porte alors la revendication existentielle de rester l'auteur de ses propres actes, celle de ne pas renoncer à sa centralité – sans renoncer toutefois à vivre en société et à agir en fonction des autres dans le cadre social, donc en se conformant aux normes.

Le mot « dramatique » choisi par Yves Schwartz élève l'idée de la rencontre dans une dimension qui met en valeur la personne pour l'action qu'elle va mener, à partir justement de cette rencontre. Ce « drame » auquel se réfère l'idée de « dramatique », et dont l'étymologie du bas latin *drama*, et celle du grec *drama* veulent dire « action », n'est pas véritablement un drame au sens d'un événement grave, ou celui d'une tragédie pour la personne. Il renvoie à l'agir qui convoque toute personne humaine dans

⁵¹ "Ergologie et Formation", article en cours de rédaction en octobre 2023.

son être entier (son corps-soi), à s'engager dans l'arbitrage qu'elle devra mener pour gérer cette « dramatique ». Un choix sera engagé par la personne au terme d'une négociation. Cette « dramatique » nous signale « qu'il se passe quelque chose » (Schwartz, 2004, 2023, p. 99) au sens fort, « parce qu'il est impossible qu'il ne puisse rien se passer » (Trinquet, 2009) pour la personne qui agit. Yves Schwartz a très opportunément forgé cette expression théâtralisante (« dramatique d'usage de soi ») parce qu'il s'agit d'accéder à une part de réalité méconnue, donc de changer notre regard sur l'activité, une activité toujours si discrète que l'on a trop vite l'impression de « déjà vu » lorsqu'on est pressé.

Schwartz s'explique en ces termes : « A l'origine, un drame - individuel ou collectif – a lieu quand des événements surviennent, rompant les rythmes des séquences habituelles, anticipables de la vie. D'où la nécessité de réagir, dans le sens de traiter ces événements, faire « usage de soi ». En même temps, cela produit de nouveau événements, donc transforme le rapport avec le milieu, et entre les personnes. La situation est alors matrice de variabilité, matrice d'histoire parce qu'elle engendre de l'autrement, à cause des choix à faire (micro-choix) pour traiter les événements. L'activité apparaît alors comme une tension, une dramatique » (2009).

Le vocable « dramatique » nous paraît retenir ce que les définitions citées précédemment indiquent pour décrire ce qu'une rencontre implique pour une personne de manière générale. Il renvoie à l'idée d'un inédit qu'un être humain n'attendait pas forcément, quelque chose qui n'a pas encore été expérimenté ou éprouvé et qu'il faut prendre en compte, avec lequel pourra survenir une prise de décision au terme d'une négociation et cela, parce que la personne ne se sera pas dérobée à cette « rencontre ». Elle lui aura fait face en allant au-devant d'elle, parce qu'elle a quelque chose à vivre - et à faire - à partir de cette rencontre. Il lui aura fallu gérer la confrontation avec ce qui n'était pas prévu et la gestion de cet imprévu insoupçonné va amener une histoire pour la personne, une histoire qu'elle-même n'aurait pu anticiper.

Cela nous fait entrevoir qu'une réalité du dispositif CRL est d'être un milieu composé par la résolution de ces tensions problématiques normatives, « espace de possibles toujours à négocier » (Trinquet, 2009) que doivent arbitrer les apprenants usagers dans leurs « dramatiques » de l'activité. Entre les principes et façons de faire des normes proposées par le dispositif pour faire se réaliser la prévision de formation (programmée en antécérence de l'action de ses usagers), et ce qu'exige le moment à vivre de la part du sujet lui-même et selon son point de vue, la situation prend une épaisseur inanticipable. Il y a les aléas du moment qui ne manquent pas de surgir, la personne qui vit le moment selon une histoire singulière ; elle (se) vit dans son environnement avec ses manières de faire et ses valeurs à elle ; le milieu ne cesse de changer et de se charger en variabilités et les autres présences humaines vont contribuer par leurs initiatives respectives à rendre impossible toute prédition fiable. L'usager du dispositif va vivre une épreuve au sens d'une « expérience-rencontre ». Il va devoir donner de lui-même dans cette « dramatique » d'arbitrages à trancher pour gérer l'« usage de soi » dans l'ancrage du moment présent.

5.4.4 Un dispositif qui ne se compose pas uniquement de faits objectifs

A cette étape de notre étude et avec l'éclairage théorique qui précède, nous souhaitons rapprocher notre problématisation des questions qui ont traversé notre réflexion sur le dispositif, notamment à propos de la manière dont nous postulons qu'il est « vécu » (Albero, 2010) par l'activité de ses apprenants usagers. Nous rappelons à notre lecteur que le dispositif CRL a été créé en réponse à un besoin social de permettre l'apprentissage des langues étrangères à des cohortes d'étudiants en forte hausse à une époque donnée (fin des années 70 - début des années 80), à l'université de Strasbourg. Son autre visée est de permettre aux apprenants de développer leur capacité d'autonomie dans l'apprentissage telle que la notion a été définie par les concepteurs du dispositif. L'autonomie renvoie dans le cadre de la formation en langues en CRL, à la capacité des usagers à prendre le contrôle sur leurs trajectoires d'apprentissage (Holec, 1979) dans le cadre des dispositions et des circonstances que leur propose ce dispositif caractérisé par le contexte institutionnel dans lequel il s'inscrit et ancré dans un modèle paradigmique de l'autoformation de l'apprentissage des langues, formalisé et assumé. Les CRL du dispositif strasbourgeois sont des lieux vivants de pratique linguistique, dans lesquels les usagers étudiants sont invités à entrer dans le double projet de formation porté par le dispositif, à savoir la prise en main de leur apprentissage et le développement de leurs capacités en langues. Ainsi, le CRL matérialise les intentions pédagogiques et les ambitions humanistes du dispositif ; il rend visible le projet particulier du dispositif par les dispositions qu'il a mises en place et que nous avons préalablement décrites dans notre travail en référence à Poteaux (2000). Comme l'a écrit Albero (2010, p.67) à propos du projet qui a donné naissance au dispositif CRL : « comme de nombreuses innovations en éducation, le projet d'autoformation à l'origine des CRL n'est pas seulement utilitaire, il est d'abord humaniste et social. "Permettre à l'apprenant de développer son autonomie d'apprentissage au-delà des seules ressources de son autodidaxie" (Gremmo, 2003, p. 153) est plus qu'un objectif pédagogique, c'est une ambition de nature philosophique à incidence politique ». Ce que le dispositif propose à son usager, c'est de trouver plus spécifiquement dans le CRL en tant que lieu physique d'apprentissage, un éventail de possibles (manières d'apprendre, ressources variées, activités diverses, matériels pédagogiques pour tous les niveaux linguistiques). Ces dispositions sont prévues pour l'aider à développer sa capacité à se prendre en charge afin de construire à la fois ses apprentissages langagiers et sa relation au monde, développer sa capacité à poser des choix, à les assumer et à les défendre, pour devenir ce citoyen autonome et responsable que le projet universitaire appelle de ses vœux dans le cadre de ses missions de formation. Le dispositif CRL s'est ainsi donné les moyens matériels et humains pour ancrer dans le réel ce qu'Albero (2010, p. 67) appelle son « projet fondateur », le dispositif étant une émanation de l'« humanisme en acte ». Nous dirons que le projet a conduit à une « humanisation » de l'environnement de travail - au sens où le décrit Efros (2018, p. 34) en se référant à Paulo Freire : « L'humanisation prend donc ses racines dans « l'être » de chacun, dans le développement de son autonomie à travers ses

décisions, ses choix, son éthique, ses apprentissages, mais toujours en relation avec les autres existences et avec le monde ».

Nous pensons que, dans sa vie d'apprenant au CRL, l'usager se voit proposer un « plus-être » (Freire, 2010, cité par Efros, 2018, p. 10-11) d'humanisation. Pour Efros (Ibid.) : « De manière générale, la vie que l'on empêche de s'accomplir est « une mort vivante », un « moins-être » qui réduit les possibilités d'existence » (Ibid.). A l'inverse, le processus de déshumanisation empêche les « êtres vivants pour un autre » de devenir des « êtres pour eux-mêmes », des « êtres autonomes » (p. 33). Nous pensons que le dispositif CRL apporte à l'apprenant des possibilités d'accroître son autonomie en lui permettant de devenir « un être pour lui-même », s'éprouvant responsable à travers le pilotage de ses choix.

Dans l'étude qu'elle a menée dans les CRL strasbourgeois, Albero (2010) souligne le caractère multi-dimensionnel du dispositif, dont le fonctionnement tient à la dynamique des différents éléments qui le constituent. Elle en propose une approche qui les relie sous trois dimensions distinctes : « l'idéal, le vécu et le fonctionnel pratique ». Albero les décrit plus précisément pour en fixer les limites et en rappeler la fonction agissante : « Le *dispositif idéal* fonctionne comme une utopie au sens philosophique, il fournit l'horizon à la fois idéal et conceptuel vers lequel tend le projet, souvent de manière implicite. Le *dispositif vécu* est celui de l'expérience subjective des acteurs tel qu'ils l'éprouvent au cours de leur activité. Le *dispositif fonctionnel de référence* est l'organisation pratique proprement dite, qui définit de manière explicite les cadres de référence, matériels et symboliques, de l'action » (Albero, 2010).

Cette approche ternaire décrit un dispositif CRL qui répond à son concept et en possède la puissance mécaniste. Il est, comme nous l'avons déjà décrit, constitué de plusieurs éléments qui font de son agencement un mécanisme sophistiqué comme huilé par des valeurs communes qui permettent d'assurer à l'ensemble le maintien dans la durée et dans la finalité qu'il s'est donné : « Le pilotage de chaque centre se trouve régulièrement actualisé en fonction du dispositif idéal et le fait évoluer en retour par son organisation fonctionnelle et l'évaluation par le vécu des acteurs. Cependant, les conditions optimales sont rarement réunies. Si les acteurs, individuels et collectifs, partagent un minimum d'adhésion aux valeurs et aux concepts fondateurs du dispositif idéal et s'ils acceptent d'y confronter leurs réalisations, un pilotage plus ou moins aisément de l'ensemble est possible ».

Le projet du dispositif CRL est construit autour de valeurs qui guident puissamment ses concepteurs, ces « acteurs portés par une idée et un système de valeurs » (Ibid.), dans leurs démarches d'innovation pour pérenniser le dispositif, et se donner à eux-mêmes la force de « tenir dans la durée » (Ibid.)⁵². Dans son élan formatif, le dispositif invite également ses usagers étudiants à adhérer aux valeurs qu'il propose dans son double projet de formation, et cela à travers les normes qu'il leur soumet. Lorsque ses acteurs concepteurs s'écartent de ses valeurs ou se détournent de ses concepts, la régulation entre eux des

⁵² Albero (2010) relève la force des valeurs que partagent les concepteurs du dispositif : « La créativité et le volontarisme individuel peuvent être une explication. Mais le récit de leur parcours montre que le sens de l'intérêt collectif et les valeurs partagées qui fondaient leur conviction a été le moteur décisif de leur action et de sa poursuite pendant des années dans le même sens ».

éléments du dispositif se gripe : « [s]i ce n'est pas le cas, les résistances se multiplient, la plus simple et la plus efficace consistant pour les opposants, à se fixer exclusivement sur l'aspect fonctionnel ou (mal) vécu de leur action, entraînant doutes, crispations et détérioration rapide de l'équilibre global ». La manière dont le dispositif a normalisé ses principes d'apprentissage autour de valeurs fortes dont celles liées au développement de l'autonomie de ses usagers et d'une certaine conception de la personne en formation, en fait un construit normatif particulier. Infusé par les valeurs de son horizon idéal (ce « plus-être » dont il invite ses usagers à se saisir), le dispositif déploie toute la puissance de son cadre normatif pour que ses usagers rejoignent la conformité qu'il cherche à garantir dans son paradigme original de formation. Il a une finalité à accomplir en tant que dispositif.

Pour autant, rien n'est garanti. L'activité prise au sens ergologique nous fait comprendre que rien ne serait possible sans qu'il y ait du côté de l'usager un solide rapport au dispositif, à la norme.

Nous souhaitons montrer comment le dispositif autorise⁵³ les apprenants à interpréter son environnement normatif pour réaménager le cadre des exigences qu'il lui adresse. Nous pourrons ainsi donner un nouvel éclairage sur l'existant, apporter un nouveau regard sur les CRL. Comprendre comment les usagers apprenants reçoivent la proposition normative du dispositif et ce qu'ils en font à travers leurs renormalisations, nous donnera accès à une lecture nouvelle sur le dispositif. Notre hypothèse est que la réalité subjective qui s'exprime et s'élabore à travers les points de vue des usagers dans leur expérience normative est ce qui donne au dispositif les moyens de faire vivre son cadre normatif en le faisant en partie piloter par ses usagers.

A la réalité objective que signale l'existence de la norme, une autre réalité va en effet apparaître au cours de notre étude. Elle concerne une réalité produite par la subjectivité des usagers qui s'exprime et s'élabore à travers *les points de vue des usagers* dans leur expérience normative quand ils évaluent ce qu'à leurs yeux vaut l'exigence que leur adresse la norme et qu'ils interprètent pour eux-mêmes à travers la mise en débat évoquée précédemment.

« La norme antécédente universelle précède l'acte singulier, qui retravaille celle-ci ; mais, en même temps, la renormalisation dont a fait preuve l'acte singulier peut en retour instruire une norme antécédente. La façon de faire – telle qu'elle est retravaillée, ici et maintenant – contient par conséquent un ferment d'universalité » (Durrive, 2015, p. 113). Par son ouverture conceptuelle originale sur l'activité, l'approche ergologique nous donnera accès aux points de vue des apprenants et nous donnera simultanément les moyens d'enrichir les connaissances sur ce dispositif atypique qu'est le dispositif CRL. Elle permet aussi d'ouvrir des perspectives pour instruire la prescription normative et dégager de l'activité au CRL son « ferment d'universalité » dans une dynamique d'interfécondation des savoirs que nous estimons éthiquement remarquable et que nous aimerions diffuser au-delà de ce travail.

⁵³ Nous pensons qu'il les y invite

Précisons encore qu'en ancrant notre réflexion dans le paradigme d'intelligibilité ergologique, nous poursuivons une double visée. La première est de mener une exploration de l'activité des usagers étudiants du dispositif CRL pour proposer un nouvel éclairage sur le dispositif. Celui-ci, depuis plusieurs décennies maintenant, a fait ses preuves au niveau de l'encadrement, de la gestion et de la formation des apprenants sur le site universitaire strasbourgeois et dans les lieux où s'est diffusé son paradigme d'apprentissage, en France et à l'étranger. Notre seconde visée est de proposer des pistes de réflexion pour instruire la manière dont le dispositif aborde sa prévision programmatique pour réaliser son projet de formation. Nous espérons enrichir par la connaissance scientifique, la réflexion des concepteurs et l'expérience des utilisateurs du dispositif, en espérant à la fois faire évoluer la proposition du dispositif et le faire avec la participation de ses usagers dans une démarche d'ergo-management (Schwartz, 2009) autour de son projet de formation. Cette recherche permettra de mettre en débat de nouvelles normes instruites donc enrichies par l'activité (« les usages de soi ») afin d'améliorer la proposition formative.

5.4.5 « The CRL makes you active. »

Comme nous venons de le voir, c'est en lien avec les valeurs incarnées par le CRL que la circulation entre l'idéal, le pratique et le vécu subjectif donne au dispositif la dynamique qui lui permet de rester arrimé à son projet de départ, tout en réussissant à adapter ses interactions. Ni sa vision de la formation, ni sa structure technique ne peuvent à elles seules garantir au dispositif l'actualisation de son projet. Réduit à sa structure technique matérialisée par le Centre de Ressources en Langues, le dispositif resterait à l'état d'une « coquille vide » comme l'écrit Albero (2010). « La structure⁵⁴ n'est pas le dispositif » (Ibid.). La structure incarne ses intentions, propose un cadre à la fois tangible et implicite, qui est fait de règles et de normes offrant une scène à partir de laquelle il est possible de faire exister le dispositif vécu, à la fois dans sa mise en œuvre concrète sur le terrain et dans ce qui le fonde au niveau de ses valeurs.

Ces réflexions sur le dispositif à partir de l'approche tri-dimensionnelle d'Albero nous invitent à approfondir la dimension du « vécu » : comment aborder l'expérience subjective dans le vécu des usagers et comment reconnaître une dynamique dans cette dimension du dispositif, qui contribue à faire circuler avec elle, les dimensions de l'idéal et du pragmatique.

Nous pensons qu'entre le dispositif et ses usagers, un rapport de nécessité s'instaure. En d'autres termes, une forme de communication réciproque garantit au dispositif d'être ainsi « vécu » par l'activité de ses usagers et de concrétiser la réalisation de son projet formatif. C'est la participation des apprenants usagers qui fait exister la dynamique d'apprentissage : ils sont encouragés à faire de nombreux choix

⁵⁴ « [p]ivot du dispositif, il lui donne une lisibilité en termes de lieu, d'espaces de travail, de temps, de types de ressources et d'activité. Il est possible de le décrire, de quantifier ses apports, de transférer ses caractéristiques matérielles en d'autres lieux et cultures. »

qui sont une manière de susciter leur engagement, de les inviter à réagir à la prescription pour qu'à son tour, celle-ci rende l'apprentissage en autoformation efficace. En CRL, on ne s'assoit pas pour attendre que l'enseignant nous dise quoi faire, nous donne les ressources avec lesquelles travailler. Il faut aller à *la rencontre* de la proposition du dispositif (au sens ergologique de « rencontre » exposé précédemment), pour espérer s'approprier la proposition. C'est ce qu'écrivait l'étudiant que nous avions cité en introduction de notre travail de thèse : « The CRL makes you active ». Concrètement, cela se traduit par les *choix* : c'est là le cœur de l'approche ergologique, à savoir *l'approfondissement des choix dans l'activité humaine*.

Ici, il s'agit des choix dans lesquels s'engagent les apprenants, tant au niveau des ressources mises à disposition, des types d'activités langagières suggérées ou créées par les apprenants, du temps consacré à l'apprentissage selon les profils d'apprenants, du lieu où l'apprentissage va s'effectuer (à l'intérieur du CRL c'est-à-dire au cours des séances de langues des apprenants ou hors des murs physiques de l'environnement du CRL), selon les choix de collaborations qui peuvent se nouer entre les étudiants, selon les préférences en matière d'échanges pédagogiques avec les enseignants, etc.

Ce sont *les choix* que les usagers apprenants font, quand ils discriminent dans les propositions reçues celles qui contiennent suffisamment de valeur pour eux pour qu'ils décident de prendre en compte l'exigence qu'elles proposent. Ils retiendront les propositions qui manifestent leurs manières singulières de faire exister les normes rencontrées. Ce sont leurs façons de réagir à la prescription normative et de la mettre en œuvre en s'engageant par rapport à elle, en nouant une « *relation à* » (Canguilhem) cette prescription.

Le dispositif propose *un cadre* pour la formation, pour que les apprenants puissent y trouver l'environnement dont ils ont besoin, c'est-à-dire un environnement qui soit propice à la réalisation de leurs projets de formation tels qu'ils ont été définis par le dispositif. Toutefois, sans le concours des usagers qui acceptent d'entrer dans son paradigme atypique de formation, sans qu'ils ne s'engagent à recevoir la proposition du dispositif, le « projet fondateur » - tel qu'Albero l'a identifié - ne peut advenir. Ou alors il s'assèchera parce qu'il lui manquera non pas l'attirail de concepts scientifiques et d'organisation qu'il a mis en place (car ces derniers sont prêts à l'emploi et pensés dans leurs moindres détails) mais il manquera ce qui *concrètement* le fait « vivre ».

Comme nous l'avons largement développé plus haut, nous faisons l'hypothèse que c'est ce rapport de l'usager au dispositif CRL qui en garantit l'effectivité et la performance dans les apprentissages. En d'autres mots, c'est l'activité au sens ergologique, « l'expérience des normes et des valeurs » (Durrive, 2015), l'expérience de leur normativité au sens fort : non seulement la normativité sociale (autonomie) mais la normativité vitale telle qu'elle est décrite par Le Blanc (2010a) qui cite Canguilhem dans laquelle la démarche ergologique se place : « la normativité désigne, en un second sens, l'opération de différenciation dans l'activité biologique. Tout vivant s'individualise par les valeurs qu'il actualise. Aussi, la vie de l'amebe consiste-t-elle à « préférer » et « exclure » (Canguilhem, 1966, p. 84), c'est-à-

dire valoriser et dévaloriser. [...] La « normativité biologique » ou encore l'« activité normative » institue des normes relativement à l'appréciation valorisante de faits en vue d'une lutte contre les obstacles de la vie à tous les niveaux pour lutter contre ce qui lui nuit. » (Le Blanc, 2010, p. 56).

Comme le souligne Roth (2010, p. 182). « L'homme est ainsi fait qu'il ne peut vivre sans organiser, et polariser ainsi en valeur, un monde qui est en soi chaotique. Or, ce besoin énigmatique d'unité réclamé par l'esprit ne peut être satisfait qu'au moyen d'une activité réflexive de hiérarchisation [...] ». Son expérience doit être d'une manière ou d'une autre organisée et valorisée (Roth, 2010, p. 218).

Nous pensons que le dispositif CRL est exemplaire dans la conception de ses « normes antécédentes » dans le sens où l'organisation se doit de penser en amont un cadre normatif qu'il sera possible de « renormaliser » en aval, autrement dit d'actualiser et de personnaliser. Et effectivement le dispositif dont nous parlons autorise la réinterprétation des normes qu'il a prévues pour son projet de formation car il a réussi dès sa conception, à proposer un agencement normatif qui encourage ces prises de distance, ces pas de côtés de l'activité, ce « différent » (l'Ipse, du côté de l'usager) qui permet à la norme de ne pas se cantonner dans le « même » (l'Idem, du côté de l'usager) mais d'entrer dans la réalité concrète d'une vie singulière et de se laisser ainsi interpréter.

Comme nous l'avons déjà exposé dans la première partie de ce travail, des détournements et des contournements (Candas, 2014) de la prévision programmatique du dispositif sont manifestes et tolérés par le dispositif - ce qui pourrait vouloir dire que ses usagers se le sont approprié, chacun le faisant « sien » y compris dans ses détournements. Les normes que rencontrent les usagers ont une fonction de soutien à l'apprentissage et si personne ne vit dans des « valeurs empruntées » comme l'écrit Canguilhem (1947), personne ne s'éduque non plus dans les valeurs des autres. Nous postulons que ce que le dispositif CRL offre à ses usagers, c'est de vivre dans leurs *valeurs propres* pour se recréer leur milieu pour apprendre, celui qui leur convient comme le décrit Canguilhem à propos des ouvriers de la Western Electric : « Ce qui a échappé aux psychologues de l'enquête Hawthorne c'est que les ouvriers ne tiendraient pour authentiquement normales que des conditions de travail qu'ils auraient d'eux-mêmes instituées en référence à des valeurs propres et non pas empruntées, c'est que le milieu de travail qu'ils tiendraient pour normal serait celui qu'ils se seraient fait eux-mêmes, à eux-mêmes, pour eux-mêmes. Tout homme veut être sujet de ses normes. ». (Canguilhem, 1947)

On peut voir que l'activité est une lutte, une *revendication d'existence* pour se trouver envers et contre tout aux commandes de ses choix de normes et donc de valeurs - et cela, il faut le souligner, même quand « les autres » nous adressent leurs meilleures intentions à travers leurs exigences normatives

comme c'est certainement le cas en dispositif CRL, à travers le travail pédagogique mené depuis des décennies. Or, c'est tout de même remarquable, cette activité humaine qui se conquiert dans un cadre normatif toujours pressant, est finalement bénéfique au cadre lui-même ! C'est pourquoi d'une certaine manière, nous pensons que l' « activité » au sens ergologique est le bain de jouvence du dispositif. Ce n'est pas étonnant dès lors que l'on comprend comment fonctionne la norme : privée des « hommes normatifs » (Canguilhem), elle est lettre morte, elle tombe dans l'oubli et seules quelques traces subsistent comme les anciennes manières de s'y prendre collectionnées dans les musées. En revanche, quand elle est prise en compte par les êtres normatifs, la norme antécédente retrouve une vitalité, une actualité, une forme de « jeunesse ». C'est pourquoi l'activité étudiante (la somme des initiatives renormalisatrices de ses usagers) permet au CRL de se renouveler sans cesse. Elle permet à l'organisation dispositive de ne pas craquer, au sens où son organisation serait bloquée, le système s'essoufflant en un construit inerte et rétif à toute actualisation de ses principes de fonctionnement. Si le dispositif CRL a été programmé pour qu'une certaine activité s'y déploie, il ne peut assurer son projet de formation qu'à condition que son cadre prescriptif soit « remis en histoire » (Schwartz, 2012)⁵⁵ par l'activité des usagers qui vont l'actualiser à partir de projets d'apprendre toujours singuliers. Cette remise en histoire est précisément ce qui intéresse notre hypothèse de recherche : ce qui permet au dispositif d'être « vécu » à travers le point de vue subjectif de ses apprenants qui vont pouvoir y étendre leur rayon d'action en renouvelant *pour eux-mêmes*, les normes qu'ils trouvent dans le dispositif.

Nous pensons que les usagers apprenants ne se contentent pas d'apprendre dans le CRL, et nous aurions envie de dire -pour paraphraser l'anthropologue Maurice Godelier (1984, p.9)⁵⁶- qu'ils produisent du dispositif pour apprendre (en tant que milieu de vie et de normes) au sens où ils en retravaillent la prescription pour y « vivre » au sens fort leurs projets de formation, en se recréant par leurs myriades de renormalisations, un milieu favorable pour apprendre. La force du dispositif tient à cette unité de l'activité : proposer *une norme antécédente* et rendre possible *une renormalisation* à partir de cette norme qui soit propice à l'apprentissage. Ce cadre s'accomplit dans un double mouvement qui reprend celui de l'activité : il permet de *tenir ensemble la norme et la « renormalisation »* de la norme, c'est-à-dire de permettre à celui qui apprend dans le dispositif de rejoindre la norme par un « autrement » singulier grâce au « faire à quelque distance » autorisé par le dispositif. C'est un cercle vertueux qui permet de faire vivre la norme et ainsi de faire vivre le dispositif.

Comme l'écrit Durrive (2015) : « L'agir efficace correspond (...) à un usage de soi, au croisement d'une acceptation et d'une contestation, une contestation au sens d'une prise de recul en vue de trouver la

⁵⁵ <http://penser-la-transformation.org/seminaire/2012-12-06%20schwartz.html>

⁵⁶ Godelier, M. (1984). *L'Idéel et le matériel* (Fayard). « Les hommes ne se contentent pas de vivre en société, ils produisent de la société pour vivre »

bonne manière de négocier l'effectivité de la norme à travers soi ». Nous pensons que l'usager du dispositif est ce sujet qui ose entrer en scène dans l'environnement du CRL en tant que « sujet de ses normes » (Canguilhem, 1947). Il est un sujet qui cherche à être pleinement l'auteur de ses actes quand il se retrouve placé dans des bifurcations qui le confrontent à une réalité, à des débats « de soi à soi » des choix qu'il devra trancher au nom de ce qui fait valeur dans un faisceau d'exigences multiples, les siennes et celles du dispositif. Il est auteur de son apprentissage et d'une certaine manière, (co) auteur de la proposition dispositive à travers son activité.

L'étudiant qui avait dit : « the CRL makes you active », ne croyait pas si bien dire ! En faisant jouer leur normativité, les apprenants permettent au dispositif d'envisager une évolution de ses règles et de ses normes. Pour reboucler sur notre paragraphe précédent, nous pensons à travers le regard ergologique que le dispositif encourage la normativité en tenant par les deux bouts : la norme et la renormalisation. Nous pensons que le fait que ses normes puissent être « actualisées et personnalisées » est ce qui fait vivre le CRL car tirer parti des initiatives de ses usagers, lui permet de produire du changement qui l'actualise en continu.

Résumé du chapitre

Dans le chapitre 5, nous avons décrit la manière dont la pensée ergologique approche l'énigme de l'activité humaine. Nous avons ainsi été amené à présenter les concepts princeps de l'ergologie. Suite à cette entrée dans l'approche ergologique, nous avons donné des éléments de problématisation pour aborder le dispositif CRL au prisme ergologique ; L'activité de l'étudiant et la manière dont il rencontre le CRL comme « milieu » ont éclairé le lecteur pour comprendre l'expérience humaine, quand on fait le choix de se placer sur le terrain des choix et des valeurs. Des éléments de problématisation sur le dispositif CRL au prisme du concept ergologique d'activité ont montré comment notre projet de recherche se relie au projet ergologique.

Partie 3. Conduite de l'investigation

Chapitre 6. Méthodologie de la recherche

Introduction au chapitre

Le chapitre 6 est consacré à décrire la méthodologie de la recherche. Il aborde la manière dont nous avons choisi de produire des connaissances sur notre objet d'étude en plaçant notre démarche de connaissance dans les concepts de l'approche ergologique. Le lecteur peut découvrir ce que signifie revendiquer une posture ergologique pour produire du savoir sur l'activité humaine, et comprendre quelle réalité du dispositif elle permet d'investiguer. Dans cette partie méthodologique, nous présentons sur quels critères les participants à l'étude ont été ciblés. Nous décrivons comment s'est élaboré notre outil d'investigation par l'entretien ergologique et comment il permet de « faire parler » l'activité, par une démarche dite de « repérage-ancrage ». Un repérage des contraintes qui produit un discours *sur* la situation de référence, puis un ancrage *dans* la situation vécue qui produit un discours sur l'expérience vécue, dans sa dimension normative. Nous montrons que le dispositif d'investigation de « l'entretien ergologique » permet de produire un discours de l'usager sur une même réalité du dispositif, vue sous deux perspectives différentes.

6.1 Un « espace de traitement » ergologique pour un questionnement sur la dimension vécue du dispositif

Nous avons choisi de placer notre travail de la connaissance sur le dispositif CRL sous l'angle de la pensée ergologique parce que nous pensons qu'elle autorise à penser autrement une réalité de notre objet d'étude que nous voulons mettre au jour. Dans ses concepts sur l'activité humaine, nous montrerons comment il réalise son projet de formation en se réactualisant à travers les débats de normes (ou l'activité) de ses apprenants.

« Ergologie » vient du grec ancien érgon – ἔργον qui renvoie au faire, à l'agir et de lógos – λόγος pour la science, la raison, le discours scientifique, la capacité à communiquer. La forme soudée du mot « ergologie » renvoie étymologiquement à la fois à ce qui relève de l'action, du faire, et de ce qui rend possible d'en parler, de le comprendre. Comme le rappelle Schwartz (2015) « est donc en jeu est une démarche d'approche de l'activité humaine » (Ibid). Le fait que l'ergologie se définisse comme une « démarche » éclaire ce qui caractérise sa discipline de pensée pour servir les projets de connaissance élaborés à partir de ses concepts : « « démarche » signifie qu'il ne s'agit pas d'une discipline nouvelle mais d'une manière de retravailler les savoirs existants en fonction des exigences du concept d'activité » (Ibid.).

Suivre le raisonnement ergologique a permis d'ouvrir « un espace de traitement » (Schwartz, 2009a, p. 3) pour retravailler notre questionnement sur la dimension vécue du dispositif et en reconceptualiser l'investigation à partir d'une définition de l'activité comme tentative toujours singulière et inanticipable de reconfigurer le milieu à partir d'un retravail du versant axiologique de la norme : le respect des normes est toujours en suspens rappelle Schwartz (Ibid) puisque les normes ne s'imposent pas comme des lois naturelles. « Tout agir résulte alors d'un « débat de normes » » et « seule la référence à un monde de valeurs permet de comprendre comment ces débats peuvent être tranchés » (Ibid).

L'activité telle que nous la mobilisons pour l'étude, s'intéresse au débat entre un monde de normes porteuses d'histoire et de valeurs émises par le dispositif pour soutenir son projet de formation et à l'apprenant qui le fréquente pour qui, en tant que « centre singulier de vie » (Ibid.), il est impossible (et invivable) d'être uniquement le strict exécutant de ces mêmes normes.

« [o]n ne vit que dans un point de vue » écrit Durrive (2020, p. 97) : ce postulat ergologique résume en quelques mots l'obligation existentielle qui est faite à chaque être humain de se positionner sur des valeurs pour créer sa manière d'agir sous des normes. En appliquant ce principe ergologique aux usagers du dispositif, on peut affirmer que puisqu'il est « impossible et invivable » de mettre une norme en application totale de sa prévision, les usagers du dispositif vont devoir en contester la valeur qui la soutient pour négocier avec le dispositif et avec eux-mêmes, les exigences d'une double conformité : celle que la norme a prévue pour l'apprentissage et celle que les usagers vont tenter de se donner à eux-mêmes quand ils cherchent comment agir en conformité en revendiquant une préférence pour une manière de faire. En se référant à un monde de valeurs pour guider leurs choix, ils peuvent rester actifs face à la norme en actualisant et en personnalisant l'attendu, et sans retranscrire dans le concret du réel l'entièreté de sa proposition. L'activité génère des écarts avec la norme antécédente. Des écarts investis par des arbitrages d'êtres d'activité.

Pour réaliser ce qui est prévu, les usagers vont aller à l'inverse d'une stricte application. Elle serait à l'opposé de ce qu'est l'activité puisqu'ils se reposaient entièrement sur le prescrit pour conduire leur action. Nous verrons au cours de l'étude comment les usagers se rapportent à l'environnement du dispositif en le recomposant en autant de « milieux de vie » singuliers (Schwartz, 2020, p.118) qui recréent du « dispositif », à travers leur subjectivité. C'est une autre réalité du dispositif qui apparaît quand on s'intéresse à ce qui est engagé par la personne pour faire se réaliser les normes qu'il a prévues et qui rendent son existence possible, puisqu'elle résulte des renormalisations. Elle est selon nous, une réalité qui constitue le dispositif tout autant que les faits objectifs qui le caractérisent. Parce qu'elle émerge du positionnement que se choisit l'usager avant d'agir, elle n'est pas descriptible en dehors d'un retour dans le microscopique des décisions qui s'arbitrent dans le tréfonds des arbitrages intimes dans des corps-soi qui n'abdiquent pas face à la contrainte, dans des confrontations à la norme qui se règlent ainsi à fréquence basse pour les intéressés et qui vont réorienter l'histoire qui était prévue.

Nous avons formé l'idée à mesure de notre investigation ergologique, que si le dispositif a continué à faire vivre le projet de formation qu'il a conceptualisé et cela de manière aussi performative, c'est parce qu'il a réussi à faire que sa dynamique formative ne s'est jamais asséchée ou asphyxiée parce qu'il aurait rabattu sur le seul versant de l'appareil normatif qu'il a mis au point l'activité qu'il va faire se déployer ; D'une certaine manière, le dispositif aurait pu s'assoupir, bordé par son cadre normatif qui en fait un construit sophistiqué comme nous l'avons décrit dans la première partie de notre travail, or l'activité qui s'y déploie laisse à penser qu'il conserve sa capacité à assurer le projet qu'il s'est donné parce qu'il réussit à s'appuyer pour le réaliser sur ce que ses usagers en font dans l'activité.

Notre étude a pour ambition de montrer comment le dispositif potentialise le double mouvement de l'activité humaine qui est à la fois de s'assujettir à la contrainte (premier mouvement) et de faire de la limite qu'elle projette face à l'agir quand il s'agit d'intervenir dans le réel, une prise pour le retour d'une initiative humaine singulière (ancrée dans un autre cadre spatial et temporel celui-ci, celui de l'ici et maintenant) qui va rebattre les cartes de la prescription (deuxième mouvement). Elle rendra possible pour les usagers de s'engager dans l'apprentissage qu'il cherche à faire advenir : les normes antécéduentes sont remises en chantier (principe ergologique) ce qui permet à la norme de poursuivre sa destinée normative dans une renormalisation qui lui garantira de la faire exister. Nous verrons que ce va-et-vient normatif permet au dispositif de ne pas éteindre l'activité qu'il cherche précisément à produire parce que la manière dont il a pensé l'apprentissage amène son usager à dialectiser la proposition qu'il lui fait : en la décrochant de la désadhérence à partir de laquelle il la rencontre, il la replace dans un deuxième mouvement normatif à partir duquel le dispositif pourra prévoir une nouvelle anticipation sur ce qui a été renouvelé pour revenir encadrer ce qui a été charrié dans les renormalisations. Ainsi va la dynamique du vécu du dispositif.

Il ne suffit pas toutefois de se dire que l'agir dans le réel impose de revoir la prévision (c'est la définition ergologique de l'activité humaine) pour que soit réussie l'entreprise de rendre la norme effective en ajustant axiologiquement les conditions de sa réalisation. Il faut aussi pouvoir donner aux apprenants, des coudées pour l'action pour qu'ils puissent en faire une reprise qui soit actualisable et personnalisable pour atteindre la conformité qui leur est demandée et cela de manière éthique afin qu'elle puisse leur permettre d'apprendre dans des valeurs qu'ils se seront choisies. Il s'agit alors pour le dispositif, et pour que l'activité advienne comme elle a été prévue, de la laisser filer au-delà de ce que prévoient les dispositions de son architecture normative pour oxygénérer des coudées respiratoires de l'activité : elles laissent aux apprenants l'espace qu'il leur faut pour accomplir une réception normative en s'ouvrant des écarts pour apprendre dans la cohérence qu'ils recherchent. Chacun peut prendre la contrainte en compte et l'adapter à une situation impossible à standardiser dans les fins qui sont les leurs et sans perdre de vue qu'il y a des attentes en termes de conformité à garder dans le viseur de sa formation : pour admettre

une proposition, il faut la recevoir, c'est-à-dire faire passer par soi et mettre en débat la direction qu'elle donne⁵⁷. Pour cela, il faut pouvoir dialoguer avec les normes.

Selon nous, le cadre normatif qui caractérise le dispositif n'ampute pas l'apprenant de son pouvoir d'agir ni ne le fait tenter de s'opposer par principe à ses normes, pour tester sa capacité à lui résister dans une lutte libératrice pour s'affranchir des contraintes qu'il lui impose pour vérifier la liberté d'action que le dispositif lui promet. La contrainte portée par les normes antécéduentes devient à travers leur dialogue normatif, une limite qui va donner à l'usager un repère indispensable pour agir⁵⁸, parce qu'elle le laisse se positionner et s'ouvrir aux possibles qui lui conviennent. Le cadre prescriptif remplit ainsi son rôle qui est celui de faire contrainte puisqu'il est un dispositif dont la finalité est d'assurer un projet assumé de formation et qu'il s'est organisé en ce sens, mais il ne s'arrête pas là. Il s'appuie sur l'activité (toujours prise sous l'angle ergologique) de ses apprenants pour faire fonctionner ses normes à travers les limites qu'elle posent puisqu'elles n'ouvrent pas à elles seules à toutes les manières de faire possibles. En les laissant affirmer pour eux-mêmes ce qu'ils jugent prioritaire, le dispositif fait agir les usagers sur les conditions de réalisation de ses normes. Cette participation de l'usager à son apprentissage est double, elle lui garantit à la fois d'apprendre dans les principes du dispositif en réalisant ce que les normes ont prévu et de garder le dispositif tel qu'il a été pensé, pour pouvoir le faire.

Comme l'écrit Macherey (2009, p. 88) « une norme n'existe pas en soi ». Elle fait norme pour la personne par la valeur qui la porte et que la personne se choisit avant toute autre, elle est nourrie par la polémique qu'elle porte pour exister et se faire préférer. Alors nous dirons que dans le cadre du CRL, c'est en laissant les apprenants polémiquer entre des valeurs qui vont soutenir leurs renormalisations, que le dispositif se garantit à lui-même de leur permettre d'apprendre selon ses principes. La contrainte normative ne disparaît pas, pas plus qu'elle n'étouffe l'initiative. Elle investit une histoire humaine, en transitant à travers d'autres valeurs qui sont celles de l'apprenant, appelé à se positionner sur un choix d'action au cours d'un échange mutuel qui fait circuler des valeurs.

Le dispositif rappelle les principes vitaux d'un organisme vivant : il ne se limite jamais à être défini par les principes qui le régissent parce que la somme qu'ils représentent ne peut suffire à déterminer (et à expliquer) comment il fonctionne. Le dispositif agit à travers la contrainte qu'il cherche à imposer pour être en retour « ré-agi » par l'activité des apprenants qu'il potentialise pour fonctionner. Il est impossible à fixer dans un seul cadre (ou registre de l'activité) car il ne peut vivre son projet uniquement en faisant de la formation *son* problème (de dispositif pourtant bien pensé !) pas plus qu'il ne peut s'effacer pour que ses apprenants assurent la gestion de leurs apprentissages dans une liberté qui serait trompeuse. C'est bien parce qu'il transforme la contrainte en initiative singulière pour lui que l'apprenant en problématise l'exigence à travers son positionnement. Il se met en « relation à » la norme antécédente parce qu'il peut ainsi se constituer sa dynamique « projet/problème » et la gérer de bout en bout par son

⁵⁷ La règle doit se comprendre non pas comme un rail mais comme un panneau indicateur.

⁵⁸ Renormaliser c'est profiter d'une contrainte pour prendre une initiative !

usage de soi : qu'est-ce que je veux faire de moi dans ce dilemme que je dois résoudre parce qu'on attend quelque chose de moi et que moi aussi j'ai une idée sur la manière avec laquelle je préfère agir ? Ce qui existera dans la réalité du dispositif et qui est observable, vient toujours d'une recréation normative qui aurait été impossible à prévoir et que notre étude cherche à faire dire.

Le dispositif continuera alors à s'enrichir en se muant en ces myriades de solutions trouvées, attachées à des valeurs qui vont le porter à chaque fois dans une historicité nouvelle tel un organisme vivant, qui jamais ne s'arrête de s'actualiser à travers les « inspirations inventives » de ses usagers (Le Blanc, 2017)⁵⁹.

Nous pensons que le dispositif existe à travers un pari un peu fou et dont la réussite a finalement toujours interrogé, qui est celui de libérer de la normativité au sens fort. S'il peut le faire, c'est sans doute qu'il a confiance dans les principes d'apprentissage qui le fondent et aussi dans les capacités renormalisatrices de ses apprenants à qui il assure de pouvoir lui redonner une réactualisation normative qui l'empêche d'essouffler ses principes et ses valeurs puisque les renormalisations donnent une autre « allure » (Canguilhem, 65, pp.166-167) à sa vie de dispositif. L'échange qu'il rend possible avec ses usagers leur permet de faire exactement ce qu'il a mis dans son projet : qu'ils se mettent aux commandes de sa proposition pour pouvoir apprendre à travers les initiatives qu'ils se donnent dans le cadre qu'il a fixé. Nous montrerons comment les apprenants jouent avec le cadre parce qu'ils le remettent en chantier en le bricolant normativement. On constatera à travers leur activité, que les apprenants existent au sens fort pour réaliser leurs apprentissages, c'est à dire qu'ils se reconnaissent suffisamment sûrs d'eux pour hiérarchiser, prioriser les choses, reconnaître ce qui est important de ce qui est secondaire et ils peuvent affirmer leurs choix singuliers pour apprendre. Le dispositif n'a pas oublié d'être en unité dialectique avec la vie (de ses usagers) et il permet l'expression de leur singularité non pas pour qu'ils appliquent ses normes bien pensées mais pour qu'ils les rejoignent par l'activité ;

6.2 Épistémologie de la recherche

Pour réaliser notre projet de connaissance, nous avons cherché « un passage » (Narcy-Combes, 2000, p.3) qui nous permettrait de faire de l'objet réel que nous connaissons en tant que praticienne du dispositif, un objet construit qui puisse soutenir, dans le cadre de cette thèse, l'élaboration d'une démarche scientifique de production de connaissances.

Nous avons fait le choix du cadre théorique de la démarche ergologique (Schwartz & Durrive, 2009) pour travailler notre problématique de recherche et construire son outil d'investigation. Son paradigme d'intelligibilité est le fondement de notre recherche et de sa méthodologie qui s'inscrit dans une approche déductive de production des connaissances.

⁵⁹ Conférence (vidéo) en ligne Captation de la soirée Canguilhem : le normal et le pathologique sous le regard de l'éthique, organisée à l'Espace éthique/IDF le 12 octobre 2017

Ainsi, pour produire un savoir sur l'activité, il est nécessaire de renoncer à le penser en dehors de la personne qui agit. Selon Ri Ruzza (2006, p. 18) l'ergologie a tiré de l'analyse du travail telle qu'elle a été réalisée par le taylorisme un principe général : « Toute activité humaine est inanticipable totalement, et les règles qui tentent de la normaliser (règles plus ou moins théoriques qui la figent, qui l'encadrent, ou qui tentent d'en guider la conduite) sont sans cesse renormalisées dans l'activité elle-même. ». Pour l'auteur « ce principe général est à la base de l'épistémologie ergologique ». Il en ressort un principe ergologique central : « [l]e mode d'élaboration des connaissances relatives aux activités humaines ne peut jamais être défini en extériorité » (Ibid.).

Durrieu B. (2013) note que l'ergologie est en soi doublement une analyse qui démarre dans la singularité d'un moment de vie ancré dans l'espace et le temps ; elle est « un travail d'analyse des situations qui vient des personnes en situation » (Ibid) et elle défend une approche qui se caractérise à travers son épistémologie en mobilisant le point de vue des protagonistes de l'activité :

- Premièrement, elle est une analyse « au sens d'un effort méthodique (une étude) pour faire voir, de façon pleine et positive, ce qui est négligé parce que jugé insignifiant : l'interaction concrète (donc microscopique) entre l'activité d'une personne et la situation (constituée de normes) où elle existe ».
- Deuxièmement, elle est aussi une analyse qui part des protagonistes des situations eux-mêmes : ce qui distingue son épistémologie, c'est alors de « reconnaître les personnes en situation elles-mêmes comme des foyers d'analyse c'est-à-dire des « centres d'interprétation » (Nietzsche) actuellement détenteurs de savoirs (des savoirs sur la situation) que personne ne peut expliciter à leur place » (Ibid.).

Pour s'approcher des arbitrages intimes réalisés, l'ergologie parle des faits. Elle cherche des interprétations de type universel, mais en partant des faits dans des situations singulières, et pour aller plus loin qu'elles. Elle travaille l'activité en profondeur tout en la parcourant pour prolonger au-delà de la situation sur laquelle elle travaille, en les capitalisant, les réserves d'alternatives issue de l'histoire des protagonistes. Elle ne cherche pas à ajouter des faits nouveaux parce que son projet n'est pas de rapporter des découvertes depuis l'agir mais de produire des interprétations nouvelles à partir des faits (déjà-là) « [e]lle ne cherche donc rien de « caché » : tout ce dont elle parle est là, sous nos yeux, dans le concret de la situation, mais nos préjugés, nos manières archaïques de penser et d'agir, militantes ou scientifiques, nous empêchent de le voir ! » (Ibid.).

Ainsi l'ergologie propose de ramener au concret ce qui se joue pour la personne dans sa rencontre avec une situation saturée de normes dans sa dimension microscopique, avant de relancer le savoir vers la généralisation.

Nous avons évoqué, la dette de l'ergologie envers la pensée de Canguilhem (1952, 2015) sur la connaissance et la vie. Le positionnement épistémologique canguilhémien défend le caractère heuristique de l'expérience et admet une impossibilité pour le processus scientifique de l'évacuer dans son effort d'explication comme l'exprime (Canguilhem, 1943/2005, p. 131): « La vie n'est donc pas

pour le vivant une déduction monotone, un mouvement rectiligne, elle ignore la rigidité géométrique, *elle est débat ou explication* [...] avec un milieu où il y a des fuites, des trous, des dérobades et des résistances inattendues. Répétons-le encore une fois. Nous ne faisons pas profession – assez bien portée aujourd’hui – d’indéterminisme. Nous soutenons que la vie d’un vivant, fût-ce d’une amibe, ne reconnaît les catégories de santé et de maladie que sur le plan de l’expérience, qui est d’abord épreuve au sens affectif du terme, et non sur le plan de la science. La science explique l’expérience, mais elle ne l’annule pas pour autant ».

L’ergologie partage et revendique le même positionnement épistémologique à travers ses préoccupations sur la relation entre l’humain et le milieu et a fait sienne l’idée que l’on ne peut séparer l’homme d’un côté et son milieu de l’autre, néanmoins « on les distinguera pour mieux reconnaître leur interaction permanente, le milieu agissant sur l’être humain et réciproquement. » (Durrive, 2018a, p. 43). Pour cette raison, l’épistémologie de Canguilhem dans laquelle s’inscrit la recherche de savoir de la démarche ergologique ne recherche pas « la neutralisation scientifique qui rompt avec le vécu, dépasse les points de vue pour constituer une objectivité apodictique » parce que la vie dans laquelle s’origine toute production de savoirs « est à la fois une réalité objective et un vécu subjectif » (Durrive B., 2013). Le positionnement de Canguilhem dans lequel se place la pensée ergologique sur l’activité, rapatrie dans la démarche de savoir le point de vue de l’être vivant, c’est-à-dire « la manière dont les choses lui apparaissent (et d’abord sa propre vie) » (Ibid.). C’est dans cette épistémologie de la connaissance que nous plaçons notre démarche de recherche.

6.2.1 Une recherche qualitative/interprétative à visée exploratoire

Notre recherche est qualitative au sens que lui donnent Paillé et Mucchielli (2012) : « l’analyse qualitative est une activité de l’esprit humain tentant de faire sens face à un monde qu’il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer ». Notre étude du dispositif s’est faite au cours d’un processus de recherche de compréhension de la manière dont le dispositif réalise son projet de formation

à travers l’activité qu’ éprouvent ses usagers quand ils l’utilisent. Elle porte une visée transformative et permettra de proposer des pistes d’amélioration pour instruire les normes antécédentes du dispositif.

La démarche de compréhension qui la caractérise est une démarche de type qualitatif au sens où elle est « une compréhension ancrée dans le terrain et en profondeur de l’objet de l’enquête » (Kohn & Christiaens, 2015). En effet, notre investigation ergologique réclamait de pouvoir réaliser « une collecte de données qualitatives bien menée pour garantir la richesse des données collectées et la compréhension plus en profondeur du problème étudié » (Ibid). Pour cette collecte, nous avons eu besoin d’enquêter auprès de sujets pour mener notre investigation au plus près de leur subjectivité. Réussir à leur faire verbaliser à l’échelle du micro de leur activité, sur quelles valeurs ils tranchaient des choix d’arbitrages et dans quel point de vue ils avaient renormalisé ce que la norme indiquait comme manière

de faire, a nécessité de laisser cette subjectivité s'exprimer en lui fournissant des appuis méthodologiques que nous avons construits.

Notre enquête répond également aux critères de sens mentionnés par Paillé et Mucchielli (2012) pour caractériser une enquête qualitative à partir du sens dans lequel s'inscrit le dispositif d'enquête qu'elle mobilise et du sens qu'elle recherche dans les données qu'elle a collectées: « [l']enquête est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que ses méthodes et ses instruments sont conçus, d'une part pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), et, d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extrayant le sens plutôt qu'en les transformant en pourcentages ou en statistiques). L'enquête est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, à savoir que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielle, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (une logique de proximité : cf. Paillé, 2007) » (Ibid.). Pour réaliser notre étude, nous avons mené auprès de nos participants des entretiens de type ergologique qui ont permis de collecter des données qualitatives sous la forme de données de verbalisation. L'analyse que nous avons conduite après cette collecte s'est placée de la même manière dans une approche qualitative pour prélever le sens des données de verbalisation collectées analysées en les éclairant des concepts ergologiques qui ont guidé nos interprétations.

Pour conclure sur le statut épistémologique de notre étude, nous précisons que cette recherche s'inscrit également dans une visée exploratoire. Comme son nom l'indique, une recherche exploratoire cherche à explorer, étudier un problème. Cet aspect de notre recherche concerne nos intentions de départ, en effet nous sommes partie avec l'idée d'explorer le dispositif à travers un concept encore peu mobilisé dans l'analyse de dispositifs, le concept ergologique d'activité. Le caractère exploratoire de l'étude concerne aussi la méthode d'investigation qui a été construite de manière originale, avec un dispositif d'enquête que nous détaillerons dans les parties suivantes et qui reprend les caractéristiques ergologiques de l'activité humaine pour la faire verbaliser en entretien. Notre dispositif d'investigation est ainsi, une expérimentation méthodologique pour « faire parler l'activité », au sens d'un « essai de mise en visibilité et en langage des tentatives de renormalisations, à redécouvrir partiellement dans chaque situation concrète » (Schwartz, 2015).

6.3 Les participants de l'étude

6.3.1 Ciblage des participants

La population ciblée concerne les étudiants en formation initiale qui apprennent une langue en dispositif CRL à l'université de Strasbourg. Interroger l'ensemble des étudiants de ce dispositif n'était pas réaliste au vu du nombre élevé d'étudiants concernés ; du fait de sa nature, la recherche qualitative et son analyse sont exigeantes et il n'était pas nécessaire de mener notre enquête sur une telle population

Une autre raison pour délimiter la population que nous avons échantillonnée repose sur le fait que la recherche qualitative vise à comprendre et expliquer un phénomène. Ce type de recherche se concentre sur des interprétations, des expériences à partir desquelles elle va faire apparaître des significations. Elle ne recherche pas la statistique et n'a nul besoin d'un échantillon qui chercherait à assurer la plus grande précision possible, précision qui serait corrélée au nombre élevé de participants impliqués.

Savoie-Zajc (2007, p. 100) propose des critères qui caractérisent un échantillonnage scientifiquement valide pour la recherche qualitative/interprétative : « celui-ci possède des caractéristiques générales : il est intentionnel, il est pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, il est balisé théoriquement et conceptuellement, il est accessible et il répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche. Il est somme toute acceptable et crédible aux yeux des communautés scientifique et professionnelle auprès desquelles les résultats de la recherche seront diffusés ».

A la question « qui approcher ? » posée par Savoie-Zjac (2007, p. 102), nous voudrions relier celle des buts visés que l'auteur préconise de prendre en compte pour échantillonner une population d'étude, car elle a permis de mieux répondre à la question que nous nous posons de savoir comment constituer notre échantillon. Nous avions au niveau de la population des étudiants usagers des CRL, des étudiants d'années d'études différentes, de filières différentes, de niveaux linguistiques différents. Nous savions que nous ne recherchions pas des usagers « aguerris » à l'apprentissage en CRL, par exemple des étudiants de master qui en seraient à leur quatrième année voire cinquième année d'apprentissage dans le dispositif et dont on pourrait penser qu'ils connaissent mieux que des étudiants en première année comment s'y prendre pour apprendre et aussi qu'ils auraient acquis une autonomie d'apprentissage qu'ils pourraient formuler plus facilement puisqu'ils l'auraient pratiquée plus longuement. Comme nous l'avons déjà écrit, tout être humain est un être normatif ce qui suppose qu'il va recomposer l'environnement qui lui est donné pour agir. Nous pouvions ainsi choisir un groupe d'étude dans toutes les années d'études et toutes les langues, dans n'importe quel site du dispositif. Nous voulions organiser un retour d'activité sur l'expérience normative de l'usager ce qui impliquait de pouvoir ouvrir l'échantillon cible à toute la population sans donner la priorité à prioriser sur une année d'étude en particulier et sans présupposer qu'un groupe d'étudiants serait davantage capable de verbaliser son expérience dans le dispositif.

A partir de ce constat de départ, nous avons pris la décision de réduire notre échantillon de participants et ainsi de rediriger le choix de population étudiée en fonction de spécificités reliées à des questions plus opérationnelles que nous exposons ici pour chaque choix réalisé.

Nous avons sélectionné, à partir des volontaires qui se sont manifestés, en utilisant une méthode subjective non aléatoire. L'échantillon qui a été prélevé sur la population cible se compose de 8 étudiants, 4 filles et 4 garçons, en première et deuxième année de leur cursus universitaire.

Les trois critères que nous avons retenus pour le groupe d'étude ont été :

1] Suivre un apprentissage de l'allemand ou de l'anglais ou du FLE dans le cadre d'une UE obligatoire de langue

Les étudiants à l'université de Strasbourg ont des UE obligatoires tout au long de leur cursus universitaire, depuis la première année (L1) jusqu'au master deuxième année (M2). Ces UE de langue obligatoire sont proposées pour trois langues, l'allemand, l'anglais et le français langue étrangère (FLE). Les participants choisis apprennent au moins l'une de ces trois langues au moment des entretiens. Nous avons délibérément écarté les étudiants inscrits en UE Libre qui relève d'un choix d'UE en plus des UE obligatoires, et ceux qui apprennent les langues en enseignement de langue « hors UE de langue », sous la forme d'ateliers ou de mini-parcours de quelques séances qui proposent des initiations à différentes langues et qui sont animés par des étudiants en didactique des langues.

En faisant ce choix d'apprenants inscrits dans une UE obligatoire, nous avions la garantie d'une population qui vient au CRL pour suivre des séances réparties sur tout le semestre, encadrées par un même enseignant, avec des modalités de contrôle des connaissances similaires. Nous savions que la méthodologie de notre enquête réclamait que les étudiants puissent raconter le déroulement d'une séance de langue depuis son début jusqu'à la fin de celle-ci et nous souhaitions pouvoir faire un repérage des normes antécédentes sur un type d'organisation dans lequel ne serait pas introduit une trop grande variabilité dans les modes d'encadrement et de suivi, pour faciliter la compréhension de la prévision mise en place par le dispositif. Nous avons préféré choisir des usagers qui allaient rencontrer une forme de cadrage par les normes antécédentes que nous qualifions de plus stable puisque nous les retrouvons de façon quasi identique dans la manière dont sont organisées les UE de langues obligatoires à la différence des autres UE.

2] Être en première ou deuxième année à l'université, soit en L1 ou en L2

Au moment de la constitution du corpus, nous étions au début du deuxième semestre de l'année universitaire. Les étudiants qui fréquentaient les CRL à ce moment-là étaient des étudiants inscrits en première année, en L1 semestre 2, et en deuxième année L2 semestre 4, et en master 1 semestre 2. Nous avions décidé de ne pas solliciter les étudiants de master pour notre étude car ils fréquentaient différemment le CRL des étudiants en L1 et L2. Moins souvent dans l'espace CRL, les étudiants de master peuvent avoir leurs séances de langues dans une salle annexe et peuvent selon les groupes, rencontrer leur enseignant en petits groupes ou sur rendez-vous pour des activités ciblées. A ce moment de l'année universitaire, les étudiants de troisième année (L3 en semestre 5) n'avaient pas d'enseignement de langue obligatoire, il n'était donc pas possible de les inclure dans l'enquête.

3] Suivre un enseignement en langue sur le Campus Central (Campus Esplanade)

Le dispositif CRL se déploie sur 9 CRL et il est étendu sur l'ensemble de l'université⁶⁰. Nous avons choisi de retenir pour notre étude les quatre CRL qui se situent sur le campus historique central appelé campus Esplanade. Nous avons écarté les deux CRL, CRL API (Pharmacie) et CRL Médecine, situés hors campus central (et assez loin géographiquement) pour des raisons pratiques. Nous avons écarté le Centre de Langues Patio qui ne propose pas l'apprentissage des langues tel qu'il est proposé en dispositif

⁶⁰ Carte et plans d'accès des CRL : <https://lansad.unistra.fr/contact-et-plan-dacces#c32584>

CRL. Des principes méthodologiques sont partagés avec les CRL, toutefois les étudiants sont répartis dans leurs groupes de langues par groupes de niveaux, ils suivent des parcours d'apprentissage qui sont organisés pédagogiquement par les enseignants et impliquent un suivi de parcours, ce qui diffère des CRL. Nous n'avons pas retenu le CRL Pangloss qui propose l'apprentissage des langues uniquement en formule langues « hors UE de langues » dont les principes d'encadrement des étudiants viennent d'être décrits.

Les sites choisis sont :

Le CRL de l'Institut Le Bel

Le CRL Sciences de la Vie

Le CRL des Sciences économiques et de gestion

Le CRL de Physique et Ingénierie

6.3.2 Garanties et balises éthiques : le participant : « un interlocuteur valable »

Les balises éthiques que décrit Martineau (2007) sont selon ses termes, « incontournables » pour rendre possible un dialogue « entre sujets ». Voici ce qu'il en dit : « [...] l'éthique, en ce début de 21ème siècle, repose sur le dialogue entre sujets qui se reconnaissent mutuellement comme sujets. Or, pour qu'il y ait dialogue, certaines conditions sont nécessaires. Le dialogue n'est possible que si l'on s'appuie sur un postulat : l'autre est un interlocuteur valable. En effet, dialoguer implique inévitablement que je reconnaisse en autrui un sujet digne de la relation d'échange que je noue avec lui. Même si ce dialogue est une altercation acrimonieuse, le fait de m'adresser à autrui signifie que je nous reconnais une commune appartenance à l'humanité. ».

Nous pensons que la posture ergologique est une posture éthique parce qu'elle invite à une forme de dialogue « entre sujets », qui se préoccupe d'amener la personne à se reconnaître auteur de son projet d'existence à travers les essais qu'elle fait pour résister aux contraintes, qu'ils soient couronnés de succès ou aient été des tentatives qui ont laissé les renormalisations plus ou moins en attente. Nous avons mentionné la posture d'inconfort intellectuel que réclame toute investigation ergologique. Elle ne peut s'accomplir sans considérer que celui que l'on interroge a quelque chose de profondément original à dire, qu'il est pleinement « un interlocuteur valable », avec lequel il sera possible de dialoguer, et « valable » au sens de la valeur que recèle sa contribution à l'information que cherche à produire la recherche dans laquelle il est impliqué avec le chercheur, et de sa valeur à participer à construire le monde en y apportant sa vision du bien commun. La posture ergologique est éthique dans le dialogue qu'elle ouvre entre le chercheur et son partenaire participant car elle a le souhait « de faire un dialogue socratique » Schwartz (2019) autour des questions qu'elle cherche à comprendre.

Nous avons proposé aux participants des entretiens qui leur ont laissé de la place pour parler de leur activité, pour dire leur monde. Une telle maïeutique permet au savoir sur sa propre existence de se dire ;

« l'art d'accoucher les esprits » que permet l'investigation ergologique « est donc l'art de donner corps aux idées de l'interlocuteur, l'art de les objectiver, à la fois par le questionnement, et la reformulation intelligente. » (Sarfati, 2018). Elle permet aussi à la personne qui parle d'être reconnue comme « interlocuteur valable » au sens où les dramatiques de son activité ne sont pas restituées comme si elles étaient des cahots ou des accidents dans une expérience qui peinerait à se faire comprendre et qu'il fallait rectifier par le savoir des concepts. Elles apparaissent comme les manières qu'a la personne de vivre sa relation au monde en changeant la place qu'elle avait au départ en entrant dans le champ de contraintes qu'elle décrit, quand elle raconte comment elle a agi dans son environnement.

6.3.3 A la rencontre des participants

Une fois que nous savions qui inclure dans le groupe d'étude que nous souhaitions constituer, nous avons entrepris de contacter les participants de l'enquête. Nous nous sommes posé la question de savoir alors comment nous allions procéder. La constitution de notre corpus s'est faite en deux étapes, l'une n'ayant pas produit de retours des usagers sauf un, tandis que l'autre, à l'inverse a permis d'avoir un nombre élevé d'usagers intéressés.

Pour notre première tentative de trouver des volontaires, nous avons décidé d'envoyer un courriel aux étudiants par l'intermédiaire de nos collègues enseignants. Notre objectif était d'atteindre des étudiants des 4 CRL du campus central et qui apprenaient les langues en UE obligatoires comme expliqué précédemment. L'envoi de notre courriel a concerné 100 étudiants, relancés à deux semaines d'intervalle, en tout 3 fois. Cette tentative a été un échec car nous avons eu un seul retour positif d'un étudiant de L1. Nous avons reçu l'étudiant pour un entretien qui a été une première expérience formatrice. Nous avions perçu à quel point l'entretien ergologique réclame une forme de maîtrise de son déroulement pour que la verbalisation de l'expérience normative de l'usager puisse s'ouvrir à ses débats de normes. Ce premier entretien avait été prometteur au point de vue des données collectées et nous étions convaincu du potentiel de notre dispositif d'enquête.

Pour notre deuxième tentative, nous avons décidé de nous y prendre différemment.

Notre contexte personnel avait été bouleversé par une interruption de notre travail de recherche. Nous n'avons ainsi pas pu démarcher des volontaires au moment de la rentrée universitaire et avions dû attendre le mois de février. Nous avons décidé de rechercher les volontaires avec une manière de faire avec laquelle nous nous sentions plus à l'aise. Nous pensions sans doute un peu naïvement, lors de notre premier essai, qu'écrire aux étudiants était la manière de faire académique pour trouver un échantillon de volontaires. Nous avions régulièrement relayé des demandes de jeunes chercheurs qui recherchaient des volontaires et elles s'étaient réalisées par l'envoi de vagues de courriels ciblés depuis notre plateforme Lansadmin à l'attention des étudiants. Nous savions que ce n'était pas chose aisée de

toucher des étudiants et de leur donner envie de participer à une enquête de recherche. Lors de notre deuxième essai, plutôt qu'écrire aux étudiants, nous avons décidé d'aller à leur rencontre dans les CRL.

Nous avons pris contact avec les enseignants dans les quatre CRL du campus central Esplanade et leur avons demandé s'il était possible de venir dans les groupes de langues au début de leurs séances. Leur accueil fut chaleureux, nous nous y attendions. Une fois nos collègues prévenus de notre arrivée, nous sommes allée dans les 4 CRL retenus pour l'étude, dans des groupes de L1 et L2. Nous avons réalisé une dizaine de visites de groupes de langues en quelques jours. Nous nous sommes présentée au groupe présent, en disant que nous étions une doctorante en Sciences de l'éducation et que nous avions entrepris un travail de recherche sur les Centres de Ressources en Langues. A chaque fois que nous avons présenté notre projet, nous avons été frappée par l'intérêt que notre demande générait. Après avoir informé les étudiants que nous allions leur parler pendant un court moment, l'enseignant nous laissait nous adresser à son groupe. Nous avions préparé des petites cartes de visite que nous avions prévu de laisser à l'accueil du CRL après notre départ en espérant que des étudiants nous contacteraient.

A la fin de notre courte présentation, nous avons été à chaque fois très sollicitée pour répondre à des questions et des mains se levaient pour demander comment faire pour participer à l'étude. À la suite de nos visites, de nombreux étudiants se sont manifestés dans la même journée que notre visite et ont exprimé leur intérêt pour l'étude en cours. Nous avons accepté dans l'étude 27 étudiants et nous avons dans la foulée organisé les plannings de rendez-vous sur une période de 5 semaines pendant laquelle nous avons mené 54 entretiens. Une fois les dates de rendez-vous arrêtées, nous avons prévenu les autres étudiants qui continuaient de nous écrire qu'ils seraient contactés uniquement si nous avions besoin.

Les 54 entretiens ont été menés et retranscrits verbatim (integral). Nous avons commencé nos analyses avec 8 entretiens. Ils ont été menés avec 3 étudiants et 5 étudiantes qui apprennent une des trois langues proposées en UE Obligatoire dans les quatre CRL retenus pour l'étude. Les analyses ont produit un matériau conséquent de données (environ 450 pages). Nous avons choisi de ne pas continuer à analyser les autres entretiens car au-delà de notre satisfaction à découvrir l'activité des étudiants et voir émerger le point de l'activité que nous cherchions à mettre au jour, nous avions la garantie que notre dispositif d'enquête produisait les données que nous souhaitions et nous avons pensé qu'il n'était pas utile de travailler sur un matériau plus conséquent.

ETU 3 (Inès) - Anglais CRL Le Bel

ETU 14 (Mathilde) - Anglais CRL VIE

EU 17 (Laurine) - Anglais CRL Physique et Ingénierie

ETU 16 (Laurélie) - Allemand CRL Le Bel

ETU 25 (Claire) - Allemand CRL VIE

ETU 11 (Guillaume) - Anglais CRL PEGE

ETU 20 (Augustin) - Allemand CRL Le Bel

ETU 19 (Hamid) - Français Langue Étrangère CRL PEGE

6.4 Faire parler l'activité : un questionnement ergologique pour penser un outil d'enquête

Nous avons questionné la façon de rencontrer l'activité dans l'expérience des apprenants du dispositif, c'est-à-dire comment atteindre ce qui est « un nœud de débats entre des normes « antécéduentes » et des essais de renormalisation dans le rapport au milieu » ? (Schwartz, 2004).

Il nous fallait réussir à se garantir une posture intellectuelle qui en conserve l'inédit et garde les savoirs dans un dialogue ouvert et nous préserver d'une posture en surplomb. Nous avions alors bien conscience qu'il serait illusoire d'imaginer aller chercher l'activité comme si elle était une sorte d'isolat anthropologique que l'on pourrait circonscrire puisqu'elle est toujours en train de se relancer sur ses deux anticipations. Nous ne cherchions pas à « saisir » l'activité de l'usager à la manière dont Demolder la décrit, telle une prise que l'on cherche à posséder (1957) : « [r]ien que le mot « saisie » connote deux aspects : un « acte du sujet connaissant » qui « s'empare de », « prend à soi », « s'approprie » quelque chose, et un « connu » qu'il saisit. On pourrait même faire remarquer que le substantif « saisie » évoque une certaine âpreté et une certaine rapidité dans l'action ». La posture d'humilité et d'inconfort qui inspire tout projet d'investigation ergologique ne peut s'inscrire dans cette âpreté, il lui faut laisser venir, faire remonter dans la verbalisation les nœuds intimes et subtils qui ponctuent l'existence d'un être d'activité et qui ne peuvent jamais être ce « connu » qu'évoque Demolder, ni d'embrée, ni entièrement.

Dans une telle optique il faut se tenir prêt à accueillir à partir du récit de son expérience, la restitution par le langage du moment où il est en proie à un univers de valeurs pour arbitrer entre « l'usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres » (Schwartz & Durrive, 2003, p. 185). Laisser l'activité s'exprimer dans le processus de sa propre existence suppose de ne pas seulement laisser celui qui raconte revenir sur un choix qu'il a fait mais de l'accompagner quand il ré ouvre l'univers de valeurs qu'il a dû retraiter pour hiérarchiser des critères et porter ses choix à travers des valeurs préférées ou écartées. Comme l'écrivent Schwartz et Echternacht (2009), ces valeurs sont toujours présentes, qu'elles soient perceptibles ou s'occultent dans ses choix.

Nous pensions au moment de préparer notre enquête, que si la connaissance des concepts est indispensable au déroulement de cette démarche, celle-ci doit s'accomplir dans une posture qui puisse permettre au savoir sur l'activité de se construire comme un bien commun à partager parce que d'où qu'il arrive, depuis les concepts ou depuis le concret d'une situation de vie, il ne peut jamais à lui seul expliquer l'activité, ni en restituer la complexité parce que le concept d'activité travaille la réalité de manière multidimensionnelle. Il est un « concept intermédiaire, un terme médiateur, une manifestation de l'interaction entre le sujet travaillant et son environnement au sens le plus large, les deux éléments du couple qui représentent chacun un élément de la réalité, de la matérialité du travail » (Schwartz, 2007, p. 80). Ainsi, il ne peut se limiter à être découpé selon les abstractions du concept dont se prévaudrait le chercheur ni se loger exclusivement dans l'histoire en train de se faire dans l'ici et maintenant, apanage

exclusif de celui qui raconte son expérience parce que c'est *son* histoire. Là, est tout le défi d'une entreprise ergologique sur l'activité.

Il nous fallait une manière d'aller chercher l'activité sans la couper de ce qu'elle est. L'écueil sur lequel s'abimerait notre entreprise du savoir si nous ne prenions pas garde à ne pas entamer l'activité de cette manière, serait alors d'aller vers une confrontation des savoirs qui se replieraient au contact l'un de l'autre comme s'ils étaient des repoussoirs mutuels qui ne toléreraient pas que leurs lumières et leurs préoccupations se rejoignent pour éclairer l'activité qu'ils cherchent pourtant à exprimer ; une posture penserait avoir le dessus conceptuel sur l'autre ou alors une autre posture prendrait l'avantage par sa position et son point de vue unique depuis le réel concret. Notre crainte était que les savoirs se tournent le dos, et donnent au dialogue sur l'activité une possible existence diminuée car il ne serait qu'un dialogue de sourds, le savoir du concept paralysant celui des compromis trouvés pour faire vivre l'initiative ou le savoir de l'expérience « de terrain » s'imaginant trop insignifiant ou quelconque pour être rapporté car comme l'écrit Durrive (2012), quand il s'agit de faire le récit de sa propre expérience « [s]e confronter au concept d'activité suppose de surmonter le mur de l'évidence. On hausse les épaules devant sa propre expérience : à quoi bon, il n'y a là rien que du banal ! Et trop souvent, on préfère se tourner en silence vers les exposés savants pour qu'ils nourrissent notre ignorance. ». Pourtant, le vécu n'est jamais banal quand la personne l'éclaire des raisons qui l'ont fait.

Nous voulions faire de l'entretien d'enquête le lieu-creuset de ce qu'est l'activité, une rencontre de la désadhérence et de l'adhérence qui se mettent une tension pour engager sa dynamique. Réussir à mettre au jour ce qui relève du versant caché de la relation entre l'expérience du sujet et la connaissance avec laquelle il produit de l'activité nous semblait être également une difficulté de l'exercice car si nous voulions faire verbaliser l'activité par l'apport de la parole des participants, nous ne voulions pas les noyer sous les questions dans une tentative que nous pressentions être stérile, pour faire apparaître une réalité cachée de l'activité que nous aurions été tentée de « déterrer », pensant avoir illuminé l'activité du protagoniste en en faisant émerger une partie reposant préalablement en pénombre de la personne elle-même.

Entre la trame des normes antécédentes organisant l'activité des apprenants au CRL et guidant l'activité des usagers, et la chaîne de leurs renormalisations reliées « à leur propre histoire » (Schwartz, 2004), nous cherchions une manière d'entrer dans l'activité d'un être singulier, sans la mutiler, sans lui enlever par un possible envahissement de son discours par le concept, la possibilité de parler de ce que ça lui fait d'apprendre dans les normes du dispositif et de ce qu'il fait de ces normes pour exister en tant qu'apprenant dans le dispositif.

6.4.1 « il n'y avait pas de formulation d'une méthode de travail » ... mais nous ne partions pas de rien !

En réfléchissant à la manière dont nous voulions mener notre enquête, nous nous sommes demandé s'il existait une manière de faire ergologique, qui permettrait cette entrée dans l'activité dont nous avions besoin pour notre enquête. Nos lectures ergologiques nous avaient fait découvrir des études sur le travail ou la formation, toutefois, nous n'avions pas identifié, une méthode d'analyse qui ait été généralisée et transposée de la même manière à des contextes d'études différents, une méthode qui soit repérable et propose un dispositif méthodologique ergologique reconnaissable.

Pour autant, nous ne partions pas de rien, au contraire !

Les concepts ergologiques nous avaient montré que l'activité parce qu'elle était un opérateur synthétique (Schwartz, 2016) ne nécessitait pas une approche construite sur son découpage à partir d'une grille d'entretien sous la forme de questions préparées en amont de la rencontre avec le participant. La plongée dans l'expérience qui fait revenir la personne à ses arbitrages et l'effet qu'elle peut avoir sur elle est délicate, et elle ne souffre pas d'être commandée par une technique qui voudrait en dominer le processus comme s'il était une simple mécanique.

Ils nous avaient appris à préférer l'inconfort que procure le foisonnement inédit des créations singulières dans la rencontre de la personne avec le réel pour approcher l'activité. Inconfort, parce qu'il oblige à accepter l'inédit de l'activité au moment où elle se met en mots, sans avoir prévu en amont de la faire entrer dans des catégories préparées pour procéder ensuite à son analyse. Celui qu'on observe est en débat de normes, il faudra accepter qu'il aille constamment nous surprendre. Il découle de ce constat, une impossibilité à proposer une méthode « tout terrain-tout être humain », duplifiable d'étude en étude, indifférente à ce qui fait le caractère unique de l'activité quand on cherche à la comprendre avec la personne, avant de la faire remonter vers le général à partir duquel elle peut diffuser ses concepts stabilisés.

Il nous a très vite semblé que cette absence d'une méthode détaillée à reprendre pour réaliser notre étude, caractérisait la singularité de l'ergologie et que, loin d'être un obstacle, elle nous apparaissait stimulante pour enrichir l'édifice intellectuel ergologique et celui de notre étude, ce que faisaient de la même manière d'autres ergologues, en créant leurs propositions singulières de démarches d'enquête. Ce constat prouvait à quel point l'ergologie faisait confiance à ses concepts pour les mobiliser dans une approche à chaque fois resingularisée et sans les enfermer ni les figer dans une technique rationnelle et systématique que nous estimions forcément limitante.

L'approche ergologique était riche d'enseignements pour mettre en visibilité les débats de normes. Un réseau appelé Groupes de Rencontres du Travail (GRT) avait été mis en place « dans une interaction coopérative constante entre ces lieux de production de connaissances et les interventions *in situ* convoquées par des demandes concrètes, l'objectif au sein de ces groupes est de tenter collectivement de déplier les débats des normes antécédentes chez les divers protagonistes » (Schwartz, 2015, p. 19).

Ces lieux de débat autour de l'activité, réservoirs d'énergie insoupçonnés pour se former et progresser (Durrive, 2012), ouvraient de réelles perspectives pour faire découvrir son activité aux protagonistes des situations de travail et sortir de leur obscurité, les fertilités de leurs renormalisations.

Durrive (2009) proposait notamment une démarche de mise en évidence des débats de normes au cours d'un retour d'activité. Puisque l'activité n'est pas immédiatement disponible en un point de vue construit et communicable, il fallait organiser le retour d'activité « sous certaines conditions décrites à partir d'une technique d'entretien fondée sur la double anticipation, saisie par repérage et ancrage » (Durrive, 2012). Les contenus ainsi recueillis donnent une idée des débats de valeurs qui médiatisent toujours l'activité et les savoirs, précisément parce qu'un être humain n'applique jamais à la manière d'un ordinateur un programme ou un prescrit quelconque.

L'objectif de l'exercice est d'amener les participants à distinguer très nettement dans le retour d'activité, ce qui est du registre du formalisé et ce qui relève du deuxième registre, l'histoire en train de se faire. Nous aurions pu écrire, « leur histoire » en train de se faire pourtant, l'histoire qui est ramenée de l'activité n'est pas uniquement celle de celui qui raconte comment il éprouve activement les normes et celle des nouvelles configurations de la vie humaine mise en scène par l'épreuve de cette « dramatique » (2012) de l'activité dans ses débats de normes parce que « l'activité est noeud d'historicité, elle fait histoire [...] De ces débats de normes adviennent, à tous les niveaux de l'invisible au visible, des configurations nouvelles dans les milieux humains » (Ibid.).

6.4.2 « Repérage et Ancrage » : une construction méthodologique du concept d'activité

La démarche méthodologique de repérage-ancrage permet d'ouvrir le regard aux foyers de renormalisations (Durrive, 2012) qui font les circonstances de l'activité humaine. Elle permet de produire un discours sur les débats de normes de la personne car c'est « elle avant tout qui gère les écarts avec le réel » (Durrive, 2013) et pour cela, elle a dû débattre avec ce que lui demandait son environnement. Elle vit (et elle n'a pas d'autre choix) dans la tension entre la contrainte qu'elle reçoit quand elle veut agir et l'initiative qu'elle voudra reprendre ; elle vit un enchaînement de « dramatiques d'usage de soi ». (Schwartz & Echternacht, 2009). Elles sont ce qui provoque cet écart (universel et impossible à éliminer) à la norme. Il est l'écart entre la dimension impersonnelle, qui ne fait pas cas des spécificités d'une situation locale au présent, et du particulier qui ne peut vivre dans la neutralisation de la première dimension, il est le résultat des choix posés par la personne au terme de ses débats de normes et de valeurs.

L'exercice est ainsi construit sur les deux dimensions de l'activité : la dimension du registre programmatique des normes antécédentes et anonymes pour anticiper la situation à venir, et celle de sa reprise dans le concret de la situation par les renormalisations que va produire la personne qui agit. La technique du repérage-ancrage cherche à les mettre en vis-à-vis pour faire revenir la personne au

moment de son arbitrage, quand elle va s'engager dans un choix pour lequel elle va recevoir la norme d'une certaine manière, la sienne !

La démarche va séparer, pour les besoins de l'analyse, ce que la vie humaine confond, pour produire l'activité. Pour cela, elle nécessite de recréer cette tension normative sans laquelle, il n'est pas possible pour l'être d'activité de trouver des issues aux dramatiques d'usage du corps-soi (Schwartz, 2009, 2016) qui commandent la dynamique de la vie humaine.

Les termes tension et confrontation ne supposent pas nécessairement un conflit entre les deux registres où l'un serait préférable à l'autre pour la personne ou alors qu'il s'agirait de limiter l'un pour avantager l'autre. L'idée d'une mise en tension veut dire qu'ils s'alimentent l'un par rapport à l'autre pour permettre à la personne d'agir sur son environnement en prenant appui sur les résistances du réel pour relancer ses initiatives et ne pas recevoir la norme passivement. Ainsi, « [r]epérage et ancrage s'adossent l'un à l'autre, leur distinction facilitant la reconnaissance des contraintes, ce à quoi l'on est partiellement assujetti dans l'agir – et simultanément, ce dont cherche à se libérer par nos micro-initiatives, ce qui fait point d'appui parce que point de résistance. » (Durrive, 2013).

Par repérage et ancrage, on entend que :

- Le repérage est une prise d'informations systématique. Fournissant tous les éléments disponibles pour anticiper donc faire du sens avec – la confrontation au réel à venir.
- L'ancrage est une « tranche de vie », non pas choisie au hasard mais porteuse de sens du point de vue de l'action collective : un « ici et maintenant » reflet de la complexité de cette confrontation au réel.

La proposition de saisir l'activité par la démarche du « repérage-ancrage » permet de mettre en évidence les débats de normes en « jouant sur la profondeur de champ » d'une même situation que l'on étudie, comme si en réglant la focale sur la situation on pouvait produire un double discours qui en restitue l'unité et la complexité : [d]ans le langage de la photographie, on dira qu'il faut jouer avec la profondeur de champ. Quand on s'éloigne du moment actif du travail, on peut décrire la situation en termes généraux, en journée type ou en semaine type, par exemple. A l'opposé, lorsqu'on se place au plus près des arbitrages du travail dans l'espace et le temps, on décrit la situation dans sa singularité : une journée bien réelle, précisément datée. On obtient ainsi deux discours nettement distincts sur le travail, mais qui font référence à une même réalité, car seule la perspective change » :

Le repérage des contraintes produit un discours sur la réalité, la réalité en partie objective du dispositif pour en dégager les invariants normatifs qui la composent.

L'entretien d'ancrage donne un discours dans la réalité, celle de l'expérience vécue par le participant quand il agit dans l'espace du dispositif et le temps prévu de sa séance. L'ancrage est le registre du discours dans lequel sera verbalisé le point de vue qui a permis d'interpréter la norme dans la situation. La démarche s'intéresse au versant des savoirs généraux, des normes en désadhérence de la situation puisqu'elles sont antécédentes au moment de l'action et anonymes, n'adressant leur proposition normative qu'en généralité. Elle s'intéresse aussi au versant de « l'ici et maintenant », car ce qui était

antécédent va être actualisé (dans le présent d'une personne singulière), et ce qui était anonyme va être personnalisé dans l'expérience concrète de la personne. Il s'agit pour l'exercice que la démarche propose, à la fois par repérage des contraintes et par un ancrage dans le réel de la situation vécue, de dire quelque chose de « l'écart toujours persistant entre ce qu'on me demande (à travers l'exigence ou norme) et ce que ça me demande (ce qui me conduit à retravailler cette norme, à la renormaliser). Par cet exercice, on révèle l'écart qui n'est pas toujours formulé entre le prescrit et le réel de la réalisation. On donne à la personne qui raconte cet écart la possibilité d'aller au-delà de ce constat que l'exécution du prescrit n'en est jamais la stricte application.

Ce qui permet au discours d'être productif au sens où il libère la mise en mots de l'expression de la normativité est de ne pas porter sur l'un ou l'autre versant de l'activité mais sur leur mise en dialectique pour reconstituer l'activité humaine. Calqués sur la double anticipation, les deux plans de la dialectique reprennent son mouvement de « va-et-vient » (Durrive, 2014b) que sont l'adhérence dans le concret du moment présent et la désadhérence des normes qui bien qu'elles soient concrètes, attendent pour être réalisées d'être ramenées dans la vie humaine pour s'ancrer dans un ici et maintenant dont l'histoire sera produite par une initiative humaine originale puisqu'elle ne sera jamais en tous points un décalque du prescrit.

Comme l'explique Durrive (2014b), le discours sur *la vie des autres* qui se positionne forcément en désadhérence c'est-à-dire à distance des réalités concrètes, ne doit pas faire oublier l'adhérence, les réalités humaines et matérielles complexes avec lesquelles chacun se bat et doit décider (Durrive, 2014b) : « [q]uand **on ne lâche pas ce lien** entre adhérence et désadhérence, au moment de réfléchir à une question relative à l'humain, on s'aperçoit que des analyses qui semblaient coller à la réalité, la refléter, s'en détachent relativement et laissent apparaître l'espace d'un débat, autrement dit **l'existence d'un point de vue** chez celui qui fait l'objet de l'analyse ».

6.4.3 Faire apparaître le relief de l'activité : une mise en volume de l'activité pour une troisième dimension, celle des valeurs

Que cherche-t-on à mettre en évidence quand on mobilise la dialectique de la « double anticipation » par repérage et ancrage ?

La double anticipation renvoie à l'idée qu'il y a toujours dans l'activité humaine une dynamique temporelle à deux temps.

La première anticipation est celle du prescripteur et du chercheur sur l'activité de l'autre : ils anticipent sur l'activité.

La seconde anticipation est celle du travailleur et du travail sur les normes antécédentes, au cours des renormalisations. Par ses renormalisations, le travailleur anticipe, dans son activité, sur les trous de normes (Ibid.).

L'intérêt de la démarche « ne s'arrête pas à la mise en évidence de cette effervescence propre à chacun quand il travaille » (Durrive, 2012). On révèle ce qu'il y a « derrière » l'exécution d'une exigence, parce que l'on donne au point de vue la possibilité de se former à mesure que l'on appréhende « davantage la complexité de ce qu'on croyait simple » (Ibid).

La puissance de l'exercice de repérage et d'ancrage tient à sa manière de confronter entre eux les deux registres pour enclencher le retour du point de vue dans la verbalisation ; la démarche ne cherche pas à faire raconter le prescrit à travers les normes antécédentes que le protagoniste de l'activité connaît dans son environnement puis, dans un deuxième temps, à l'inviter à dire comment il a agi au cours de l'expérience qu'il va raconter, ce qu'il a fait, ce qu'il s'est passé. Un tel récit masquerait complètement l'activité donnant l'impression que la personne n'a pas fait ce qu'on lui a demandé (puisque l'écart va sauter aux yeux) ou qu'il lui faut se justifier pour expliquer ce qui ne lui a pas permis de suivre la prescription à la lettre.

Le plan du repérage va faire basculer le récit quand il sera mis en face à face de l'ancrage, c'est-à-dire le moment de vie réelle. C'est par le contraste du repérage avec l'ancrage que l'on obtient du « relief » (Durrive, 2009) comme si on chaussait des lunettes qui permettait de voir autrement, en trois dimensions ! On suit la personne en plan subjectif dans son récit, et on essaie avec elle de saisir quel est son point de vue sur ce qui s'est passé au moment où elle a tenté de rediriger la contrainte avec son point de vue, ce moment « dramatique » où elle rebat les cartes du prescrit pour affirmer son existence à travers les valeurs qu'elle choisit pour agir.

Ce qui aurait donné une vision plane de l'activité par l'inventaire du champ des concepts ou bien le récit de moments de la vie réelle, se met soudainement, quand on met le repérage en vis-à-vis du moment de vie réelle, à restituer l'activité dans toute son épaisseur. On n'est plus sur une vision unie/plate, simplement ramenée à des faits et des actions, comme s'ils recouvriraient en l'écrasant, par l'impression d'évidence qu'ils procurent, le tissage avec les normes antécédentes, qui les a fait advenir.

Ces mêmes actions lorsqu'elles sont mises en regard des informations de portée générale du repérage leur donne une teneur qui va dilater l'information à venir de l'ancrage qui apparaîtra sous un autre jour, comme mise « en volume » (Durrive, 2019) car « il ne faut pas oublier que c'est bien ce qu'on cherche : *retrouver le relief* de l'activité, ne pas se contenter d'une vision plane, pour pouvoir réfléchir ensuite, et ensemble, sur *les décisions prises - et finalement produire de la norme*, des *PRATIQUES* qui aideront à anticiper nos prochaines rencontres avec des réalités toujours en partie nouvelles ».

Tout bascule à ce moment là parce que l'on regarde la situation de deux manières différentes, l'une va nous apporter des savoirs à partir du plan des contraintes que l'on va découvrir à travers le récit qu'en fait la personne au moment du repérage, l'autre manière nous montrera comment la personne a orienté la contrainte (elle ne disparaît pas) selon son point de vue, sa renormalisation. (Durrive, 2014b). Elle va donc nous apporter des informations sur les valeurs qui lui ont permis de traduire localement la norme pour rejoindre selon un point de vue singulier, la conformité qu'elle indique. Le récit fera apparaître à la personne quelle direction elle s'est donné pour agir, et sur quel plan axiologique elle a appuyé ses

manières de faire « [e]t cela, c'est extrêmement formateur, parce qu'en procédant ainsi, vous entrez dans l'expérience de la personne, l'expérience vécue à un moment donné. Non pas le vécu courant : tel fait associé à telle émotion – mais *le vécu au sens de la rencontre avec le milieu* ; tel fait interprété par un point de vue, une prise de position en valeur (l'émotion renvoyant alors au corps-soi) » (Durrive & Feiten, 2018, p.248).

Le résultat est d'offrir aux protagonistes l'occasion de reconstituer leur point de vue, qui a toujours été là, mais restait informulé.

Ce point de vue, c'est précisément le débat de normes. C'est là sans doute l'originalité et le véritable bénéfice de l'exercice, par rapport à d'autres démarches d'analyse du travail qui s'appuient sur le constat de l'écart entre le prescrit et le réel. Cet écart met en évidence les renormalisations, en d'autres termes les manières de faire qui ont été adoptées par quelqu'un de bien identifié, en conclusion d'un arbitrage en situation (Durrive, 2013).

6.4.4 Tenir ensemble la norme et la renormalisation dans le récit

« Tenir ensemble les deux registres qui fondent l'approche ergologique permet d'entrer dans la profondeur d'un vécu singulier sans renoncer simultanément à une vision générale qui seule fournit les points d'appui pour progresser » (Durrive, 2012). En tenant ensemble la norme et son retraitement par la personne, la personne qui parle de son activité peut mobiliser non pas une série de moments intimes mais « la part subjective de la réalité, à travers l'interprétation [qu'elle] fait à propos de ce qui lui arrive : *mais uniquement en vis-vis de ce qui lui arrive dans le repérage* ». Ce qui est interrogé ce n'est pas le pourquoi de faits rapportés et d'actions décrites, mais bien le rapport entre ce qui avait été prévu que la personne fasse et ce qu'elle a fait en réalité. On ne cherche plus des justifications, des explications mais des raisons d'agir, on cherche à comprendre ce qui fait exister un écart à la norme, c'est-à-dire l'activité. C'est la relation de la personne qui expose son récit à son milieu normatif qui nous intéresse.

L'outil d'enquête cherchera à faire apparaître comment l'usager envisage depuis l'univers de valeurs d'où il regarde le monde ce qui lui est présenté comme devant être « essentiel, incontournable » et ce qu'il en fait et ce qui le fait, lui, dans cette lutte des exigences.

A partir de là, le récit s'élève au-dessus des écueils qui auraient pu le miner.

La démarche de repérage et d'ancrage se déploie sur un double constat qui invite à résister à un piège qui pourrait rendre impossible la prise de conscience de l'activité à travers le récit : isoler l'un de l'autre les registres de l'activité, le plan de la norme en anticipation de la situation vécue coupée du plan des normes antécédentes, reviendrait à piéger le récit qu'en ferait la personne qui raconte son expérience en effet, parler du registre des consignes, des normes déjà-là, du codifié et de la prévision « visible » (Schwartz, 2004) fait courir le risque au récit du retour d'expérience de se tarir rapidement, après tout pourquoi parler de ce qui est déjà connu, a-t-on vraiment quelque chose « d'original » à apprendre à

celui qui s'intéresse à ce que l'on vit quand on lui raconte ce que l'on pense qu'il connaît puisque l'on partage le même environnement de travail ou de formation ou qu'il sait que l'on mène une recherche sur un sujet qu'il a étudié, un environnement qu'il connaît et sur lequel on l'a invité à parler.

A l'inverse, raconter ce que l'on vit en décrivant l'histoire à partir de son ancrage dans le vécu concret de l'ici et maintenant fait courir le risque de « voir le fleuve des mots rouler de façon si puissante qu'il faut veiller à l'endiguer dans l'intérêt de tous » (Durrive, 2012). Il peut se transformer en une suite d'anecdotes et de confidences charriées dans une expression difficilement contrôlée par la personne emportée par la densité de ce qui l'habite et heureuse de pouvoir s'ouvrir à ce qu'elle expérimente dans son vécu et qui lui est rarement demander de partager.

L'exercice du repérage-ancrage est un exercice d'investigation de l'activité qui apporte des garanties pour se prémunir d'un « dérapage » possible en allant investiguer la subjectivité de manière envahissante car « [i]l n'y a pas de risque de dérapage au sens où vous n'allez pas être intrusif, vous mêler de la subjectivité de la personne à travers ses choix (savoir ce qu'elle pense, ce qui l'émeut, ce qu'elle vit intimement). » (Ibid.). Elle évite au récit de s'engluer ou de déraper dans le subjectif, et tout autant de s'assécher, pris dans une crainte de fournir des détails que la personne imaginerait être inutiles. Elle évite aussi à la personne de rentrer dans des divagations personnelles qu'elle pourrait ensuite regretter et au chercheur de laisser ainsi filer un récit qui n'aurait plus rien à apporter au propos ergologique.

La méthode de la dialectique des registres de l'activité permet au contraire de soutenir le débat et lui éviter de basculer tantôt du côté du (tout) général ou celui du (tout) spécifique « car tout l'intérêt est *de tenir ensemble le spécifique et le général* » (Ibid.) pour saisir l'activité comme débats de normes, et pour transformer le récit qui va alors se tisser facilement dans un va-et-vient qui lui redonne le même élan qu'à l'activité.

L'enjeu est de reprendre le tissage de l'activité évoqué précédemment (Daniellou, 1996). L'activité suit un fil logique et axiologique, celui des relations grâce auxquelles elle produit son histoire. Elles sont des relations entre les choses (pour les comprendre avant qu'elles n'arrivent) et des relations à ce qu'elles valent (pour les faire exister pour quelqu'un qui ne peut pas vivre sur un mode neutre). On comprend alors qu'il est impossible d'arrêter le mouvement de l'activité pour le restituer à partir d'un point fixe car il exige d'être accompagné en se plaçant sur cette tension dynamique du repérage et de l'ancrage.

La verbalisation du vécu par la personne peut alors se produire non pas comme une suite d'anecdotes décrochées du plan général, mais, et c'est là tout l'intérêt d'une telle démarche, mais comme des renormalisations arrachées à un prescrit (indispensable prescrit !) qu'il a bien fallu retraiter dans l'immédiateté de l'action en passant par un débat de normes et de valeurs et un choix d'arbitrage à trancher.

Le « garde-fou » qui permet au récit de ne pas divaguer, se perdre et « s'aventurer maladroitement dans la subjectivité sans limites » (Ibid) est justement le fait de tenir ensemble norme et renormalisation.

Comme l'explique Durrive, « la tension entre les deux registres est un levier formidable de restitution du point de vue authentique de l'activité » (Durrive, 2012).

6.4.5 La dialectique des deux registres : une démarche recevable pour investiguer l'activité des usagers du dispositif CRL

L'exercice du repérage-ancrage est un outil technique qui permet de ne pas escamoter le plan axiologique quand on parle de l'activité et ainsi, de ne pas amoindrir le plan des valeurs en le laissant être éclipsé par le plan des règles formelles et des protocoles. Il permet aussi de reconnaître la dimension essentielle de la première anticipation à faire exister la seconde. Parce qu'elle est une démarche peu intrusive sur l'activité, elle permet d'observer la normativité à l'œuvre. Elle invite l'activité à se redéployer dans la verbalisation du participant qui règle le rythme qu'il donne à son retour d'expérience, selon qu'il s'attarde ou pas sur certains événements ou en écarte d'autres.

Nous estimons la démarche de la double dialectique de l'activité recevable pour l'étude que nous menons car elle permet d'entrer dans l'activité du sujet en limitant d'une certaine manière le processus d'investigation, comme l'avait évoqué Durrive (Durrive & Feiten, 2018) qui recherchait une formule méthodologique pour investiguer l'activité sans déserter les hypothèses ergologiques qui invitent à une discipline d'approche de l'activité qui préconise d'en conserver l'épaisseur, de ne pas la mutiler en la charcutant sous le scalpel de grilles conceptuelles, de revendiquer une posture de rigueur conceptuelle et d'humilité face à l'inédit qu'elle relance en permanence. Elles sont autant d'exigences qu'il nous importait de prendre en compte dans la construction de notre démarche de recherche.

Nous pensions, avant de mener nos enquêtes que si nous réalisions notre enquête par entretien avec un guide d'entretien ou un questionnaire qui contiendrait un savoir d'anticipation sur l'activité que nous cherchions à connaître, la tension qui enclenche l'activité n'aurait pas su se dire parce qu'elle n'aurait pas eu la place qu'il lui fallait dans le discours ; elle se serait éteinte, pliée d'avance par une position des savoirs en déséquilibre. Un questionnaire nous aurait fait courir un autre risque, celui d'une démarche qui n'accepte qu'en surface de se mettre en posture d'inconfort intellectuel et qui aurait en sous-main, cherché à reprendre le dessus par le concept sur le savoir investi dans l'expérience qui allait se dire. Nous sommes convaincue qu'on ne peut pas faire émerger les débats de normes intimes de la personne, l'amener à déplier ses arbitrages intimes, tels des orpailleurs de l'activité remuant des fragments axiologiques profondément liés à l'histoire de la personne pour les faire peser dans la balance des valeurs qui soutiendront ses renormalisations, si on déverse dans la remontée en verbalisation, de possibles préjugés, inhérents à une démarche par découpage reposant sur un savoir préexistant. Notre idée était qu'il y aurait alors une impossibilité à dialoguer entre ce qui serait le pot de fer conceptuel des savoirs en désadhérence et le pot de terre des débats de normes dans l'adhérence cherchant à raconter la mise en histoire des savoirs investis.

Si l'on choisit de recueillir des données de verbalisation sous l'angle ergologique de reprise de l'activité en repérage-ancrage, on propose une démarche qui ne presse pas la restitution avec des questions ciblées, des demandes à s'expliquer ou à se justifier. On accompagne celui qui raconte son épreuve des normes sans imposer un discours convenu parce que si c'était le cas, la personne se sentirait obligée de formuler des réponses à des questions qui découperaient une réflexion avant même qu'elle ne se forme à la remémoration. Ainsi, on ne force pas un questionnement qui lui imposerait d'emblée de désamorcer, avant même que celle-ci ne se présente à l'esprit, la « dramatique d'usage de soi par soi » dans laquelle il a agi. En faisant ainsi on prendrait le risque de tomber dans le piège de tout vouloir anticiper car : « Il n'y a pas de retour d'activité avec le questionnement puisque celui-ci est analytique : les pointillés de ses futurs découpages de l'expérience sont déjà tracés ; la grille de lecture est prête ; le filet est tendu qui retiendra ce qu'on juge par avance pertinent ou résiduel dans la mise en mots de l'expérience. » (Ibid.). On s'empêche de reconnaître à l'activité de toujours déborder des limites qu'on voudrait lui assigner pour tenter de la saisir. L'activité humaine résiste à des grilles préconçues (purs produits des concepts) qui voudraient en faire le tour, tout simplement parce qu'elle est « une dialectique des concepts et de la vie » (Durrive, 2006, p. 161). Ainsi, le retour analytique de l'activité risque de ne pas réussir à entrer dans ce qui est l'éénigme de l'activité : le débat de valeurs, quel que soit le degré d'anticipation que l'on a prévu, c'est lui qui oriente les microdécisions des protagonistes des situations.

Ainsi, en entretien ergologique, la personne ne devrait pas se sentir obligée de fournir une certaine « version » de son activité qui serait court-circuitée par une grille conceptuelle préparée et qui serait au fond, ambivalente ; nous soulignons que nous avons conduit nos entretiens dans la rigueur des concepts ergologiques. Notre armature conceptuelle garantit la scientificité de notre démarche et elle nous a prémunie de nous laisser piéger par une tentation d'improvisation qui n'aurait pas servi notre projet ergologique.

L'invivable rend impossible de rester passif. L'impossible fait de l'invivable non pas une aspiration de l'activité mais son ressort, son déclencheur. Il est par conséquent impossible de laisser ce qui résiste à l'invivable remonter dans le récit si on limite l'activité à n'être uniquement que le pot de fer des savoirs. Ce qui importe dans cette démarche est de se laisser instruire par la personne et pour cela il faut la laisser (vivre et) revivre ce qu'elle a vécu sinon l'activité contenue dans la deuxième anticipation échapperait et s'échapperait du récit, on ne verrait que ce que l'on cherche à voir. On trahirait l'activité parce que l'on trahirait le récit de la personne qui parle. Notre outil d'enquête évite cet écueil car il a préparé les participants à travers le repérage, ce qui les a rendus disponibles ensuite pour l'ancrage. Nous avons la garantie de respecter les règles ergologiques que nous nous sommes données.

6.5 Séparer ce que la vie confond le temps de l'analyse

La dynamique des deux anticipations fait qu'elles avancent l'une par rapport à l'autre dans un rythme qui rend difficile de pouvoir saisir le moment de l'arbitrage pour la personne. Il reste énigmatique, ne se « dit » pas forcément car il se vit dans le corps-soi, et ce sont les renormalisations qu'il produit qui attirent logiquement sur elles le regard, car elles peuvent s'observer et capter l'attention. Il sera toutefois difficile de revenir sur les fils axiologiques qui leur ont permis de se constituer dans ce tissage de la trame et de la chaîne (cf. Daniellou, 1996) qu'est l'activité.

Contrairement à la manière dont Durrive (2009, 2012) propose de mobiliser la démarche du repérage-ancrage, c'est-à-dire au cours d'un débat unique sur l'activité où les deux registres sont explorés de façon simultanée en les alternant sur la même séquence temporelle, nous avons choisi de les espacer au niveau temporel. Nous ajoutons à l'artifice méthodologique qui consiste à distinguer pour les besoins de l'enquête les deux registres de la désadhérence et de l'adhérence (qui rappelons-le, ne font qu'un dans la vie réelle), une contrainte temporelle qui va isoler l'un de l'autre le moment de procéder au repérage des normes antécédentes et celui de l'ancrage.

Si nous avons choisi de séparer l'enquête en deux temps d'entretien, c'est parce qu'il nous a semblé plus intéressant d'élargir l'amplitude de notre outil d'enquête, de dilater sa construction méthodologique, pour donner à chaque rouage de l'outil d'investigation un « volume » amplifié. En effet, en dissociant le « repérage-ancrage » en deux entretiens distincts, nous rapportons une même réalité sous deux registres différents et nous le faisons en amplifiant les critères qui font du retour d'activité un creuset de restitution des débats de normes : le temps du repérage donnera au participant la possibilité de décrire tout ce qui a été anticipé, il pourra prendre le temps de penser à ce qu'il a dû prendre en compte et dans cet inventaire le temps et l'espace vont jouer un rôle et il s'agira de « ne rien négliger » (Durrive, 2009, p.22), de faire sortir les contraintes de l'ombre pour donner à l'ancrage la matière avec laquelle la personne aura dû « faire avec » (Ibid.) pour ajuster les conditions de mise en efficacité de la norme et pour comprendre ensuite dans l'ancrage comment se sont déroulés les arbitrages que la personne a du faire.

L'activité peut alors se déplier, ne plus être confondue avec la norme parce que le point de vue reprend toute sa place dans la verbalisation. L'activité n'est ni complètement la première anticipation, ni la deuxième d'ailleurs. Elle est la dynamique qui se joue entre les deux, un peu comme si les deux anticipations étaient les deux morceaux de bois qu'il faut frotter ensemble pour produire une flamme qui donne son impulsion à l'activité.

Par le « repérage-ancrage » dans les entretiens et leur réalisation sur deux temps séparés, on restitue à la personne la reconnaissance ou la paternité, au sens anglais de « authorship », de la gestion de ses dramatiques parce que l'on reconstitue pleinement, grâce à l'exercice, l'unité de l'activité humaine. Donner au participant un deuxième rendez-vous pour l'entretien d'ancrage nous a paru important pour légitimer à ses yeux le point de vue qu'il va porter sur la norme et le référentiel qu'il a décrit lors de son

premier entretien. L'exercice ainsi proposé donne également au chercheur du temps pour suivre le cours de la vie du participant qui a lieu, à un moment donné, dans le dispositif.

6.5.1 Le paradoxe du « retour d'activité » : se réfugier dans la généralité et ...la fuir !

Le cadrage de la méthodologie du repérage et de l'ancrage dialectise le concept et le moment de vie. Plusieurs difficultés inhérentes à l'exercice peuvent être signalées, et elles font de l'exercice une activité qui exige d'organiser le retour d'activité en suivant certaines précautions.

Quand on raconte son activité, il est rare que l'on commence par décrire les invariants de la situation dans laquelle on va se trouver ou les circonstances qui sont prévues pour organiser son déroulement ou bien comment le protocole a prévu que les choses se passent. On fonce assez rapidement dans les actions que l'on a menées, on les décrit, on les commente, on y met de la subjectivité d'emblée. On peut imaginer que l'apprenant est plus habitué à ce deuxième registre de discours qui lui permet au quotidien de se raconter, de laisser passer ses émotions, de faire de l'humour, de s'amuser aussi pendant son récit parce qu'il est comme branché sur un vécu fort.

L'exercice du repérage des contraintes et des normes sollicite peut-être moins souvent la personne hors de son cadre professionnel ou académique. Il exige un langage plus initié, une prise de distance pour mettre en mots ce qui semble parfois aller de soi dans une situation d'apprentissage ou de travail. Quand on raconte ce qui est dit dans le repérage, on ne s'exprime pas forcément avec les mêmes mots, les mêmes expressions que lorsque l'on raconte les aventures de sa vie vécue.

Comme nous l'avons déjà écrit, si on laisse l'enquêté s'engouffrer dans l'ancrage, on noie le discours dans une subjectivité qui asphyxie le récit de l'activité que l'on cherche à atteindre. Le repérage des conditions qui organisent le cadre normalisé dans lequel on va se trouver va ainsi donner à l'ancrage la tension nécessaire pour tenir le récit et lui servir de ressort pour faire dire à l'usager qui raconte son expérience dans l'ancrage, ses débats de normes.

Pourquoi ? Parce qu'il va confronter ce qu'il a fait dans le réel de l'activité, avec ce qui était attendu, ce qu'on attendait que lui ou d'autres fassent dans la situation et ça, il le sait ! Il l'a déjà raconté en détail, lui-même, en repérage. Ce qu'il en sait vient de lui. Nous avons aussi ajouté le dessin pour qu'il puisse ratisser les conditions et les contraintes du cadre normalisé du dispositif de manière systématique, nous expliquerons comment dans les parties qui vont suivre. D'autre part, une fois que l'on a placé le participant dans chacun des registres du discours qu'on veut lui faire produire, il s'agit de tenir le récit dans l'approche que l'on s'est donné.

Dans l'ancrage, la dimension interprétative on pourrait dire naturelle de l'ancrage, quand on raconte son vécu et que l'on risque de s'emballer et de produire de la subjectivité en roue libre, va être sans cesse rafraîchie par le point de référence que fournit le repérage.

C'est la dynamique de la double anticipation qui servira de cadrage au récit et aidera à surmonter une complexité due aux nombreux paradoxes qui peuvent infliger des incertitudes dans la tenue de la verbalisation. Elle permettra de recréer pour les besoins de l'entretien l'activité de l'usager dans sa dimension d'opérateur synthétique et de mettre au jour le versant caché de la relation entre l'expérience et la connaissance qui est le propos de la démarche ergologique. (Durrive, 2012).

Comme l'écrit Durrive (2016, pp.35-36) « il y a donc un paradoxe dans un « retour d'activité » : d'un côté on fuit la généralité, de l'autre côté on s'y refugie. C'est d'une part **l'impatience** que nous avons à aller sur le terrain du vécu singulier - au lieu de prendre le temps de « planter le décor » - et, d'autre part, une fois que nous sommes dans ce vécu, la difficulté à le décrire singulièrement, la tendance à généraliser, à se référer à des manières de faire, donc générales, au lieu de dire *très précisément* ce qu'on est en train de faire **d'unique** à ce moment-là - et *avec qui* on le fait. Ce paradoxe relève de l'expérience commune, et il est assez facile à comprendre. La référence normale du vécu, c'est le registre de l'ancrage (vie) ; la référence normale du langage, c'est le registre du repérage (concept). Notre confort en tant que rapporteur d'une activité serait de rester sur cette posture – et c'est pour cela que nous l'adoptons spontanément. Mais l'analyse ergologique de l'activité exige de nous que nous acceptions provisoirement un **inconfort** :

- **Inconfort** qui nous demande de nous attarder sur les 'informations froides', sur la généralité, alors qu'on est impatient d'aborder l'ancrage.
- **Ensuite, inconfort** qui nous demande de ne pas généraliser lorsqu'on commente cet ancrage, le vécu singulier (Durrive, 2013).

6.5.2 L'étape de repérage ou retrouver la formidable puissance du concept : faire apparaître le dispositif normalisé (le discours *sur* le dispositif)

Le repérage va permettre une première collecte d'informations sur le dispositif tel qu'il a été pensé en amont de l'action de ses usagers. Dans cette première lecture de la situation, il va inventorier tout ce qui relève de l'intelligence organisatrice de la première initiative, autrement dit le cadre pré-pensé qui découpe dans le temps, organise dans l'espace et structure le déroulement de son intervention dans l'environnement du CRL, en amont de sa réalisation dans le réel concret. Il n'est pour rien dans cette histoire-là. Il va aller à sa rencontre pour vivre une histoire personnelle, et en tous points singulière.

Le discours de l'usager portera sur les circonstances qui encadrent et déterminent la situation c'est-à-dire tout ce qu'il lui faudra prendre en compte pour pouvoir agir. Il reviendra sur les circonstances objectives d'un réel déjà habité par l'initiative humaine, investi par des normes et les valeurs, préparé pour ceux qui y viendront pour accomplir son projet de formation et que l'on a fait monter en généralité sous la forme des normes antécédentes et anonymes.

Il s'agira pour le participant de repérer sans chercher à porter un jugement de valeur sur ce que les éléments ainsi rapportés lui évoquent, de décrire tous les éléments susceptibles d'avoir un effet sur ce

qui va se jouer dans la situation (Ibid.) : « tout ce contexte plutôt invariant (structurel) pourrait être autrement (il est le produit d'une histoire, de choix) mais on l'étudie pour l'instant comme **un fait donné** avec lequel la personne va devoir composer (Ibid.).

A travers la verbalisation du repérage, on cherche à ouvrir la voie (Ibid.) pour pouvoir ensuite entrer dans l'expérience réellement vécue de l'usager qui sera mise en vis-à-vis de la prévision. La contrainte de la première anticipation, est ce qui viendra résister, ce qui sera à prendre en compte par l'usager et c'est parce qu'elle se signalera à lui qu'elle pourra servir l'activité et ses initiatives, devenir un appui, lui donner les moyens d'agir.

Sans l'univers des normes antécédentes, il n'y aurait pas possibilité de faire histoire parce que l'être humain n'aurait nulle part où aller puiser ce qui va lui donner la substance qui va nourrir ses choix. Il n'aurait rien auquel confronter son projet d'existence, rien qui lui donnerait/ offrirait un repère, un point de référence pour y arrimer son initiative. Dans le récit du repérage, on est dans l'antichambre du vivre humain et de son corollaire, l'activité.

En désadhérence, puisque tout est envisageable, tout peut s'embrasser pleinement et l'usager peut s'imaginer pouvoir tout prendre à son compte, parce qu'il n'y a rien à choisir ; on dira que les « usages » ergologiques sont en sommeil parce que sans choix à faire il est inutile de faire le tri entre des critères pour se positionner sur des valeurs.

L'usager qui fera l'inventaire des normes du prescrit ne sait pas, parce que c'est impossible à imaginer en amont de l'agir, ce que la norme va exiger de lui. Il ne sait pas comment il assurera la gestion de ce qu'elle lui demande dans le réel. Il ne sait pas qu'il y aura forcément un écart (et lequel aussi microscopique puisse-t-il être) parce que « faire à quelque distance » (Schwartz, 2020, p.111) du prescrit lui permet d'affirmer son existence en tant que centre de vie et de valeurs.

C'est parce que l'usager n'est pas encore en interprétation quand il est en repérage, d'ailleurs il parlera avec une sorte de détachement de la norme, en reprenant le vocabulaire impersonnel du prescrit (« on doit », « il faut », « c'est obligatoire de », « ils veulent que »...)⁶¹. Il peut s'imaginer se couler facilement dans le sillon de sa prévision pour animer son exigence, il ne sait pas encore dans quelles dramatiques ils engageront leur relation. Ni lui ni personne ne peut prédire le résultat du vécu que porteront ses renormalisations.

Quand on brosse le portrait de la première anticipation de l'activité, on peut imaginer que les contours de l'anticipation normative que l'on décrit vont épouser parfaitement comme un bord à bord qui refermerait sur lui l'élan d'une existence, le vécu de sa réalisation. Nous l'avons déjà évoqué, une telle opération normative relèverait d'une présence humaine machinale or l'activité est précisément l'envers

⁶¹ Par exemple, pour ETU 16, on pourrait souligner le nombre de fois où l'étudiante évoque ce qui "doit être" donc une norme antécédente ("il faut", "on doit", "on attend de nous", etc.) **donc une norme à actualiser** - et en même temps, elle exprime **ce qu'elle en fait** : comment elle la perçoit, quelle intention elle voit derrière l'énoncé de la norme, quelle latitude elle se donne elle-même, mais aussi comment on fait d'habitude, comment font les autres, etc. L'enseignement que j'y vois, c'est que plus la personne **verbalise ce qui fait norme** et plus elle affirme son point de vue sur cette norme et donc conforte sa propre subjectivité (existe face à elle).

de la passivité et rien ne peut se présumer tant que l'on se place du côté de la première anticipation. Elle est comme un feuilleté de possibilités qui peuvent coexister et donner l'impression qu'elles sont possibles toutes à la fois, alors que leurs destinées dans le réel résistent à être présumées parce que le présent ne se programme pas, pas plus que l'être humain qui le met en histoire.

S'il est possible de penser le déroulement du prescrit, il est impossible de penser...l'activité !

6.5.3 L'ancrage : raconter le retour de l'initiative sur la contrainte première

Le registre de l'ancrage est bien un registre de l'initiative reprise sur la contrainte dans un moment de vie et dans un espace identifié et c'est ce discours que l'usager du dispositif va produire. L'anticipation première de l'axe du concept, celle qui a organisé l'activité, va maintenant passer à l'anticipation (par la personne elle – même) sur les déterminations et les contraintes, dans le registre de la vie cette fois. Si la prévision dispositive a essayé de ne rien laisser au hasard pour organiser et faciliter l'activité d'apprendre une langue au CRL, elle va rencontrer des usagers qui vont l'éprouver de manière totale, dans leur esprit, dans leur corporalité, dans ce qui les traverse de plus intime.

Sa confrontation à la norme poussera l'usager à s'engager et donc à renormaliser parce qu'il revendique une prise de distance (un point de vue) avec ce que la norme lui. Ce dont il va parler, c'est de cet « autrement » qui lui a permis tout de même de rester dans le jeu de la norme et lui a permis de continuer à exister face à elle ; « Faire à quelque distance de ce qu'il est prescrit de faire » (Schwartz, 2020, p. 111), c'est bien là que se joue la promesse pour l'être humain de ne jamais être réduit à un simple rouage d'une activité pensée en extraterritorialité. (Schwartz, 1988, p. 21). La dynamique de « l'usage de soi », comme ressort de toute l'histoire humaine.

L'usager va mettre l'acte en situation : on passe ainsi d'un positionnement à l'autre, entre les deux registres de l'activité et par cet artifice méthodologique, nous amenons l'enquêté à revenir non seulement sur l'écart existant entre le prescrit et le réel de son activité mais aussi sur ce que cet écart contient comme arbitrages et délibérations intimes, c'est-à-dire le point de vue de l'activité.

L'entretien d'ancrage va montrer l'usager en activité ; il est en « expérience des normes » (Durrive, 2005) pour répondre aux exigences du prescrit et réussir à ajuster son usage de lui-même aux situations qu'il rencontre (Clar & Maillet, 2009) et il lui faudra faire face aux multiples variabilités du milieu infidèle dans lequel il revient pour raconter son expérience.

Cette expérience est une rencontre dont on peut imaginer dans une certaine mesure comment elle va se passer, c'est ce que l'entretien de repérage verbalise, mais pour autant rien dans cette rencontre ne peut être totalement anticipé. D'une part, parce que la première anticipation ne recouvre jamais toutes les myriades de possibilités de variabilités qui vont surgir et déjouer la prévision (l'activité déborde toujours du prescrit qui pense la prévoir entièrement) et d'autre part parce que l'intelligence programmatique qui a pensé la situation, quelle que soit sa compétence, son expérience et sa performance, ne peut prévoir ce que la personne humaine va vivre dans un moment de vie qui sera une reconfiguration inédite de ce qui

aura été prévu par quelqu'un d'autre : d'autres protagonistes seront là, des enjeux vont surgir, des moyens seront oubliés ou pris en compte, la configuration des personnes présentes ou absentes transformera les buts, le temps passé à faire ce qu'il y avait à faire, du matériel que l'on avait prévu d'utiliser aura été emprunté, le concept va rencontrer les conditions réelles de la vie dans lesquelles une personne doit accomplir ce qui lui est demandé et aussi continuer d'exister.

6.5.4 L'étape d'ancrage ou quand la vie nous oblige à choisir : faire apparaître le dispositif renormalisé

Le récit d'ancrage nous permet de voir comment l'usager réorganise le milieu à partir de lui-même en « rayonnant » (Canguilhem, 1952, 1915, p. 188) parce qu'il s'est référé à lui-même comme centre. Le retour d'activité relate le réaménagement du milieu quand il est « centré sur la délibération » (Durrive, 2009) de l'usager, c'est-à-dire sur ce qui lui pose problème, à un moment donné » (Ibid.).

Nous ne cherchons pas dans cette étude à faire que l'ancrage soit une analyse des pratiques des étudiants usagers en dispositif CRL, pour ensuite travailler séparément les solutions qu'ils ont pu trouver (face) à la norme. Notre objectif en ancrage est de faire remonter sous forme de discours ces délibérations, de voir sur quelles valeurs elles s'opèrent, pour comprendre ce que cela « fait » au dispositif quand la posture ergologique nous montre que ce sont les usagers qui donnent aux normes leur effectivité.

L'artifice méthodologique peut faire courir le risque d'appauvrir le retour d'activité par rapport à la richesse de l'activité dans le réel de l'activité mais nous pensons qu'au contraire, le dispositif d'investigation par repérage et ancrage permet à celui qui parle d'explorer son activité de façon très fine et de revenir de lui-même sur les bifurcations de son agir et de rentrer dans les arbitrages les plus enfouis dans l'activité. Comme l'écrit Durrive (2009, p. 33) : « [l']ancrage est une plongée dans le réel : non pas à la manière d'un journaliste de la rubrique des faits divers qui chercherait du sensationnel, mais à la manière d'un analyste soucieux de comprendre **la situation d'arbitrage**. Le retour d'activité est un *voyage au cœur de l'agir*. Or, AGIR, C'EST CHOISIR. Tout choix est par définition critiquable puisqu'il est renoncement à d'autres possibles. ».

A travers la verbalisation qu'en fait l'usager, l'ancrage va mettre en lumière un passage, un passage par le point de vue qui va permettre d'élargir notre perception de la réalité du dispositif. Ce passage est celui qui permet au modèle impersonnel de passer à son incarnation à travers un être qui n'est pas interchangeable avec un autre et qui va le charger en singularité/à sa réalisation/ à sa mise en œuvre.

Le récit d'ancrage va montrer le dispositif tel qu'il a été renormalisé : la déneutralisation que l'usager va faire subir à la norme en l'ancrant dans son moment de vie va à la fois faire bouger la norme et faire bouger le milieu (le dispositif) car une nouvelle norme sera mise en histoire. Rien ne sera alors pareil, même si bien souvent les réserves d'alternatives sont microscopiques, elles recréent un monde qui n'est pas un calque du projet normalisé précédent et ainsi elle l'actualise et le fait vivre au sens ergologique : au cours de l'ancrage, nous allons écouter l'usager revivre comment il a géré l'écart à la norme (mais

aussi le regarder à travers la représentation graphique qu'il réalise), cet écart qui est le propre de humain, ce « faire à quelque distance » qui lui aura permis d'opérer le transfert de la norme depuis la désadhérence jusqu'à l'adhérence à l'ici et maintenant de son expérience singulière.

L'exercice de l'ancrage le laisse s'exprimer sur son appropriation de la norme et sur les solutions qu'il a pu trouver face à elle. C'est toute son inventivité et son ingéniosité qui va jaillir. Il n'y a pas que l'axe des concepts qui exprime le génie humain.

L'« adhésif » qui rendra possible que le dispositif soit recréé normativement, ce sont les valeurs exprimées dans les renormalisations. C'est par elles que le discours d'ancrage va coller au plus près des singularités de l'activité éprouvée au cours d'une séance de langue dans le dispositif d'apprentissage. Être ancré dans le moment présent, le seul qui puisse être *vécu*, implique à la fois d'être dans l'impossibilité d'agir en improvisation complète puisque le réel est fait de circonstances à prendre en compte avant d'agir, dans l'impossibilité de suivre à la lettre et en application purement mécanique ce qui a été pensé par d'autres (c'est impossible parce qu'il faut réagir à ce qui n'a pas été anticipé), et dans l'obligation de faire un choix en fonction de critères qui mobilisent un complexe de valeurs (sinon la vie serait invivable, nous serions agis en dehors de nous-mêmes comme des automates).

On le comprend, l'ancrage au réel est un terrain complexe pour faire advenir l'activité humaine. Sur le papier, cela pourrait avoir l'air simple : la norme est impersonnelle et anonyme, elle se présente comme arrivant sur le plateau de la première anticipation, et c'est à l'usager de se lancer dans son action et de retraiter la norme dans les exigences du présent, du local et de ses exigences personnelles. Telle qu'elle, elle ne peut forcer à rien.

Toutefois, rien ne sera simple car il faudra tenter presque l'impossible à chaque fois que les normes seront mises en débat. S'en sortir par le haut, par des valeurs qui réajustent des manières d'agir, pour garder l'exigence de la norme (la lettre de la norme) et conserver son esprit pour en faire un possible pour un nouveau projet d'un humain.

6.5.5 L'exigence d'une posture d'inconfort intellectuel pour approcher les valeurs mises en débat

L'ancrage impose au chercheur investigateur de l'activité de renoncer à planifier comment le récit va se dérouler, en effet s'il veut que la verbalisation soit productive, il lui faut se mettre dans une posture d'inconfort intellectuel et se laisser instruire par celui qui parle dans un dialogue où chacun des partenaires de l'échange est un « sachant » expert de l'activité à sa façon.

L'un, parce qu'il en maîtrise les concepts et qu'il a conçu l'outil d'enquête, propose à celui qui va raconter son activité de produire un savoir scientifique sur son expérience, l'autre parce c'est lui et seulement lui qui (a) fait advenir l'activité de l'expérience qu'il restitue.

L'ancrage est ainsi forcément un exercice particulier pour le chercheur parce que celui qui parle et qui produit avec le chercheur le matériau de l'enquête va forcément surprendre toute prévision parce qu'il

est en débat de normes permanent (Durrive, 2009). L'usager qui verbalise son discours d'ancrage va raconter comment il a agi en vrai or agir est impossible sans convoquer des valeurs.

Si Canguilhem disait qu'il n'y avait pas de science des valeurs, il est évident aussi qu'il n'y a pas d'école des valeurs au sens où on obligerait des usagers à découvrir des valeurs et à les reprendre ensuite à leur compte (à les apprendre !) car « on » les penserait plus valables « en général ». L'activité ne se vit pas comme cela justement parce qu'elle exige de l'être humain qu'il contre la passivité. C'est l'usager qui va choisir d'aller à la rencontre de la valeur que porte la norme pour l'examiner à travers son débat de normes non pas en général mais dans le local du temps et de l'espace dans lequel il va agir. Une valeur peut être mise en avant, comme elle est pour l'autonomie d'apprentissage en CRL mais ce sera à l'usager d'aller engager une relation avec elle pour l'amener dans son existence *hic et nunc*. Une valeur et donc une norme ne se décrètent pas, ne s'enseignent pas parce qu'on en aurait une théorisation perfectionnée. L'ancrage exige alors une posture qui permet d'entendre la déneutralisation par laquelle l'usager va recomposer le monde de valeurs qu'il fait sien puisqu'il va tenter sans relâche d'assurer la cohérence de son milieu.

Alors, la « règle d'or d'un retour d'activité » comme l'explique Durrive (2009) est d'adopter une posture qui potentialise le récit et ne l'éteint pas : « La règle d'or d'un retour d'activité : ne jamais renvoyer brutalement au rappel de la norme *celui qui se risque* au récit de son activité (= la renormalisation). Il faut absolument éviter de dire quelque chose comme : « mais ce n'est pas ça la procédure ! Mais on ne t'a jamais dit de faire comme ça ! ». Ce genre de réponse *mettrait fin définitivement à la confiance* et ferait perdre tout espoir de recueillir une parole authentique sur le travail effectué. La seule chose qu'on obtiendrait alors de la personne, c'est le rapport neutre de ses tâches : j'ai fait ceci, j'ai fait cela ; j'ai obtenu tel ou tel résultat. Mais nous ne saurons plus rien sur ce qui se passe entre la consigne et le résultat, plus rien sur l'activité – alors que celle-ci est, en continu, une prise de position personnelle à travers de micro-arbitrages... » (Durrive, 2009).

Il faut alors être prêt à prendre une autre rationalité en compte⁶²⁶³, à la voir être retravaillée presque aussitôt dans le moment de vie suivant, à admettre que plusieurs rationalités puissent co exister et que celle de l'usager *vaut* la peine, il faudra faire qu'aucune rationalité ne soit jugée comme supérieure à une autre.

⁶² (et pour nous, d'autant plus que nous sommes enseignante)

⁶³ Pour passer du modèle à son incarnation, on rencontre quelque chose qu'on peut appeler l'activité = le schéma théorique conçu avec les meilleures des raisons qui commandent... (on a pensé l'exécution, pas l'activité- quels sont les enjeux portés par ces écarts pour le CRL = il y a une autre rationalité à prendre en compte (entité qui rationalise ici : le corps-soi) l'écart renvoie à un débat de valeurs /écart toujours partiellement singulier, il y a des régularités, des tendances

Il y a d'autres raisons qui jouent = la personne, elle fait des choix

Elle fait des choix conscientes ou non mais elle fait des choix= si elle fait des choix c'est qu'il y a des critères et donc elle fait des choix en fonction de valeurs qui guident ces choix, on ne peut pas y échapper= il y a donc des débats qu'on ne voit pas..

Agir c'est affirmer des positionnements en valeurs

Donc échapper à la neutralité et à l'indifférence pour AFFIRMER des positionnements en valeurs

Agir OBLIGE à déneutraliser le milieu

On agit parce que l'on a ses raisons, pas forcément parce que l'on pense « avoir raison » au sens d'engager un rapport de force avec une autre rationalité et chercher à la démonter. On porte ses raisons et on les délivre au monde comme on donne une forme de vie à la vie.

La verbalisation de l'ancrage pourra ainsi ouvrir sur une autre réalité de notre objet de recherche, celle du dispositif tel qu'il a été renormalisé à travers les multiples raisons d'agir des usagers. Lui aussi va subir une double transformation puisque sa proposition conceptuelle (son projet théorique) va venir se coller au réel par l'activité de l'usager. On tâchera de réaliser l'exercice du retour d'activité en évitant de louper la repensée de la première anticipation quand l'usager raconte comment il a géré sa relation à la valeur de la norme.

6.6 Le dessin pendant les deux entretiens : faire planter le décor et ...y emmener le participant !

L'artifice méthodologique du retour d'activité dans le registre de l'ancrage de l'entretien ergologique a replongé l'usager dans l'espace et le temps d'une séance singulière. Il s'ancre dans la temporalité et dans l'espace vécu dans l'activité. La situation dans laquelle il va intervenir est lestée d'inédit que seul le vécu d'expérience permettra de rencontrer et à partir duquel un faisceau de possibles sera ouvert.

Au cours de deux entretiens, nous avons laissé les participants :

1] au cours du premier entretien : donner des informations sur le dispositif dans la dimension impersonnelle des normes antécédentes et anonymes qui correspond pour l'ergologie à la première anticipation de l'activité. Nous leur avons demandé : « *Comment ça marche quand on vient apprendre dans le dispositif CRL ?* »

C'est l'*« information froide »* : c'est celle qui dure, qui résiste à l'instant, celle qui a une portée générale. Ce sont les informations sur le CONTEXTE d'action (Durrive, 2009, p. 14).

2] au cours du deuxième temps : raconter leur expérience personnelle dans le dispositif. Nous leur avons demandé « *Racontez une séance de votre choix à partir du moment où vous êtes arrivé dans le dispositif et jusqu'à la fin de votre séance* »

C'est l'*« Information chaude »* : c'est celle qui est éphémère, nouée avec l'instant, celle qui est spécifique. Ce sont les informations rapportées par le RÉCIT de l'action (Ibid)

Pendant les entretiens, les participants ont dessiné en même temps qu'ils parlaient, ainsi les entretiens ne se sont pas déroulés véritablement en face à face mais avec chacun des participants à l'entretien (chercheur et usager) positionné de manière à faire face au dessin qui se chargeait en détails à mesure de la verbalisation de l'usager et selon le registre dans lequel il se trouvait.

1] Le premier dessin réalisé en repérage a rassemblé ce que Durrive (2009, p. 35) appelle l'information froide, c'est-à-dire « les informations sur le CONTEXTE d'action ».

2] Le deuxième dessin a permis de collecter des « informations rapportées par le RÉCIT de l'action » c'est-à-dire l'information chaude, celle qui correspond au surgissement de l'inédit de l'expérience du milieu des usagers.

Le dessin nous a servi de point de jonction entre les deux registres. Nous cherchions un moyen de faire revenir le participant dans l'activité au cours d'une séquence d'apprentissage au CRL pour qu'il en décrive le déroulement dans la succession des actions qu'il avait enchaîné les unes aux autres lors de sa séance de langue au CRL. Notre objectif était qu'il recrée la dynamique normative de son expérience des normes dans le dispositif.

Nous aurions pu imaginer faire uniquement dessiner le retour d'activité et interroger sur la manière dont la contrainte avait été gérée, ou bien faire expliciter l'écart immanquablement constaté avec le projet de la norme mais nous avons préféré que ce soit l'exercice du repérage-ancrage et le dessin qui activent cette dynamique qui met en tension des deux plans de l'activité. Cette astuce méthodologique de la représentation graphique des deux lectures du dispositif allait renforcer l'exercice du repérage-ancrage en effet, puisque les deux entretiens étaient distincts l'un de l'autre pour réussir à mettre en volume chacun des registres, le dessin a servi à raccrocher au point de vue de l'ancrage, le plan du repérage. Ce raccrochement s'est fait à travers une « présence » de la première anticipation qui s'affiche sous les yeux du participant quand il regarde son premier dessin puisqu'il a dessiné son inventaire des contraintes, et qu'il le reprend pour revenir se relier au présent de l'action. La première anticipation, par l'effet de la représentation graphique va délimiter un cadre spatiotemporel qui va potentialiser le retour à l'adhérence dans la séquence revécue pour les besoins de l'enquête : en revenant dans le dessin pour l'ancrage, il est impossible d'oublier les faits du repérage puisqu'on s'est replacé dans le cadrage normalisateur du dispositif et que l'on est à nouveau à proximité de « l'information qui dure, qui résiste à l'instant qui a une portée générale » (Ibid.).

L'entretien d'ancrage s'est déroulé peu de temps après la séquence de repérage (parfois le lendemain) donc les faits de l'information froide sont encore présents à l'esprit de celui qui raconte mais plus important encore, il va se retrouver plongé dans le cadre prévu par le dispositif, parce qu'on va lui demander de se représenter en train de vivre sa séance de langue, dans le cadre de contraintes qu'il a décrit et dessiné. On le remet dans les conditions du vivant humain, toujours plongé dans un univers de normes antécédentes à partir desquelles il cherchera à se positionner. L'ancrage peut alors se dérouler pour l'usager comme son nom l'indique, rattaché aux circonstances du réel que nous voyons pour certaines de manière bien visible puisque le dessin les a représentées.

L'intérêt de cette disposition méthodologique est triple; le chercheur est moins tenté d'intervenir parce que le dessin va agir sur la restitution du retour d'activité, chacun des registres est revisité d'une manière originale qui autorise son exploration, et grâce à l'artifice du dessin, on va pouvoir remettre l'usager sur la scène de son activité et l'observer cheminer au cours de sa séance pour réaliser différentes actions en

même temps qu'il raconte comment il avance son initiative sur la norme quand il dénoue les noeuds qu'elle fait traverser à son agir.

6.6.1 Repérage : planter le décor pour raconter et représenter « le fait de la norme » = « Ce qu'on me demande »

En repérage, l'usager va brosser un portrait de la manière dont « ça se passe » quand « on » vient apprendre dans le CRL ; la feuille à dessin, vide au départ, va montrer tout ce que le participant connaît des circonstances prévues par le dispositif pour organiser l'apprentissage. L'espace qui va être dessiné n'est pas anecdotique dans le repérage, parce que l'espace est aussi un acteur/un agent de l'activité. Regarder l'espace sous l'angle de l'activité, c'est y voir à quel point nous prenons nos décisions par rapport à l'espace dans lequel nous nous trouvons. Il est par conséquent important de ne rien négliger de l'espace qui va être représenté : « Faire un plan minutieux n'est pas superflu. Il faut **apprendre à regarder l'espace sous l'angle de l'activité**. Lorsque nous sommes immersés dans un milieu, l'environnement joue un rôle essentiel **dans nos choix**. Cela paraît banal, mais en réalité nous avons tendance à négliger cet aspect de l'activité, au profit de « la tâche » qu'on s'est fixée (la tâche, c'est un peu l'arbre qui cache la forêt). » (Durrive, 2009, p. 22).

L'usager va aussi parler en même temps qu'il dessine de ce qu'il sait des normes et des règles qui sont prévues et à quoi elles servent. Il parle « en généralité ». Il n'est pas au centre de la scène, ne se représente pas sur son dessin, c'est le dispositif qui a la vedette. D'ailleurs, aucun des participants n'a représenté d'êtres humains sur son dessin de repérage (aucun sur les 27 étudiants au début de la constitution du corpus). Il s'agit de parler du dispositif pour expliquer comment « il » fonctionne, comment « ça marche ». La représentation graphique pourra s'enrichir au fil de la verbalisation, à mesure que l'usager va repenser à toutes les contraintes, normes et circonstances qui organisent l'activité des étudiants au CRL, et elles sont nombreuses.

Nous verrons apparaître une réalité du dispositif sous la forme d'une organisation complexe composée par des règles, des normes variées, des principes méthodologiques, , des comportements encouragés ou interdits, des manières de faire préconisées ou fermement recommandées que ce soit pour pénétrer dans le lieu d'apprentissage (le CRL à proprement parler), pour y circuler, pour faire se rencontrer les apprenants usagers, réussir à y apprendre d'une manière très caractéristique puisque les principes de l'apprentissage en dispositif CRL tels qu'ils sont décrits montrent bien les intentions du dispositif qui cherche à anticiper comment l'apprentissage de la langue et de l'autonomie vont se dérouler ; on y voit une disposition spatiale pensée de manière commune pour les quatre CRL étudiés, des ressources nombreuses et directement accessibles aux apprenants, une décoration des lieux (luminaires et lumières, vases et leurs fleurs, plantes, affiches) qui n'échappe pas à celle ou celui qui raconte, on observe une

installation du mobilier décrite comme étant pensée pour que les étudiants s'assètent ensemble pour pratiquer la langue d'apprentissage et la parler en groupes, il y a des équipements informatiques pour aider à l'apprentissage, il est possible de s'assoir seul mais le plus souvent les tables sont prévues pour que des groupes restent travailler ensemble ; il y a bien des intentions derrière toute cette mise en œuvre du projet du dispositif, des intentions qui traversent le discours de l'usager apprenant et qui montrent qu'il sait ce qu'on attend de lui.

Cet « usage de soi par les autres » est crayonné sur le dessin à travers les artefacts qui médiatisent l'apprentissage, à travers toute la machinerie dispositive dont le projet n'échappe pas à l'apprenant. Ce qui est restitué dans le discours, c'est l'intelligence organisatrice qui a mis cette architecture en place parce que ce qu'il va s'y passer a été pensé par d'autres, et cela le dessin la montre de manière éclatante.

Si le dessin montre la puissance de cette première anticipation aussi précisément et avec une verbalisation qui va amplifier la description grâce à d'autres précisions et détails, c'est parce que l'usager connaît bien le contexte d'action dans lequel il vient apprendre. L'apprenant qui fait le récit de l'intelligence programmatique du dispositif ne s'y trompe pas, on serait tentée d'écrire qu'il ne se mélange pas les crayons. Le dessin du repérage n'anime aucune vie humaine dans le dispositif sur le papier, il est le dessin du dispositif comme norme antécédente portant le projet de l'activité tel qu'il pense qu'il devrait se passer pour l'usager : il concerne l'arrivée à la séance, la façon d'aller s'assoir, la relation avec l'enseignant, la possibilité d'aller circuler dans les différents espaces, la possibilité de changer de place et de se servir là où elles sont, des différentes ressources mises à disposition, la manière d'aller les chercher, les documents utiles au suivi de son apprentissage par l'usager, la manière de les remplir, ce qu'il faut en faire, comment est annoncé le programme des séances et certaines activités qui s'y dérouleront et qu'il faudra préparer, l'organisation des examens, le travail personnel qu'il faut faire en dehors du CRL, les ateliers de conversation auxquels on est encouragé de participer pour s'entraîner à la pratique orale de la langue. En repérage, sont dessinés à travers les objets qui les représentent les principes qui guident tout le projet du dispositif.

Dans le premier dessin, l'usager a posé le cadre. Son dessin de repérage est la représentation graphique des moyens mis à sa disposition pour apprendre dans cet espace d'apprentissage, et devenir grâce à cette mise en place un apprenant autonome qui prendra des initiatives, qui se mettra aux commandes de son apprentissage, actif dans sa pratique de la langue. Comme l'avaient résumé Gremmo et Riley (1995) à propos de l'apprentissage en autoformation, le repérage fait apparaître l'ensemble des moyens prévus pour que réaliser comment doit se passer l'acte d'apprendre en dispositif CRL : « [a]pprendre, quelque chose que les apprenants font plutôt que quelque chose qu'on leur fait ».

6.6.2 Entrer sur la scène de l'activité et raconter « Ce que ça me demande »

Le premier dessin a produit une représentation de l'espace normalisé du dispositif, le deuxième dessin va dévoiler une part subjective de la réalité qui est celle de ce que l'usager a fait de cet espace normalisé, ce jour-là, à cette séance-là. Le premier dessin a offert une scène pour entrer dans la dimension historique de l'activité.

Le deuxième dessin va figurer les tentatives de l'usager pour reprendre le dessus sur la contrainte. Dans ce deuxième temps, on va l'écouter interpréter la contrainte et lui donner une coloration axiologique personnelle, pour la faire exister au nom ce qui vaut pour lui dans la situation du moment. La contrainte, va le convoquer à interpréter son exigence pour rester « actif » c'est-à-dire situer les choses par rapport à lui, « rayonner » selon l'expression de Canguilhem (1947). Le dessin va montrer comment il pilote son épreuve des normes pour agir selon deux exigences ; rejoindre l'intention normative qu'elle pose et continuer à vivre selon sa propre cohérence.

Le dessin va donner corps à l'activité, en incarnant graphiquement l'expérience que l'usager a fait du dispositif comme construit normatif. Il deviendra sous les coups de crayon, les traits de feutre, les ajouts de personnages, les flèches qui indiquent les déplacements, la taille des personnages selon leur importance à certains moments du discours, les apparitions de l'usager aux quatre coins du dessin en fonction des activités dans lesquelles il a choisi de s'engager non plus un environnement neutre et impersonnel, vidé de ce qui le fait vivre en tant que dispositif mais un milieu de vie, **un milieu pour vivre et pour apprendre** tel que l'aura reconfiguré l'usager qui a réalisé le dessin.

Le « décor » du repérage n'a pas été que représenté dans notre dispositif méthodologique, en quelque sorte le décor a été planté par l'usager pour que quelque chose s'y passe. Disons qu'il a été installé pour attendre l'activité tout comme le dispositif quand il attend que l'usager rencontre son anticipation normative, pour faire vivre son projet d'apprentissage. Ce que l'on va voir être représenté, c'est la manière dont le dispositif est vécu normativement à travers l'activité de ses usagers quand ils tentent d'en orienter les contraintes.

La verbalisation que produit l'usager s'adresse au chercheur mais elle est aussi « un dialogue dans le dialogue » au sens où on entend dans le récit de l'usager le dialogue de l'activité d'un être singulier, un dialogue anthropologique d'un être humain avec le monde. Le retour d'activité offre un espace pour un récit d'expérience qui va laisser l'usager raconter son monde.

Le monde qu'il fait figurer sur le dessin va se peupler non pas de gens anonymes et distants mais de camarades qu'il va nommer (en écrivant les prénoms sur le dessin ou des initiales pour placer les différents protagonistes) et qui vont agir avec lui sur la situation. Il n'est pas seul, il y a un monde qui s'affaire avec lui et autour de lui, qui lui sert d'appui pour agir et qui trouble aussi ce qu'il a prévu de faire. Ils sont représentés sur le dessin, croqués avec leurs caractéristiques : une queue de cheval, un grand sourire, des éclairs sortant de la tête, un détail de la tenue qui rappelle comment le camarade était vêtu ce jour-là, une expression qui traduit ses émotions et qui prouve que l'on a fait attention à lui, il n'est pas qu'un figurant sur cette scène de l'activité. C'est la vie qui inonde le dessin qui va se remplir

de personnages en action avec lesquels celui qui raconte va vivre une expérience indissociable singulière de leur activité.

Ce dessin, nous le soulignons n'est pas qu'un croquis ou un schéma. En représentant graphiquement son expérience des normes, la personne éprouve une expérience au sens de « faire sur soi-même l'expérience, généralement forte ou profonde d'une chose qu'elle a vécue »⁶⁴, et qui était restée en pénombre d'elle-même, elle éprouve sa normativité et la traduit dans un langage qui peut prendre appui sur le dispositif méthodologique, pour être communiqué.

Nous voyons le dessin comme une traduction graphique du « milieu », au sens de Canguilhem, un « monde propre » reconfiguré par l'activité d'une personne au sens ergologique. Il laisse apparaître comment l'usager a interprété un monde fait de normes et de contraintes et l'a transformé, ce qui est clairement visible dans le dessin, en un milieu qu'il a réussi à référer à ses valeurs et à ses priorités. Il fait apparaître une interprétation au sens d'une transposition visible de l'environnement CRL, non plus neutre et impersonnel mais une construction référée à sa cohérence d'être humain singulier qui a produit son milieu de vie dans cet environnement, pour réussir à exister en prenant des initiatives dans les contraintes qu'il a transformé en moyens d'action.

6.6.3 Le dessin comme main courante au récit : dynamiser la verbalisation en donnant une scène à l'activité

Il sera aussi important de ne rien négliger sur l'axe du temps pour réussir à faire restituer l'activité (Durrive, 2009, p. 22) et il faudra s'en tenir au cadre temporel délimité.

Le respect de la chronologie est crucial pour faire émerger la seconde anticipation et mettre au jour l'intelligence inventive que l'on cherche à atteindre, celle qui va reconfigurer le dispositif. On va demander à l'usager de s'ancrer dans la vie réelle, ce qu'il s'est passé ce jour-là.

Pour saisir les arbitrages dans l'agir et les valeurs remises en jeu, il faut être relié au présent de l'action, ainsi l'usager qui reprend son exposé dans le deuxième entretien s'inscrit dans « le temps » de ce jour-là, de ce moment et pas un autre, en continuant de s'appuyer sur sa projection des espaces (Durrive, 2009). Le dessin va suivre cette exigence et l'appuyer pour ancrer l'expérience de l'usager dans le temps présent tout au long de son récit ; à partir du moment où il pénètre dans le CRL et sur toute la durée de sa séance, chacune de ses actions suivra le fil de l'axe chronologique de sa séance. Le temps qui sert de repère est le temps objectif de l'horloge qui va servir de main courante au récit ; Le retour dans le vécu d'un moment choisi, dans un espace défini et un repère temporel va permettre une plongée du protagoniste mais aussi d'une certaine manière du chercheur qui recueille des informations au fur et à

⁶⁴ <https://www.cnrtl.fr/definition/éprouver>

mesure de la restitution des conditions de l'agir tout en voyant s'animer par le dessin l'activité de tous les protagonistes.

Le dessin est utilisé dans notre dispositif méthodologique comme une technique qui appuie la verbalisation du retour d'expérience car elle permet à l'usager qui restitue sa rencontre avec le réel de ne pas lâcher la rampe du temps et ainsi de ne pas lâcher le récit d'ancrage. On lui donne la possibilité sans avoir besoin d'intervenir par des relances, des questions, des remises en place régulières qui seraient à force malvenues, de replonger dans l'ancrage, et d'éviter de limiter la remontée de son récit en généralité et glisser par exemple dans la description d'habitudes. Le dessin va jouer à plein cette mise en vis-à-vis des registres de l'activité, puisque le stylo que tient l'usager vient le relier presque physiquement à un présent dans lequel il va retrouver pour la rejouer, la deuxième anticipation de l'activité, celle que lui a rendu possible, la sienne.

Le respect de la chronologie va agir comme un dynamiseur de la verbalisation et permettre à l'usager de ne pas quitter son récit, de rester ancré au plus près des micro évènements qu'il revit en se tenant comme un fil conducteur de son récit à cette chronologie, main courante de sa restitution.

C'est grâce à cette technique que l'on résiste à s'engouffrer dans une subjectivité qui atteindrait l'intimité de celui qui raconte ; grâce à cette discipline dans la conduite de l'entretien, l'usager ne va pas errer dans la confidence sur ses tribulations d'apprenant. Ce que nous cherchons à faire c'est de rendre communicable son point de vue et seul le « vis-à-vis » chronologique de la vie croisée avec le plan du concept permet cette restitution de ses arbitrages *dans le déploiement du moment de vie*. Ce ne sont pas des confidences que l'on recueille mais la verbalisation des « dramatiques » de l'usager quand il lui a fallu assurer la gestion des usages de soi.

Le temps de l'horloge n'emprisonne pas le récit dans l'immédiateté du présent revécu, il sert aussi de repère pour ramener dans le récit le temps subjectif, l'horloge va aider le temps subjectif à s'exprimer : le passé persistant s'invite dans le récit, le présent se raconte dans un hic et nunc qui fourmille de surprises, le futur est déjà-là, qui colore l'expérience de la personne par les valeurs qu'il porte et auxquelles il est impossible de fermer complètement l'épreuve normative du présent

Résumé du chapitre

Dans le chapitre 6, nous avons décrit la méthodologie de notre enquête sur le dispositif. Nous avons présenté dans quelle épistémologie de recherche est placé notre projet de connaissance sur le dispositif. Nous avons exposé la manière dont nous sommes allée à la rencontre des participants, et quelles balises éthiques nous nous sommes données pour mener notre enquête avec leur participation à notre investigation ergologique. Dans ce chapitre, nous avons expliqué comment un questionnement a été ouvert pour réfléchir aux exigences inhérentes à une recherche mobilisant le concept d'activité, et réussir

à construire notre outil d'enquête dans une démarche d'approche qui n'évacue ni l'épaisseur, ni la complexité de cet opérateur synthétique de la vie humaine. Il a permis de concevoir une manière singulière de faire verbaliser l'activité, que nous avons décrite de façon précise pour le lecteur. Elle s'appuie sur une représentation graphique, qui sert à potentialiser le discours de l'activité produit au cours des deux entretiens (de repérage puis d'ancre) menés avec chacun des participants.

Chapitre 7. Collecte des données et analyse du matériau

Introduction au chapitre

Le chapitre 7 s'intéresse à la collecte des données pour l'enquête et à la manière dont nous les avons interprétées pour l'analyse. Nous présentons comment notre dispositif d'enquête a permis de dégager de la verbalisation produite au cours des entretiens des données d'enquête sur l'activité prise comme un enchaînement de débats de normes avec le milieu. Notre intention est de montrer que le matériau ainsi recueilli verbalise une expérience active que vit l'apprenant dans sa rencontre avec le dispositif. L'analyse du matériau sera décrite de façon précise. Elle permettra de comprendre comment le matériau a été exploré pour faire apparaître *le point de vue* du participant en dépliant ses débats de normes.

7.1. Un monde resingularisé qui émerge d'un positionnement axiologique personnel

Nous reprenons la caractérisation que donne Vandendorpe des dispositifs (1999), pour décrire le dispositif CRL ; il consiste en « un cadre artificiel procédant à une mise en forme particulière de la réalité en fonction d'objectifs pré-déterminés ». L'usager fréquente le dispositif CRL pour apprendre à être plus compétent en langue. Il apprend dans le même temps à assurer la gestion de ses prises d'initiative pour développer son autonomie dans l'apprentissage. La mise en œuvre du paradigme d'apprentissage du dispositif est censée réguler les actions individuelles de ses usagers et leur indiquer comment procéder quand ils viennent apprendre.

Parce qu'il est doué d'une force d'auto-organisation qu'il va mettre en jeu dans sa rencontre avec la norme, l'usager du dispositif ne s'efface pas devant elle. Il n'oblitère pas sa propre centralité même lorsqu'il cherche à rejoindre ce qu'elle exige de lui (*usage de soi par les autres*), et même si en surface il semble agir en tous points avec la conformité qu'elle attend. Il ne peut vivre en santé s'il se contente d'exécuter à la lettre ce que la norme favorise. La confrontation, nous l'avons vu au chapitre 5, provoque chez l'usager une forme de débat en son for intérieur (entre ce qu'il entend faire de lui et ce que la consigne entend qu'il fasse) et cela débouche sur un compromis, une *renormalisation*.

Sa renormalisation sera originale en ce que le contenu projeté par la norme, qui est le « même » pour tous les usagers, deviendra un « singulier » pour la personne qui en a fait un projet personnel, un acte dans lequel elle se reconnaît. Elle singularise un acte dont il est impossible qu'il ne soit pas unique,

distinct d'un autre, et donc nouveau puisque l'individu l'a fait passer par lui comme s'il en avait eu l'initiative alors que l'exigence venait de son environnement. Il en devient l'auteur.

Cette renormalisation fera en retour exister la norme, en lui insufflant l'esprit qui la sort de son anonymat et de son antécédence. L'esprit (par opposition ici à la lettre), c'est la valeur qu'elle porte *quand elle est choisie par quelqu'un* qui adhère à sa proposition normative. Quelqu'un qui la fait sienne en l'ancrant dans un ici et maintenant singulier qu'elle contribuera à transformer. La lettre de la norme est un peu comme son enveloppe : il faut que l'usager apprenant puisse aller récupérer la valeur qu'elle porte pour la reconnaître en l'inscrivant dans les conditions de son présent - faute de quoi, elle ne se réalisera pas, elle restera « lettre morte ». La rencontre entre norme et un « centre actif » (Durrive, 2014) c'est la rencontre entre une valeur en attente d'adhésion et un être capable de préférer ou exclure, donc capable de valoriser à son tour. Il va alors dans le sens de la norme, il décide d'agir dans la direction qu'elle préconise pour en faire quelque chose de personnel.

Comme l'écrit l'ancien pilote de ligne Michel Jouanneaux (2011), « la norme offre des options, c'est par elle que l'histoire se fait ». Le dispositif a pensé des normes antécédentes, un produit des concepts qui va croiser la vie humaine, celle des usagers qui s'approprie le cadre normatif. C'est ainsi que se produit l'histoire du dispositif.

Qu'allons-nous montrer en conduisant les entretiens et en analysant ensuite le matériau ? Que c'est à partir du moment où le dispositif devient *un milieu* pour la personne, c'est-à-dire quand s'opère cette « remise en histoire » (cf.ch. 5) axiologique par l'activité de ses usagers – c'est à partir de là que le dispositif produit l'effet attendu, à savoir l'apprentissage dans le paradigme qu'il s'est donné. Le milieu de l'apprenant, c'est la condition pour que le dispositif fonctionne. C'est cette « histoire » dans laquelle vont s'engager les usagers que nous explorons dans notre investigation.

7.2. Ramener du discours des données d'enquête qui mettent en mots l'activité

La vie humaine telle qu'elle se manifeste par l'activité se joue comme une création permanente. Elle tente inlassablement un pari sur la contrainte du milieu – la tentative de réussir à transformer cette contrainte en un point d'appui pour s'élever, grandir, progresser – malgré les risques d'incidents et d'échec dans l'entreprise.

C'est cette expérience singulière que l'apprenant va raconter en entretien, et sur laquelle nous avons voulu qu'un discours prenne forme. Il est par conséquent difficile sinon impossible de prévoir des questions à poser en amont de l'entretien ergologique parce que le retour d'activité est une expérience de restitution qui épouse la dynamique de l'activité normative de la personne. Le retour d'activité fait revivre cette dynamique et il est impossible de la figer, de la stopper par un questionnement pour la retranscrire ensuite - parce que cela irait contre sa nature même de matrice normative : l'activité est un

retravail permanent de la norme par l'être normatif, autrement dit le plein exercice d'une normativité. C'est la condition pour adhérer à l'exigence d'autrui, sans renoncer à exister soi-même selon ce qui fait norme et sens pour soi.

On pourrait imaginer d'interroger l'usager apprenant sur son activité par une question du type : « vous avez fait quoi à ce moment de la séance ? ». Qu'obtiendrait-on dans ce cas ? On aurait une description d'une action réalisée de manière isolée. Impossible alors pour nous de comprendre ce qui a été mis en jeu par rapport au prescrit, ce que « ça a fait » à la personne, et comment elle a réorienté ce qui était prévu en activant des valeurs qu'elle a défendues, pour finalement rendre effective la norme dans l'imprévu qu'il lui a fallu gérer dans le très-présent de son agir. On ne saurait alors rien de ce qui lui a fallu conquérir comme marges sur la contrainte, comment elle a dû « se mouiller », au sens d'y mettre du sien pour défendre les fins qu'elle s'est elle-même données.

Autre hypothèse. Si nous avions connaissance de davantage d'informations portant sur ce que l'apprenant a fait au cours de sa séance et que nous conduisions l'entretien de la manière suivante : « vous dites que votre camarade avait envie ce jour-là d'aller discuter avec un groupe qui avait prévu un débat sur les réseaux sociaux dans une autre salle, alors que vous deviez vous entraîner ensemble. Et alors, qu'avez-vous décidé de faire à la place, comment vous êtes-vous senti ? ». Nous recueillerions une description à partir de la décision qui a été prise. Nous apprendrions ce qu'il s'est passé - puisqu'il se sera forcément passé quelque chose - mais nous aurions une réponse éventuellement du type « et bien cela m'a ennuyé sur le coup, puis je me suis trouvé quelque chose à faire et j'ai fait ceci ou cela en attendant qu'elle revienne ... ». Nous ne pourrions pas décoller du factuel faute de saisir la dynamique du moment présent, qui est intimement noué à ce qui le précède et à ce qui va le suivre immédiatement.

Dans un entretien que l'on veut ergologique, interroger sur ce qu'il s'est passé ou bien demander pourquoi la personne a réagi selon ce qu'elle l'expose ne suffit pas à rendre compte de l'activité au sens où nous l'entendons, car nous sommes déjà sortis de l'adhérence, c'est-à-dire du moment vécu « ici et maintenant » et nous avons dès lors décroché de la dynamique vitale qui l'a rendu possible. La personne se souvient de ce qui est arrivé, par exemple « parce ma camarade n'était pas disponible, j'ai pris un manuel de grammaire à la place - et voici ce que j'ai fait... » ou alors on se rappelle un état d'émotion, un énervement, mais c'est déjà du passé. On reste en surface de l'activité que l'on regarde en désadhérence, ce qui veut dire avec distance, tel le film de sa vie qui s'est déroulé. On est alors entré dans un plan de l'activité qui est « coupé » de la « dramatique d'usage de soi », autrement dit du vif de l'action qui a charrié les tensions des valeurs personnelles et de ce que les autres valorisent à un moment donné. La personne pourra bien s'appesantir sur ce qui est la conséquence d'une de ses actions précédentes parce que « ce qui est fait ... est fait ». Bien évidemment, il y a toujours des commentaires à faire sur ce qu'il s'est passé mais à distance, on reste en dehors de la dynamique normative qui a fait

advenir quelque chose. Car il est impossible de rejouer la reprise de l'initiative *au moment où elle fait s'entrechoquer le projet de la personne avec la contrainte du réel* parce que c'est là que les deux « usages » ergologiques (usage de soi par les autres et par soi) que nous avons évoqués vont devoir se faire une place l'un par rapport à l'autre.

En entretien ergologique, nous allons apprendre de l'usager qui fait le récit de son activité, comment « l'usage de soi par soi » va puissamment remettre en scène l'initiative de la personne face à « l'usage de soi par les autres » qui a priori prétend prendre toute la place. Sauf s'il y a un incident, un clash, la plupart du temps l'activité va suivre sereinement son cours au CRL parce que les deux formes d'usage « négocient » dans l'intime du sujet en action. Il faut bien qu'ils s'entendent sur le terrain des valeurs puisque « la vie continue », on continue à évoluer dans le milieu qui est à vivre (le milieu ici étant le CRL – et au-delà l'Université). L'activité ne cesse jamais d'être une mise en tension des deux initiatives : *celle prise par d'autres que moi concernant ce que je dois faire de moi - et celle prise par moi-même à propos de l'idée que je me fais de ce qui me convient*. L'une n'annule pas l'autre mais les deux « anticipations » ou initiatives se provoquent au dépassement réciproque, l'une cherchant à devancer l'autre pour maintenir l'élan de l'activité. Le CRL incite l'usager à faire advenir quelque chose et en réponse, l'usager fait advenir un inédit qui tient compte des deux anticipations. Et l'activité se poursuit puisque le CRL prend en compte la nouvelle donne (à la suite de l'acte posé par le sujet) en préconisant une nouvelle activité qui sera « renormalisée » par l'usager. Et ainsi de suite. C'est cette dynamique que nous cherchons à apprêhender : sans elle, on ne saurait pas précisément ce qui est arrivé à l'usager pour l'amener à se choisir telle manière de faire.

Ce que l'on recherche comme données à collecter en entretien ergologique, ce n'est donc pas le récit d'un vécu passé et coupé de sa matrice d'arbitrage. **Ce que l'on cherche, c'est d'entrer dans une histoire en train de se vivre, en train de se faire.** *Et on cherchera à faire la même chose en interprétant le matériau, en restant dans cette même histoire pour en conserver la singularité et la force normative.*

Notre intention n'est pas de faire la chasse au souvenir de l'étudiant en CRL ou à collecter les traces d'un vécu. Nous cherchons à apprêhender *une renormalisation* qui provient d'un débat de normes et de valeurs que l'usager va réouvrir dans l'entretien, déplier en quelque sorte lorsqu'il revient sur son agir en situation avec un dessin à l'appui.

Ce débat se joue dans la « dramatique » de la vie humaine (Cf. Ch. 5) parce que le moindre de nos projets d'agir se heurte au réel – celui qui se manifeste par la résistance qu'il nous oppose, ce qu'on appelle « une contrainte » - et ce n'est qu'en prenant en compte les aspérités de ce réel (= cette contrainte) qu'on peut rebondir grâce à de micro-initiatives, en avançant ainsi vers la réalisation (= l'inscription dans le réel) de la promesse formulée en désadhérence, celle d'acquérir de nouvelles compétences.

7.3. La retranscription des entretiens

Au cours des entretiens, nous n'avons pris aucune note sur l'entretien en train de se dérouler. Nous avons choisi d'être disponible pour regarder le participant dessiner et écouter sa verbalisation de l'activité. Nous voulions le regarder et ne pas avoir la tête baissée (en train d'écrire), s'il avait besoin d'une réaction de notre part. Nous avons préféré réagir à ce qu'il disait, être attentive à sa gestuelle, aux mouvements de son visage (dont ses mouvements oculaires, quand il levait les yeux au ciel par exemple, ou quand il fermait les yeux), qui pouvaient apporter des informations sur le revécu de son expérience ou sur l'évocation des contraintes du dispositif au moment de l'évocation.

Il nous a paru important d'avoir l'écoute la plus active possible pour déceler dans le récit du participant un éventuel trouble, une manière de revenir dans le vécu qui aurait motivé une relance de notre part, ou nous aurait fait mieux comprendre à travers la « gestualité d'accompagnement » de son discours (Vermersch, 1994, 2017, p. 101) ce qu'il cherchait à dire parfois de manière peu consciente. Nous aurions pu alors, le relancer.

Nous avons choisi méthodiquement de nous placer en situation dialogique, conformément à l'approche ergologique de l'activité humaine⁶⁵ : ne pas adopter une attitude froide ou neutre, qui nous aurait fait préférer ne pas manifester d'émotions, nous retenir d'acquiescer, de manifester de la surprise et même d'éclater de rire à l'évocation d'une anecdote savoureuse ou parce que le participant avait de l'humour. Nous voulions vivre le moment de récit avec le participant et partager avec lui, des émotions communes.

Pour chaque participant de l'enquête, les deux entretiens ont été retranscrits (verbatim intégral). Nous avons choisi ce style de retranscription pour garder la plus vivante possible, la manière singulière de s'exprimer de chacun des participants. Nous avons retranscrit les répétitions de mots, noté la manière de parler quand le participant insiste sur un mot (il a été mis en gras), ses exclamations, les silences qui peuvent correspondre à des temps d'élaboration de la pensée (Vermersch, 1994, 2017, p. 97) ou d'autres temps d'arrêt qui pouvaient être évocateurs.

Pour cette raison, nous avons aussi reporté dans le verbatim, les bruits que faisaient les participants pendant qu'ils parlaient comme les soupirs, les claquements de langue, les gloussements, les ricanements, les rires, afin de conserver une trace à l'écrit de ce qui s'est exprimé corporellement au moment de l'énonciation - ou ce qui s'est exprimé par le corps sans qu'il y ait eu de paroles prononcées. Nous avons à chaque fois relevé oralement, pendant l'entretien, quels mouvements du corps avaient été

⁶⁵ Dans la démarche ergologique, le chercheur pose des questions, il n'est pas en retrait : parce qu'il ne craint pas de rajouter une source de variabilité à travers ses questions. Il cherche à saisir la profondeur, la singularité d'un point de vue : comment la personne se positionne sur son positionnement. Ce qui nous importe, c'est *ce que ça lui fait, comment elle renormalise* (comment elle prend conscience de sa normativité, comment elle objective ainsi une part de la réalité que nous ignorions).

constatés afin de nous en souvenir lors de la retranscription. Par exemple, quand le participant faisait les yeux ronds, hochait plus ou moins énergiquement la tête, esquissait une grimace, un sourire, un geste pour appuyer sa parole, ou qu'il mimait gestuellement une action. Nous le lui faisions remarquer pendant l'entretien pour qu'il puisse apporter des informations s'il le souhaitait, pour lui montrer que nous avions été sensible à ce que qu'il venait d'exprimer corporellement et aussi, pour en garder la trace lors de la retranscription. De même, nous avons autant que possible noté au cours de la retranscription des entretiens, quelle était la tonalité de la voix quand sa modulation changeait dans le discours, pour exprimer une émotion ou faire passer un sentiment que nous avions relevé au cours de l'entretien.

Les gestes et la dimension non verbale « font signe » (Ibid. p. 177-178) quand le sujet met en mots son action, même s'il n'en a pas toujours conscience. Ils témoignent de la manière dont il a besoin de s'exprimer sur son activité parce que le sujet est un corps-soi (Schwartz, 2009, p. 20) : sa pensée n'est jamais uniquement cérébrale. Elle ne passe pas uniquement par le langage mais aussi par le corps, la respiration, les souvenirs enfouis que des gestes manifestent parfois sans que la personne ne les aient anticipés. Les signes non verbaux appuient le discours, permettent d'amplifier la puissance du message, aide la personne à libérer une tension pour dire son vécu.

Nous avons pris le parti de retranscrire sans ponctuation. Il nous a semblé qu'ajouter de la ponctuation rendait la lecture certes plus « normale » car nous lisons le plus souvent des textes qui ont été ponctués, cependant elle nous a paru être une interprétation qui ne nous paraissait pas assez fiable pour la conserver. Nous avions le sentiment d'avoir une sorte de pouvoir sur le discours, en choisissant de le rythmer comme nous percevions qu'il avait été dit. Nous n'étions pas toujours sûre de la ponctuation que nous mettions dans le texte en retranscription et craignions une ponctuation malvenue. Après un essai sur deux entretiens, nous avons choisi de nous abstenir de recourir à la ponctuation, et de travailler pour l'analyse sur des verbatim sans ponctuation.

7.4. Première exigence pour la collecte des données : ouvrir le récit à la renormalisation

Les données qui ont servi à nos analyses ont été recueillies au cours d'entretiens menés à propos d'une expérience située et datée, selon la démarche de « repérage-ancrage » que nous avons décrite dans la partie précédente. C'est le point de vue anthropologique de l'approche ergologique sur l'activité humaine qui a guidé la conception de notre outil d'enquête et la manière dont nous avons conduit nos entretiens.

Le dictionnaire Larousse nous offre une définition du verbe « normaliser » que nous pouvons mobiliser pour expliquer ce que nous avons recherché dans nos entretiens. L'entrée pour le verbe « normaliser » propose la définition suivante : « faire entrer la relation dans la règle commune »⁶⁶. C'est la relation

⁶⁶ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/normaliser/54998>

attendue par l'intelligence programmatique, celle qui prend l'initiative de l'action en première anticipation (ici, le CRL).

C'est au cours de la seconde anticipation, ce que nous appelons le retour d'expérience, dans la construction de notre outil d'enquête, que l'usager va tenter de réaménager une autre relation à la norme que celle qui lui demande de suivre une « règle commune ». Face à *l'usage de soi par les autres* (donc ce que le dispositif et ses règles communes *requièrent de lui* en tant qu'étudiant), l'usager va créer une relation singulière à la prescription, car lui-même est un être normatif qui se donne ses propres règles pour vivre. A moins de renoncer à lui-même, il lui est impossible de n'être qu'un strict exécutant.

C'est la relation à la prescription qui va enclencher la deuxième anticipation qui nous intéresse tout particulièrement dans le travail d'analyse que nous avons mené. Clar & Maillot (2022) la caractérise comme « une renégociation d'un certain usage de soi-même en fonction des contraintes ». Elle va devenir pour l'usager de manière singulière et personnelle, « une *relation à* » ce qui sera choisi et à ce qui soutient ce choix, pour rester en cohérence avec son projet d'apprendre (et celui de vivre en santé ! Cf. Ch. 5).

L'usager va entrer en débat avec la contrainte pour tenter d'exister *dans l'exigence* qu'elle lui pose. Cette relation personnelle à la norme n'est pas une manière d'échapper à la contrainte. Elle ramène celle-ci dans la vie de l'être singulier pour lui permettre un « autrement » et lui assurer d'exister au sens fort (du point de vue normatif) dans son projet d'apprentissage.

On ne devient pas un sujet en brassant du vide. Si la contrainte disparaissait, il n'y aurait plus rien à vivre puisque vivre, c'est prendre appui sur elle et trouver des singularités, loin de se contenter d'imiter ce qui a déjà été vécu. Une singularité peut passer par le regard, le point de vue qu'on pose sur ce qui fait contrainte et qui lui donne une autre allure à nos propres yeux.

Pour ouvrir ainsi le récit de l'usager du CRL à la renormalisation, il est impératif de laisser s'exprimer le point de vue qui l'a rendue possible. Si l'on néglige cet aspect du vécu, la personne rendra compte de certains faits d'expérience sous la forme d'une anecdote qu'elle prendra plaisir à raconter, mais on n'accédera pas à l'échafaudage de son positionnement, qui passera à la trappe du récit.

Au contraire, en laissant à la personne le temps de reconstituer son point de vue, on la verra prendre en charge les normes du dispositif pour gérer elle-même son projet d'apprentissage. Elle reviendra sur les arbitrages qui ont fait pencher dans la balance la valeur portée par la norme du CRL, qu'elle importera dans son agir, autrement dit elle va se l'approprier. Elle fera le récit de la manière dont elle a réussi à piloter les contraintes en sa faveur : en trouvant une place ailleurs, en s'entraînant avec telle camarade présente, en s'organisant pour attendre que sa camarade ait fini son débat car elle sait qu'elle est davantage en confiance avec elle, et que cela va l'aider à mieux se préparer ensuite - et puis, elles sont solidaires et elles ne veulent pas décevoir une confiance, ternir une collaboration. Elle aura réorganisé sa séance, trouvé des alternatives pour faire arriver son projet d'une autre manière - à partir de valeurs

qui lui feront vivre la situation malgré ses désagréments, en l'abordant comme elle pense que c'était mieux pour elle, pour ses camarades, pour son projet d'apprendre. Tant pis pour la prévision, si elle n'a pas commencé sa séance comme prévu, c'est-à-dire en s'entraînant comme le font ses camarades. Elle aura quand même rattrapé la consigne au vol, parce qu'elle l'aura pilotée elle-même malgré les limites que le réel lui a opposées, et elle aura défendu ce qui a compté le plus dans ce qu'elle a pu faire advenir. Oui, « l'acte est une aventure » (Mendel, 1998). Et sans les risques qu'il fait prendre, il n'y aurait pas d'histoire humaine.

On le perçoit, faire le récit d'une expérience de renormalisation n'est pas la même chose que rapporter un fait isolé. Cela tient au fait qu'un découpage arbitraire (acte isolé) risque de décrocher du récit ce qui lui a donné du sens, c'est-à-dire l'écart qu'il manifeste entre la vie réelle (en adhérence) et ce qui était annoncé en désadhérence, à distance de l'action. *Verbaliser sa renormalisation* n'est pas la même chose que raconter ce qu'on a fait en justifiant éventuellement du « pourquoi » on l'a fait. Notre investigation ne vise pas à recueillir simplement les raisons de la décision d'une personne. Ces dernières seront sans doute valables et intéressantes, mais ce n'est pas le propos ergologique. Ce que nous cherchons en l'occurrence, c'est à comprendre pourquoi elles sont devenues « ses » raisons. Ou pour le dire en termes plus généraux : nous voulons comprendre comment l'usager a fait du CRL « son » milieu.

On cherche à ne pas s'égarer en basculant d'un plan de l'activité à un autre plan, on cherche à ne pas égarer la personne qui raconte en la laissant se noyer dans ses tribulations d'apprenant mais bien à se tenir à la rampe virtuelle d'une tension normative pour faire ré émerger les noeuds de son activité. On travaillera à comprendre à partir de la norme antécédente comment les raisons multiples en suspens de la réalité concrète (à ce moment-là, elles ont toutes la possibilité d'être choisies) vont faire converger des valeurs qui toutes vont être aspirées vers un débat de normes duquel l'usager, aux prises avec ce qui s'offre en désadhérence et ce qui doit être taillé dans le vif du moment à vivre, orchestrera (parce qu'il est *un virtuose de sa propre activité*) une solution au problème qui lui a été posé.

On pourrait s'imaginer cette dynamique comme une sorte de centrifugeuse de l'activité ; elle tourne à plein régime dans une dramatique qui fait s'entrechoquer les registres qui la font tourner. On conviendra que ce n'est pas la même chose que de dire ce qu'il s'est passé. Ce n'est pas la même chose que de raconter pourquoi on a fait ce que l'on a fait... parce que dans l'entretien ergologique, on va mettre du sien dans le récit que l'on va produire. On accepte de se replonger dans l'adhérence (cf. le dessin), de rembobiner le film de son activité pour rejouer un ralenti de sa propre dynamique normative, un ralenti de ce qu'il s'est passé dans la fulgurance du moment présent.

En entretien ergologique, on accepte, quand on y participe, de revivre une épreuve de soi dans le réel. Lors de l'analyse, on recherche dans le discours laquelle des raisons a été celle qui a primé sur un ensemble de bonnes raisons qui existaient pour soutenir la norme, car plusieurs rationalités peuvent co exister sur une même scène. Mais renormaliser implique d'en faire peser une davantage qu'une autre

(d'où l'imprévisibilité des issues) car elle aura un poids différent en valeur par rapport à une réalisation attendue. Elle dira de quoi est fait l'écart avec la norme et pourquoi il a fallu un écart pour agir.

7.4.1 Collecter des données de verbalisation à partir d'une « expérience active »

Le dispositif CRL joue sur deux réalités pour accomplir ses visées concernant l'apprentissage. D'un côté, la mise en forme de la réalité qu'il a opérée pour faire exister son projet de formation et qui relève de la première anticipation de l'activité. D'un autre côté, une autre réalité qui va doubler la première en faisant émerger les resingularisations des usagers, qui sont autant de marges conquises sur la première anticipation. Il y a ainsi comme une « mise en abyme » de la réalité ; celle de la première anticipation qui a préparé le monde dans lequel va intervenir l'usager et celle de la deuxième anticipation qui est l'espace dans lequel il se recrée un « monde à lui ».

Cela ne veut pas dire bien sûr qu'il y a des cloisonnements, que chacun serait enfermé dans son monde imaginaire... Il y a bien un monde objectif qui sous-tend le monde subjectif : un monde réel qui sous-tend le monde tel qu'on se le représente. Mais tout l'intérêt de cette approche ergologique qui tient ensemble l'objectif et le subjectif, « le repérage » des normes antécéduentes et « l'ancrage » dans le vécu subjectif, c'est de retrouver la dynamique de l'activité. Il est indispensable pour chacun des usagers de faire du milieu objectif « son » milieu subjectif. Indispensable d'habiter son espace et son temps de formation au CRL comme étant « le sien ».

C'est ce que nous dit Canguilhem (cf. Ch. 5) quand il décrit l'activité du sujet qui « rayonne » au sens où il se place au centre de la situation qu'il vit, de manière à relier les choses entre elles et toutes par rapport à lui – ce qui lui permet alors d'envisager d'intervenir dans un monde qui fait sens à ses yeux. C'est cette réalité qui permettra à l'usager de vivre à travers son point de vue, ce qui fait valeur pour soi, sans quoi il n'y a pas de vie possible. On ne peut simplement pas vivre selon des valeurs empruntées, comme écrivait Canguilhem (1947).

Ces deux aspects d'une même réalité existent bien pour chacun des apprenants. L'entretien par repérage-ancrage produit des données sur les deux versants de la réalité du dispositif et les dessins réalisés montrent pour chacun des participants à cette étude, comment le monde de la première anticipation est resingularisé dans les choix qui sont faits : ces choix vont comme déverrouiller une autre allure de la réalité pour l'apprenant. Nous pourrions dire que l'apprenant s'est ouvert un autre monde propre, un monde polarisé par les valeurs qu'il a privilégiées. Il s'est recréé un milieu de vie original pour pouvoir rester en cohérence avec sa manière personnelle de conduire son apprentissage et de vivre.

Il ne s'agissait pas, dès la conception de notre outil d'enquête fondé sur le repérage et l'ancrage, de décrire ce que l'on prendrait pour deux faces différentes de l'activité en cherchant ensuite (une fois que chacune des deux perspectives avait été investiguée par une grille d'entretien ou par questionnaire) à en

analyser les différences et les ressemblances pour comparer les écarts avec la norme et voir comment l'usager s'était débrouillé pour se donner des marges de manœuvre par rapport à elle.

Une telle méthode n'aurait pas permis de faire entrer l'usager dans ses débats normatifs parce que l'on aurait cassé ou grippé ce qui constitue la dynamique des allers-retours de l'activité entre la contrainte et l'initiative - parce qu'ils ne se réalisent pas sur deux plans différents, mais bien au cœur d'une même matrice qui les fait rebondir et se relancer l'une dans l'autre dans une course-poursuite indéfinie. Repérage et ancrage font référence à l'expérience des normes d'un usager du CRL, donc à un rapport à la norme unique : celui de la personne elle-même qui regarde la norme en désadhérence avec le repérage et en adhérence avec l'ancrage. Les deux perspectives correspondent aux deux initiatives (ou double anticipation) qui sont en débat permanent : *le dispositif entend faire quelque chose de moi et de mon côté, j'entends faire quelque chose de moi-même.*

Comme l'a écrit Schwartz (2009), l'activité est un enchaînement de débats de normes propres au sujet. C'est cet enchaînement que nous avons tenté de faire remonter dans nos entretiens de verbalisation pour explorer la dialectique de la rencontre de l'usager avec le dispositif et restituer *leur rencontre en valeurs* au sens Canguilhémien d'un débat axiologique de la personne avec un « milieu de vie » (Schwartz, 2020, p. 102).

Entre l'« ambition initiale » de la norme (que l'on imagine souvent à tort porter sur une simple exécution de son exigence ou une faillite à le faire) et son résultat observable et évaluables, il y a quelqu'un qui va chercher à lui faire subir un *retournement* pour la faire devenir « sa » norme, en se revendiquant lui-même comme être d'activité pour être « sujet de ses normes », c'est-à-dire à l'origine de ce qui le commande, auteur de sa propre vie. En partant de ce postulat, on comprend que faire verbaliser un récit d'activité implique de restituer une expérience que nous appelons une « *expérience active* » au sens où elle implique pour la personne de *s'éprouver « corps-soi »* dans la contrainte, qui lui impose de réagir à de multiples exigences, dont les siennes.

Imaginons que l'usager participe à une séance de langue où il a été recommandé par l'enseignant de s'entraîner à un exercice oral, en vue d'une évaluation qui arrivera prochainement. Cet entraînement devrait se passer au début de la séance pour ensuite travailler sur des points d'amélioration et rencontrer l'enseignant. On peut imaginer que l'apprenant se soit projeté en train de travailler dans la grande salle du CRL avec son groupe classe de langue. Il aura aussi prévu de travailler avec les deux camarades de son groupe de travail, avec lesquels il aime bien se placer à une table en particulier, parce qu'elle jouxte une étagère où se trouvent des ressources qui pourront leur être utiles. Il aura prévu de travailler sur une partie d'un travail qu'il doit présenter à l'oral. Or, *ce jour-là au CRL*, a) l'une de ses camarades éprouve l'envie de faire autre chose ; b) le CRL est occupé différemment car un autre enseignant a décidé d'y faire travailler son groupe et il annonce à tous un débat organisé par deux de ses étudiants, débat auquel tous les présents peuvent participer ; c) leur table préférée est prise et puis, l'étudiant dont on parle est

allé à un atelier de conversation la veille et il s'inquiète de se sentir moins à l'aise qu'il ne l'aurait imaginé pour l'oral de groupe à venir, il est donc inquiet. Toutes ces variabilités qu'il est presque impossible d'anticiper vont infléchir la direction de l'activité prévue quand il voudra agir. Or tout va se jouer dans le moment même.

On le voit, les deux registres de la contrainte et de l'initiative vont venir se frotter l'un à l'autre en permanence pour enclencher une expérience des normes qui sera inédite. L'être humain ne répète pas sa vie comme un numéro de cirque ; il ne vit pas non plus sur le mode de la machine dont on sait à l'avance comment elle va « tourner » si l'on actionne tel piston ou si l'on tourne plus serrée telle molette. L'usager est plongé dans un vécu qu'il doit gérer car le réel auquel il se heurte est devenu pour lui un problème qui l'interpelle dans un « ici et maintenant » truffé de variabilités, par rapport au projet qui est le sien.

Ce projet au CRL ce sera par exemple cet entraînement qui a été prévu dans la suite pédagogique recommandée par l'enseignant et qu'il avait accepté de réaliser avec son groupe, en amont de leur séance. Il n'est pas possible de repousser l'agir qui doit se faire (à moins de s'en aller ou de tourner le dos à la contrainte). Il faut trouver des moyens de faire arriver cette préparation au travail oral, dans des conditions changeantes. Il faudra « *prendre sur soi* » pour trouver une alternative qui convienne, convaincre peut-être la camarade de revenir travailler avec le groupe, passer moins de temps que prévu à cet entraînement pour un résultat que l'on veut être aussi bon, faire autrement, négocier avec soi-même de s'écarte de la norme pour rejoindre « malgré tout » ce qu'elle demande, mais d'une autre manière. Tout un programme ! C'est tout cela que l'usager va restituer quand il revient en entretien d'ancrage et qu'il restitue cette épreuve avec la réalité et les contraintes qui assaillent son projet d'agir.

7.5 Deuxième exigence : analyser une « expérience active » sans désamorcer la dynamique de l'activité - dilemmes et choix méthodologique

Nous n'avions pas d'idée préconçue sur la longueur possible des entretiens. Toutefois nous avons constaté que chaque entretien avait produit un récit très abondant. Une fois nos entretiens retranscrits, nous nous sommes trouvée face à un matériau conséquent et nous nous sommes questionnée sur la manière de le faire parler pour en extraire des connaissances sur le dispositif.

L'investigation de l'activité par repérage-ancrage, appuyée par la représentation graphique (dessin) avait ouvert pour les participants un accès à l'expression de leur expérience normative dans le dispositif et nous avions un matériau qui mettait au jour les retraitements singuliers des normes antécédentes et le point de vue qui les avait orientées. Nous avions constaté que l'entretien ergologique était un outil d'investigation valable pour faire revenir l'usager apprenant dans ses « dramatiques de l'activité » (Schwartz) parce qu'il lui permet de retrouver ses débats de normes dans l'adhérence (reconstituer le vif de l'action) et d'avoir l'espace qu'il faut pour restituer ces débats puisque la rampe chronologique qu'on

lui donne en entretien le laisse avancer à son rythme et sans s'égarer dans les registres des récits verbalisés.

L'entretien ergologique donne accès à une perspective inédite du dispositif comme recréation axiologique singulière inscrite dans les renormalisations des apprenants : le dispositif apparaît sous un jour nouveau à travers les revendications personnelles de ses usagers qui relatent comment ils recherchent des pratiques qui correspondent davantage à leurs propres besoins. Cette contestation normative des intentions du dispositif s'appuie sur des raisons d'agir abondamment décrites par les usagers et qui les font s'emparer de ses intentions pour en faire à leur manière, un appui à leur apprentissage. L'apprenant conteste par le fait d'évaluer en tant qu'être singulier, ce qu'on lui propose de faire : il exprime un point de vue personnel sur la norme, il l'a fait passer par lui.

Lors du récit du retour d'activité de la deuxième anticipation, nous sommes entrée avec le participant dans sa mise à l'épreuve des normes et nous nous sommes retrouvée à parcourir avec lui le terrain de ses choix et donc de ses valeurs quand elles dialoguent avec celles du dispositif, pour lui garantir de tenir les initiatives qu'il a essayé de reprendre sur la contrainte.

A la lecture de ce matériau, nous sentions qu'il nous fallait une méthode pour entrer dans l'analyse qui soit en cohérence avec la posture ergologique que nous avions adoptée. Comme l'écrivent Clar et Maillot (2009) « il n'y a pas de « voie royale » pour intervenir et produire des savoirs en engageant la démarche ergologique, il n'y a que « des sentiers escarpés »⁶⁷.

Face à notre matériau et sans doute comme tout apprenti chercheur, nous avions la sensation d'être sur un sentier escarpé. Toutefois, et justement parce qu'il n'y a pas de « voie royale » pour ouvrir la voie de la connaissance quand on mobilise la démarche ergologique, nous avions la possibilité de nous créer la nôtre pour notre propre recherche, une « voie royale » au sens non pas d'une méthode d'analyse qui prétendrait être plus performante qu'une autre, mais au sens d'une méthode qui serait la plus appropriée et pertinente pour conserver dans la phase de l'analyse, la possibilité d'une interprétation du matériau qui correspondrait à une interprétation qui s'émanciperait d'un cadre d'analyse préparé en amont et qui risquerait de découper précisément ce que nous voulions conserver.

Notre matériau, comme nous l'avons déjà mentionné est le produit d'une « expérience active » dans laquelle l'usager pénètre dans son *expérience des normes*.

⁶⁷ Citation complète :

Les deux exemples que nous venons de proposer mettent en évidence les points suivants : il n'y a pas de « voie royale » pour intervenir et produire des savoirs en engageant la démarche ergologique, il n'y a que « des sentiers escarpés ». Cela tient pour partie aux caractéristiques des concepts ergologiques : ce sont des concepts que nous qualifions d'« ouverts » ou d'« indéfinis », à l'instar de Schwartz, car ils comprennent dans leur propre ensemble de définition la prise en compte des effets inédits des « renormalisations » de l'activité au sein des situations auxquelles ils s'appliquent. Ce sont, comme le dit Abdallah Nouroudine, des concepts « métissés » et « ce métissage des concepts, obtenu grâce au mélange des savoirs académiques et des savoirs issus des activités rend possible des adéquations entre le savoir, l'action et la réalité » [2006, p. 11]. Autrement dit, au cœur des enjeux que porte la démarche ergologique, se pose avec force la question de l'utilité de la recherche !

Le récit en deuxième anticipation nous porte au cœur d'une négociation normative toujours sur un fil parce qu'elle puise dans la tension que l'entretien permet de recréer.

Alors, comment analyser une tension sans enrayer et neutraliser la charge qu'elle porte ? Se pose la question de savoir comment entrer dans l'activité sans la désarticuler, puisque ces « deux réalités » ne font *qu'une dans la vie réelle*. Comment conserver une posture ergologique éthique pour conserver au matériau la densité de ses inédits et ne pas affaiblir le récit des « inspirations inventives » (cf. Le Blanc, 2017) des participants face au prescrit ? Comment restaurer les tiraillements des dramatiques d'usage du *corps-soi* quand la personne prend un rôle actif face à ce qui cherche à la contraindre ? Comment analyser un dialogue personnel avec le milieu ? Comment travailler sur la dualité de la mécanique normative de l'activité sous l'angle ergologique (la norme et ce qui la fait vivre), sans l'assécher parce que l'on chercherait à faire entrer dans des grilles d'analyse un matériau qui traduit un dialogue avec la vie ? Comment analyser cette « contradiction interne » comme l'appelle Schwartz (2018a, p. 105) en chaque être d'activité dès lors qu'il vit dans un monde, où toute vie, parce que collective, suppose des normes et qu'il y a, en chaque être humain, en tant que centre d'activité, des débats avec les normes antécéduentes qui occupent le terrain de son agir, avant même qu'il ne s'y trouve ? Toutefois, cette contradiction ne place pas l'être humain dans une impasse, elle lui permet d'en « réviser le traitement » qui n'est pas inévitable, et qui ne dépend que de l'évaluation qu'il fait de la situation en arbitrant entre plusieurs degrés de pertinence des normes antécéduentes et de ses propres normes.

7.5.1 Suivre le récit de l'ancrage et voir comment l'apprenant résiste à un seul chemin logique : détricoter l'activité à partir des nœuds de normes

Nous ne voulions pas inventorier ce que l'usager sait de l'organisation programmatique du dispositif pour ensuite comparer le prescriptif avec ce qu'il a fait réellement. Nous aurions eu l'impression d'aller investiguer ce qui aurait pu s'apparenter à des faux pas dans une démarche corrective, car on aurait certes constaté ce qui n'a pas été fait *mais non pas ce qui a été renormalisé en entrant en débat avec la contrainte*.

Nous aurions pu au contraire partir de l'expérience réelle à partir de questions et l'interroger en fonction de ce qui avait été dit des informations recueillies sur l'environnement normalisé, pour comparer. Nous aurions alors interrogé le participant sur ses raisons d'agir pour avoir des explications sur ce qu'il a fait autrement. Nous savions qu'il serait inutile de procéder ainsi, car comme nous l'avons expliqué précédemment, notre recherche s'appuie sur l'étude de l'activité des usagers du dispositif sous l'angle ergologique et dans notre analyse, nous souhaitions conserver ce principe central de la démarche : tenir par les deux bouts la norme et sa renormalisation pour ne pas basculer sur un versant ou un autre de l'activité et risquer de dénaturer sa dynamique.

Nous voulions entrer dans ce tissage de l'activité décrit sous forme de métaphore du métier à tisser par Daniellou (1996, chez Schwartz, 2004a, p.64) afin d'analyser notre matériau en tenant ensemble « le spécifique et le général » (le côté « trame » relie la personne au codifié stabilisé « à des règles formelles, au contrôle d'autres personnes » ; le côté « chaîne » le relie à sa propre histoire ») parce que ce tissage atteste de la manière dont l'activité humaine est une matrice qui permet de dialoguer avec le monde pour rester un sujet actif. L'objectivation par le « *fait de la norme* » et le retour de la subjectivation en décidant pour soi ce qui va « *faire norme* », s'articulent en continu pour produire une histoire humaine qui soit vivable et acceptable.

Nous recherchions un moyen de ne pas nous écarter d'une approche dialectique pour analyser notre matériau. Entre la contrainte et l'initiative, il y a un espace dans lequel il y a une rencontre de valeurs. Notre préoccupation était d'aller au cœur de cette rencontre pour l'analyser en la « découvrant » du point de vue du participant.

Nous avons choisi d'analyser chacun de nos huit entretiens (entretiens à chaque fois doubles : repérage puis ancrage) pour investiguer à partir de ce que nous appelons le « très particulier » de chacune des expériences des normes qui nous avait été relatée : comment les usagers avaient rencontré et reçu les normes antécéduentes du dispositif. Nous voulions explorer ces récits d'activité en réussissant à traiter la singularité normative *en action* des usagers, et ne pas faire perdre leur singularité aux apprenants dont nous allions analyser les entretiens.

Pour commencer l'exploration de notre matériau, nous avons choisi de ne pas opter pour une analyse thématique traditionnelle parce que nous pensions qu'elle ne nous permettrait pas (ou sans doute moins bien) de rester non seulement dans la singularité mais surtout dans la dynamique de l'usager quand il raconte son propre développement face à la norme et comment il *devient* non seulement un acteur de son projet mais *l'auteur de l'expérience singulière et instandardisable* qui lui permet de le faire s'accomplir et de produire un résultat, donc de faire produire un effet à la norme.

Il nous semblait que notre démarche d'entretiens et le matériau qu'il avait produit réclamait une autre voie pour l'analyse afin de ne pas entamer la dynamique de l'activité de l'usager et celle du « vécu » par l'activité, du dispositif. Nous avons alors choisi de ne pas commencer par une approche par découpage car nous pensons qu'il n'est pas opportun ni même possible de découper par les concepts le fonctionnement d'une activité normative. Il faut l'approcher autrement, par une approche synthétique de l'activité qui permette de ne pas perdre son unité.

Notre sentier paraissait escarpé certes, pourtant nous avions la certitude et un certain sentiment d'excitation que notre cadre conceptuel pouvait guider notre cheminement exploratoire dans les récits produits et qu'il soutiendrait efficacement notre démarche d'interprétation.

Tout comme pour les entretiens par repérage et ancrage, le cadre conceptuel ergologique permet de conduire des entretiens complexes. En effet ce sont les concepts ergologiques qui nous ont permis de retrouver le dialogue des usagers avec leur milieu et de recueillir leur point de vue qui n'est

communicable qu'en travaillant sur les conditions de la restitution. Ce sont les concepts ergologiques qui ont guidé dans cet exercice et qui ont été aussi suffisamment opératoires pour passer à l'action dans l'interprétation de nos entretiens.

D'une certaine manière, nous étions soulagée d'avoir trouvé *notre « voie »* pour interpréter notre matériel. Notre stratégie a pris ses distances dans un premier temps avec une approche interprétative froide par rapport au matériel (si l'on peut dire) pour tenter de rester dans une approche qui suive le récit d'expérience dans la verbalisation afin de tirer du sens avec les outils de notre cadre conceptuel. C'est donc vers le point de vue de l'activité que nous portera notre investigation du matériel récolté pour comprendre ce qui a guidé son interprétation et comprendre ce que l'usager a fait du dispositif à travers son interprétation de ce que ce dernier cherchait à faire advenir.

Nous avons choisi pour analyser notre matériel d'entrer dans une lecture interprétative du verbatim de l'entretien d'ancre ; il s'agit de suivre le cheminement du participant au CRL en restant pour l'analyse à son fil d'action, puis de retracer à partir de sa verbalisation son entrée en débat avec les normes du dispositif, avant d'éclairer par notre interprétation dans quel monde de valeurs il a pris sa décision pour devenir auteur de sa renormalisation. Nous cherchons *le point de vue* du participant afin d'analyser quelles valeurs ont été arbitrées dans le creuset de la « dramatique d'usage de soi » relatée en entretien d'ancre. Elles nous indiqueront ce qui fait que le construit normatif du dispositif est réaménagé.

Nos entretiens ont produit deux sources d'objectivation : la suite des actions de l'usager, comme une suite de moments vécus et de petites scènes de (sa) vie au CRL en position d'adhérence par rapport au moment présent, et le repérage des normes antécédentes et anonymes anticipatrices de l'activité, avant qu'il n'entre en scène et en action.

A l'anticipation par le dispositif de l'activité (niveau du repérage première anticipation [A1]) et à l'impossible qu'elle représente, une deuxième source d'objectivation a permis de suivre le participant « à la trace » dans son expérience au CRL en situation d'adhérence du point de vue de l'activité (deuxième anticipation [A2]).

Ces deux sources d'objectivation ont produit deux discours sur la réalité du dispositif. A chacun des discours, c'est une réalité du dispositif qui est décrite *selon une perspective différente*. Un discours sur le dispositif en repérage, un discours dans le dispositif en ancre, au cœur de l'agir, dans le moment de vie.

La dimension qui nous intéresse comme point de départ dans notre travail d'analyse est la dimension expérientielle du registre de l'ancre (A2). Le discours du récit d'ancre contient des informations telles que la manière dont le participant rejoue la dynamique « de l'impossible et de l'invivable » (Cf. Ch. 5) dans sa rencontre avec les normes du CRL. Celles-ci ne peuvent encadrer complètement son activité, ce serait « invivable » pour l'usager de ne pas *réévaluer pour lui-même* ce qu'on lui demande de faire : il lui faut le faire passer par ce qu'il en pense, « ce que ça lui demande » au niveau de l'effort qu'il est prêt à consentir.

C'est à partir du récit d'ancrage que nous avons amorcé notre analyse du matériau discursif collecté lors des entretiens.

Nous avons choisi de suivre le fil du récit pour repérer les arbitrages normatifs. Notre objectif est de retrouver les foyers de renormalisation (qui sont le résultat, l'issue de ces arbitrages) pour recueillir le *point de vue de l'activité* c'est-à-dire les débats de norme qui précèdent l'acte - et les valeurs qui vont investir les renormalisations qui en résultent.

A partir des renormalisations opérées par le participant, nous verrons émerger le dispositif au travers cette fois non pas de son attirail normatif (« le même » que vise la norme) mais à partir de ce que le participant en a fait (« le différent » provoqué par le retravail de la norme) quand il a choisi « une option » offerte par la norme (Jouanneaux, 2011) et qu'il a fait simultanément vivre une histoire au dispositif, qui est la sienne.

Voilà ce qui intéresse notre recherche : comment le « différent » peut être produit à partir du « même » (autrement dit comment le dispositif CRL génère de l'activité qui est un jaillissement d'inédit) ; et en retour, comment le CRL entre en histoire et se renforce grâce à ce que les usagers font de lui – comment le dispositif lui-même évolue imperceptiblement grâce aux usages. L'histoire qui se tisse dans les renormalisations est celle qui a été provoquée par les choix personnels et l'interprétation que l'usager fait de ce qu'il lui est demandé (un usager qui est partout et toujours un être d'évaluation). Le dispositif quant à lui fait « histoire » à travers le débat que le participant réussit à mener avec lui.

Pour qu'il raconte ce qu'il s'est passé au cours de sa séance d'apprentissage de la langue, nous avions fait revenir l'usager au cours du deuxième entretien, celui de l'ancrage, « dans le CRL » tel qu'il a été décrit et représenté en repérage. Le participant va donc pénétrer dans un lieu qu'il connaît et dont il a précédemment ratissé l'organisation normative lors de l'entretien précédent. Quand le participant raconte ce qu'il fait dans le dispositif, et parce qu'il s'est représenté lui-même en train de revivre son expérience normative, il va décrire ce qu'il fait et en même temps, il commente ses actions et les confronte au prescrit qu'il retrouve sur son dessin. Sa remémoration de l'entretien de repérage, situé dans une proximité temporelle avec le récit d'ancrage, amène le plan du repérage à réactiver ce qui l'a conduit à se positionner pour agir (prendre position sur son positionnement)

7.5.2 Déplier les débats de normes des usagers – entrer dans leurs univers de valeurs pour voir autrement le dispositif

Pour commencer l'analyse, nous nous sommes plongée dans le singulier de chaque entretien d'ancrage quand le participant, action après action, décrit ce qu'il a fait au cours de sa séance dans le CRL. En relisant son entretien d'ancrage, nous l'avons suivi « pas à pas » depuis le moment où il pénètre dans le

CRL. Chaque acte posé quand il se remet en scène et rejoue les conditions de ses arbitrages est mis en vis à vis avec ce qu'il y a « en face » c'est-à-dire dans le premier entretien de repérage (A1) les données de la situation qu'il a repérées et dont il a fait l'inventaire.

C'est le participant qui verbalise l'activité dans cette tension entre les deux anticipations (repérage-ancrage) qui caractérisent cette même activité et que le dispositif d'enquête lui fait retrouver.

Ainsi, notre lecture de l'entretien d'ancrage a pris appui sur l'action réalisée par le participant et ce qu'il en dit quand il commente cette action, en la raccrochant au prescrit qu'il retrouve sur son dessin ou que son dessin lui rappelle.

Ce sont bien les concepts ergologiques qui nous ont permis cette méthodologie : c'est en tenant ensemble (distinguer sans les séparer) la norme (repérage) et la renormalisation (ancrage) que l'on fait apparaître les débats de normes soutenus par un point de vue singulier.

L'action ainsi décrite dans le récit de l'usager fait apparaître qu'elle n'est pas suspendue dans son vécu comme s'il vivait en décrochage de toutes les aspérités du réel, mais au contraire qu'il ne cesse de se positionner par rapport à elles. En racontant son vécu en entretien d'ancrage, l'usager ne se décrit pas comme s'il était une machine, un automate enchaînant une suite d'actions prévues par le dispositif et déconnectées les unes des autres ou déconnectées des autres usagers présents à ce moment-là. Il raconte au contraire un moment de vie, dans lequel il lui a fallu tenir la barre de son activité, trancher de multiples décisions pour qu'il puisse exister face aux normes qui ont un projet sur lui : une revendication d'existence qui est la condition pour apprendre au cœur du dispositif en faisant siennes les normes qui le composent.

En suivant la ligne chronologique, nous gardons comme repères les faits : ce sont les différentes actions observables qui jalonnent le récit de l'usager. Mais comme nous l'avons déjà dit, ce n'est là que la partie émergée de l'activité et nous n'allons pas nous y arrêter. Nous cherchons à découvrir comment l'agir a été repositionné dans un univers singulier de valeurs retravaillées, quand il a fallu mettre cet agir en arbitrage avec ce que la norme avait prévu. Ce retravail de la norme et des valeurs est la condition pour rendre vivable l'apprendre lui-même. Les commentaires du participant sur ce qui l'a amené à rejoindre la prescription (c'est-à-dire à se conformer au prescrit), font apparaître les renormalisations et le point de vue qui a permis de se réapproprier la contrainte. L'usager va réaménager ce qui se propose à lui sur un mode « neutre » (en réalité, toute norme est soutenue par une valeur parce qu'issue d'un choix – mais elle affiche la neutralité du « même » pour pouvoir être préférée par quiconque et parce que le prescrit est en antécédence, donc en apesanteur des conditions de sa réalisation concrète).

Le récit d'ancrage se lit alors comme un déroulé dynamique de tentatives (individuelles ou collectives) de réaménager le prescrit par l'activité. L'action, quand elle apparaît comme le produit d'une renormalisation, est aussitôt mise en volume : elle dit quelque chose de l'écart avec ce « même » que cherche à diffuser la norme. Le participant se regarde agir quand il « prend sur lui » de réorienter le fait

de la norme, il dit ce qu'il lui est arrivé à ce moment-là, et quelle valeur il a préférée ou rejetée parce qu'il n'agit pas en dehors de raisons qu'il a trouvées *valables* à ses yeux. Et c'est l'entretien qui lui a donné l'occasion de les exprimer.

Sa façon de rejoindre l'intention normative selon son style, ses valeurs, ce qui pèse plus ou moins à ses yeux et ce qui vaut pour lui *à ce moment-là* (ce qui peut le cas échéant trahir son « style »), tout cela sera sa *personnalisation* de la norme, sa part dans l'histoire en train de se faire -- car il introduit une singularité (contenant un inédit qui en fait davantage qu'une variation sur le thème imposé, qui elle, est déjà répertoriée). Il produit de l'histoire et se transforme lui-même en même temps qu'il transforme en « milieu » l'environnement dans lequel il se trouve - puisqu'il le fait vivre en le polarisant selon sa cohérence à lui. Il devient un milieu avec sa part d'inédit.

Pour l'analyse, le récit se travaille alors dans l'épaisseur de la restitution de l'activité qui a été faite quand le participant retrouve les conditions de son arbitrage. Il raconte ce qu'il a fait de la norme, par rapport à ce qu'elle attendait de la manière dont il allait mettre son acte en conformité, comment il a essayé d'en être le « sujet » (au sens actif), sur quelles valeurs il l'a réajustée, ce que ça lui a fait de lutter avec elle. Et nous pouvons observer ce que ça a fait au dispositif de dévier sa course normative pour être vécu autrement que prévu. On peut ainsi déplier le débat de normes de l'usager, et y trouver le monde de valeurs qui fait le dispositif à ce moment de l'activité.

Notre lecture se dit interprétative. Elle a suivi le participant dans son récit, en réagrégant tout ce qu'il dit de sa tentative d'agir sur la norme et de la renormalisation (qui signe son effort de revenir à tout prix dans son acte *comme auteur* de la manière dont il est réalisé), pour déplier à partir de la « dramatique » (Cf. Ch. 5) dans laquelle il s'est trouvé, et comment il a débattu avec le dispositif.

Notre analyse est allée dans le micro de l'agir au CRL, pour s'approcher au plus près de ce qui a déneutralisé (en d'autres termes : fait préférer) la norme antécédente. Elle relie entre elles les raisons d'agir verbalisées par le participant pour réaliser la norme et peut alors interpréter quel a été son débat de normes et ce qu'il signifie, à la fois pour lui et pour le dispositif.

Notre objectif en analysant les discours produit en « repérage – ancrage » a été de faire énoncer le point de vue de l'activité, *forcément toujours présent mais informulé* et en partie inconscient, pour le mettre en vis-à-vis des éléments factuels et entrer dans l'espace de cet écart.

En comprenant ce qui fait débat, et sur quel fond de valeurs ce débat se joue, nous arrivons à un autre angle de vue qui nous permet d'accéder à une *autre réalité* du dispositif CRL, produite à partir d'une nouvelle interprétation de faits pour la plupart connus de tous.

Chapitre 8 Conduite de l'entretien : les ressorts de l'entretien ergologique

Introduction au chapitre

Dans le chapitre 8, nous présentons au lecteur les ressorts qui caractérisent un entretien conduit sous l'angle ergologique et les partis pris que nous avons retenus pour assurer sa conduite. Les ressorts que nous présentons, permettront au lecteur de découvrir notre manière de procéder pour réaliser cette démarche d'investigation. Dans un souci d'intelligibilité de la conduite d'un tel entretien, nous la présentons en nous appuyant sur l'exemple de Laurélie (ETU 16). L'exemple mobilisé permettra d'illustrer notre propos sur l'entretien au fil du chapitre avec du verbatim de ses entretiens.



Figure 4 La représentation graphique de Laurélie pendant les entretiens



Figure 5 Figure 2 Le CRL Institut Le Bel

Laurélie-ETU 16 est étudiante en deuxième année en Sciences de Vie (L2). Ses séances hebdomadaires d'allemand ont lieu au CRL Institut Le Bel où nous la rencontrons avec son groupe de langue, pour rechercher des participants volontaires pour notre enquête. Laurélie est en cursus franco-allemand. Il est prévu dans son cursus, qu'elle passera sa troisième année de Licence en Allemagne. Laurélie nous a contactée par courriel le jour même de notre prise de contact pour convenir d'un rendez-vous et nous donner ses disponibilités.

8.1 Ressort de l'entretien 1 : des visites dans les CRL – le « pré entretien »

Nous avons veillé à engager un rapport cordial avec les étudiants pour nous présenter et les rencontrer autour d'une discussion sur notre projet de recherche, lors de nos visites dans les quatre CRL que nous avions retenus pour l'étude. Nous avons présenté notre demande aux étudiants lors d'un échange au cours duquel nous avons expliqué en quoi consistait un travail de recherche en Sciences Humaines et Sociales, où nous en étions dans notre travail, pourquoi nous venions rechercher des volontaires pour l'enquête qui allait débuter. Nous avons expliqué que nos entretiens de recherche étaient des entretiens individuels qui visaient un recueil de données qualitatives subjectives pour étudier et à mieux comprendre le dispositif CRL en collectant des informations à partir de ce que les étudiants des CRL en savent, et de leur vécu en tant qu'utilisateurs. Nous avons communiqué des informations sur le protocole de l'enquête, et ce que nous ferions des entretiens réalisés (mode de transcription, utilisation du verbatim). Nous avons donné quelques-uns des principes éthiques de la recherche, et avons répondu à leurs questions au cours d'un échange que nous avons trouvé stimulant.

Nous pensons que cette étape de la collecte de volontaires doit se dérouler de manière à communiquer sur la recherche en cours mais aussi sur le processus de recherche de manière plus générale. Même si nous savons que seuls quelques étudiants d'un groupe deviendront des participants de l'enquête, tous les étudiants présents ont donné de leur temps et leur attention. Cette première prise de contact n'est pas seulement une démarche pour trouver des participants. Elle est une manière d'inviter les étudiants à découvrir des aspects d'un travail de recherche pour les rendre attentifs à certaines de ses exigences, mieux comprendre comment ils pourront collaborer à son processus de construction dans une étude de recherche, les rendre sensibles au fait qu'en tant qu'étudiants à l'université, ils font partie d'une

communauté apprenante qui soutient les chercheurs dans leurs travaux d'enquête, et que certains d'entre eux feront un jour cette même démarche suivant la recherche dans laquelle ils s'engagent.

Nous pensons que cette étape fait partie intégrante du protocole de l'enquête afin de préparer les entretiens qui vont suivre, à la manière du pré-entretien théorisé par Vermersch (1994, 2017, p. 111). Il désigne « tout ce qui est dit, mis en place (horaire, lieu de rendez-vous, contexte qui donne du sens à la situation d'échange, connaissance des buts institutionnels ou amicaux, etc.) qui fait que la situation d'entretien va se produire ». Nous considérons qu'un premier contact propice à assurer une seconde entrevue (qui sera l'entretien) dans de bonnes conditions, avec des étudiants mieux informés et mieux préparés à s'engager dans le contrat de communication (Ibid. p. 170) que va lui proposer le chercheur est préconisé. Nous rejoignons Vermersch (Ibid.) quand il affirme que « toute communication n'est possible que sur la base d'un ensemble de connaissances tacitement partagées et d'un cadre social qui donne implicitement un sens au fait que deux ou plusieurs personnes sont en train de communiquer ». Les étudiants de tous les groupes visités ont été réceptifs et curieux à l'idée d'une participation à notre étude. Nous avons reçu à chaque fois, un nombre élevé de demandes pour être dans l'étude, et des remerciements pour notre visite.

8.2 Ressort de l'entretien 2 - La question de l'espace de l'entretien

Nous avons annoncé aux étudiants des groupes que nous avons rencontrés que nous prendrions nos dispositions pour que les étudiants aient le moins de déplacements possibles pour se rendre sur le lieu de rendez-vous. Laurélie avait cours à la Faculté des Sciences de la Vie dans le cadre du suivi de ses UE disciplinaires, dans le bâtiment dans lequel nous avons conduit nos entretiens⁶⁸. Ce fut donc son cas.

La Faculté des sciences de la vie nous avait prêté un bureau qui se trouvait à l'étage du bâtiment de la Faculté, en dehors des locaux du CRL. Nous souhaitions être dans d'autres locaux que ceux où a lieu notre activité professionnelle pour éviter d'être interrompue ou gênée par le bruit, parce qu'il était difficile de s'isoler et de s'attribuer un espace pour autant d'heures d'entretiens (nous allions réaliser 54 entretiens au départ de l'étude, et parce que nous souhaitions nous mettre à distance de notre environnement de travail et des préoccupations liées à notre activité professionnelle).

8.3 Ressort de l'entretien 3 - Soigner la qualité de l'accueil avant l'entretien et pour l'entretien

Nous considérons comme indispensable d'accueillir avec soin les participants de l'étude et de les mettre en situation de confort pour les entretiens. Nous avions installé l'espace où avait lieu les entretiens de

⁶⁸ Pour les participants qui avaient cours dans un CRL un peu plus excentré du campus central (le CRL PEGE par exemple), nos collègues nous avaient réservé une petite salle attenante au CRL.

manière à ne pas avoir à le faire au moment de l'arrivée des participants. Nous avions installé dans la salle le matériel servant aux entretiens et de quoi faire du thé ou du café, et grignoter. Cela nous permettait d'être plus disponible pour les accueillir, et de soigner l'accueil qui leur était fait en leur accordant un peu de temps avant de démarrer des entretiens qui se sont avérés être longs au niveau du temps de parole des participants. Les participants arrivaient de leurs cours et avaient pour certains, d'autres cours après leur entretien ou alors, nous les rencontrions, à la fin de leur journée de cours. Nous arrivions également de nos cours, examens avec les étudiants ou réunions⁶⁹.

Nous pensons que le participant et le chercheur sont mieux préparés à entrer dans l'exercice de l'entretien après un moment qui offre une respiration entre deux activités durant laquelle ils peuvent faire connaissance. Les participants ne nous connaissaient pas et ils ne savaient pas exactement ce qui allait leur être demandé. En raison de cette part possible que peut engendrer toute situation qui ne nous est pas familière, les participants auraient pu s'inquiéter de ne pas se sentir capables de répondre à notre demande ou ressentir un peu d'appréhension. Comme l'écrit Blanchet à propos de l'entretien de recherche « le locuteur qui a contractuellement la possibilité de s'exprimer dans un dialogue sans être contredit ou jugé explicitement par l'auditeur, pense nécessairement que l'interlocuteur écoute ce qu'il dit, l'interprète, l'évalue, le juge. » (1991, p. 15).

Nos participants étaient de jeunes étudiants, pour certains primo-arrivants à l'université, et ils n'avaient jamais participé à une enquête de recherche. Ils étaient dans la position que décrit Vermersch (1994, 2017, p. 107) quand il souligne que « l'interviewé est dans une position inhabituelle. Même s'il est sur son lieu de travail, ou dans son cadre de formation, il va faire quelque chose de différent de son activité normale, avec une personne qui ne lui est pas familière, et, en plus, dans un mode de questionnement, dont il a peu de chance d'avoir déjà rencontré l'équivalent. ». Pour toutes ces raisons, nous avions à cœur de mettre les participants dans un contexte rassurant pour leur confort et leur bien-être, et pour garantir des échanges dans un contexte que nous estimions propice à assurer des entretiens productifs.

8.4 Ressort de l'entretien 4 - L'importante prise en compte des conditions éthiques de la recherche

Au démarrage du premier entretien, nous avons rappelé à Laurélie les règles éthiques de la conduite d'entretiens pour la recherche. Nous l'avons rassurée à propos de l'anonymisation des données, du caractère confidentiel de l'échange par rapport à son enseignante ou les enseignants dans les CRL. Nous lui avons précisé à ce moment-là que nous étions enseignante d'anglais et responsable d'un CRL du dispositif, ce que nous n'avions pas dit lors de la quête de volontaires. Nous pensions que cela aurait pu faire former l'idée aux possibles participants que nous n'aurions plus grand-chose à apprendre ou que cela aurait pu les intimider. Nous avons expliqué à Laurélie avant de commencer l'entretien que ce

⁶⁹ Nous avons mené 54 entretiens entre le 28 mars et le 20 avril, avec un dernier entretien au cours du mois de mai

qu'elle raconterait de son expérience dans le dispositif serait utile pour notre étude car nous n'en avions ni la même expérience, ni le même vécu. Nous lui avons présenté l'exemple de la visite de la ville de Florence (présenté précédemment dans cette étude), pour lui faire comprendre que si nous la rencontrions au retour d'une visite de cette ville italienne que nous-même venions de visiter, son expérience de Florence serait forcément différente de la nôtre et nous serions curieuse de la connaître, précisément pour cette raison. Sa collaboration à l'étude nous permettait donc de voir le dispositif à travers son expérience du CRL, ce qui nous intéressait dans l'enquête. Laurélie a réagi positivement à notre explication.

Nous lui avons laissé un peu de temps au cas où elle aurait des questions. Nous lui avons annoncé qu'elle allait dessiner pendant l'entretien et que le dessin figurerait dans la thèse. Laurélie a été prévenue qu'elle pourrait à tout moment arrêter l'entretien (celui-ci ou le suivant) et qu'au terme des deux entretiens, elle aurait le temps de réfléchir avant de signer le document qui nous permettrait d'utiliser son travail et de commencer la retranscription des entretiens. Nous avons placé devant elle, une grande feuille de papier à dessin cartonnée, des stylos, un crayon à papier, des crayons et feutres de toutes les couleurs, une gomme, une règle. Nous lui avons indiqué que l'entretien serait enregistré avec un dictaphone que nous avons posé sur la table. Laurélie a exprimé qu'elle souhaitait poursuivre sa collaboration avec nous et qu'elle le faisait avec intérêt. Nous avons commencé l'enregistrement en la prévenant de sa mise en route. L'enregistrement commence avec la formulation de la consigne. Comme la consigne n'est pas lue (nous voulions regarder la participante pour attendre sa réaction), elle n'est pas exactement la même pour tous les participants mais conserve les mêmes caractéristiques que nous détaillerons dans les parties suivantes.

Nous considérons que respecter les règles de la responsabilité déontologique du chercheur, permet d'assurer au participant qu'il est « respecté dans les limites qu'il souhaite poser » (Vermersch, 1994, 2017, p. 170). Même si le participant manifeste par sa présence qu'il est volontaire pour participer à l'enquête, obtenir son accord manifeste que « l'intervieweur est conscient du fait qu'il demande quelque chose de particulier, qu'il sait que cela mobilise une implication personnelle, et des actes mentaux dont la pratique délibérée est souvent inhabituelle. ». Nous avons mis Laurélie dans les conditions nécessaires pour l'informer et obtenir son adhésion à sa collaboration à notre démarche d'enquête, pour ces raisons.

8.5 Ressort de l'entretien 5 - Quelques points de vigilance

Nous considérons qu'il n'est pas souhaitable de donner une consigne en repérage ou en ancrage qui reprend des éléments du cadre conceptuel. Une formulation qui comprend un contenu théorique ferait courir le risque d'un malentendu au niveau de son interprétation d'autant plus que les étudiants ne sont pas familiers des fondements conceptuels du paradigme dans lequel s'inscrit l'étude. Nous estimons qu'une consigne qui reprend des éléments du plan théorique, devra se limiter à des informations forcément incomplètes si la formulation est énoncée de manière simplifiée ou schématique. Il est

possible que la consigne, au lieu d'initialiser l'entretien de manière efficace, soit source de confusion si le participant n'a pas le temps d'y réfléchir ou s'il perçoit difficilement le sens de ce qui lui a été demandé de faire.

L'entretien ergologique propose pour chacun des deux entretiens un cadre dans lequel la verbalisation va se déployer mais nous considérons que le participant doit piloter son propre récit à partir du cadre établi, pour revenir de lui-même dans ses débats de normes. En ancrage, par exemple, trop de précautions sur la tenue du discours ou sur ce que le chercheur attendrait trop précisément du retour d'activité risqueraient de mutiler la manière dont le participant parle de ce qui fait valeur pour lui dans un débat forcément intime dans lequel aucun questionnement ne peut le précipiter de force. Le chercheur doit respecter ce que le participant ne ressent pas le besoin de dire. Une injonction à dire sur quel fond de valeur a été tranché un arbitrage pourrait être ressentie comme une intrusion malvenue et mal vécue. De la même manière, on s'abstiendra de toute intervention porteuse d'un jugement, explicitement ou implicitement, si l'étudiant raconte qu'il a transgressé la norme. On évitera aussi tout rappel à la norme qui lui indiquerait qu'il s'en est écarté. L'entretien ergologique suppose une posture d'ouverture à une expérience singulière et nous considérons qu'il n'y a pas de jugement à porter sur la vie humaine quand on cherche à mettre en mots ce qui a pesé dans les débats de normes d'une expérience normative.

L'objectif du repérage est d'opérer pour les participants une prise d'informations systématique sur les déterminants de leur environnement d'apprentissage. Le principe sur lequel il repose prévoit de les laisser discourir sur le dispositif à partir du registre du formalisé pour recomposer une réalité du dispositif tel qu'il existe dans les normes qu'il a prévues pour mettre en réel son projet pédagogique. C'est un discours sur le dispositif pensé en première anticipation dans ce qu'il a de plus standard pour la personne, qui est visé.

L'entretien d'ancrage vise à faire revenir le participant sur ses arbitrages normatifs pour dégager le point de vue qui a permis l'activité. Son principe est de remettre le participant en situation pour lui donner la possibilité de se rappeler ce qui lui a fait renormaliser l'exigence initiale, en tenant un fil chronologique des évènements qui sert à dynamiser le retour à la remémoration de ses raisons d'agir. C'est un discours sur l'activité qui est produit quand le participant revient dans le dispositif, immergé dans son expérience et replacé figurativement dans l'espace normalisé qu'il a cartographié en repérage. Pour autant, la consigne ne développe pas ces informations. Elle ne contient pas le mot « norme » par exemple ou « dispositif », pour ne pas risquer de lancer le participant sur une interprétation qui serait possiblement faussée selon sa connaissance des notions ou parce qu'elles auraient comme effet d'orienter son récit en tentant de ne pas s'écartez de ce qu'il s'imaginerait être l'attendu exclusif de la verbalisation, en repérage ou en ancrage. De plus, une telle focalisation conceptuelle empêcherait selon nous que la verbalisation de l'ancrage soit l'occasion pour le participant de revenir dans son expérience en se découvrant comme « être d'activité » qui revisite les débats de normes qu'il a menés sans s'efforcer de faire coller son récit à une prévision spécifique que porterait l'énoncé.

Nous affirmons que c'est par le récit de son retour d'activité en situation (et en ne lâchant pas le plan de la première anticipation) qu'il peut reconnaître les raisons qui lui ont fait s'approprier le prescrit avec un point de vue qu'il peut défendre. Il est important de le laisser réfléchir, et revenir sur ces choix en situation, et de lui donner du temps pour laisser la verbalisation trouver son rythme et creuser sans le brusquer ce qui l'a conduit à privilégier une manière de faire. Formuler dans la consigne une anticipation de ses renormalisations même de manière abstraite, va à l'encontre du projet ergologique que porte le dispositif d'enquête.

Aussi, les participants de l'étude n'ont pas tous la même maîtrise de la langue française. Certains participants sont des étudiants étrangers qui viennent dans les CRL apprendre le Français Langue Étrangère. Il était important qu'ils soient à l'aise linguistiquement pour ne pas être mis en difficulté de compréhension. Nous considérons qu'une consigne courte, et si elle est bien formulée, ne freine pas l'entrée du participant dans l'entretien parce qu'il s'en approprie facilement le sens. Cela lui donne par conséquent confiance pour se lancer dans la verbalisation. Le rapport entre le participant et le chercheur qui lui adresse sa demande est moins inégal au sens où le participant pourrait se sentir moins expert pour ce qui lui est demandé de faire s'il lui fallait des explications pour s'assurer qu'il a saisi ce qui est demandé ou s'il commençait sa verbalisation en étant peu rassuré d'avoir compris l'attendu. C'est a posteriori de l'entretien que nous avons abordé les fondements théoriques de notre épistémologie de recherche avec les participants. Nous avons après chaque double entretien, passé un moment avec les participants pour leur expliquer dans quelle démarche nous travaillons, et les avons invités à nous contacter pour recevoir des articles sur l'approche ergologique et l'apprentissage en CRL.



8.6 L'exemple de la ville de Florence

Nous avions ressenti comme un flottement avec la première étudiante reçue en entretien. Nous avons pensé, sans le lui demander, qu'elle pouvait se questionner (sans oser le dire) sur ce qu'elle allait raconter puisque nous étions censée connaître plutôt bien, et même très bien, le dispositif. C'est un ressenti que nous avions eu et qui s'était révélé juste puisque cette étudiante nous avait fait remarquer au terme des entretiens qu'elle avait craint, de dire des choses banales. Avant de démarrer le premier entretien, nous lui avions très spontanément (et juste avant d'enclencher notre dictaphone) donné cet exemple qui nous était venu à l'esprit, pour lui faire comprendre notre démarche d'enquête. Nous avons ensuite démarré chacun des entretiens avec ce même exemple. Nous lui avons donné l'exemple d'une visite qu'elle ferait dans la ville italienne de Florence pendant les congés d'été. A son retour, nous lui avons fait imaginer qu'elle croiserait un ami à qui elle demanderait où il était allé en vacances. Lui aussi serait allé à Florence

où il aurait passé ses vacances d'été. Nous lui avons dit que sans doute à ce moment précis de leur échange elle n'aurait pas envie d'écourter leur conversation même si tous deux connaissaient Florence :

« Vous allez être très intéressée parce que votre Florence ce n'est pas son Florence. Il y aura un musée que vous aurez visité et pas lui, un tableau, si vous êtes allée au même musée, que vous aurez ressenti différemment, des impressions que vous aurez à partager avec lui selon les contextes de vos visites, un parfum de glace que vous n'aurez pas goûté, vous voyez ? Vous aurez plein de choses à vous dire bien au contraire parce que chacun de vous aura vécu une expérience différente de Florence et que vous aurez envie d'en savoir plus sur l'expérience de votre ami, et bien moi c'est pareil avec le CRL. Votre CRL, ce n'est pas mon CRL et c'est pour cela que ça m'intéresse de discuter et d'échanger avec vous et que je sais que vous aurez plein de choses à dire que je ne connais pas, que je ne soupçonne pas et qui vont m'intéresser. » (Ch.)

Ce que nous souhaitions faire comprendre à travers cet exemple est que l'intérêt de l'échange entre les deux visiteurs de Florence était pour l'un et l'autre de découvrir à travers un point de vue une réalité de Florence. Cet exemple reflétait parfaitement notre problématique : la réalité du CRL qui nous intéresse est celle qui est liée à la relation que l'étudiant a au CRL. C'est à son point de vue que nous nous intéressons car il rend possible d'accéder à une réalité du CRL que nous ne connaissons pas et qu'aucune enquête ne peut montrer en dehors du point de vue de la personne elle-même. Nous sommes convaincue que quelque chose a résonné chez les étudiants. Rester sur un mode neutre, sur des faits objectifs (ou si les étudiants avaient imaginé que l'entretien allait se passer ainsi), n'aurait pas produit la même richesse des verbalisations et des mises en mots de la normativité que nous cherchions à faire émerger et que nos entretiens ont mis au jour. Faire un pas vers la déneutralisation, s'intéresser et rentrer dans la subjectivité de l'étudiant a tout de suite été vécue comme une marque d'intérêt pour la prise de parole qui allait suivre et a provoqué un changement de perception pour cette activité de restitution qui a fait, nous le pensons, que les entretiens ont été très productifs.

Une étudiante nous a écrit ceci, à la suite de l'entretien⁷⁰ :

« Je me souviens très bien de l'exemple de Florence que vous aviez donné, qui était extrêmement pertinent et qui aurait pu convaincre n'importe qui dont la question aurait été "mais à quoi cela sert-il de parler de quelque chose que l'on connaît toutes les deux très bien ? ". Justement, tout le monde connaît la même Florence géographique, le même CRL rue Goethe à Strasbourg, mais personne n'en a la même appréciation, personne ne le vit

⁷⁰ Courriel du 15 novembre 2018

de la même façon. C'est pour cela que ces entretiens ont été si enrichissants, pour moi comme pour vous. Cela m'a permis de m'exprimer sans aucun filtre, avec pour certitude que mon ressenti ne soit pas jugé, au contraire d'aider à réaliser un travail que j'imagine de longue haleine, et d'être tout à fait comprise, paradoxalement, par la responsable de ce sur quoi nous échangions ! » (Mathilde-ETU 14).

Nous pensons que cette remarque de Mathilde contient un paradoxe de la restitution que nous lui demandions de faire, en effet à quoi cela sert de parler de quelque chose que « nous connaissons toutes les deux très bien ? ». Du point de vue du donné, de ce qui est déjà-là, des faits objectifs, nous avons accès au « même » dispositif à travers des normes dont nous savons l'existence. Si on s'arrête là, si l'on s'arrête au fait de la norme en effet il n'y a plus rien à dire hormis vérifier que l'on connaît les mêmes normes, mais si l'on s'intéresse au dialogue toujours singulier qu'une personne a avec le monde, si on est curieux de son rapport au monde, dans notre exemple le monde florentin ou celui du CRL, nous lui permettons de restituer sa rencontre toujours inédite avec le monde qu'elle va découper en valeurs selon ses préférences et qui va devenir *son* monde. Nous lui permettons de revenir sur ce qu'elle a mis en débat pour dialoguer avec lui, nous avons accès à sa dimension historique investie par les valeurs de Mathilde.

8.7 Ressort de l'entretien 6 - Initialiser l'entretien de repérage de manière efficace

L1-L8 Consigne pour le premier entretien

Chercheure : *voilà donc bonjour nous sommes le 07 mai et je vous remercie d'être présente pour notre premier entretien je vous ai mis devant vous une grande feuille à dessin avec des feutres et des crayons et des stylos je vais vous demander de me parler de l'apprentissage de votre apprentissage en Centre de Ressources en Langues et je vais vous demander donc de m'expliquer comment ça marche comment c'est organisé comment ça se passe quand on vient apprendre une langue donc vous l'allemand en Centre de Ressources en Langues et je vous propose d'accompagner votre parole par un dessin des locaux du CRL de me représenter le CRL tout ce qu'il y a dedans d'accord pour que je comprenne au fur et à mesure où c'est où sont les choses voilà comment c'est organisé ce que vous faites tout ça euh vous pouvez donc dessiner ça va*

L'énoncé de la consigne de l'entretien marque le début de l'entretien proprement dit, au sens où il est « le moment où on oriente précisément l'activité de l'interviewé » (Ibid, p. 111). Pour mettre en place le point de départ du premier entretien, nous avons privilégié une consigne qui définit en quelques phrases l'objectif de l'entretien pour qu'il apparaisse clairement. Nous avons retenu des « formulations directes et positives » (Vermersch, 1994, 2017, p. 108). Selon l'auteur « la qualification de positif n'est pas prise au sens moral, mais au sens de « décrivant une action à faire », plutôt que négative, au sens de « décrivant quelque chose à éviter ou à ne pas faire », ou dont on suggère la difficulté, sinon l'éventuelle

impossibilité ». Ainsi, aucun avertissement n'est donné pour la consigne du repérage, comme par exemple celui d'éviter de raconter une séance particulière à ce moment de l'enquête ou de centrer le récit sur des anecdotes concernant l'apprentissage pour parler de soi.

Nous considérons que la consigne ne doit pas décrire en l'illustrant, ce qui est attendu que le participant verbalise afin de ne pas imposer ce qui serait la vision du chercheur dans l'expression de la normativité du participant. Pour cette raison, la consigne ne donne pas d'exemples qui aurait pu lui souffler des idées. Des explications supplémentaires à celles que contient la consigne risquent de dérouter les participants qui peuvent se demander pendant l'entretien ce qu'il convient de dire à partir d'explications de départ trop précises qu'ils chercheraient à suivre en contraignant leur récit, et qui en contraindrait la spontanéité.

La consigne du repérage utilisée situe l'entretien dans le temps, ce qui donne un repère au début de l'enregistrement. Pour des raisons purement pratiques, lorsque l'on collecte des enregistrements, il faut veiller à les référencer correctement et cette manière de faire nous a paru judicieuse pour garantir que nous aurions les informations nécessaires sur les enregistrements.

La consigne replace la position de l'entretien dans la construction de l'outil d'enquête, c'est pourquoi nous disons à Laurélie, L1 « pour ce premier entretien ». Elle précise comment fonctionne le dispositif de l'enquête qui invite la participante à cartographier l'environnement du CRL pendant la verbalisation, L6 « et je vous propose d'accompagner votre parole par un dessin des locaux du CRL de me représenter le CRL ». Elle donne en une phrase le sens de ce qui est attendu L4-5 « je vais vous demander donc de m'expliquer comment ça marche comment c'est organisé comment ça se passe quand on vient apprendre une langue ».

Nous nous adressons directement à la participante avec le pronom personnel « vous » mais la formulation de la question cherche à signaler que son discours doit s'engager sur un plan général, en décollement du vécu singulier. La consigne proposée reprend les caractéristiques du plan du repérage. Elle s'intéresse à comprendre « comment ça marche », « comment ça fonctionne quand *on* vient apprendre », ce qui implique pour la participante de se détacher non pas de son expérience personnelle puisque son récit sera forcément tiré de sa propre expérience (de ce qu'elle en sait) mais de son expérience personnelle *en situation* quand elle revient dans son expérience, ce récit qui sera celui de l'ancre.

Nous avons choisi à dessein le verbe « marcher » pour renvoyer à un sujet inanimé, « comment ça marche » L4, et accentuer l'idée d'un fonctionnement.⁷¹ Dans la consigne, nous évoquons le « CRL », en effet ce que les participants connaissent principalement du dispositif est le CRL dans lequel ils ont leurs séances de langue. Nous savons qu'ils ont pu avoir cours dans un autre CRL l'année précédente à

⁷¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/marcher>

C. – *Au fig.*

1. [Le sujet désigne un inanimé] Fonctionner, se dérouler avec plus ou moins de succès.

celle où nous les rencontrons, ce qui est le cas de Laurélie qui est en L2, et aussi qu'ils sont certainement allés en ateliers de conversation dans d'autres CRL que le leur, puisque le dispositif les accueille pour ces ateliers sur l'ensemble du dispositif. Dans le cas de Laurélie, nous anticipons, en repérage, un récit qui verbalisera les intentions du dispositif au-delà du seul CRL où la participante a ses séances de langue au moment des entretiens et même que son récit déborde de son année de L2 pour rappeler des exigences en L1. Nous savons qu'elle cartographiera les lieux du CRL dans lequel elle a cours, ce qui a été demandé dans la consigne.

8.8 Illustration : Laurélie revisite le dispositif normalisé

Nous proposons au lecteur l'exemple d'une renormalisation que restitue Laurélie. L'exemple nous permettra de montrer comment sont collectées des données de repérage sur le « fait de la norme », ce que Laurélie dit de la norme en généralité, et ce que Laurélie dit qu'elle en fait quand elle est en situation d'agir. Nous verrons sur quelles valeurs s'opère la renormalisation de Laurélie quand la contrainte « fait norme » pour elle. Nous proposons au lecteur de nous intéresser pour commencer, à la manière dont Laurélie entre dans le repérage des contraintes normatives. A la question « ça va » que nous posons à la fin de l'énonciation de la consigne de repérage, Laurélie répond « oui ». Nous supposons qu'elle a compris la consigne. Elle n'a pas de questions.

L9-L11

ETU 16 oui

Ch. alors je vous laisse œuvrer

ETU 16 (silence elle dessine)

Laurélie communique des informations sur le dispositif qui concernent une norme pour l'arrivée des étudiants dans le CRL. Il s'agit de la norme des affaires qui prévoit que les étudiants laisseront leurs sacs et leurs manteaux à l'entrée du CRL avant d'y pénétrer. Elle n'indique pas la raison de cette norme et nous ne l'interrogeons pas. Elle pourra en reparler en ancrage si elle raconte comment elle a rencontré la norme et quelle valeur elle lui a reconnu. Elle place son récit dans le registre de l'activité souhaité en reprenant le pronom impersonnel « on », que nous avons utilisé dans la consigne, pour diriger sa verbalisation à partir du plan conceptuel du dispositif.

L19-L25

ETU 16 d'abord on pose nos affaires quand on rentre (elle parle tout doucement, elle est concentrée sur son dessin)

Ch. pardon est-ce que vous pouvez parler un peu plus fort

ETU 16 oui d'abord on pose nos affaires quand on rentre

Ch. oui

ETU 16 nos sacs et nos manteaux tout ça

Ch. hum

ETU 16 sur des bancs (rires) et les portemanteaux

Avec le sens du détail qui la caractérise et qu'elle démontrera tout au long des entretiens, Laurélie prend son temps pour représenter les lieux, en appréciant le résultat de son dessin au cours de sa représentation. Nous choisissons de la laisser faire, elle semble enjouée, et nous sentons à quel point elle veut bien faire. L'activité de dessin n'est pas forcément une activité pratiquée par tous et nous anticipons qu'il faut à la participante un moment pour s'exercer et trouver une certaine aisance. Nous l'encourageons pour ce démarrage.

L44-50

ETU 16 les chaises (rires)

Ch. allez-y vous pouvez pas de soucis hein vous avez le temps oui je vois que c'est des chaises ne vous inquiétez pas (elle éclate de rire) vous faites la grimace (nous rions) voilà hum hum donc là il y a une table et des chaises donc cette salle

ETU 16 ça ne ressemble pas à grand-chose

Ch. si si si ça ressemble à une table avec des chaises (elle rit)

ETU 16 d'accord

La réalisation de son dessin est un moment intense dans lequel elle se plonge. Tout son corps manifeste son effort. Elle s'y plonge mentalement mais aussi physiquement au sens propre. Ployée sur son dessin, elle dessine rapidement, se sert des crayons et des feutres qui sont disposés autour de sa feuille à dessin pour faire figurer les éléments qu'elle replace dans l'espace de la grande salle du CRL où ont lieu ses séances de langue. Elle cherche à représenter l'environnement du CRL avec force détails et commente sa réalisation, ce qui donne lieu à des réactions de notre part, à la fois pour la rassurer et aussi parce que ses tentatives artistiques sont verbalisées avec humour et force mimiques, ce qui nous fait rire toutes les deux.

L68-L75

ETU 16 oh oui euh là y a aussi un espace avec des tables là y a a plein de revues ça ressemble à une chaise (je pense qu'elle dessine un livre)

Ch. ça ressemble à une chaise mais vous pouvez aussi imaginer que c'est un livre ouvert ça vous voyez moi de mon point de vue d'où je suis (je la taquine et on rit ensemble) donc vous pouvez me mettre un mot vous pouvez mettre livre magazine

ETU 16 ah les casiers {04 :25}

Ch. ah c'est un casier pardon (on rit)

ETU 16 ah vous ne pouviez pas savoir (elle rit)

L141-L146

ETU 16 là il y a encore des canapés

Ch. oui

ETU 16 comme ça

Ch. oui hum hum

ETU 16 où on peut se rassembler

Ch. non mais carrément maintenant vous dessinez en trois dimensions (on rit) su-per (j'insiste sur ce mot)

Au démarrage de l'entretien, là où d'autres participants dessinent leur environnement et commencent rapidement leur récit sur l'organisation du dispositif, Laurélie prend du temps pour amener une foule de détails dans sa représentation. Elle dessine le mobilier et la décoration, le bureau de « l'accueil » L31 situé à l'entrée, les tables et les chaises qu'elle place à divers endroits de la grande salle du CRL, les « canapés » L141. Elle fait figurer les « plantes » L62 qu'elle apprécie particulièrement et qui lui font aimer son dessin L64 « j'admire ma table parce qu'il y a des plantes ». Elle pose figurativement les « revues » et les « magazines » L68 qui sont à la disposition des étudiants. Elle dessine les affiches des « expos temporaires » L83, qui ont lieu au CRL et qui décorent les murs. Elle explique sur quels thèmes ces expos ont porté. Elle note sur le dessin ce que les affiches représentent, de toute évidence, elle cherche à ce que son dessin soit compréhensible L87-L88 « je peux l'écrire comme ça (elle est très concentrée sur son dessin) en ce moment je crois qu'il y a un truc sur Star Wars et Harry Potter ou quelque chose comme ça ».

Nous voyons apparaître les « tableaux d'affichage » L150, les « étagères et les classeurs », les livres qu'elle représente en nombre « il y a plein de types de livres y a les magazines les livres les livres de grammaire » L94, les « casiers » L161 qui sont à l'accueil et qui servent à déposer les articles des magazines pour lesquels on demande une photocopie « et là on peut poser notre truc à photocopier (elle rit) », les « fiches de présence » L162 que l'on vient chercher auprès du moniteur étudiant (qu'elle ne dessine pas), les « catalogues » des ressources L168. Laurélie explique où sont placées les choses et à quoi elles servent en même temps qu'elle les dessine. Elle est absorbée par son activité et nous l'entendons à plusieurs reprises se parler à elle-même parce qu'elle réfléchit à représenter l'environnement correctement L127 « ouais alors là il y a c'est un peu comme ça (elle se parle à elle-même) », L154 « voilà là il y a plein de (elle murmure et se parle à elle-même doucement) on va faire un peu comme », L162-L163 « nos fiches de présence (comme si elle se parlait à elle-même) O.K je vais marquer photocopies ».

Laurélie décrit le démarrage de sa séance avec son groupe et évoque un rituel en début de séance « ça dépend la plupart du temps quand on arrive on retrouve notre professeur qui nous rassemble » L176-L177. Cette demande de rassemblement émane de l'enseignante selon qu'elle décide de « faire un

bilan » L202, de donner « des objectifs des dates » L206 pour les différentes activités qu'elle a prévues pour la séance ou le semestre.

Un des objectifs du semestre est de « faire des groupes » L208. L'enseignante a annoncé en début de semestre, lors d'un regroupement où elle s'adresse à tout le groupe d'étudiants qu'ils vont « devoir faire des débats » L236. Laurélie explique dans son repérage ce qui est attendu pour cette activité de débat. Laurélie rappelle un autre principe méthodologique du dispositif. En CRL, les étudiants doivent travailler à partir d'objectifs personnels. Ils ont des ressources à disposition pour apprendre en « autonomie » L617.

Nous observons que la contrainte normative du débat se déploie dans le discours de Laurélie pour faire apparaître d'autres contraintes qui lui sont rattachées, l'exigence décrite semblant se ramifier à d'autres exigences, comme si un faisceau normatif était reconstitué par la mise en mots qui le met en forme et lui donne une consistance. Laurélie verbalise des contraintes qui arrivent en rafale dans son discours.

Elle alimente son portrait de la norme du débat en reliant toutes les exigences qui lui sont rattachées. Laurélie déroule dans son récit toutes les contraintes liées à l'activité de débat. Elle implique une myriade d'exigences que Laurélie passe en revue, nous les citons à mesure qu'elles apparaissent dans son récit : des activités sont prévues pour s'entraîner à l'activité de débat entre les étudiants qui doivent se mettre en groupes. Les groupes devront faire « un espèce de bilan intermédiaire » L236-L237 pour rendre compte du travail réalisé et réfléchir à l'avancée de leur travail. Il est exigé de chaque groupe qu'il s'entraîne face à un autre groupe « il fallait qu'on se fasse un débat enfin il y avait deux groupes de débat qui se faisaient mutuellement les débats » L237. Les étudiants ont reçu de la part de l'enseignante un outil d'évaluation « du coup on avait elle nous avait expliqué ça elle nous avait dit qu'est-ce qu'il fallait qu'on fasse on avait des fiches pour pouvoir s'auto évaluer » L239-L240. Il faudra rendre ces fiches à l'enseignante « à peu près au milieu » L248 du semestre. En fin de semestre, les étudiants reviendront sur leur évaluation première pour noter les progrès de leurs camarades au cours de l'évaluation finale « les méthodes en fait on se donnait mutuellement des conseils et lors de l'évaluation finale on a dû faire le débat devant tout le monde et ils nous ont redit qu'est ce qui avait progressé depuis et qu'est-ce qu'ils avaient trouvé de mieux si on avait suivi leurs conseils ou pas » L256-L258.

Nous apprenons que les étudiants peuvent choisir leur sujet de débat L296, à condition que ce soit un sujet qui s'y prête, c'est-à-dire « forcément quelque chose qui porte un peu à débat » L305. Il leur faudra obligatoirement faire ce débat « en groupe de trois ou quatre étudiants » L299 et devant d'autres étudiants « ça c'est une obligation devant les autres » L299. Pour se préparer, les étudiants doivent utiliser les ressources du CRL « pour ça après on avait on devait juste se servir de différentes ressources qu'on avait à notre disposition » L301. Pour montrer que les étudiants investissent le contenu de leurs thématiques de débat et qu'ils le travaillent sérieusement sur le plan linguistique, ils doivent rédiger plusieurs travaux écrits « il fallait bon il fallait pas seulement avoir une production orale à la fin des débats » L328. Le travail doit être « suivi » L332 sérieusement ce qui implique de rendre des « rapports » de manière régulière « oui après alors je euh justement comme il faut un suivi donc on avait

euh on a rendu justement des rapports au fur et à mesure pour qu'il y ait quand même un je sais pas un suivi constant ben tout au long du semestre » L332-L334.

Le récit de Laurélie s'intéresse à une autre exigence qu'elle est supposée prendre en compte quand elle vient au CRL. Ce qui a été annoncé aux étudiants, c'est qu'il faut se fixer des objectifs personnels pour progresser « oui on nous a surtout expliqué qu'on avait donc qu'on avait des objectifs pendant le semestre » L270. Ce travail pour améliorer ses compétences doit donc être fait « à côté du débat » L362. Nous comprenons que Laurélie a dû faire des choix pour travailler le thème de son débat et réussir à équilibrer le travail qu'elle est censée faire à partir d'objectifs personnels :

L358-L360

Ch. ...en L2 vous devez énoncer des objectifs

ETU 16 oui

Ch. dire voilà

ETU 16 par exemple je dois travailler plus l'écrit ou l'oral telle partie et du coup en fait à côté du débat on doit aussi travailler enfin on peut le faire soit sur la même thématique que notre débat soit un autre sujet travailler aussi nos objectifs personnels alors moi j'ai été un peu en dehors du débat surtout en rapport avec le débat parce que c'était plus facile d'avoir encore plus de trucs par rapport au sujet mais du coup on doit aussi travailler nos propres objectifs je sais pas si ben quand j'avais énoncé comme objectifs par exemple « je veux vraiment comprendre tous les accents allemands » je sais pas et ben enfin ça compte aussi dans le travail qu'on doit faire ». La consigne des objectifs personnels est régulièrement rappelée « oui on nous dit qu'il vaut mieux cibler nos objectifs et après c'est de les » L 514, « de les avancer quoi » L516.

A la fin du semestre, les étudiants doivent rendre un dossier qui contiendra tous les rapports rédigés et corrigés, ainsi que les preuves du travail qu'ils ont réalisé à partir de leurs objectifs personnels « pour qu'il y ait pour pas qu'on ait l'impression que c'est ben qu'on dit qu'on travaille mais qu'on le fait pas (rires) » L646.

Laurélie plante le décor de l'environnement du dispositif avec beaucoup de soin. Ce n'est pas seulement un décor qu'elle dessine, c'est le cadre du dispositif qu'elle verbalise et pose sur sa feuille à dessin. Il montre toutes les contraintes et les circonstances qui composent son environnement. Le dessin devient la représentation graphique de l'installation de son environnement, des équipements et outils prévus pour faire advenir l'apprentissage selon ses principes méthodologiques. Il traduit graphiquement les partis pris des concepteurs du dispositif qui sont autant de circonstances qu'elle devra prendre en compte quand elle sera en situation, confrontée au réel. Laurélie évoque « ce qui doit être » et l'usage d'elle qui a été prévu pour qu'elle apprenne l'allemand dans un environnement construit à cette fin.

L'entretien de repérage lui permet d'inventorier ce qu'elle sait de ce qui constitue le socle des attendus du dispositif qu'elle connaît. Son discours est parsemé de références aux normes antécédentes à actualiser, « on doit », « il faut », « on nous a dit » :

« on allait devoir faire des débats » L234, « il allait falloir faire ... il fallait faire une espèce de bilan intermédiaire entre nous » L236, « il fallait qu'on se fasse un débat » L237, « il faut un suivi » L332, « il fallait aussi qu'on rende un rapport » L336, « à côté du débat on doit aussi travailler » L362, « il faut quand même qu'il y ait un certain nombre d'heures qui soient faits faites » L398, « on doit recenser à chaque fois toutes les heures qu'on fait quel travail on fait pour que justement il y ait un aperçu du travail qu'on a effectué » L412, « qu'il faut quand même un minimum de choses faites » L445, « il faut consigner à chaque fois bien toutes les heures qu'on fait » L644, « ben il y a toujours ce truc où il faut rendre au fur et à mesure quand même un minimum de travaux pour qu'il y ait pour pas qu'on ait l'impression que c'est ben qu'on dit qu'on travaille mais qu'on le fait pas (rires) » L645-L647.

Ce que Laurélie verbalise dans ce repérage, c'est qu'elle est exposée à des dispositions prévues pour organiser l'apprentissage, des exigences ou normes émises en quantité et en continu par le milieu dans lequel elle se trouve (Durrive, 2009, p. 259).

Dans sa verbalisation, Laurélie ne fait pas que restituer les exigences du dispositif en repérage. Elle tisse dans son récit ses commentaires sur la proposition de formation qu'il lui adresse et définit ce qui le caractérise à ses yeux : il est un lieu ouvert et accueillant pour apprendre et trouver des informations intéressantes « l'idée c'est vraiment de dire que c'est un lieu à disposition des étudiants pour progresser dans les langues donc même si on n'a pas de créneau de cours pour ça on peut quand même y aller il y a des ressources elles sont disponibles on peut emprunter des choses chez nous aussi » L551-L553.

Elle s'exprime également sur ce qu'elle est en tant qu'apprenante et insiste sur le fait que la manière d'apprendre en CRL lui convient « il y a une grande autonomie et chacun peut avancer à son rythme en fait et ça je trouve ça intéressant voilà comme dit on n'a pas tous les mêmes niveaux » L617. Elle apprécie positivement de pouvoir travailler selon ses besoins linguistiques spécifiques « après enfin moi je trouve que là où c'est intéressant le CRL c'est surtout le fait qu'on n'a pas tous les obj- enfin on n'a pas tous les mêmes besoins et les mêmes compétences je veux dire acquis du lycée de notre cursus personnel » L605-L607. Elle relie ce positionnement méthodologique assumé du dispositif au fait que les étudiants à l'université peuvent se prendre en charge au niveau de leur apprentissage à partir du moment où il leur fournit ce qu'il leur faut comme des ressources pour apprendre, « et du coup qu'il y avait des ressources à disposition et après on a comme on était à l'université c'était à nous de savoir là où on avait besoin » L 373.

Le repérage permet de faire connaissance avec la participante. L'entretien ne déroule pas froidement une liste de ce qui construit le dispositif sur le plan normatif. Laurélie dresse un inventaire du « normalisé », et apporte aussi ses commentaires sur les normes qui organisent l'apprentissage dans le dispositif. Nous voyons tout au long de son entretien que le récit de repérage est mené dans cette double dimension descriptive et évaluative dans laquelle la participante revient à travers ses commentaires. Dès l'exploration du plan du repérage, la participante ne s'efface pas. Laurélie parle aussi d'elle quand elle parle du dispositif. On sent avec force qu'elle vit une « histoire » avec le dispositif.

8.9 - Ressort de l'entretien 7 : la consigne pour l'entretien d'ancrage

L845-851 Consigne de l'entretien d'ancrage

Chercheure : *voilà donc bonjour merci d'être là pour ce deuxième entretien nous sommes le 09 mai et vous êtes venue la première fois le 07 mai euh vous avez devant vous le dessin que vous avez réalisé qui est donc où on voit les lieux le CRL dans lequel vous apprenez l'allemand vous êtes en L2 je vais vous demander maintenant à l'aide des stylos crayons et de du matériel qui se trouve là de me raconter euh votre activité ce que vous avez fait lors d'une séance de votre semestre que je vous laisse choisir quelle qu'elle soit début milieu enfin la deuxième la troisième à vous de voir ce dont vous avez envie de me parler ce que vous voulez raconter et je vous propose de me raconter tout ce qui s'est passé à partir du moment où vous êtes entrée dans le CRL je vous laisse*

La consigne pour le deuxième entretien situe la date de l'entretien et signale que c'est le deuxième entretien de Laurélie, le premier ayant eu lieu deux jours plus tôt. Sur le plan théorique, nous cherchons à faire s'ancrer Laurélie dans le terrain du spécifique (en « adhérence »), quand il faut trancher des valeurs dans l'ici et maintenant. Nous sommes intéressée de voir comment elle va exercer sa normativité pour engager une relation avec son milieu.

Laurélie est invitée « je vous propose de me raconter » L850 à choisir librement une séance de son semestre « quelle qu'elle soit début milieu enfin la deuxième la troisième à vous de voir » L851 et à raconter ce qu'elle a vécu à cette séance.

Nous avons replacé devant Laurélie le dessin réalisé à l'entretien précédent, avec ce qu'il lui faudra pour dessiner. Nous lui proposons cette fois, à la différence du repérage de revenir dans une situation témoin pour la revivre. Grâce au dessin qui représente l'environnement pré construit du CRL tel que Laurélie le connaît, elle peut revenir se placer graphiquement dans le décor qui représente les lieux mais aussi le cadre normalisé du dispositif. Le dessin va ramener le plan du normalisé dans l'entretien d'ancrage, pour rétablir la dynamique de l'activité selon sa définition ergologique.

En revenant sur la scène d'une expérience située et temporellement circonscrite, Laurélie est invitée à faire le récit de ce qu'elle y a fait depuis le début de sa séance « à partir du moment où vous êtes entrée dans le CRL » L851. La consigne indique que le récit doit respecter un axe temporel qui a un commencement dans le temps, celui de l'arrivée de Laurélie, une durée qui est celle de la séance, et une fin qui en est le terme « je vous propose de me raconter tout ce qui s'est passé à partir du moment où vous êtes entrée dans le CRL ». L'idée d'une immersion dans une situation témoin et d'une tension chronologique dans le récit, pour raconter un vécu en suivant la succession des faits qui se sont déroulés, sont contenues dans la consigne.

De la même manière que pour le repérage, la consigne est énoncée en formulation « directe et positive » (Vermersch, 1994, 2017, p. 111). Elle n'adresse pas de recommandations négatives à Laurélie pour la prévenir de possibles écarts à la norme qui feraient craindre de faire dérailler le récit en le sortant du

registre souhaité. Elle ne comporte aucun exemple pour illustrer ce que nous demandons à Laurélie. Nous considérons que cela n'aurait pas de sens. Le débat de normes que nous souhaitons faire émerger, est une rencontre toujours singulière avec le milieu dans une situation qui n'est jamais transposable. La vie humaine n'est pas imitable. Les contraintes qui introduisent de la variabilité peuvent être imperceptibles, toujours changeantes, les raisons qui font trancher une décision et personnaliser une norme peuvent se trouver logées dans le corps-soi et être faiblement conscientisées, et aucun exemple ne peut réellement raccourcir l'effort qu'il faudra faire pour cheminer à travers son propre discours pour atteindre l'arbitrage que l'on a mené. Pour le chercheur, cela reviendrait à chercher le point de vue sans laisser la participante pénétrer dans ce qui fait l'épaisseur de son expérience normative, son effort de vivre singulier. On craindrait de n'être que dans l'opinion, et pas dans le point de vue.

8.10 Illustration : Laurélie reprend l'initiative sur la contrainte

Laurélie commence son récit d'ancre en se plaçant dans le dessin. Ce détail graphique est important, il signale qu'elle est entrée dans le lieu du CRL, qu'elle *est* dans la situation.

L858-861

ETU 16 alors je vais me dessiner

L881

ETU 16 ensuite donc y a les autres personnes avec moi

L894

ETU 16 c'est ça en général donc du coup et ça sera les personnes de mon groupe parce qu'on est 3 bon il y a d'autres personnes (on entend le bruit des stylos quand elle en change) bon je vais peut-être les dessiner là

L902

ETU 16 moi je suis là

Laurélie apparaît dans le dessin d'ancre sous la forme d'un petit personnage dans le sas d'entrée du CRL. Elle s'exprime au présent de narration, et décrit ce que le groupe fait, elle arrive avec d'autres camarades : L865 « eh ben du coup au début on pose nos affaires ». Elle dessine son cheminement vers le bureau d'accueil des moniteurs qui se trouve juste en face du sas d'entrée. Le dessin la représente en train de brandir la fiche de présence qu'elle est allée chercher au bureau d'accueil où elle a installé graphiquement le moniteur qui accueille les étudiants, et annonce qu'elle s'est installée « moi je suis là » L902. Ensemble, nous la regardons se déplacer.

Le discours de Laurélie va décrire son installation avec ses deux camarades et ce qu'elles ont fait. Laurélie est très minutieuse et elle décrit précisément une action après l'autre L1023 -L1041

8.10 a) Le premier versant de la renormalisation : l'actualisation de la norme

Nous suivons le fil d'action que décrit Laurélie. Elle s'est installée à une table un peu à l'écart, pour travailler avec ses camarades sur leur sujet de débat.

Nous citons des exemples du fil chronologique des actions de Laurélie, comme ils apparaissent dans son récit.

Laurélie et ses deux camarades, lisent des articles L988, partagent leurs idées L997, réalisent une « mindmap » (carte heuristique) et y font figurer « tout toutes les idées qu'on avait par thème » L989. Elles mettent en commun comme elle dit « toutes nos idées genre euh pour la mindmap » L997. Rien n'est laissé au hasard d'autant plus que le trio avait préparé en amont leur séance pour avancer le travail qui s'y ferait « en gén- alors sur cette séance là on s'est réparti donc moi je devais travailler par exemple sur l'aspect un peu scien- enfin neuro scientifique » L1020.

Laurélie, qui a pris de l'avance sur la préparation, va donner un coup de main à ses amies « oui on s'était réparti parce que j'avais travaillé déjà sur les deux autres parties du coup je m'étais dit du coup je vais faire un peu la troisième » L1023-L1024. Laurélie et une amie vont rechercher des informations dans les magazines de psychologie du CRL L1026, ce qui oblige Laurélie à faire plusieurs déplacements L1098, elle prend des notes L1111, s'informe sur les écoles Montessori L1115, ce qui l'oblige encore à se déplacer « on était allées voir à l'accueil je vais faire des flèches comme ça » L1118, pour aller consulter des catalogues et trouver des ressources pertinentes « en fait y a des catalogues et là on avait feuilleté justement pour trouver toutes les choses qui avaient sur les types scolaires » L1122. Laurélie trouve un DVD qui l'intéresse « et là on avait trouvé qu'il y avait un DVD du coup » L1131 et le regarde car il peut être utile pour renseigner leur thématique sur les neurosciences et l'apprentissage « sur Montessori et du coup on était allées voir le DVD qu'on avait donc pris » L1132. Lorsque Laurélie a terminé son visionnage, le groupe s'entraîne L1248-L1250 « une fois qu'on était là je crois qu'on avait commencé aussi à parler de notre débat euh comment on voulait que ça fonctionne je crois qu'on s'était posé un peu en disant euh bon pour les rôles il faudrait qu'on fasse ça ça et ça ». Laurélie n'a pas perdu de vue l'examen de mi semestre pour lequel elle se prépare « parce qu'il y avait la validation intermédiaire qui allait arriver et du coup on s'était dit du coup qu'on pourrait se servir de la mindmap pour faire de la validation vraiment » L1268.

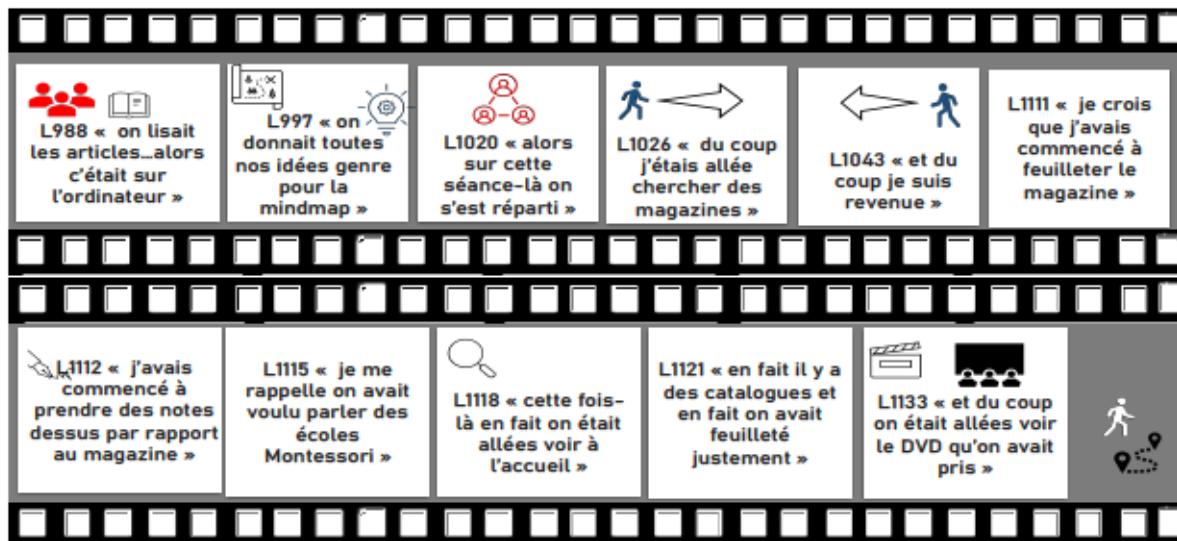


Figure 6 Fil d'action de Laurélie quand elle raconte son travail pour préparer le débat avec ses camarades

Le fil d'action de Laurélie atteste de l'actualisation de la norme du débat sur laquelle elle travaille avec ses camarades. Les données produites permettent de constater que Laurélie se donne le pouvoir d'agir sur les conditions de réalisation de la norme. Comme elle l'a expliqué en repérage, l'activité de débat est organisée autour d'un certain nombre d'exigences, que Laurélie prend en main en les mettant en œuvre. Laurélie a actualisé l'attendu du dispositif, elle n'a pas seulement balayé les aléas, elle a reconstruit le plan prévu pour le rendre possible dans des circonstances inédites.

Nous avons au cours de notre étude, présenté les traits distinctifs de la norme antécédente et anonyme. Nous vérifions à travers cet exemple que l'ancrage permet de verbaliser la sortie de la norme de son antécédence. La norme du débat entre pairs n'est déjà plus une « norme-cadre » (Durrive, 2009, p. 56). C'est précisément sa condition d'antécédence qui a permis qu'elle soit actualisée, « la norme-cadre est antécédente de manière à se prêter à l'actualisation en fonction des circonstances (variables et pas forcément prévisibles), de sa réalisation, ici et maintenant. Et la norme-cadre est aussi anonyme afin de se prêter à la personnalisation, c'est-à-dire de pouvoir être investie par quelqu'un qui préférera une manière de faire à une autre, de sorte qu'il se montre efficace au présent de l'action » (Ibid. p. 56)

8.10 b) Le deuxième versant de la renormalisation : la personnalisation de la norme

Le fil d'action est tenu sur un rythme haletant, Laurélie et ses camarades n'ont pas un moment de répit. Laurélie raconte ce qu'elle a fait et elle commente ce qu'elle vit. En fin d'entretien, Laurélie évalue la séance qu'elle vient de revisiter dans l'ancrage. A ses yeux, le travail a été productif et son avancée pour la préparation du débat significative « parce qu'on n'avait quand même pas mal avancé on savait à peu près ce que où en fait c'est surtout qu'on sait où on allait en fait on savait qu'il fallait qu'on fasse des recherches dans tels et tels aspects du truc on commence à bien remplir la mindmap et voilà (rires) »

L1466. Cela augure d'un travail qui aura été sérieux et qui les aide à savoir ce que sera la prochaine étape. Laurélie semble rassurée de ne pas être dans le flou, ce qui lui procure un sentiment qui la tranquillise. Laurélie a toujours peur de ne pas en faire assez L1359-L1360 « moi je suis une grande angoissée du coup quand il y a de l'évaluation ça m'angoisse toujours donc je me dis toujours que je ne fais pas assez ou que ça va pas ».

Sa verbalisation s'appuie sur ce constat comme point de départ du récit qu'elle va faire de son arbitrage sur la norme et de ses délibérations. Nous nous souvenons qu'elle a décrit avec conviction à quel point elle apprécie de pouvoir faire des activités variées pour apprendre et le lui faisons remarquer « Ch. s'il n'y avait pas ça vous pourriez apprendre tout tout aussi bien enfin ou en faisant quoi » L1492. Laurélie confirme que le groupe a été « préoccupé » L1484 et raconte spontanément un évènement passé qu'elle a apprécié pour nous faire comprendre peut-être à quel effort elle a consenti. Elle raconte que lors d'une séance antérieure le trio qui avait bien avancé déjà sur son travail, avait décidé de se joindre à un groupe de camarades pour jouer à un jeu de vocabulaire, le jeu du Taboo, « pour s'entraîner sur les mots » L1489. Cette évocation a de quelque chose de différent de l'activité qu'elles ont entrepris et menée au cours de leurs séances. Laurélie va rechercher des exemples et des points de comparaison pour expliquer ce qu'elle ressent. Elle revient sur son expérience en L1 et les activités qu'elle pouvait choisir, elle trouve ce mode d'apprentissage « sympa » L1496 car elle « avait plus de liberté » L1512 et « plus de temps » L1513. Elle a le sourire à cette évocation et reprend la même appréciation pour qualifier le sentiment de liberté qu'elle a éprouvé. Ce qu'elle décrit dans ce contexte de « liberté » que lui procure ce type d'activité qu'elle peut choisir, est une forme d'apprentissage dans laquelle on la sent impliquée, engagée et active « ce qui était sympa c'est que on pouvait choisir n'importe quel thème et du coup ça variait de semaine en semaine moi j'aimais bien ça parce que j'aime bien apprendre plein de choses et du coup-là c'était sympa vraiment sympa on était à 4 et chaque semaine du coup on a fait plein de formats différents ça c'était sympa aussi parce qu'on était libres » L1494, « on avait plus de liberté » L1511, « on pouvait faire d'autres trucs en allemand » L1513.

De toute évidence, Laurélie n'a pas choisi ce type d'activité pour sa séance. Elle dirige son récit vers ses raisons d'agir et fait apparaître comment elle a choisi l'exigence normative qui a dirigé son activité d'apprentissage.

Laurélie va verbaliser une « dramatique » de l'activité qu'elle a vécue en situation. Le dispositif, comme elle l'a rappelé en repérage encourage le travail sur des objectifs personnels et la forme que ces activités peuvent prendre est libre. De plus, Laurélie sait que faire autre chose avec d'autres étudiants que ceux de son groupe lui plait et la fait apprendre, comme elle aime. Pourtant, elle donne la priorité au travail sur le débat avec ses deux camarades et le trio ne prend pas de pauses. Laurélie relève qu'elle et ses camarades étaient « trop obnubilées » L1517 par le projet comme si elle exprimait un regret, toutefois elle a une raison pour expliquer ce qu'il s'est passé. Le débat était un enjeu pour elle et son groupe, une

forme « d'aboutissement » L1518 du travail réalisé au cours du semestre. C'est ainsi qu'elle se l'est représenté « parce qu'on savait enfin dans notre tête en tout cas c'était vraiment euh l'aboutissement de ce semestre-là » L1518. L'envie de réussir est là « on avait tellement envie qu'il soit bien ce débat » L1524, et elle est tellement forte qu'elles n'ont « fait quasiment que sur ce thème-là » L1524.

Laurélie va continuer à rendre visible son positionnement et c'est une autre raison qui va apparaître et qu'elle va défendre. Nous comprenons que Laurélie cherche à retrouver une cohérence autour d'une valeur qui est centrale à ses yeux. Elle veut aider les autres. Dans le groupe, c'est Laurélie qui gère et qui aide. Elle a préféré rester avec son groupe pour ne pas lâcher ses camarades parce que pour elle, c'est « super important » L1592 de pouvoir les soutenir. Nous comprenons que l'altruisme est une valeur de son existence, pas seulement une valeur qu'elle défend dans une activité au CRL pour réussir une performance, « (rires) j'aime bien quoi ben quand je peux aider les autres je sais pas ben ouais pour moi c'est super important du coup ben si ça peut passer aussi par le travail ben tant mieux ben si ça peut passer pour autre chose ben c'est bien aussi » L1591, et « je ne sais pas je tant comme ben oui si c'était quand même un travail de groupe ben autant que ça se passe bien et que on arrive toutes à progresser et à la fois produire quelque chose qui est convenable » L1596.

Ce qui va peser dans sa décision de rester avec son groupe et fournir un travail conséquent, c'est qu'elle n'est pas seule. Le collectif surgit comme une évidence. C'est « un travail de groupe » L1534 et si « on ne fait pas comme il faut » L1535, cela aura des répercussions sur le groupe. Laurélie montre physiquement que le fait d'aider ses camarades lui importe. Nous le lui faisons d'ailleurs remarquer :

L1586-L1589

Ch. c'était important d'aider vos camarades et de

ETU 16 oui

Ch. oui vous secouez la tête énergiquement donc

ETU 16 oui oui oui

Laurélie revient sur l'évaluation qu'elle a déjà passée et regrette qu'une camarade ait eu du mal à interagir « une personne de mon groupe qui a eu un eu de mal à parler donc du coup j'étais un peu embêtée parce que du coup ben parce qu'enfin pas du tout par rapport à la note ou quoi que ce soit mais juste pour elle parce que j'avais l'impression qu'elle était pas hyper à l'aise et euh ça je trouvais ça dommage » L1602-L1605. On la sent en empathie avec sa camarade. Nous apprenons, et c'est toujours avec de la retenue pour ne pas se mettre en avant, qu'elle évoque l'aide qu'elle a apportée quand elle a essayé de trouver un moyen de faciliter la tâche de ses deux camarades pour les rassurer, en organisant le travail du groupe de manière qu'il soit plus facile de mener le débat à partir d'un « fil rouge » censé leur faciliter la tâche :

L1610-L1617

ETU 16 (rires) mais c'est vrai que c'est vrai que j'avais quand même fait pour euh en fait pour les rassurer j'avais fait un fil rouge pour que bon qu'elles sachent

Ch. oui

ETU 16 pour pouvoir lier tous les arguments qu'on a parce qu'on avait on avait trop de beaucoup trop d'arguments donc il fallait qu'on fasse un tri déjà et un lien et du coup j'avais fait un des fils rouges que je leur avais envoyés enfin c'est on en avait discuté après bien sûr hein parce que c'est pas que c'est pas que moi qui devais choisir

Ch. oui

ETU 16 mais pour qu'elles aient un appui un soutien si jamais il y a un truc

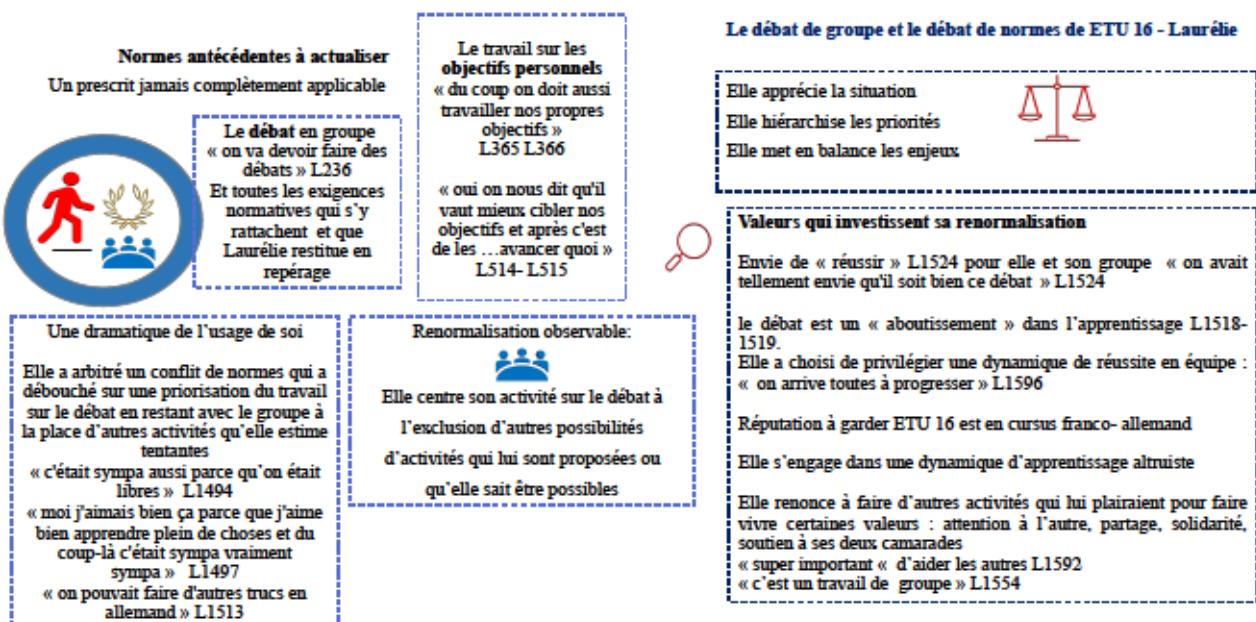


Figure 7 Débat de normes de Laurélie : au carrefour de plusieurs exigences, elle n'est pas un simple « carrefour d'influences ».

8.11 Ressort de l'entretien 8 : le dessin comme support de la verbalisation, un catalyseur du discours



La représentation graphique est utilisée comme support pour la verbalisation. La participante a dessiné pendant la totalité du temps qu'ont duré les deux entretiens. Nous constatons que le dessin agit sur le récit en lui permettant de ne pas s'assécher quand la verbalisation pourrait naturellement ralentir ou se tarir. Une dialectique s'opère entre la représentation et la verbalisation, l'une entraînant l'autre à poursuivre l'effort de remémoration et de verbalisation. Elle contribue à alimenter le dessin en détails graphiques et à enrichir le récit d'informations, d'une manière dynamique qui la rend productive au niveau des données récoltées sur l'activité. En retour, ce qui est dessiné fait remonter les

souvenirs et relance la verbalisation. Un détail graphique en appelle un autre, ce qui contribue à compléter la représentation et à continuer de faire courir le récit qui rebondit sur la nouveauté qui surgit dans le dessin. De la même manière, la verbalisation peut accélérer l'activité de dessin dont les traits sur le papier remplissent l'espace de la représentation de trajets, d'éléments du décor, de personnages, ce qui aide le récit à ne pas s'arrêter à mesure qu'un monde apparaît au regard.

Nous donnons ici l'exemple de Laurélie quand elle est occupée à représenter l'arrivée de ses camarades dans le CRL et qu'elle dessine frénétiquement au point où on entend être claqués sur la table, les stylos et feutres qu'elle prend en main et change à toute vitesse en fonction des couleurs et du type de feutres qu'elle choisit pour colorier ses camarades et que son récit fait revivre à Laurélie toute la scène de son arrivée, à mesure où les personnages arrivent dans le dessin.

L894-L903

« donc du coup et ça sera les personnes de mon groupe parce qu'on est 3 bon il y a d'autres personnes (on entend le bruit des stylos quand elle en change) bon je vais peut-être les dessiner là »

Ch. hum hum des petites personnes partout

ETU 16 voilà on est plein non en fait on n'est pas tant que ça en allemand on est moins qu'en anglais je crois

Ch. oui oui

ETU 16 on rentre en fait il y a des pas mais (elle rit)

Ch. oui oui j'adore votre dessin

ETU 16 moi je suis là

Ch. oui

La double activité de verbalisation et du dessin produit des allers-retours incessants entre le discours et la représentation, quand la participante s'arrête pour regarder son dessin et réfléchit à ce qui manque à sa représentation, qu'elle poursuit son récit avec une reprise de la représentation graphique, fait une pause pour regarder ce qu'elle vient de dessiner puis quitte des yeux sa feuille à dessin pour regarder le chercheur et échanger avec lui pour ensuite ensemble, regarder ce qui vient d'être représenté de la verbalisation pour s'assurer que tout est clair et continuer le récit. Nous postulons que ces allers-retours maintiennent la participante dans une remémoration dynamisée par cette sollicitation corporelle qui stimule la remémoration et permet à Laurélie de consolider la production de son discours.

Le dessin permet de créer un rapport avec le chercheur qui engage l'entretien de manière conviviale notamment en repérage quand la participante dessine pour la première fois pour l'enquête. Parce qu'elle prend de la distance par rapport à sa création graphique et fait de l'humour sur ses capacités artistiques, la participante se détend. L'échange est parfois drôle et contribue à « humaniser » un moment qui pourrait être source de stress puisqu'elle doit tout à la fois réfléchir aux informations qu'elle donne par rapport à la consigne, faire un effort de remémoration, soutenir un échange dans le cadre d'un entretien

de recherche et dessiner, ce qu'elle fait avec application. Nous avons de nombreuses occurrences des rires de la participante, que nous avons sentie par moments enjouée, voulant s'amuser un peu par exemple quand elle rajoute un détail en dessinant les claviers des ordinateurs « oui waouh on va faire les petites touches voilà (elle rit) L139, ou quand elle exprime des doutes sur la qualité de la représentation du mobilier dans le CRL :

L44-L49

ETU 16 les chaises (rires)

Ch. allez-y vous pouvez pas de soucis hein vous avez le temps oui je vois que c'est des chaises ne vous inquiétez pas (elle éclate de rire) vous faites la grimace (nous rions) voilà hum hum donc là il y a une table et des chaises donc cette salle

ETU 16 ça ne ressemble pas à grand-chose

Ch. si si ça ressemble à une table avec des chaises (elle rit)

L68-L75

ETU 16 oh oui euh là y a aussi un espace avec des tables là y a a plein de revues ça ressemble à une chaise (je pense qu'elle dessine un livre)

Ch. ça ressemble à une chaise mais vous pouvez aussi imaginer que c'est un livre ouvert ça vous voyez moi de mon point de vue d'où je suis (je la taquine et on rit ensemble) donc vous pouvez me mettre un mot vous pouvez mettre livre magazine

ETU 16 ah les casiers {04 :25}

Ch. ah c'est un casier pardon (on rit)

ETU 16 ah vous ne pouviez pas savoir (elle rit)

Des moments de drôlerie permettent de relâcher un peu le rythme de la verbalisation, et nous ne nous sommes pas interdit de partager ces moments de détente avec la participante.

L831-L836

ETU 16 ben justement y a toutes ces tables un peu partout

Ch. oui oui

ETU 16 y a des coussins aussi (rires)

Ch. (rires) il n'y a encore pas de lits hein

ETU 16 (elle éclate de rire)

Ch. y a des canapés et des coussins mais euh voilà oui oui très bien

L882-L885

Ch. vous avez un grand sac (le sac qu'elle dessine et qui est accroché au portemanteau est énorme)

ETU 16 (elle rit) oui c'est vrai j'ai pas fait attention

Ch. (je ris) c'est trop mignon voilà bon on a le droit de se détendre un peu
ETU 16 oui oui

Avec l'activité de dessin, la participante a un objectif en plus de la verbalisation qui est demandée. En repérage, le dessin signale de manière objective où la participante en est de son récit, elle « voit » ce qui reste à faire en repérage pour cartographier son environnement. S'il est peu complété, la participante cherchera à amener des informations supplémentaires. En ancrage, elle saura repérer à quel moment elle en est de sa séance, en fonction de ce qu'elle a tracé sur son dessin.

Nous considérons que le dessin lorsqu'il est réalisé en ancrage, aide la participante telle une main courante, à la fois à rester reliée sur le plan programmatique du dispositif qu'elle a dessiné en repérage et à ne pas quitter l'ancrage spatial et temporel à la situation qu'elle raconte.

Le temps, comme repère chronologique objectif tient et retient le récit. Il permet de suivre une progression dans les actions qui sont restituées et autorise des digressions, desquelles la participante peut revenir pour retrouver le fil discursif et graphique de son cheminement dans la séance.

Le temps objectif de l'horloge ne restreint pas la richesse de la verbalisation, au contraire. Il permet au temps subjectif de s'exprimer et d'être exprimé. Dans l'ancrage, Laurélie chemine temporellement d'un bout à l'autre de sa séance, ce qui lui garantit de raconter ce qu'elle a fait pas à pas en enchainant les actions réalisées et d'arriver aux moments des tensions de son activité. Cependant, en s'arrêtant dans l'ancrage par le dessin, elle n'enferme pas son récit dans l'ici et maintenant de l'expérience qu'elle restitue, elle fait aussi exister le passé et le futur de son expérience, en naviguant dans son expérience et son existence, pour comprendre depuis son point d'ancrage, ce qu'elle vit au présent. Il lui faut un positionnement temporel pour ouvrir plus largement son vécu et entrer dans l'épaisseur de son expérience pour aller chercher ce qui a produit une décision de renormalisation. Celle-ci n'est jamais qu'un acte isolé, elle émane d'un corps-soi, réceptacle d'une histoire impossible à circonscrire.

Nous pensons que le dessin a agi sur la durée des entretiens en allégeant la tension qui aurait existé si le chercheur avait écouté la participante dans une position de face à face. Le fait de dessiner donne à la participante une possibilité de se retirer même furtivement dans ses pensées (signe qu'elle est plus en contact avec son monde intérieur qu'avec son monde présent (Vermersch, 1994, 2017, p. 340-342), sans avoir à soutenir le regard du chercheur et y lire ses émotions et ses réactions. Cela peut, selon nous, libérer la participante d'une tension pour la laisser explorer son vécu.

L1120- L1124

Ch. vous pouvez (on entend les changements de stylos le bruit des flèches qu'elle trace)

ETU 16 (se parle à elle-même et murmure « comme ça avec ») et on était allées demander et ils nous avaient dit qu'il y avait des ressources directement là dans les catalogues en fait y a des catalogues et là on avait feuilleté justement pour trouver toutes les choses qui avaient sur les types scolaires

8.12 Ressort de l'entretien 9 : les digressions dans le récit

La capacité de se mettre dans une posture d'ouverture à l'inédit expérientiel des participants, sans qu'ils soient contraints par une grille de questions, par des précisions, des avertissements, des exemples à suivre et autres mises en garde sur le contenu des discours, offre une ouverture à la verbalisation qui lui donne la possibilité de se déployer sans craindre qu'elle n'aille dans une direction imprévue dont le cheminement n'aurait pas été balisé. Nous pensons que les principes ergologiques qui guident l'enquête sont suffisamment robustes conceptuellement pour garantir des entretiens qui produisent des données sur le plan de l'activité attendu, même lorsque le discours dilate le récit d'activité par des digressions et des décrochages temporaires du récit.

Nous considérons que s'il y a des digressions ou des écarts par rapport à la norme énoncée dans la consigne dans les récits de la participante, elles doivent être accueillies comme une manière pour elle, de relâcher la tenue de son discours dans le registre imposé et diriger sa production discursive de manière à s'accorder des échappées dans le discours pour mieux réfléchir aux informations qu'elle va apporter. Nous observons que Laurélie est restée dans les registres prévus par les consignes des entretiens. Quand elle s'écarte du propos qui concerne le repérage normatif du dispositif, c'est principalement pour établir des comparaisons avec ce qu'elle connaît déjà, son année de L1, son année de lycée et son cursus en ABIBAC franco-allemand. Elle reste dans un récit qui concerne l'apprentissage et ne s'arrête pas pour parler d'un sujet qui s'écarte complètement de la question de départ sur l'apprentissage en CRL « comment ça se passe quand on vient apprendre une langue » L4-L5.

L609-L624

ETU 16 enfin par exemple quand je suis partie trois mois en Allemagne avec ABIBAC et avant et après c'était super différent et du coup quand je suis revenue j'avais plus les mêmes besoins qu'avant de partir et y a des choses par exemple qu'on faisait en cours d'allemand en littérature allemande ou des fois on faisait des trucs de grammaire et j'en avais pas du tout besoin et des fois des aspects qu'on traitait pas alors que je savais pas

Ch. alors que là ce n'est pas pareil quoi

ETU 16 là on a plus de liberté justement si on a des questions par exemple si on veut faire un exercice très spécifique de grammaire on peut aussi le faire et le donner au professeur pour qu'il le corrige

La participante fait remonter ses souvenirs, réfléchit et se confie sans que cela altère la tenue du récit, au contraire. Sans la crainte de faire un faux pas (discursif) à propos duquel on l'aurait mise en garde, elle peut tisser dans son récit des allers-retours dans la remémoration qui l'aident à faire respirer son récit, à opérer un détour qui ouvre d'autres avenues à la pensée pour apporter des informations et des détails qui relèvent du registre imposé et qui lui reviennent. Elle décroche du plan imposé pour y revenir après une prise de distance qui l'aide à avancer son récit.

L274-L280

ETU 16 en fait alors ça dépend un petit peu entre la L1 et L2 parce que la L1 on avait

Ch. non mais sur ce semestre

ETU 16 ce semestre

Ch. alors dites-moi la différence entre la L1 et la L2 et après on va parler reprendre sur le semestre dites moi

ETU 16 parce que l'année dernière je trouve qu'on avait plus peut être de liberté enfin on avait plus un projet personnel à aboutir et un projet de groupe mais on était assez libre sur quoi

Ch. oui

ETU 16 et la seule enfin la seule la seule condition le seul truc c'est qu'on avait le droit d'accéder à toutes les ressources du CRL

...

L294

ETU 16 et là ce semestre du coup on avait plus un thème imposé le fait que ce soit un débat

8.13 Ressort de l'entretien 10 : « un jeu de relances »

Nous citons Vermersch à propos de son ouvrage sur l'entretien d'explicitation (2017) car ses propos éclairent les bases d'une technique d'entretien qui « vise à aider, accompagner une mise en mot d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers » (Ibid, p. 9). Nous avons mobilisé certains des moyens décrits pour faire advenir la verbalisation.

Nous distinguons l'entretien ergologique de l'entretien d'explicitation tel que l'auteur définit l'explicitation (Ibid.) : « L'idée centrale de l'explicitation est de dépasser l'implicite, d'exprimer ce qui spontanément reste tacite dans la réalisation d'une action. C'est la première fois qu'une technique d'entretien vise la mise en mot de l'action qu'elle soit matérielle ou mentale. [...] ».

L'entretien ergologique ne cherche pas à faire dire au participant comment il a procédé pour réaliser une action. Il ne cherche pas à l'élucider. Il vise à produire des données de discours en faisant verbaliser à la participante la manière dont elle a reçu les normes antécédentes de son environnement pour mettre en œuvre son projet pour apprendre. L'entretien ergologique est construit pour qu'elle se remette en situation dans une séance de langue, de manière à recréer les conditions de revivre ses arbitrages avec les normes. Nous nous intéressons à son vécu au sens de sa relation au monde quand elle recompose son milieu de vie en recherchant une cohérence normative pour poser ses actes. L'entretien ergologique n'est pas un entretien directif au sens qu'en donne Chevalier et Meyer (2018, p. 110) c'est-à-dire « constitués de questions très précises, en général fermées, préparées à l'avance par le chercheur et posées dans un ordre déterminé ». Il n'est pas un entretien semi directif « mené à partir d'un guide d'entretien [...] constitué d'une liste de thèmes et de questions ouvertes, complétée par des reformulations et des questions de relance, en lien avec la question de recherche. » (Ibid.).

L'entretien ergologique n'invite pas pour autant à une production discursive en expression libre, puisque sa construction repose sur les principes de l'activité humaine et qu'elle organise et dirige la verbalisation en la maintenant dans une tension induite par sa construction. La construction de l'outil d'enquête sur les deux plans de l'activité active un guidage de la verbalisation soutenu par la représentation graphique qui garde la participante dans le registre de l'activité choisi. La participante ne raconte pas tout ce qui lui passe par la tête à propos du dispositif ou de son vécu dans le dispositif. Elle raconte son expérience d'être normatif.

Le guidage est également soutenu par les relances du chercheur qui servent d'appuis (discursifs) pour stimuler la remémoration et aider la participante à retrouver ses débats de normes. Les relances du chercheur varient selon le discours qui est produit, en s'adaptant au sens qui émerge. Elles peuvent être des « relances de reformulation en écho » pour stimuler la participante à poursuivre son récit. Comme l'explique Vermersch (1994, 2017, p. 121) « [c]ette technique n'est pas spécifique de l'explicitation [...]. Il ne faut pas oublier que les reformulations en écho, qui se contentent de reprendre un mot, ou la fin de la phrase de l'interviewé, sont des procédés simples et très efficaces pour encourager la verbalisation quand elle va déjà dans le sens désiré. » (Ibid. p. 121) :

L296-L299

ETU 16 oui le fait de faire un débat en groupe et par contre le thème du débat on pouvait le choisir euh la forme non ça devait être un débat (elle rit)

Ch. oui faut qu'il y ait un débat oui

ETU 16 oui un débat à faire en groupe

Les relances que nous avons utilisées sont des relances de type empathique pour encourager la participante quand elle semble douter de ses capacités « Ch. très bien mais vous êtes dou- mais vous m'avez déjà dit ça la dernière fois et votre dessin est très très est vraiment je vous l'ai dit là très très mignon quoi » L873, ou lui manifester notre intérêt :

L311-317

ETU 16 c'était à la base notre thème c'était les neurosciences et la pédagogie et du coup notre problématique c'était euh devons-nous intégrer ou pouvons-nous intégrer les dernières découvertes neuro scientifiques euh dans les systèmes pédagogiques actuels

Ch. vraiment quelle quelle question intéressante {17 :28}

ETU 16 c'était super intéressant et du coup on a beaucoup étudié ben sur les revues qu'il y avait au CRL que ce soit en psycho

Nous avons aussi relancé l'échange pour montrer à la participante que nous partagions des valeurs et comprenions son choix d'action, quand elle explique qu'elle n'a pas emmené les magazines qu'elle feuillette à la table à laquelle elle est installée :

L1106-1114

ETU 16 [...] j'avais feuilleté et j'avais décidé qu'il y en avait certains qui m'intéressaient ceux qui m'intéressaient pas je les avais ramenés

Ch. oui oui forcément pour que d'autres

ETU 16 si je les avais gardés à la table personne n'aurait pu s'en servir

Ch. bien sûr

ETU 16 et après euh qu'est-ce que j'avais fait je crois que j'avais ouais commencé à feuilleter le magazine commencé à prendre des notes dessus donc euh par rapport au magazine c'est des notes que j'avais mises sur la mindmap aussi

Ch. oui vous alimentez voilà vous enrichissez votre réflexion

L'entretien ergologique est un entretien de recherche qui, au sens qu'en donne Blanchet (1991, p. 15), « se constitue par un jeu de relances ». Elles permettent au chercheur d'accompagner la participante en soutenant l'investigation de sa normativité. Nous sommes intervenues dans le récit de Laurélie par une relance sous forme de question quand elle a exposé son travail sur le débat avec ses camarades. Nous cherchions à l'aider à retrouver son débat de normes :

L1491-L1493

Ch. mais vous pensez que si ce n'était pas imposé parce que ça c'est pas vous qui l'avez choisi euh le projet tout ça l'évaluation le format tout ça si y avait pas ça vous pourriez apprendre tout tout aussi bien enfin ou en faisant quoi

Nous considérons que l'intervention du chercheur permet d'établir un rapport de confiance qui aide le participant à tenir le fil du récit. Nous savons que l'exercice est inhabituel et considérons que son intervention peut encourager la participante à poursuivre son exploration normative quand elle pourrait être déstabilisée d'avoir fait craquer la norme.

8.14 Ressort de l'entretien 11 : usage des concepts et notions ergologiques dans la conduite de l'entretien

Mener un entretien sous l'angle ergologique implique de s'appuyer tout au long du processus d'enquête sur les notions et les concepts de son paradigme. Ils servent de balises au chercheur pour suivre le participant dans son récit et s'assurer qu'il est engagé dans l'exercice demandé. Prenons l'exemple de la notion ergologique de la « contrainte » (Durrive, 2009, p. 17-19). L'investigation ergologique du dispositif est menée en utilisant la notion de contrainte comme fil tenu de l'entretien ergologique.

Mobiliser la notion implique pour le chercheur de laisser la participante qui raconte son repérage, rapporter en détail ce qui a trait aux circonstances qui composent l'environnement dans lequel elle ira agir. Il importe de les rapporter dans leurs détails les plus infimes, ce qui exige de ne pas trier dans le discours ce qui peut passer pour un détail insignifiant (en pressant la participante, en lançant la verbalisation dans une autre direction pensant perdre du temps ou manquer d'efficacité dans l'entretien).

L'approche ergologique défend le postulat selon lequel « [u]n fait a priori sans importance devient pour celui qui a l'intention d'agir, un éventuel obstacle sur sa route (Durrive, 2009, p. 17). C'est en situation, une fois que la personne est plongée dans le réel, que cette circonstance qui passait pour un détail deviendra une contrainte pour celui qui veut agir et nul ne peut préjuger de ce qui fera contrainte pour quelqu'un. Lorsque Laurélie dessine son plan de repérage avec force détails, accueillir sa verbalisation en gardant à l'esprit la notion ergologique de la contrainte nous alerte sur l'importance de la laisser dessiner tous les détails de son environnement. Laurélie dessinera avec soin, des plantes vertes, des petits pots de fleurs qu'elle place sur le rebord d'une fenêtre. Nous verrons dans la partie des résultats de l'étude, que les plantes seront une circonstance que Laurélie prendra en compte pour renormaliser son installation dans le CRL.

Nous avons utilisé les notions de débats de normes et de renormalisation de l'approche ergologique, pour nous assurer que la participante restait bien centrée sur son retravail des normes. Quand Laurélie exprime qu'elle connaît les possibilités d'activités au CRL qu'elle apprécie mais qu'elle ne les a pas essayées, qu'elle raconte qu'elle et ses camarades ont été « trop obnubilées » L1517 par son débat au point de ne faire que cela toute sa séance alors qu'elle a décrit en repérage qu'elle est censée travailler sur ses objectifs personnels et rassembler des rapports à remettre, nous aurions pu attribuer ses propos à une frustration légitime de ne pas avoir eu le temps de se divertir au moins un peu avec ses camarades. Après tout, on n'a pas toujours le temps de tout faire.

Sans la mobilisation de la notion de renormalisation à l'écoute de sa verbalisation, l'échange avec la participante se serait conclu en occultant ce qui a été une tension normative pour Laurélie. Si elle a renoncé à certaines activités d'apprentissage, ce n'est pas à cause d'un manque d'organisation de sa séance ou parce qu'elle n'a pas réussi à tout faire pour faire bien, mais bien parce que pour s'approprier la norme avec le point de vue qui est le sien, elle a tranché, pour pouvoir mettre la norme en œuvre.

C'est sa capacité normative, son talent d'auteur de sa propre existence qui est révélé quand on écoute son récit à la lumière des concepts ergologiques. Mener l'entretien en gardant à l'esprit les notions princeps de l'ergologie (au prisme de la dialectique contrainte/initiative) garantit de recevoir la mise en mots de l'expérience de Laurélie comme le récit de son activité prise au sens d'un enchaînement de débats de normes qui dénouent des dramatiques qu'elle a dû arbitrer. Elles garantissent une écoute « ergologique » de la restitution d'un vécu passé, par le chercheur, et soutiennent la production d'un récit qui ne laisse pas en pénombre une expérience normative singulière.

8.15 Conclusion : Laurélie a piloté la norme avec son point de vue

L'entretien de repérage fait découvrir ce qui caractérise le profil normatif du dispositif en invitant la participante à cartographier et à verbaliser le contexte relativement invariant de l'activité. Les données produites attestent de son construit normalisé qui repose sur des normes antécédentes dont Laurélie montre qu'elle a connaissance et dont elle repère leurs intentions. Le repérage fait émerger à travers le

récit de Laurélie, un environnement saturé de normes. Ce que nous observons dans l'exemple qui a été proposé, c'est à quelle intensité normative Laurélie a été exposée.

L'entretien d'ancrage permet de produire des données à partir du discours d'expérience de Laurélie quand elle renormalise le prescrit. Laurélie investigue son activité et verbalise ce qui a produit un écart entre ce qu'elle a réalisé et ce qui était prévu, c'est-à-dire travailler sur le débat mais aussi sur ses objectifs personnels. L'activité qu'elle restitue apporte des données sur ce qui a investi cet écart, le pilotage singulier de son usage de soi.

Par l'artifice méthodologique du repérage et de l'ancrage, on évite de piéger le récit dans la justification que provoquerait un entretien qui repointerait à la participante ce qui était prévu (l'usage de soi qui avait été anticipé) pour essayer de lui faire dire le pourquoi de son agir. Une telle démarche fausserait le récit, et empêcherait un discours qui s'autorise à affirmer un point de vue. Aussi, interroger l'activité à partir de ce que l'enquêteur saurait du dispositif et qui proviendrait d'une autre source que la personne elle-même, ferait tout autant courir le risque à l'entretien d'être perçu comme un instrument de vérification ou de contrôle.

La méthodologie de l'entretien prévoit de ne pas laisser le récit de l'activité se dérouler sans l'adosser à ce qui a permis de relancer l'activité, c'est-à-dire la programmation normative. Précisément, c'est parce que Laurélie a choisi de ne pas appliquer le prescrit sous toutes les coutures décrites en repérage (ce qui est impossible et serait invivable), qu'elle a pu s'ouvrir des possibilités d'apprentissage qui lui ont permis de préparer de manière efficace son débat tout en restant solidaire de ses camarades pour faire exister des valeurs positives à ses yeux. En reprenant l'initiative sur une contrainte en désadhérence, elle s'est donné une latitude par rapport à norme, et a créé les conditions qui lui convenaient pour rendre son expérience d'apprentissage cohérente à ses yeux, sur le plan axiologique.

L'entretien permet de suivre la réception de la norme ; La norme du débat a cessé d'être cette « norme-cadre » (Durrive, 2009, p. 56) évoquée dans le repérage dès qu'elle a été pilotée par le point de vue de Laurélie. Ce qui en a garanti l'efficacité est que Laurélie l'a transformée en auto-contrainte, en la resingularisant, elle en a fait sa norme. Nous en voulons pour preuve la manière dont Laurélie décrit son engagement dans l'apprentissage et la manière dont elle le dirige, et la façon dont elle argumente son positionnement et son appropriation de la norme. Laurélie a un point de vue fort sur le pilotage axiologique qu'elle a pris en main pour transformer la norme en opportunité pour apprendre et aussi, être la personne qu'elle veut être avec les autres. En se donnant une direction sur fond de valeurs et en évaluant la portée axiologique de son acte, elle a produit un acte dont elle est l'auteure. Et c'est ce que nous entendons pendant l'entretien : comment Laurélie a transformé un acte prévu par d'autres et dans l'indifférence à son existence, *son acte*. A l'écouter, on en comprend l'effort qu'il lui a fallu mener tout en enchaînant les activités d'apprentissage avec ses camarades et en s'assurant que le trio est dans les délais pour la performance linguistique qu'elles devront produire.

L'entretien ergologique lui a permis de raconter ce qu'elle a fait d'elle-même face à la norme et comment elle l'a fait passer par son propre arbitrage pour la retraduire. En agissant en sujet, Laurélie a transformé

le réel, et en transformant le réel, elle s'est transformée elle-même. Nous observons que plus Laurélie verbalise ce qui fait norme, plus elle affirme son point de vue sur cette norme et donc conforte sa propre subjectivité (et existe face à elle).

Le dessin montre l'énergie qu'elle a déployée pour se recomposer un milieu de vie personnalisé en aménageant une situation d'apprentissage autour de ce qui fait sens pour elle et pour défendre ce qui est important à ses yeux. Le dispositif a garanti la mise en œuvre de sa proposition de formation parce que Laurélie s'est mise aux commandes de la norme du débat comme sujet de ses normes. C'est l'expression de sa normativité (sa renormalisation) qui a fait vivre (au sens de le réaliser) l'attendu du dispositif, en transformant une norme antécédente et anonyme en norme, pour elle, pour qu'elle serve *son* projet d'apprendre.

Résumé du chapitre

Dans ce chapitre 8, la manière dont nous avons procédé pour conduire un entretien sous l'angle ergologique a été présentée en détails. Elle s'est voulue descriptive de manière à préciser, à travers une série de ressorts pour l'entretien, ce qui en caractérise la démarche et quelles données de verbalisation peuvent être produites. En nous appuyant sur l'exemple de Laurélie (ETU 16) pour illustrer concrètement comment l'entretien ergologique a permis à Laurélie de verbaliser sa réception de la norme, nous avons décrit au lecteur les deux versants de sa renormalisation. Le moment où Laurélie engage un rapport personnel à l'exigence de la norme montre une même réalité du dispositif, prises sous deux perspectives différentes : elles sont celle du « fait de la norme » prévu par le dispositif, et celle « qui fait norme » pour Laurélie dans son expérience de ce dispositif.

Partie 4 Résultats et Discussion

Chapitre 9. Résultats : une mise au jour des « efforts de cohérence » des apprenants du dispositif

AXE 1 - Considérations éthiques et altruistes des apprenants sur la norme antécédente - vers un plus d'humanité à travers les renormalisations

Dimension 1 Dévier de la norme pour exister dans sa propre cohérence axiologique avec les pairs

Dimension 2 Quand « faire des choses avec les autres » réenchanté la prescription normative : d'une exigence contestable à une exigence préférable !

Dimension 3 Quand la norme est risquée pour ... les autres : renormaliser pour défendre une vision du monde/ pour défendre « un monde à vivre »

AXE 2 - L'« intelligence » programmatique de la norme antécédente : un dispositif qui interpelle les dispositions à apprendre des étudiants

Dimension 1 S'appuyer sur la contrainte pour se recréer des conditions d'apprentissage favorables : une émancipation propice (par la normativité)

Dimension 2 Quand la renormalisation élève les intentions de la norme antécédente : se mettre aux commandes de la norme et en potentialiser l'effet

Dimension 3 « Et voilà ! » : rejoindre l'attendu comme auteur de son apprentissage

AXE 3 - Un milieu de vie au sens canguilhémien : l'apprenant « domine le milieu et se l'accommode » (Canguilhem, 1965)

Dimension 1 Réussir son installation dans le CRL pour « se mettre à la bonne place »

Dimension 2 S'installer au CRL dans un faisceau de contraintes : quand le groupe gère les trous de normes

Dimension 3 La gestion « des affaires personnelles » : une affaire très personnelle (pour vivre dans son milieu de vie)

AXE 4 - Des apprenants en quête de sens

Dimension 1 Des exigences normatives qui interrogent l'apprenant et les éprouvent

Dimension 2 Quand la norme pose problème : une renormalisation audacieuse

AXE 5 - Histoires personnelles et « corps-soi » dans la balance des arbitrages normatifs

Dimension 1 « Emilie et son debrief à la rallonge » ou comment s'appuyer sur la norme pour défendre une manière nouvelle de se comporter

Dimension 2 Quand le temps est en tension dans l'arbitrage, c'est le corps-soi qui arbitre : l'histoire du tram et une renormalisation réussie

AXE 6 - Je transforme le milieu, je me transforme moi - même

AXE 1 - Considérations éthiques et altruistes des apprenants sur la norme antécédente : retrouver sa cohérence dans un « plus » d'humanité à travers les renormalisations

Introduction AXE 1

Dans cet axe thématique, nous présentons des résultats de recherche qui montrent comment l'activité normative dont les apprenants du CRL font l'expérience est lestée par le poids de valeurs qui la traversent en permanence. Elles font de cette expérience « un moment de médiation entre l'individuel et le collectif » (Schwartz, 2007, p. 131). Comme l'écrit Schwartz (Ibid.) « une valeur est toujours un opérateur de médiation ». Nos résultats d'analyses font émerger un dialogue des normes entre deux pôles, le pôle social et le pôle humain ; à un pôle, des normes antécédentes en désadhérence sont prévues pour concrétiser une mise en œuvre des intentions du dispositif et à réguler la dimension sociale des relations entre les apprenants. A l'autre pôle, les apprenants vont chercher à rendre effective la norme dans une réalité concrète. Il leur faudra polariser leurs renormalisations sur la norme antécédente à partir des exigences axiologiques qu'ils se donnent pour l'ancrer dans le moment réel, ils vivent une « expérience des normes » (Durrive, 2015). Nous voyons à travers les exemples présentés dans cet axe thématique que la réception des normes est une lutte, « c'est un vrai travail » (Durrive, 2015, p. 197) pour savoir dans quelle explication axiologique placer un débat avec la norme avant d'agir. La tension qui tient ensemble les deux pôles du social et de l'humain rend possible la dynamique de l'activité, « la dynamique des normes est celle de la vie sociale » (Durrive, 2015, p. 198)

Nos résultats d'analyses montrent que les prises d'initiatives des apprenants sur la norme se jouent au cours de sous pesages en valeurs pour produire des renormalisations qui vont dans le sens de valeurs d'altruisme et d'empathie avec les pairs : pour établir une relation chaleureuse et bienveillante dans un groupe de travail, souder les liens du groupe et même se réconforter, pour amener une forme d'équilibre et de justice entre les étudiants quand la norme est vécue comme risquée, pour réussir une appropriation de la norme par un choix d'arbitrage qui revendique de prendre en considération les pairs pour apprendre avec eux. Les reprises d'initiatives observées démontrent un positionnement fort sur la norme qui écarte toute idée d'un glissement détaché pour se couler axiologiquement dans sa réalisation c'est à dire sans qu'elle soit soumise à une forme de résistance pour se l'approprier. Les apprenants prennent en compte leurs pairs pour se créer des opportunités d'apprentissage et engagent des renormalisations altruistes pour agir dans un milieu dans lequel ils auront trouvé par eux-mêmes la cohérence qui leur va.

En défendant un agir qui soit éthique à leurs yeux et en privilégiant des valeurs qu'ils estiment davantage valables, ils polarisent un environnement d'apprentissage dans l'expression de préférences pour ce qu'ils pensent qu'il doit être. Nous voyons que l'exigence que cherche à imposer la norme antécédente (usage de soi par les autres) n'est pas reçue comme si elle était un tout qu'il fallait mettre en œuvre tel quel. L'impératif d'avoir un point de vue sur la norme pour l'usage de soi par soi que l'on va consentir, va la refaçonner, comme si elle était ciselée par l'activité pour produire une histoire humaine inédite sans

pour autant escamoter la contrainte. Il a fallu pour l'apprenant la revisiter axiologiquement pour l'amener dans l'expérience d'un ici et maintenant que l'on veut généreux et solidaire, en cohérence avec des valeurs personnelles desquelles on n'abdice pas pour agir. En creusant par le discours quelles priorités les apprenants donnent aux critères qui soutiennent leurs choix de renormalisations, ils verbalisent leurs débats de normes, décrivent ce qu'ils contestent et sur quelles valeurs reposent leurs choix. Ils se posent en sujets de leurs normes pour défendre une vision du monde ; elle est ce que le CRL représente au moment de l'agir c'est à dire un monde à vivre et à construire coloré par des valeurs qui vont dans le sens d'une expérience d'apprentissage dans laquelle on ne laisse pas ses camarades en difficulté, où l'on va vers les autres pour construire des connaissances et « faire des choses ensemble » (ETU 14-L866), où l'on prend le temps de s'intéresser à ses pairs, où se crée par l'activité un autre chemin normatif vers la conformité attendue si elle est estimée comme pouvant altérer l'expérience d'apprentissage des camarades ou si elle n'est pas reconnue comme suffisamment pertinente pour la réussite d'un collectif de travail de groupe, pour l'effort de mise en œuvre qu'elle exige.

Dans l'expérience des normes qui ont été verbalisées, nous voyons les apprenants aller à l'inverse d'un rétrécissement du réel qu'ils habitent au sens fort. Ils l'enrichissent par leurs débats de normes et enrichissent leur expérience humaine à travers la manière dont ils tirent de la prescription une manière de faire singulière qui prend soin de leur relation à autrui et par là même, prend soin d'eux.

Axe 1 - Dimension 1 Dévier de la norme pour exister dans sa propre cohérence axiologique avec les pairs

Axe 1 - Dimension 2 Quand « faire des choses avec les autres » réenchante la prescription normative : d'une exigence contestable à une exigence préférable!⁷²

Axe 1 - Dimension 3 - Quand la norme est risquée pour ... les autres : renormaliser pour défendre une vision du monde/ pour défendre « un monde à vivre »

Axe 1 - Dimension 1 Dévier de la norme pour exister dans sa propre cohérence axiologique avec les pairs

L'analyse des données fait apparaître une manière d'agir sur la norme antécédente pour orienter son exigence à partir de valeurs partagées par un groupe de travail en L2. Au moment des entretiens, ETU 20-Augustin est en L2, en sciences de la vie. Il est en parcours franco-allemand. Nous voyons comment il va dévier de l'exigence de la norme antécédente, qui impose de parler la langue d'apprentissage (en l'occurrence l'allemand pour lui) au CRL, et investir sa renormalisation de valeurs qui vont favoriser les relations entre les membres de son groupe pour s'engager ensuite plus favorablement dans l'activité d'apprentissage prévue par le groupe. Augustin reviendra ensuite à ce que la norme cherche à indiquer

⁷² Une expression qui est de Louis Durrive.

comme manière de faire. Il va s'écartier momentanément de l'exigence normative pour se garantir un agir qui lui convient avec ses pairs, et qui convient également à son groupe de travail en effet, le groupe a besoin d'un type d'interaction qui lui fera préférer de faire craquer la norme linguistique sur une séquence temporelle qu'ils se sont choisie pour rejoindre les fins qu'ils se sont eux-mêmes données. Ce qui leur importe, et qui leur importe bien qu'ils se soient fait un peu tancer à une séance précédente à propos de leurs « bavardage » en français en début de séance, c'est de passer un moment convivial à se détendre et c'est en français qu'ils vont choisir de le faire. Nous voyons comment la renormalisation est soutenue par chacun des membres du groupe pour défendre un usage de lui-même dans des valeurs qui vont combler un in-anticipé dans le prescrit. La manière dont la norme de la langue va être revisitée exprime une tension entre le plan du général et celui de la réalité rencontrée : le jour de la séance de langue est aussi le jour où les apprenants ont chaque semaine en matinée, une évaluation dans le cadre du Contrôle Continu Integral. Les étudiants arrivent à leur séance de langue en début d'après-midi sous pression et se cherchent un moyen de souffler avant d'engager le travail de groupe sur le projet qu'ils ont prévu de mener en allemand, en prenant un peu de bon temps ensemble.

Dans son récit de repérage, Augustin explique que la pratique de la langue allemande au CRL est une norme du dispositif : « on ne parle pas français au CRL » L475. Il y a une exigence comme il dit à « se mettre dans la contrainte » L475. Il est au courant de cet attendu L139 « forcément quand je viens en cours d'allemand je sais ce qu'il faut faire je sais ce qu'on attend de moi ». Nous apprenons aussi au cours du repérage qu'il recherche la pratique de la langue. Il relate une anecdote qu'il a envie de confier à propos d'un stage qu'il a fait à Bonn, l'été précédent son entrée en L2. Pour être sûr de s'entraîner à parler l'allemand à un niveau qui l'intéresse, il va prétendre que son niveau en langue est au niveau C1. Il glousse et sourit en racontant sa petite supercherie. Il a trouvé une stratégie pour améliorer ses compétences en allemand et il nous la détaille dans une digression que nous laissons se dérouler. Il a l'air tellement ravi du bon tour qu'il a joué. Sa petite manœuvre a payé, et il a pu vivre la pratique linguistique qu'il recherchait, comme s'il était « un vrai » allemand aux yeux de ses interlocuteurs qui l'ont vu ainsi. Augustin, qui est en parcours franco-allemand, nous fait comprendre que la pratique de la langue lui importe et qu'il cherche à l'entraîner.

L327

ETU 20 j'ai dit aux gens que j'étais au niveau C1 ils m'ont fait "oh tu es un allemand un vrai et tout » et moi je ne comprenais pas grand-chose

Ch. et ETU 20 (*rires*)

Ch. pourquoi vous leur avez dit ça? (*Rires*)

ETU 20 je suis niveau B2

Ch. c'est dingue (*rires*)

ETU 20 non non non c'était pour c'était un petit challenge (*ton malicieux, il a l'air heureux*)

Ch. ah oui d'accord pour que voilà ils vous considèrent

ETU 20 parce que les Allemands ils ont tendance à parler anglais aux étrangers

Ch. ah voilà là je comprends bravo oui oui bien joué

ETU 20 du coup forcément j'ai forcé la main pour bien jouer bien jouer (parce qu'il y avait forcément des trucs négatifs)

Dans son récit d'ancrage, c'est autre chose qui va se jouer pour lui. Au lieu de commencer la séance par le petit « briefing » L143 que le groupe a prévu pour s'entraîner à revoir ensemble en allemand ce que chaque membre du groupe a avancé dans le travail et ensuite reprendre le travail sur leur projet, le groupe va choisir de tordre la norme pour un moment d'échanges en français. Il y a de l'ambiance, les camarades « font plein de blagues en français donc » L799

Il va creuser son arbitrage pour expliquer ses raisons d'agir. Nous voyons apparaître des raisons qui concernent également l'apprentissage.

L749

ETU 20 pour se donner des nouvelles etc. voir comment les gens ils sont s'ils sont plus ou moins bien si hum

Ch. oui ouais

ETU 20 s'ils sont voilà

Ch. vous vous intéressez aux autres quoi

ETU 20 c'est ça s'ils sont en forme pour travailler

Ch. hum hum

ETU 20 s'ils sont fatigués plus ou moins parce que

Ch. ça détermine ce qu'il va se passer

ETU 20 ouais ça détermine aussi notre attitude aussi pour s'adapter un petit peu pour voir un peu mesurer un peu la motivation des gens

Ch. ouais vous prenez la température un peu

ETU 20 voilà exactement et donc on papote un petit peu oh souvent on râle sur les examens

Ch. (*rires*) ah oui

ETU 20 parce qu'effectivement le c'est le même jour on a l'examen on des examens le matin

Ch. d'accord donc il y a un petit debriefing là

ETU 20 voilà donc soit on fait un débriefing ou euh soit ..on boycotte

Ch. le débriefing

ETU 20 on boycotte c'est à dire on ne parle pas de l'examen

Ch. oui oui c'est bon c'est pas la peine d'être démoralisé euh

ETU 20 parce que les exams ça ne fait pas trop trop du bien

Le fin mot de son arbitrage est évoqué en toute fin de verbalisation de ses raisons d'agir, c'est de « partage » dont il s'agit avant tout. Le temps de cette interaction en français a une durée que le groupe s'est fixée. Augustin précise ce qu'est cette « installation », elle est investie de valeurs.

L822-825

Ch. d'accord donc 15 minutes d'installation

ETU 20 15 minutes d'installation oui

Ch. hum

ETU 20 après de partage aussi

Le groupe ressent le besoin de s'apporter quelque chose qui contraste avec peut-être un examen qui ne leur a pas fait « du bien », et ils choisissent de le faire en français dans la langue maternelle, la langue de l'habitude, celle dans laquelle on est assuré de réussir ses blagues et d'être vraiment soi-même. Pour ETU 20, cette installation est un moment où la relation entre les membres du groupe s'exprime, ils y mettent quelque chose en commun qui est de l'ordre de valeurs réconfortantes, de la bonne humeur, des informations à propos de leurs vies d'étudiants. Ils discutent de leurs examens parfois quand ils sentent que le sujet ne va pas les angoisser, ils racontent ou écoutent les « blagues » à rallonge qui mettent de l'ambiance même si l'enseignante préférerait qu'ils se divertissent en allemand et qu'ils savent qu'ils devraient se dépêcher de se mettre au travail. Cette manière de regarder la norme permet au groupe de relâcher ensemble la pression et de prévoir intuitivement la suite. Il est là le « partage » qu'évoque ETU 20. Il y a une envie et peut-être un besoin de resserrer les liens du groupe, pour ensuite réussir à mieux travailler ensemble. Ce moment chaleureux de connivence sert des fins qui leur sont importantes et qui concerne aussi l'apprentissage qui va suivre juste après : mieux se connaître en se donnant des nouvelles permet de travailler efficacement, vérifier que tout va bien chez tout le monde valide que tout le monde peut travailler correctement à la séance, s'assurer que les camarades sont en forme et pas trop fatigués va de soi pour savoir ce que l'on peut attendre de la séance de travail et mieux vaut le savoir avant plutôt que se fâcher, prendre la température de leur envie de travailler ensemble peut permettre de se remotiver. S'inquiéter de l'état dans lequel ils se trouvent est une marque d'humanité qui suit un moment d'évaluation peut-être angoissant alors ils se donnent le droit de papoter, de rire et même de râler pour évacuer le stress de ces examens « qui ne font pas toujours trop trop du bien » L768. Ils se sont donné une manière de faire attention les uns aux autres, dans le respect. Ce détour normatif repose sur une explication avec l'environnement et même s'il existe sous des auspices un peu houleux, il est revendiqué par ETU 20 et son petit groupe pour servir un projet humain dans l'apprentissage. La pratique de l'allemand attendra un peu pour Augustin, il s'est choisi d'autres fins pour servir un enjeu qui compte pour lui et ses camarades.

Axe 1 - Dimension 2 Quand « faire des choses avec les autres » réenchante la prescription normative : d'une exigence contestable à une exigence préférable!

Comme nous l'avons écrit, les normes antécédentes prévues par les concepteurs du dispositif sont investies par des valeurs éthiques, méthodologiques, éducatives. Nous observons dans nos résultats que la réception de la norme peut être pilotée par un point de vue qui défend des préférences axiologiques qui concernent en priorité l'apprentissage avec les pairs. Quand la norme antécédente est perçue comme devant s'appliquer sans discerner les besoins d'apprentissage de tous les apprenants, suivre son exigence

provoque un dilemme qui sera réglé par un compromis pour que la norme puisse devenir une auto contrainte dans un usage de soi qui s'assigne des limites éthiques. Nous voyons dans l'exemple proposé comment la renormalisation apparaît comme une porte d'accès, une réserve d'alternatives en ressources pour l'apprentissage au-delà du compromis trouvé. A partir d'une première renormalisation à partir de la contrainte, et comme par ricochet, l'apprenante qui se place aux commandes de l'exigence normative va conforter sa propre subjectivité et exister avec plus d'assurance face à la norme. Elle pourra mettre en œuvre la norme de manière très réussie à ses yeux, dépassant un sentiment de frustration initial face à une exigence qu'elle réprouve. Elle s'ouvre alors à elle-même une nouvelle direction normative à travers un autrement qu'elle se crée pour agir dans l'apprentissage et il repose sur ses valeurs personnelles. Ainsi renormalisée la norme accroît son efficacité et même son prestige pour le projet d'apprentissage. Le processus de subjectivation engagé va ouvrir la norme aux enjeux de l'apprenante et lui permettre de relancer l'apprentissage dans la direction que donne la norme mis cette fois dans des conditions acceptables à ses yeux parce que les pairs sont convoqués dans l'acte d'apprendre.

Quand ETU 14-Mathilde, étudiante en L1 sciences de la vie, angliciste, décrit en repérage les repères normatifs du dispositif, elle verbalise que la norme du tout anglais au CRL n'est pas lestée à ses yeux des valeurs qui lui assurent de servir un objectif à la fois personnel et collectif dans l'apprentissage pour qu'elle accepte de rejoindre l'intention qu'elle propose. Ces valeurs sont souhaitées par ETU 14, et elles vont dans le sens d'une meilleure appréciation des besoins des étudiants pour une coopération (expérience coopérative) entre pairs qui soit non excluante quand elle constate que les apprenants entre eux n'ont pas les mêmes bagages linguistiques et que l'usage de soi qu'exige la norme sème un vent de panique chez les apprenants. Nos résultats montrent que la norme antécédente est contestée si elle est perçue comme un monolithe d'exigences qui servent certes un projet d'apprentissage linguistique mais peuvent tout autant desservir cette expérience d'apprentissage quand les étudiants sont plus fragiles linguistiquement et qu'ils se sentent perdus et ignorés. La norme est perçue comme intransigeante quand l'apprenante la détaille en repérage.

De toute évidence, la rencontre avec la norme est décevante, source de frustrations et ETU prend la défense de ses camarades, en s'incluant dans ce discours, pour contester cet usage des étudiants que la norme a prévu.

L218

ETU 14 et du coup c'est vrai que tout un tas d'informations comme ça alors qu'on connaît pas le CRL à la base qu'on vient du lycée où on est encadré énormément quoi eh ben c'était beaucoup d'informations d'un coup et j'avoue que je comprenais pas et quand on demandait à nouveau au professeur il nous réexpliquait en anglais on disait mais est-ce que vous pouvez nous expliquer en français parce que si non les objectifs seront pas atteints comme vous le souhaitez quoi et donc c'était c'était un peu

Ch. donc les enseignants ne parlent qu'en anglais

ETU 14 donc ce qui est bien parce qu'on est là quand même pour parler anglais mais à côté quand on veut vraiment avoir une question pratique je pense que c'est quand même important de la de donner les consignes principales de l'année en français vous voyez parce que bon ce côté-là ça a posé problème à plein de personnes

Ch. un petit peu compliqué ou un petit peu confus quoi au bout d'un moment

ETU ouais c'est ça

ETU 14, ne conteste pas la norme en tant que telle quand nous évoquons le fait que les enseignants parlent uniquement l'anglais. Elle reconnaît que l'on vient au CRL justement pour ça, pour parler la langue et donc pour elle malgré tout, L224 ETU 14 « c'est bien parce qu'on est là quand même pour parler anglais ». Ce qu'elle conteste en revanche, c'est le caractère systématique de la manière dont la règle est appliquée, sans distinction et peut-être même sans considération pour les difficultés linguistiques que rencontrent certains étudiants, parce qu'au niveau pratique, elle aimerait que les consignes au moins, soient expliquées en français, pour être sûre que tout le monde les comprenne et ne pas ajouter à la confusion du démarrage et de la nouveauté, davantage de flou et de stress. Elle s'inquiète pour ses camarades. Face à elle, son enseignant rappelle la consigne régulièrement. Il insiste avec force pour que la norme soit appliquée et veille de manière scrupuleuse à ce qu'elle soit respectée en toute circonstance, L474 ETU 14 « oui ça on est obligé aussi ah oui interdit de parler en français pardon oui ça tout le temps il nous le dit », leurs rapports sont houleux.

On apprend en repérage qu'elle joue avec la norme comme si elle avait un interrupteur pour allumer ou éteindre son exigence. Elle parle anglais mais ça dépend des moments. Elle explique que selon ce qu'il y a à dire quand elle est au CRL, l'utilisation de l'anglais est de rigueur ou pas pour elle. Elle donne l'exemple des informations que son amie Mélanie et elle s'échangent à propos de l'emprunt des livres à la bibliothèque du CRL. Pour parler de cela, elles ne jugent pas utile de parler en anglais et puis finalement elle avoue qu'elle n'échange pas beaucoup en anglais L 480 « mais bon c'est juste quelques petites phrases parce finalement on se parle pas non plus euh beaucoup ».

Tout va basculer en ancrage. Elle va renverser la problématique de la norme à son avantage et aussi à l'avantage de ses camarades. En reprenant l'initiative sur l'exigence normative par les valeurs qu'elle va lui attribuer, elle ré oriente le fait de la norme pour qu'il serve une intention dans l'apprentissage qui ait du sens à ses yeux, apprendre avec les autres. L'enseignant a demandé aux étudiants d'aller assister aux ateliers d'expression orale de leurs pairs et aussi de présenter leurs ateliers. La norme linguistique va devenir désirable. ETU 14 va présenter son atelier, elle était prête et s'est portée volontaire. Elle a fait un voyage humanitaire en Tanzanie, elle va parler de l'accès à l'éducation des enfants en Afrique, sujet qui lui tient à cœur. Elle va aussi assister à plusieurs ateliers, et ça lui plait, elle se prend au jeu. Elle porte un regard positif sur ce qu'il vient de se passer et de manière surprenante elle explique que si elle est fière de l'activité à laquelle elle vient de participer c'est justement grâce à la norme de la langue qu'elle met en avant pour expliquer sa satisfaction par rapport à la tâche qu'elle a accomplie de manière irréprochable car elle n'est pas passé au français une seule fois.

Ce qu'elle a aimé, c'est de « parler avec les autres en anglais » L723 et c'est précisément le fait que les étudiants ont parlé anglais tout le temps qu'elle apprécie dans l'expérience qu'elle restitue. ETU 14 qualifie cette petite prouesse d'« effort »⁷³ L722 qu'elle et ses camarades ont réussi à faire, probablement sur eux-mêmes. Cela semble presque la ravir que les étudiants aient été capables de maintenir les échanges sans qu'un seul mot de français n'ait été échangé, alors que l'enseignant les avait laissés faire seuls. Elle semble dire que les étudiants ont été à la hauteur de l'enjeu, autonomes et responsables, ils ont pris en main leur situation d'apprentissage et ensemble, comme elle le souhaite et ils ont réussi à faire ce qui lui tient à cœur « faire des choses ensemble » L866.

La situation qu'elle restitue dans l'entretien d'ancrage a tout changé parce que ETU 14 y a vu ce qu'elle qualifie d'« un intérêt comme ça » L728, elle en parle d'ailleurs avec un large sourire et nous le lui faisons remarquer pendant l'entretien. Quand elle relate cette expérience, elle rayonne. Elle explique ce qui a changé pour elle, cette fois, elle a eu le sentiment d'être dans une activité en anglais, elle dira « c'était une activité au sein de de l'anglais » L734 comme pour montrer qu'elle était inscrite dans quelque chose, prise complètement dans l'apprentissage de la langue. Son point de vue émerge et elle va creuser ce qui a fait basculer son rapport à la norme par rapport à son récit de repérage. Ce qui a changé la donne à ses yeux, c'est le fait d'apprendre avec les autres. C'est sa cohérence à elle, ce dont elle a parlé tout au long de ses récits, elle vient au CRL pour apprendre, pour parler la langue, pour pratiquer et pour améliorer l'oral avec ses camarades. Elle relève que les copines avaient quelque chose qu'ETU 14 et ses camarades pouvaient désirer, des connaissances, L751 « ouais et puis on apprenait du vocabulaire aussi parce que les deux qui animaient elles avaient un vocabulaire sur la cuisine que nous on n'avait pas parce qu'elles avaient travaillé et donc on apprenait des choses alors que si on parle « bon ben qu'est-ce que t'as fait etc. ». Là, objectivement elle peut apprendre car l'étudiante qui anime l'atelier maîtrise un vocabulaire spécifique, ETU 14 est consciente qu'elle enrichit sa culture personnelle :

L426 ETU 14 « j'ai aussi enrichi ma propre culture générale ce qui est hyper c'est hyper bénéfique quoi ». Il y a un apport qui lui plaît et qui vient des autres.

L 719 Ch. vous avez passé un bon moment

ETU 14 oui oui c'était vraiment cool ben les deux présentations

Ch. c'est quoi sur ce jeu c'est quoi qui a fait l'intérêt pour vous

ETU 14 ben c'était de parler avec les autres en anglais surtout qu'on a fait l'effort on n'a pas parlé une seule fois en français alors qu'y avait pas de professeur avec nous et euh

Ch. vous l'avez fait ça

ETU 14 ah oui oui oui

Ch. alors que vous me disiez que les autres fois parfois

⁷³ Leurs rapports ont été houleux à certains moments, elle était presque soulagée d'être seule avec ses camarades sans la présence de l'enseignant

ETU 14 ben oui mais quand ça a un intérêt là comme ça quand on fait une activité ben on trouve intéressant pour nous de voilà de profiter du moment et du jeu pour euh

Ch. mais c'est quoi alors qui change parce que parfois vous me disiez bon le prof il arrive voilà on change de langue on sait très bien etc. mais là ce n'était pas pareil pas de prof vous gérez votre activité vous en fait on va dire allez vous vous éclatez c'est un super jeu vous avez l'air de quand vous m'en parlez là d'être animée avec un grand sourire euh et là vous parlez en anglais tout se fait naturellement

ETU 14 ben parce que c'est comme si c'était une activité au sein de de l'anglais enfin je sais pas comment dire quand on parle de la vie de tous les jours on se retrouve on fait « ah coucou machin alors ça a été le cours de ce matin » ben ça nous vient pas à l'esprit de de parler en anglais pas que ce n'est pas dans le cadre du cours voyez ce que je veux dire c'est pas on n'est plus dans le

Ch. là quand vous êtes au CRL vous dites c'est pas dans le cadre du cours

ETU 14 ben ça devrait être dans le cadre du cours parce qu'on est au CRL mais vu que c'est pas une activité à part entière vu qu'on parle pas d'un sujet objectif d'un sujet en anglais etc. et qu'on parle juste voilà de la matinée pendant cinq minutes même pas c'est plus une relation amicale comme si on se retrouvait dans la rue « ah coucou machin comment tu vas »

Ce qui avait été raté les fois précédentes dans la confrontation avec la contrainte va cette fois produire le résultat attendu par l'exigence normative. Sa priorité était d'apprendre avec les autres, de s'enrichir mutuellement, de ne pas les laisser à la traîne. Ses raisons d'agir pour faire vivre sa relation à la norme apparaissent les unes après les autres dans ce moment de restitution de l'expérience. On y sent une tension entre ce qu'exige la norme et les conditions que ETU 14 a choisi de lui poser pour qu'une relation s'établisse. Elle ne l'a pas reçue en application pure, elle l'a renormalisée. Elle a transformé l'objectif visé par la norme en fins pour elle, l'enjeu de l'activité apparaît plus clairement dans son récit : la situation vécue avec ses camarades a été une vraie situation d'apprentissage à ses yeux parce que les enjeux éthiques qu'elle a posé sur la norme l'ont satisfaite. Là, les étudiants avaient préparé leur travail, avaient du vocabulaire, savaient répondre aux questions, avaient un réel intérêt à partager et apprendre ensemble, les connaissances circulaient, il y avait un « intérêt », qui était de « parler avec les autres en anglais » L722. ETU 14 a emmené l'exigence de la norme vivre dans ce qui est sa cohérence personnelle, un apprentissage qui permet de tisser des liens, qui prend l'autre en compte, qui permet de partager des connaissances et comme elle dit de s'enrichir, L427-L642

Axe 1 - Dimension 3 Quand la norme est risquée pour ... les autres : renormaliser pour défendre une vision du monde/ pour défendre « un monde à vivre »

Nos résultats démontrent que le dispositif CRL est retravaillé au niveau normatif quand il est plongé dans l'usage concret qu'en font ses usagers. La reprise de la norme nécessite un débat, une

« explication » pour l'amener dans le réel en effet, la norme telle qu'elle a été pensée par d'autres doit passer par une révision axiologique personnelle pour être efficace dans la situation à vivre. Dans le cas de ETU 3-Inès, étudiante angliciste en L1, en sciences de la vie, nous voyons comment elle va résister à une prescription qui impose de maintenir tous les échanges linguistiques en langue d'apprentissage, ici l'anglais, pour répondre aux difficultés linguistiques qu'elle perçoit chez ses camarades. La révision normative va s'opérer pour réagir à un conflit de valeurs qui ouvre une dramatique d'usage de soi qui va transformer la manière d'agir prévue par le prescrit des normes antécédentes. Le pôle social va venir solliciter Inès dans son agir. Les données de recherche pour l'exemple que nous présentons démontre que la proposition de la norme antécédente va provoquer un conflit de valeurs parce que les pairs sont concernés. Inès s'inquiète, non pas pour elle mais pour ses camarades. C'est pour eux et pour positionner ses valeurs personnelles qu'elle va retraduire la norme pour faire primer des valeurs d'altruisme et pour défendre une vision qu'elle a de l'apprentissage en CRL. La situation dans laquelle elle se trouve s'est chargée en variabilités qu'elle découvre au moment d'agir, les nouvelles exigences de la situation viennent la provoquer et elle va se positionner face à la norme. Lors de son récit d'ancrage, elle se place dans son récit et dans le dessin qu'elle réalise avec beaucoup d'application :

L507

ETU 3 on était en groupe on attendait l'arrivée de la prof à ce moment-là je rentre je dessine
Ch. oui vous pouvez dessiner tout ce que vous voulez de la façon euh comme vous avez envie
ETU 3 je suis arrivée et je me suis assise précisément ici à cette place ici

Avant de lancer son récit d'ancrage dans la séance qu'elle restitue, elle place les protagonistes sur le dessin et nous imaginons la scène que nous regardons ensemble. Elle se rappelle un évènement qui s'est passé au début de sa séance et veut le partager : L662 ETU 3 « par contre il y a un truc qui me revient du début de la séance quand j'étais assise ici moi j'étais assise ici la prof était là il y avait aussi des étudiants là en fait là voilà ». ETU 3 décrit une ambiance un peu pesante entre les étudiants et leur enseignante liée à une consigne de l'enseignante qui inquiète les étudiants. Tout le monde est stressé. L'oral était prévu, il s'agit d'une évaluation de mi semestre, L274 ETU 3 « c'est une évaluation intermédiaire pour faire le point sur tout le boulot qu'on a fourni », mais à la surprise générale, l'enseignante distribue une fiche de travail sur laquelle noter des informations, personne ne s'y attendait. Cette fiche servira à l'échange entre l'étudiant et l'enseignante. Un vent de panique souffle sur le groupe. Certains étudiants ne saisissent pas la consigne et Inès les voit s'agiter.

ETU 3 a repéré dans le premier entretien la norme de la langue en CRL, L381 ETU 3 « on est censé dire en anglais ce qu'on fait ou si parle on doit le faire en anglais ». Parler la langue d'apprentissage pour pratiquer et s'entraîner est une des normes du CRL, ETU 3 le sait d'ailleurs elle nous rappelle le projet du dispositif qui est L199-204 ETU 3 « dans une démarche un peu autonome c'est à dire que voilà chacun ben je sais pas a ses propres centres d'intérêt son propre niveau d'anglais et en fait grâce au fait qu'il y ait plusieurs ressources plusieurs livres des ordinateurs que chacun en fait puisse trouver entre guillemets ce qu'il lui faut personnellement en fait en fonction de son niveau de ces centres d'intérêt

parce que on n'aime pas tous faire la même chose on n'a pas tous le même niveau d'anglais donc c'est peut-être un peu pour faciliter les étudiants dans leur apprentissage et pour qu'ils puissent eux même moduler comment est-ce qu'ils pourraient progresser en anglais ». Elle précise que la logique du dispositif L213-217 ETU 3 « ce n'est pas dans une logique entre guillemets d'uniformisation de l'apprentissage ce n'est pas comme dans une salle de classe au lycée ou au collège on a un prof qui nous dit on va faire ceci cela c'est lui qui mène un cours magistral chacun fait la même chose au même moment au même endroit là c'est plus libre et donc chacun peut un peu faire ce qu'il veut ». Elle - même explique que ce qui est son idéal dans l'apprentissage et c'est justement la pratique orale L233 ETU 3 « l'idéal ce que cela pourrait m'apporter c'est surtout par rapport à justement l'échange l'oral euh parler avec les autres plus interagir ».

Elle a sa vision de ce qu'est l'apprentissage d'une langue L233 « personnellement pour moi l'anglais c'est une langue vivante c'est une langue où on est censé interagir ». Elle relève également que les niveaux linguistiques des étudiants sont hétérogènes, et pour elle, c'est un problème L235 ETU 3 « selon moi le souci en fait c'est que déjà le fait que les étudiants n'aient pas le même niveau ben ça pose un peu problème dans le sens » parce que le dispositif passe à côté des besoins des usagers « ça n'englobe pas les besoins des étudiants oui c'est un bon concept c'est une bonne structure mais il faut les pré requis pour moi pour être autonome ».

En ancrage, elle écoute l'enseignante expliquer les consignes pour l'examen qui aura lieu pendant la séance. De là où elle est, elle a repéré une fine fente dans une partition, un « paravent » L663 qui sert à donner un peu d'intimité aux groupes qui travaillent. Une étudiante lui fait comprendre qu'elle a des difficultés et elle n'est pas la seule. Inès va habilement aider les étudiants qui se trouvent de l'autre côté en leur traduisant toutes les consignes et apporter des explications, sans se faire remarquer. Cela la fait beaucoup sourire pendant qu'elle le raconte son histoire, visiblement leur petit stratagème a détendu l'atmosphère et les étudiants ont mieux compris ce qu'on leur demandait. La tension va retomber.

ETU 3 raisonne sur une norme qui selon elle, ignore la nuance. Elle évalue et compare sa vision de l'apprentissage avec celle que la norme lui renvoie du dispositif pour appuyer et renforcer son positionnement sur une exigence qui lui semble impossible à mettre en œuvre dans les conditions qui sont les siennes. Elle cherche à se sortir d'une dramatique axiologique dans laquelle la contrainte la place. Ce qui change entre les deux plans de l'activité, c'est qu'en situation, le surgissement d'un inattendu va bouleverser la proposition normative et l'obliger à ré inventer pour vivre le moment une manière de faire pour s'assurer d'accommoder le milieu dans des valeurs qu'elle peut défendre. A la fois elle fait face à une exigence qui ne porte pas la vision qu'elle se donne de l'apprentissage, mais aussi elle sait que ses camarades comptent sur elle et elle ne veut pas les décevoir L713 ETU 3 « oui car plein d'étudiants ne comprennent pas vraiment quand la prof parle en anglais du coup en général on me demande souvent oui ce qu'elle a dit *est-ce que tu peux me traduire* ».

Elle va habilement orienter le curseur de ses valeurs vers la relation à l'autre, c'est ce qui compte à ce moment-là. Nous voyons à quel point ETU 3 est un être d'activité, elle recherche une cohérence, elle

évalue les conditions de son présent et n'applique pas la norme quand elle va à l'encontre de son appréciation à elle. Elle passera son examen sans aucun souci, elle a tous les documents qu'il faut présenter, elle a pu converser avec l'enseignante en anglais mais dans les conditions d'un moment de vie dans le concret d'exigences à prendre en compte, elle a tranché. Elle ne rentre pas, à ce moment - là et même s'il est furtif, dans le jeu d'un dispositif qui lui semble négliger les besoins de ses camarades ou qui n'est pas, à ses yeux, réaliste dans son approche de l'apprentissage qu'elle ne voit pas de la même manière. C'est une vision du monde que ETU 3 insuffle dans cette capsule de vie : agir pour défendre des valeurs, trancher un conflit de normes qu'elle a mis en arbitrage pour ne pas laisser quelqu'un dans la difficulté, aider les autres si possible dans la bonne humeur, défendre une certaine idée de l'apprentissage en dispositif CRL et s'opposer à ce que l'on considère comme injuste. La verbalisation de sa renormalisation opérée sur la norme antécédente éclaire comment une règle du dispositif jugée comme potentiellement créatrice d'inégalités entre les étudiants provoque un débat de normes pour trancher un compromis acceptable axiologiquement pour servir d'autres fins plus personnelles.

Conclusion AXE 1

Dans l'axe que nous avons présenté émerge une réalité du dispositif construite dans les points de vue que ses usagers posent sur leurs manières d'exister avec les autres. L'expérience normative qu'ils traversent leur fait affirmer un usage d'eux-mêmes dans les contraintes d'un réel qui résiste, parce qu'ils ont une autre idée de ce qui devrait se passer, et cette revendication ne laisse pas le dispositif dans une sorte d'apesanteur conceptuelle qui offrirait une organisation clé en main à mettre en œuvre. A travers les dramatiques de l'activité illustrées dans cette partie, nous voyons la proposition du dispositif s'ancrer dans des vies humaines qui cherchent à trouver pour eux-mêmes et à travers leurs relations avec les autres une cohérence axiologique sans laquelle ils résistent à agir. Nous voyons que la contrainte n'éteint pas la normativité, les points de vue abondent et ils créent des renormalisations singulières autour de valeurs partagées qui défendent une vision de l'existence humaine avec les autres ; écoute, patience, partage, coopération, solidarité, entraide, générosité sont des valeurs qui jaillissent des renormalisations et qui vont construire une réalité du dispositif. Les apprenants modifient le cours prévu des choses et se donnent la possibilité d'espérer un autrement et de le concrétiser. En retour, le dispositif est pris dans cette dynamique du vivant qui ne laisse pas tranquille toute tentative de dire comment les choses doivent se passer. A travers les raisons d'agir qui sont verbalisées dans les entretiens et la manière dont les arbitrages sont nourris, les apprenants libèrent une respiration face à la norme qui, selon nous, est ce qui leur permet de reprendre la main sur ce qui vient se mettre en friction dans leurs initiatives. Ils trouvent alors des manières de faire, se donnent des normes pour eux-mêmes, pour leur groupe, tirant de leur expérience le récit d'un vécu dont on sent qu'ils en ressentent un sentiment positif, de fierté, de soulagement, de contentement malgré les heurts qu'inflige le réel aux tentatives d'en déborder certaines limites. Ils viennent dans le dispositif et ils restent pour en faire quelque chose, un milieu qui respire dans les fins qu'ils se donnent pour apprendre avec les autres. D'ailleurs, ces renormalisations les

occupent et occupent le récit de leur expérience dans la séquence de l'entretien d'ancrage. L'entretien leur donne la possibilité de regarder au microscope comment ils se débrouillent et ils semblent éprouver quand ils racontent leurs expériences, une sorte de joie à se découvrir astucieux, valeureux, loyaux. Ce qui compte à leurs yeux, et ils répètent qu'ils viennent pour apprendre, pour pratiquer la langue, pour progresser, c'est de le faire dans des contraintes qui leur conviennent axiologiquement. On n'apprend pas tout seul, on apprend *avec* les autres. Nous voyons à quel point ils recréent pour eux-mêmes et dans l'apprentissage, ce que doit contenir à leurs yeux, la préposition « *avec* ».

AXE 2 L'« intelligence » programmatique de la norme antécédente : un dispositif qui interpelle les dispositions à apprendre des étudiants

Axe 2 Dimension 1 S'appuyer sur la contrainte pour se recréer des conditions d'apprentissage favorables : une émancipation propice (par la normativité)

Axe 2 Dimension 2 Quand la renormalisation élève les intentions de la norme antécédente : se mettre aux commandes de la norme et en potentialiser l'effet

Axe 2 Dimension 3 « Et voilà ! » : rejoindre l'attendu comme auteur de son apprentissage

AXE 2 - L'« intelligence » programmatique de la norme antécédente : un dispositif qui interpelle les dispositions à apprendre des étudiants

Introduction AXE 2

Dans cet axe thématique, nous présentons des résultats de recherche qui montrent à travers des exemples relevés dans les données d'entretiens, comment les apprenants du dispositif favorisent et relancent la dynamique de leurs apprentissages par les initiatives qu'ils prennent sur la norme antécédente. Comme nous l'avons précisé au cours de cette étude, les concepteurs du dispositif proposent un cadre normatif à partir d'options pédagogiques, éthiques et axiologiques fortes pour soutenir une vision de l'apprentissage qui va se concrétiser à travers les choix que vont opérer ses apprenants. La norme antécédente va venir se présenter au moment de l'agir comme manière de faire pour indiquer un chemin à suivre pour rejoindre un attendu de la norme. Nos résultats prouvent que rien ne s'arrête à la première anticipation au sens d'un possible « One Best Way to Learn »⁷⁴ au CRL, sorte de marche à suivre normative qui saurait prévoir tous les enjeux des apprentissages, dans toutes les histoires personnelles de ses usagers. Nous savons que c'est impossible car la capacité à la normativité qui constitue la dynamique du vivant humain fait qu'il ne peut se laisser entièrement dicter ce que d'autres ont pensé pour lui (doublet conceptuel ergologique de l'impossible et de l'invivable). S'il veut agir, il lui faudra se donner une manière d'agir en allant à la rencontre de la contrainte sur un terrain de valeurs à discuter. Comme l'écrit Le Blanc (1997), la norme exige une explication. L'être humain quant à lui interprète ce

⁷⁴ La (seule) bonne manière d'apprendre

qui lui arrive (à partir) de son environnement et cherche à prévoir comment il lui faudra agir sans lâcher comment il consent à exister dans la contrainte. Il lui faut du sens (pour vivre).

L'expérience normative qui est verbalisée dans la deuxième anticipation montre comment la reprise d'initiative sur la norme permet de rester aux commandes d'une stratégie d'apprentissage personnalisée pour l'apprenant. Les résultats de recherche décrits dans cet axe montrent que les apprenants réussissent à tirer de la contrainte une manière d'agir qui leur donne des possibilités pour apprendre quand la situation rencontrée pose un défi à ce que prétend organiser la norme. La dramatique de l'usage de soi qui est vécue va servir à réorganiser le prescrit pour recréer une nouvelle manière de faire plus ajustée aux contraintes parfois nouvelles de la situation. Le dispositif alors ne s'arrête pas. Aucune panne ne vient figer le dialogue normatif qui existe entre les usagers et leur environnement parce qu'ils vont résister à ce qui résiste à leur projet d'apprendre à travers des renormalisations qui vont, à l'inverse d'une possible apathie dans une dramatique impossible, réussir à se donner une norme à partir de la norme antécédente et qu'ils vont la potentialiser, un peu comme s'ils faisaient fructifier leur effort de vivre face à la contrainte pour défendre leur projet d'apprendre : C'est ETU 19-Hamid qui tente de comprendre comment s'organise le comptage obligatoire de ses heures de travail pour en faire un appui qui le stimule dans une valeur qui prime pour lui, c'est ETU 16 qui a une fiche de suivi de son travail à renseigner et qui va regarder la contrainte normative comme une valeur tellement désirable qu'elle fera plus qu'il ne lui est demandé, c'est ETU 17, cherchant un appui parmi ses pairs pour ne pas couler face à ses difficultés et qui va piloter la norme dans des enjeux qu'elle revendique pour elle-même et réussir avec un brin d'audace à affirmer son usage de soi pour ne pas rater sa séance et complètement se décourager, c'est encore ETU 17 qui joue avec la norme pour ne pas rester en terrain miné dans une exigence qui la panique, mais s'accroche à sa renormalisation pour continuer d'apprendre et qui finit par avoir été émerveillée par une séquence de sa séance et continue de rêver à parler anglais comme une américaine. L'expérience des normes ne se vit pas sans lutte, sans engager une revendication existentielle qui ne peut qu'être une tentative pour déjouer un prévu qui ne contient pas ce qu'on en attend pour agir, rien ne garantit la réussite d'une renormalisation cependant elle est ce qui peut ouvrir un possible pour ne pas se sentir le jouet des circonstances quand on vient pour apprendre.

Dans cet axe, nous voyons que la norme antécédente se vit dans le dispositif comme une opportunité à saisir qui ne refroidit pas la reprise de l'initiative, au contraire ! Les exemples avec lesquels nous illustrons la thématique de cet axe manifestent à quel point les apprenants s'affairent à envisager d'autres manières d'apprendre et créer pour soi-même des conditions d'apprentissage propices quand l'exigence de la norme est investie symboliquement ; en retournant la norme, l'apprenant fait apparaître une possibilité pour l'apprentissage qui lui permet de rester dans la contrainte mais en ayant un pilotage sur ce qu'il va faire de son exigence. Il est ce qui va offrir à l'apprenant des possibilités nouvelles pour apprendre, essayer d'autres manières de faire à partir de l'indication première, s'autoriser des tentatives. Il est aussi à l'origine de ce qui enclenche un enrichissement de la norme parce qu'elle va lui indiquer

une manière d'agir qui ouvre des possibles. Il réussit par lui-même à s'extirper de dramatiques à gérer en faisant de la norme un moyen personnalisé d'arriver à un autrement plus prometteur.

Axe 2 - Dimension 1 S'appuyer sur la contrainte pour se recréer des conditions d'apprentissage favorables : une émancipation propice (par la normativité)

Dans cette partie, nous montrons des résultats qui démontrent la capacité de l'apprenant du dispositif à s'émanciper de la contrainte normative pour recréer à partir de l'exigence qu'elle lui adresse, des conditions favorables pour ses apprentissages. A travers les normes antécédentes et les dispositions qui cherchent à concrétiser sa proposition, le dispositif émerge à travers une autre réalité qui se reconstruit dans le point de vue de l'apprenant au fil du chemin normatif qu'il choisit d'emprunter pour arriver à destination de la conformité demandée. Nos résultats vont dans le sens d'un dialogue fort entre le dispositif et l'apprenant. Il leur permet de ne pas s'isoler l'un de l'autre comme s'ils gardaient un contact à travers la norme pour amener dans le réel à la fois les intentions du dispositif et celles de l'apprenant, à travers un dialogue normatif qui leur garantit à chacun d'affirmer son projet ; le dispositif revendique des intentions à mettre en œuvre et il a été conçu pour cela (il a quelque chose à faire faire), l'apprenant revendique d'être un être d'activité qui vient au CRL avec son projet d'apprentissage (il a quelque chose à y faire) et il est impossible de lui dicter entièrement sa manière d'agir et donc de vivre. Il résiste à ce qui serait aussi invivable pour lui, vivre en étant privé d'initiative.

Nous constatons une double ligne de force : le dispositif autorise une émancipation par rapport à la prescription de la norme antécédente et l'apprenant manifeste sa capacité à conserver sa puissance d'agir pour faire fonctionner l'exigence normative en apprenant à la fois dans sa contrainte et dans celle qu'il se donne à lui-même en la renormalisant. A travers son dispositif normatif, le dispositif apparaît comme une balise que l'apprenant garde comme repère puisque l'attendu de l'exigence normative demeure pour l'apprenant un enjeu à ne pas perdre de vue dans le processus de sa renormalisation. Elle est une balise qui ne s'éteint pas, à partir de laquelle il cherche une direction. Elle laisse à l'initiative de l'apprenant la possibilité de se relancer puisque qu'elle ne coupe pas l'élan vital qui le pousse à se donner sa propre direction, condition impérative pour pouvoir agir efficacement.

Nous appuyons ce propos par l'exemple de Hamid-ETU 19. Hamid est étudiant en histoire, il est inscrit dans une UE de Français Langue Étrangère (FLE). Il nous a confié qu'il est enseignant dans son pays d'origine. Nous apprenons au cours de son premier entretien que l'enseignante qui encadre son groupe a demandé aux étudiants de choisir trois objectifs de travail pour le semestre à partir d'une liste d'objectifs qu'elle leur a fournis : L76 « choisir seulement 3 objectifs pas cocher tout euh c'était écrit sur la feuille il fallait en choisir seulement trois ». L'enseignante, que ETU 19 décrit comme étant très attentive aux besoins linguistiques de ses étudiants L73, préconise une manière d'organiser pour chacun son apprentissage en se choisissant des objectifs personnels pertinents selon leurs besoins puis de les travailler ensuite selon un schéma qui doit valoir pour tous. La marche à suivre est la suivante et elle

suit un protocole : il faut d'abord réfléchir à ses difficultés linguistiques, et ensuite déterminer trois objectifs à partir d'une liste de propositions qu'elle leur a faites et à partir de là, elle pourra leur conseiller des ressources.

ETU 19-Hamid va devoir prendre en compte une contrainte supplémentaire qui vient de son enseignante. Il ne s'agit pas de « venir ici et regarder des livres » L337 et dire que « ben voilà aujourd'hui je vais choisir ce bouquin - là » L388. Selon la prescription de l'enseignante, la manière de faire qu'elle propose à ses étudiants, c'est d'avoir « un plan » L344. Il faut « qu'il y ait une sorte de cohésion » en sachant en amont de leur activité où ils vont, L344 « non parce qu'il faut avoir un plan il faut que vous sachiez où euh vous alliez (sic), il faut qu'il y ait une sorte de cohésion ». L'enseignante a prodigué des conseils pour que les étudiants ne viennent pas « butiner » des ressources, un peu comme on fait les magasins, d'après ETU 19 L352 « oui ça elle l'a déconseillé ».

La norme de l'enseignante a été présentée de manière claire mais aussi à travers une relation pédagogique qu'il semble apprécier. L'enseignante, dont il dira d'ailleurs beaucoup de bien de leur collaboration tout au long des entretiens, a pris le temps de discuter avec chacun et de savoir quels objectifs ils souhaitaient travailler.

En repérage, ETU 19 apporte des informations sur ce qui vaut pour lui dans l'apprentissage. Nous apprenons que quand il travaille la langue française, il privilégie la découverte à la planification qui lui fait perdre son temps « je me disais que si je n'arrive pas à avoir un plan [...] pourquoi je perds du temps » L422. Il explique qu'il peut ouvrir un livre et y puiser une inspiration qui sera une source fiable pour ses apprentissages, il le sait et il apprécie d'apprendre comme cela. Il accorde au livre une forme de confiance « pédagogique », et nous verrons en ancrage qu'elle sera préférée à une autre. Il a son propre protocole de travail auquel il accorde de la valeur, un protocole qui « enrichit » L423 d'ailleurs comme il dit ses savoirs et cela lui donne une bonne raison quand il apprend, de ne pas perdre son temps à faire ce qui ne lui convient pas, il cherche à gagner autre chose et autrement. Il révèle qu'il a une relation presque physique avec les livres. Il aime les toucher, les feuilleter et il aime « leur odeur » L371. Les livres sont une source de plaisir il tient à cette joie d'aller chercher l'inspiration à son travail là où il sait qu'il la trouvera, et parce ce qu'il se connaît en tant qu'apprenant, il sait qu'il « fonctionne » L376 ainsi. C'est lui qui choisit.

L377-L385

ETU 19 de plus, j'aime beaucoup des livres et l'odeur des livres, je regardais des livres et je me disais que ah voilà j'aime ce type de livres et je choisissais, je choisissais, je feuilletais mais je travaillais sérieux

Ch. oui

ETU 19 d'une façon sérieuse

Ch. mais en tout cas à votre... autrement

ETU 19 je fonctionnais comme ça je choisissais

Ch. et ça s'est bien passé il n'y pas eu de problème, on ne vous a pas dit non non

ETU 19 non non pas du tout

Quand il entre dans son récit d'ancrage, il part s'installer dès son arrivée au milieu des livres et il revient sur la raison qu'il se donne L769 « oui exactement parce que c'est ici que je trouve que je trouve les documents, les livres sur lesquels je travaille ». Il choisit de s'installer auprès de ses précieux livres pour travailler son objectif de vocabulaire, c'est à cet endroit du CRL qu'il va se représenter sur son dessin entouré de livres. Il va affirmer sa manière de faire à partir de son installation : apprendre avec les livres, apprendre sans les étapes d'un protocole, voir quel livre il trouve et décider ensuite de ce qui lui plairait, et non pas « travailler avec un ordre » L824, sentir ce qu'il lui faut, et continuer d'apprendre du vocabulaire (L810-L829).

Il va décrire plus en profondeur sa renormalisation. Il n'a pas respecté les conseils de l'enseignante. Il a commencé par accepter l'exigence de la norme et s'engage dans la démarche conseillée par son enseignante jusqu'au point où il a défini ses trois objectifs qui sont le vocabulaire, la compréhension orale et l'expression orale. Il verbalise ensuite l'autre versant de sa renormalisation ; il prend en charge la contrainte et la ré oriente avec un point de vue fort par rapport à ce qu'elle lui demande. Il a une autre idée de l'usage qu'il va consentir à faire de lui, dans le concret de la situation :

L849-857

ETU 19...et après c'était logique de respecter ses conseils et c'est ce que je faisais en général
Ch. d'accord là donc vous avez respecté ses conseils par exemple euh par rapport à vos objectifs en tout cas par rapport à ce qu'elle a bien voulu vous recommander

ETU 19 en fait je n'ai pas respecté d'une façon sérieuse finalement j'ai fini par faire ce qui me plaisait, ça veut dire de rester à à vocabulaire en tout cas si je voudrais être concret, parce que dans mes objectifs j'avais choisi trois choses c'était aussi l'expression écrite et compréhension orale mais je ne sais pas pourquoi j'ai pas travaillé que sur euh j'ai travaillé que sur le vocabulaire sinon j'aurais dû choisir aussi des bouquins pour la compréhension orale, parce que c'était aussi un de mes objectifs

En décrivant son expérience avec la norme, c'est une « histoire » personnelle de renormalisation qu'ETU 19 raconte. Il a appris avec des livres, il vient d'une autre culture et dans des circonstances que nous ne connaissons pas, il enseigne dans son pays d'origine et cherche peut-être à recréer une familiarité qui est source d'émotions positives. Ces raisons lui ont fait réorienter la norme au sens de sa direction et d'ailleurs c'est de direction qu'il parle. Son style à lui ce n'est pas de travailler dans ce sens-là : « objectifs » et ensuite « ressources », et il le revendique. Il court circule la partie « objectifs » et va directement vers les livres qui le feront penser à quelque chose qui le mettra en action ensuite. Tout est question de sens pour lui, du sens qu'il cherche à emprunter et de ce que cela vaut pour lui pour bien apprendre. Ce qui donne du sens à son apprentissage est de sortir d'un protocole par étapes et de retrouver le plaisir de la surprise, après tout, les livres ne peuvent le décevoir. Il s'est construit avec eux dans sa relation à l'apprentissage et c'est cette vision qu'il défend.

Cet exemple montre comment la norme antécédente lui donne un repère pour comprendre ce qu'il pose comme acte puisqu'il s'interroge sur sa manière d'agir face à elle et défend ses choix et aussi qui il est

dans l'apprentissage. Il va se créer une possibilité d'émancipation propice à son apprentissage, et l'enseignante respectera son choix. Plus tard, il suivra un conseil qu'elle lui donnera. Il a compris ce que l'enseignante voulait. Il a joué le jeu jusqu'à un certain point, puisqu'il est allé discuter avec elle de ces fameux objectifs quand elle a pris le temps de discuter avec chaque étudiant de leurs objectifs de travail, de leurs besoins linguistiques et projets, mais cela s'arrête là. Il ne choisit pas de mettre les objectifs en amont de son travail linguistique et d'aller ensuite des ressources conseillées par son enseignante. Toutefois, l'enseignante ne disparaît pas complètement, elle est là comme une présence rassurante qui va le laisser faire, elle le laisse « tranquille ». L401 comme il préfère, et revient dans le processus d'apprentissage de manière presque surprenante parce qu'en ne critiquant pas la manière de faire de ETU 19, en le laissant piloter à sa manière sa situation d'apprentissage, elle l'a assuré de la légitimité de son initiative et de son arbitrage. Son projet d'apprendre la langue avec les livres et à sa manière a éveillé une exigence à laquelle il s'est confronté ; on lui a dit comment faire et ce qu'il fallait faire mais lui, a refusé d'appliquer ce qui était prévu de manière générale pour tous les étudiants et donc pour lui aussi. Nous voyons que son débat intime l'a conduit à faire un choix autonome au point où l'enseignante n'a pas de rôle à jouer dans la situation d'apprentissage ou plutôt si ; elle donne la contrainte à partir de laquelle l'initiative de ETU 19 va être possible parce la contrainte permet à l'initiative de rebondir, elle offre un cadre à l'exercice de la normativité. Elle va aussi, en fin de parcours, lui dire que « ça va », lui restituant la capacité à prendre en charge son apprentissage, à être responsable de ses choix. Elle a permis à ETU 19, d'actualiser et de personnaliser le problème que son projet d'apprentissage a rencontré. Même si elle lui a recommandé de faire d'une certaine manière, elle a autorisé un rapport à la norme qui a ouvert la possibilité d'un faire autrement et d'arbitrer ses propres choix de manière autonome. Il répétera dans ses entretiens, tout le bien qu'il pense d'elle L 640 ETU 19 « j'ai vraiment aimé la prof surtout au deuxième semestre elle nous encourageait » et L691 ETU 19 « on était très à l'aise, oui, euh on ne se sentait pas obligés de faire exactement ce que la prof nous demande ».

Axe 2 - Dimension 2 Quand la renormalisation élève les intentions de la norme antécédente : se mettre aux commandes de la norme et en potentialiser l'effet

Nous montrons dans cette partie de l'axe 2, des résultats qui mettent en évidence comment la norme antécédente produit l'effet qu'elle recherche grâce à la relation que l'apprenant peut engager avec son exigence. Cette relation n'a rien de mécanique, elle existe dans le sens que l'apprenant va se donner pour agir. Nous voyons apparaître le dispositif à travers la manière dont l'usager regarde la norme du point de vue axiologique. En partageant avec l'apprenant des valeurs qui l'incitent à réaliser son projet d'apprendre, il produit avec lui une dynamique qui est celle de l'activité, à travers le doublet contrainte-initiative. Les résultats mettent au jour comment la rencontre entre le dispositif et l'apprenant produit l'activité ; elle est médiatisée par des normes c'est-à-dire des valeurs qui vont, quand elles servent des fins communes au dispositif et à l'apprenant devenir des valeurs partagées pour ouvrir des possibilités

pour les apprentissages. L'apprenant va puiser dans la contrainte de quoi alimenter axiologiquement ce qui va soutenir son effort dans l'apprentissage. Les valeurs que portent les normes rejoignent des valeurs qui sont les siennes ou lui apparaissent comme suffisamment pertinentes pour faire aboutir son projet d'apprentissage. Nous voyons à travers les exemples proposés que lorsque la valeur de la norme antécédente est reconnue comme valable par l'apprenant, la norme est ramenée dans l'ici et maintenant pour servir d'aiguillon à l'apprentissage qu'elle potentialise. Le dispositif à travers les normes antécédentes qu'il propose devient une source axiologique pour l'apprentissage, dans laquelle l'apprenant puise le ressort pour ses initiatives.

ETU 16-Laurélie est étudiante en L2 Sciences de la Vie, en parcours franco-allemand. Elle a fait remonter dans son inventaire des données du prescrit, une série de contraintes du dispositif, ce qu'elle appelle « des choses qui sont attendues » L 326. ETU 16 a prélevé dans les informations du prescrit, la norme du « rapport à rendre ». Elle relève qu'il faut que les étudiants remettent à l'enseignante des rapports écrits au fur et à mesure du travail réalisé au cours du semestre. Ce rapport est un rapport d'activité dans lequel les étudiants décrivent et expliquent ce qu'ils ont travaillé et comment ils l'ont fait, quand ils ont choisi une ressource particulière ou ont travaillé une compétence langagière spécifique en fonction d'un besoin linguistique. L'enseignante le lit et l'annote pour que l'étudiant le corrige ensuite. Selon ETU 16, écrire ce rapport sert plusieurs intentions, il permet de s'organiser dans son travail, il rend possible un suivi du travail qui pourra être « constant tout au long du semestre » L333, il offre un moyen d'être corrigé par l'enseignante. La norme a un certain prestige, l'écriture de ces rapports permet aux étudiants de s'améliorer.

La manière dont ETU 16 va la regarder au moment d'agir va lui faire croiser cet élément du codifié stabilisé avec son effort de vivre dans la configuration locale, inédite. Si en repérage, la norme apparaît bien comme neutre et antécédente, lorsqu'elle est dans l'ancrage, nous voyons ETU 16 se mettre dans une relation à la contrainte pour en faire quelque chose qui ait du sens pour elle. L'initiative qu'elle va prendre va lui faire transformer une norme antécédente et anonyme en norme renormalisée par son interprétation à la fois de ce qui est demandé et de ce qu'elle veut en faire dans le cadre de son apprentissage. La transformation par son point de vue va faire de cette circonstance un moyen et un point d'appui pour son apprentissage dans la situation dans laquelle elle intervient. Laurine et les camarades de son groupe préparent activement le projet de groupe qu'elles doivent présenter à la fin du semestre. Elles vont se servir des rapports corrigés par l'enseignante pour alimenter la carte mentale qu'elles ont réalisée. Quand ETU 16 décrit comment elle prend la norme en compte et comment elle la fait sienne, son appropriation de la norme rencontre un positionnement qui est tellement fort en valeur sur la norme que l'intention du dispositif dans l'utilisation de l'outil est dépassée par la manière dont ETU 16 la transforme en moyen pour son apprentissage. Le prévu est largement dépassé. Nous pensons que l'enseignante de ETU 16 pourrait être surprise de voir comment la rédaction de rapports est appropriée pour servir à l'apprentissage de manière aussi dynamique pour ETU 16 et sa petite troupe. ETU 16 et ses camarades, lisent ces rapports pour s'aider dans le démarrage de leur séance, elles se

replongent dans ce qu'elles ont fait à la séance d'avant pour se remettre dans le bain et relancer le travail collaboratif. Le rapport qui a été relu et annoté par l'enseignante est immédiatement corrigé pour deux raisons que ETU 16 verbalise en creusant ses raisons d'agir par rapport à la norme. Elle préfère faire tout de suite ce qu'il y a à faire, se débarrasser surtout de la grammaire qu'elle trouve « moins agréable » que ce qui va suivre comme travail. Une autre raison est que prendre connaissance des informations du rapport en début de séance permet de relire ce qui a été fait, de partager ces informations, de les discuter avec ses camarades et d'alimenter leur carte mentale qui doit s'enrichir au fil des semaines. Les rapports regorgent d'informations qui pourront alimenter cette carte. En plus de servir à rentrer des informations dans la carte mentale, les rapports qu'elle revoit en début de séance permettent de servir de support au trio pour échanger sur la thématique de leur projet, et les faire discuter et pratiquer en langue cible, ce qui est vivement encouragé dans le dispositif.

Il apparaît qu'elle n'a pas subi la norme en assujettissement strict, elle a dynamisé sa potentialité en la mettant au service d'un projet qui lui tient à cœur ; travailler sur son débat, être active avec ses camarades, réussir. Nous voyons à quel point, la contrainte est transformée en moyen pour apprendre, partager, stimuler l'interaction orale, dynamiser le travail collaboratif, réviser des points de grammaire, en plus de rendre observable son travail, échanger avec l'enseignante pour établir une relation pédagogique productive et communiquer avec elle en bénéficiant de ses conseils. Le rapport sert les intentions de travail de ETU 16 et de son groupe en même temps qu'il concrétise les intentions pédagogiques du dispositif et comme nous l'avons écrit, il va même au-delà du pensé anticipatoire. ETU 16 a reconstruit un donné neutre et indifférencié en opportunité pour agir et apprendre parce qu'elle a rencontré les valeurs que lui proposait le dispositif et les a faites siennes dans un élan d'appropriation qui lui a permis d'amplifier à ses fins les possibilités de l'outil. En élargissant l'effet de la norme, elle potentialise son effet pour son apprentissage et démontre que le dispositif lui garantit de pouvoir réaliser un apprentissage dans lequel elle peut agir, à partir de ses contraintes.

Nous observons que si l'enseignante est présente pour donner la consigne et pour recevoir et rendre les rapports annotés, elle laisse ETU 16 s'organiser et organiser l'utilisation du rapport comme elle l'entend dans son apprentissage. ETU 16 lit ses corrections au moment où elle pense que c'est judicieux pour elle, organise la fréquence de ses rédactions, choisit le rapport comme support d'interaction orale grâce à des retours réguliers de la part de l'enseignante, chacun joue sa part, trouve sa place et participe à une dynamique d'apprentissage productive. La présence du dispositif se fait sentir mais elle permet l'activité au sens où elle laisse la renormalisation s'opérer et ETU 16 polariser son environnement et se construire comme apprenante capable de piloter des initiatives fructueuses dans l'apprentissage.

Axe 2 - Dimension 3 « Et voilà ! » : rejoindre l'attendu comme auteur de son apprentissage

Les résultats d'analyse mettent en évidence comment la contrainte normative va servir d'appui dans l'apprentissage par l'initiative que l'apprenant réussit à reprendre sur l'exigence qu'on lui impose : il

réoriente le fait de la norme qu'il reçoit en désadhérence dans des fins d'apprentissage et des enjeux qui sont personnels quand il s'agit de mettre en œuvre la norme dans le concret du réel. La renormalisation pourrait être prise pour une forme de repli devant l'exigence de la norme, comme si à travers sa renormalisation, l'apprenant cherchait à atténuer l'exigence de la contrainte quand la difficulté de réaliser ce qu'elle attend lui paraît impossible ou problématique. Nos résultats montrent le contraire. En effet, c'est par l'exercice de sa normativité que l'apprenant peut à la fois répondre à l'exigence de la norme et le faire en se mettant à la fois aux commandes de la norme, et aussi de la situation d'apprentissage qu'il a contribué à réorganiser à ses fins. En s'émancipant de l'exigence de la norme qu'il interprète pour lui-même, il peut rejoindre son attendu et le faire dans des conditions qui sont valables pour lui. Il devient auteur de son apprentissage au sens fort et peut revendiquer une manière d'agir qui enrichit des réserves d'alternatives qu'il a créées et qui lui prouve qu'il peut faire face. C'est une triple transformation qui s'opère pour rendre possible l'apprentissage : celle de la norme, de la situation d'apprentissage et celle de l'apprenant.

Nous prenons l'exemple de Laurine-ETU 17, étudiante en L2 en psychologie. L'étape de repérage a mis au jour les dispositions prévues par le dispositif pour encourager l'interaction orale entre les groupes d'étudiants et Laurine inventorie ce qui est attendu dans un espace organisé pour que cette interaction ait lieu.

L24-38

ETU 17 ça peut-être des tables carrées mais euh l'idée c'est qu'on soit assis avec plusieurs personnes en face de nous en fait, donc les gens sont en face de nous et on est là avec les gens qui travaillent. Ça c'est quand on vient en CRL, et après euh alors, je vais parler de cette année alors, cette année ça s'est beaucoup moins bien passé pour moi que l'année dernière, euh donc là on doit on doit être en groupe avec des gens, dès la première séance ou la deuxième faut se mettre en groupe.

Ch. il faut se mettre en groupe c'est, il faut, pourquoi, c'est-à-dire

ETU 17 c'est la prof qui nous demande à nous mettre en groupe vu qu'on devra faire un projet en fait.

Ch. Pour ça, d'accord.

ETU 17 ouais c'est ça bon, elle nous avait demandé de se mettre avec des gens qu'on connaît pas mais bon euh.

ETU 17 ouais alors peut-être que et c'est sûr je sais pas pourquoi elle nous a demandé de faire ça, peut-être parce qu'on parle plus facilement anglais avec des gens qu'on connaît pas, mais bon moi je me suis mis avec des gens que je connaissais et voilà

En CRL, les étudiants sont « assis avec plusieurs personnes » L24. Laurine va faire face à une exigence supplémentaire qui émane de son enseignante obligeant les étudiants à choisir des groupes et à « se mettre avec des gens qu'on connaît pas » L45. Laurine explique qu'elle n'a pas suivi cette recommandation de l'enseignante. Elle dit ne pas comprendre ce qui motive cette exigence et donne

néanmoins une explication qui pourrait éclairer le sens de cette prescription « peut-être parce qu'on parle plus facilement anglais avec des gens qu'on connaît pas » L51. Elle décide de faire tout de même autrement en se mettant avec « des gens [qu'elle] connaissait et voilà » L52.

En repérage, Laurine est revenue sur son expérience de l'année précédente. Elle avait travaillé avec un groupe d'étudiants qu'elle ne connaissait pas et le groupe avait été très dynamique au niveau de ses interactions. Elle sait que peut-être l'explication de l'enseignante est la bonne mais elle se choisit une autre option. Elle exprime son opposition avec le parti pris pédagogique de son enseignante. Laurine a souligné à maintes reprises qu'elle souhaite améliorer ses compétences à l'oral, elle est motivée et voudrait avoir plus de facilité quand elle s'exprime. Elle va réorienter son choix vers une situation d'apprentissage où elle retrouve des camarades qui ont un bon niveau et « qui parlent bien anglais » L430, en dérogeant à la contrainte de l'enseignante. Son « et voilà » semble montrer qu'elle a décidé d'agir à sa manière avec un petit côté bravache qu'elle revendique et qui d'une certaine manière la caractérise. Le « donc moi » aussi dénote une affirmation de sa personnalité comme si Laurine entendait clairement revendiquer faire usage d'elle-même comme elle l'entend. Il y a la consigne de l'enseignante mais Laurine annonce avoir fait exactement le contraire et l'affirme. En ancrage, elle va éclairer les raisons de son arbitrage et reconnaître les limites de son choix.

L1032-L1073

ETU 17 donc autant faire ça et puis et moi je n'ai pas des compères très très motivés donc euh c'est un peu des gros « ZZZ »⁷⁵ hein

ETU 17 on faisait semblant de travailler. Ben j'avais toujours mes articles franchement je suis une super angoissée du coup je suis obligée de trouver les trucs et tout mais eux enfin ils foutaient rien quoi c'étaient des...

Ch. vous vous êtes un peu, pris la tête comme ça avec eux comme ça parce qu'en disant?

ETU 17 non, ben je le savais en me mettant avec eux

Ch. vous dites « ah je perds mon temps » quoi

ETU 17 ouais ça m'énerve, alors vraiment ça m'énerve, ça m'énerve. (Détache les syllabes et insiste)

ETU 17 ouais mais non, parce que je sais très bien que si j'ai une bonne note c'est quand même grâce à eux

Ch. quand même, ils bossent pas trop mais ils font quand même avancer les choses quoi

ETU 17 ouais ils font avancer les choses parce qu'ils ont un bon niveau, moi je ne peux pas enfin j'ai un blocage avec ça et du coup je sais

⁷⁵ Laurine a dessiné les amis de son groupe un peu assoupis pendant la séance. Elle a dessiné des « zzz » autour d'eux, censés représenter leur somnolence.

ETU 17 que moi toute seule je ne peux pas bien faire, alors que dans les autres TD méthodologie, alors là je prends tout en main et on travaille, parce que je sais ce qui faut faire, là j'ai plus de mal

Ch. vous êtes plus perdue hein

ETU 17 ouais carrément perdue

Laurine a verbalisé en repérage une exigence qui la bloque L1273 dans son apprentissage, son blocage face à la pratique orale de la langue. Elle est « carrément perdue » et a besoin des autres parce que « [elle] toute seule ne peu[t] pas faire ». Dans le deuxième entretien, on assiste à la mise en débat de valeurs de Laurine qui revisite son expérience vécue par l'ancrage en situation, Laurine verbalise ce compromis qu'elle a trouvé pour sortir de la dramatique dans laquelle elle se trouve face à la norme. Considérant ce qu'on lui demande et qu'elle estime trop peu fiable pour assurer sa réussite, elle prend position face à la norme et préfère la camaraderie, la confiance et la sécurité avec son groupe d'amis qui ne la jugent pas. Elle a fait le choix de ces derniers car ils ont « un bon niveau [et] font avancer les choses ». Laurine évalue la consigne de son enseignante et la solution qu'elle s'est trouvée dont elle perçoit les limites, ses « compères » ne sont « pas des bosseurs », ils ne sont pas dynamiques. Les « zzz » qu'elle a mis dans le dessin lorsqu'elle revisite sa séance ancrée dans la situation, sont un détail graphique qui illustre a posteriori à quel point elle a dû composer avec leur passivité.

Nous voyons comment la reprise de l'initiative sur la contrainte permet de relancer l'apprentissage pour l'apprenante. Laurine évalue ses propres besoins, cherche à construire elle-même sa situation pédagogique et prend la responsabilité de son apprentissage. Elle a réussi à débloquer par sa renormalisation une situation d'apprentissage que la consigne rendait trop risquée à ses yeux. Nos résultats de recherche montrent comment la rencontre entre le dispositif et l'initiative humaine active l'apprentissage et lui permet d'être réinvesti de valeurs qui garantissent qu'il puisse se réaliser. La prise d'initiative sur la contrainte n'est pas une démission face au problème que pose la norme à la personne. A l'inverse, elle est ce qui encourage le retour de la subjectivation pour rester dans une situation d'apprentissage valable que l'on estime valable pour un projet singulier. Elle démontre que dans l'émancipation par rapport à la contrainte se loge une puissance à tenir une double exigence, celle de la consigne/prescription et celle qui affirme des valeurs personnelles. On peut voir dans cette renormalisation une capacité à prendre en main son apprentissage et à évaluer au mieux ce qui lui convenait pour trouver comment s'y prendre et réussir à ses yeux. Il aura fallu de l'audace pour ne pas rater ce moment d'apprentissage et ne pas dégrader une identité d'apprenante déjà malmenée. L'entretien ergologique permet de légitimer le retour de la personne dans la gestion personnelle de la norme, et de lui restituer la valeur de ses choix d'action face à un problème qu'elle a fait sien pour lui trouver une solution acceptable à ses yeux.

Conclusion Axe 2

Les résultats que nous présentons dans cet axe, à travers les exemples proposés, indiquent que le dialogue entre le dispositif et l'apprenant assure à chacun d'être gagnant dans l'activité qui est vécue dans le dispositif. L'apprenant fait vivre son projet d'apprentissage malgré les difficultés que lui posent la contrainte, on pourrait dire qu'il sort normativement par le haut et ne se laisse pas être découragé par une contrainte qu'il penserait trop exigeante. Le dispositif réussit à lui faire rejoindre la conformité qu'il attendait, certes par un chemin normatif différent mais elle est bien l'objectif que poursuit l'apprenant dans ses renormalisations. L'apprenant peut se trouver dans ce que nous pourrions appeler une ornière normative au sens où la norme telle qu'elle arrive du plan du général n'est pas recevable pour lui en l'état : soit elle implique un surcoût dans l'effort qu'elle exige, ou elle fait courir le risque d'être ridicule ou en grande difficulté, parce qu'elle ne dit pas tout, et laisse l'apprenant imaginer comment la faire exister pour servir son apprentissage. Quoiqu'elle présente comme défi, il ne reste pas coincé dans cette ornière et réussit à relancer dans la contrainte l'initiative qui le fera créer pour lui-même une manière de faire vivre la norme, dans le cadre de valeurs qu'il produit. On constate que l'apprentissage est garanti par l'exercice de cette normativité.

AXE 3 Un milieu de vie au sens canguilhémien (Le dispositif au prisme du « milieu de vie ») : l'apprenant « domine le milieu et se l'accommode » (Canguilhem, 1965)

Axe 3 - Dimension 1 Réussir son installation dans le CRL : un milieu référé à des valeurs pour « se mettre à la bonne place »

Axe 3 - Dimension 2 S'installer au CRL dans un faisceau de contraintes : quand le groupe gère les trous de normes

Axe 3 - Dimension 3 La gestion « des affaires personnelles » : une affaire très personnelle

Introduction AXE 3

Un milieu de vie au sens canguilhémien (Le dispositif au prisme du « milieu de vie ») : l'apprenant « domine le milieu et se l'accommode » (Canguilhem, 1965)

Les résultats que nous présentons dans cet axe démontrent que les apprenants du dispositif se créent leurs propres milieux de vie dans l'environnement du dispositif, et qu'ils le font pour pouvoir apprendre. Ces résultats confirment la thèse anthropologique de la dynamique du vivant selon laquelle le propre du vivant est de se « faire son milieu, de se composer un milieu » (Canguilhem, 1947). Le dispositif émerge comme cadre organisateur de l'activité et constamment réaménagé par celle-ci. En effet, on observe à travers les résultats d'analyse que l'apprenant ne se contente pas d'occuper l'environnement du CRL quand il vient apprendre comme s'il était un invité reçu dans un lieu de vie qui l'accueille le temps d'une séquence d'apprentissage. Ce n'est pas ainsi qu'il vit ; Le postulat de l'activité humaine en fait fondamentalement une lutte du vivant humain pour se référer à lui - même le milieu dans lequel il veut vivre et « se faire centre du milieu qui l'entoure » (Clar, 2013, p.20).

Ce que nous avons observé est que l'apprenant habite l'environnement du dispositif au sens axiologique et découpe dans ses valeurs le milieu singulier qui lui garantit d'agir selon les critères qu'il s'est choisis en fonction de l'usage de soi qu'il consent face à la norme. Cet usage l'amènera à une « prise de distance » avec l'exigence normative qui est « une prise de distance opérationnelle, mais aussi symbolique face à un certain monde » (Schwartz, 2020, p. 111). Gérer l'« usage de soi » implique de gérer la tension entre deux poussées inverses au cœur de l'agir et qui cherchent chacune à faire exister un milieu, « cet usage de soi pose qu'on vit en même temps dans un autre milieu, que l'on pose et qu'on essaie de construire un milieu alternatif, sans doute indéterminé mais qui soit davantage le sien » (Ibid.). Nos résultats mettent en évidence que l'exercice de son activité normative contribue à créer pour l'apprenant une pluralité de milieux dans le même environnement du dispositif. L'activité comme débats de normes produit autant de milieux pour l'apprenant à chaque fois qu'il lui faut concrétiser dans des valeurs une prise d'initiative sur la norme. Ainsi, il tient l'activité par les deux bouts : il lui faut « en même temps » (Schwartz, 2020, p. 109) s'assujettir à la norme qui attend quelque chose de lui et ne pas devenir son objet au sens d'être agi entièrement par ce qu'elle a anticipé et se situer lui-même au sein de ce *nouveau milieu* qu'il doit produire pour vivre, « il cesse alors de se sentir objet dans un milieu de contraintes pour s'apercevoir sujet dans un milieu d'organisation » (Canguilhem, 1947). Parce que l'apprenant a quelque chose à faire dans son environnement, il a aussi quelque chose à faire de son environnement pour réussir la prouesse de cet « en même temps » qui le provoque. Dans le premier entretien de repérage, l'environnement du dispositif est verbalisé comme un donné indifférencié, un « déjà-là » préparé et organisé à partir de normes pensées en amont de l'activité, fait de dispositions anticipatrices, d'aménagements spatiaux et de discours pour faire emmener dans le réel des intentions et des principes.

La mise sous forme de discours de l'activité en situation, ainsi que la représentation graphique qui en est faite dans le deuxième entretien montre une nouvelle réalité du dispositif reconfiguré en milieu singularisé. De nouvelles relations en termes de valeurs (Schwartz, 2009) vont émerger à partir de la rencontre de l'apprenant et du dispositif. Elles recomposent le dispositif dans un nouvel élan axiologique qui le dé neutralise et le polarise pour l'apprenant, dans un moment de vie inédit. Il ne s'agit pas pour l'apprenant de recréer un milieu de vie qui serait un remplacement de l'environnement de celui qu'il trouve à son arrivée et cela de séance en séance. Ce que montrent nos résultats, est que l'apprenant habite l'environnement du dispositif au sens axiologique, il enracine dans son milieu des valeurs qui composent les critères qui ont orienté ses choix dans l'activité.

L'activité sous l'angle ergologique est matrice de milieux de vie qui sont autant d'efforts des « usages de soi » pour appuyer la dynamique indissociable de la contrainte et de l'initiative. Nous voyons à travers les exemples que nous présentons dans cet axe, que l'apprenant résiste à être balloté par des circonstances de son environnement qu'il n'a pas choisies. Au contraire, il réaffirme sa présence au monde (à celui du dispositif) autour de ses préférences, de ses rejets, de ce qui fait valeur pour lui, à partir de ce qu'il entend faire de lui-même par les prises de distance qu'il prend face à la contrainte.

L'environnement du dispositif devient un milieu de vie qui est *mis en histoire* (Schwartz, 2020, p. 102). Le dispositif renouvelle ainsi sa proposition de formation à travers l'activité de ses apprenants et de la pluralité des milieux qu'elle produit en continu. Sa proposition est rejouée dans d'autres valeurs que dans celles dans lesquelles ses concepteurs l'ont pensée, et elle peut tabler sur une poursuite de la mise en œuvre de ses intentions garantie par ce double pilotage normatif, celui des apprenants et celui du dispositif. En construisant un « milieu à vivre » (Schwartz, 2020, p. 118), c'est le milieu du dispositif que les apprenants font vivre et c'est l'activité normative de ses apprenants que le dispositif garantit.

Axe 3 - Dimension 1 Réussir son installation dans le CRL : un milieu référé à des valeurs pour « se mettre à la bonne place »

Nous illustrons notre propos en montrant par l'exemple de ETU 16-Laurélie comment ce que l'on pourrait prendre pour une banale installation dans le CRL devient une aventure axiologique pour faire de l'environnement dans lequel elle va s'installer avec ses camarades, un milieu personnalisé. Nous voyons comment ETU 16 utilise l'espace en fonction de ce qui fait valeur elle. Leur projet est de travailler ensemble à avancer le sujet qu'ils présenteront en interaction orale et qui porte sur l'intégration des dernières découvertes neuro scientifiques dans les systèmes pédagogiques actuel L312. Quand elle arrive avec ses camarades, ETU 16 sait qu'elle va devoir se trouver une place et réaliser avec ses camarades leur travail de groupe. Leur installation dans le CRL va révéler comment ETU 16 et ses camarades se sont approprié l'environnement qu'elles ont trouvé à leur arrivée, dans un faisceau de contraintes et d'exigences.

Pendant l'entretien, nous essayons de comprendre pourquoi, ETU 16 a choisi cet endroit précis dans le CRL, que nous voyons être représenté dans la représentation graphique qu'elle réalise. Il y avait plusieurs tables sur son trajet, avant celle à laquelle elle s'est installée avec son groupe. Elle dessine ces tables, elles sont toutes vides. La place à laquelle elles s'installent n'est pas la table la plus proche. Elle se situe au fond de la salle, dans un coin un peu déporté, à côté d'une fenêtre. Elle dessine ses camarades, se représente par un personnage de couleur verte, et nous dit que c'est elle. Elle dessine avec précision toutes les affaires qui sont posées sur la table. La représentation graphique qu'elle fait du trio nous a permis de l'accompagner dans son déplacement et de la regarder prendre place. La représentation graphique sert de scène à l'activité et nous regardons survenir à mesure que le crayon esquisse les personnages et le décor, comment elle a investi l'endroit. Le dessin montre trois plantes vertes représentées sur le rebord de la fenêtre derrière la table, cela aura son importance :

L942

Ch. vous aimiez bien l'environnement les fleurs les plantes posées

ETU 16 à côté de la fenêtre

Ch. que vous les avez dessinés les pots de fleurs

ETU 16 oui parce que c'est lumineux

Ch. c'est lumineux oui

Il s'agit pour ETU 16 et ses camarades d'être bien. L'environnement dans lequel elle semble se sentir à l'aise pour travailler est lumineux et le fait qu'il y ait des plantes ajoute quelque chose qui lui plaît, c'est une des raisons qui lui a fait choisir cette place quand elle décrit son arrivée. Rien de mécanique dans le choix de s'asseoir à cet endroit, elle privilégie une certaine forme de personnalisation de la place qu'elle a choisie. Nous nous souvenons que ETU 16 avait parlé de cet élément lors du repérage des lieux pendant le premier entretien, nous comprenons que pour elle, toutes les places dans le CRL ne se valent pas. En repérage, quand elle cartographie les lieux, elle n'oublie pas de faire figurer les plantes qui décorent un coin du CRL, elle a dessiné les trois pots de fleurs qui se trouvent sur le rebord de la fenêtre et s'est attachée à soigner la représentation de ce qui apparaît comme le coin où elle et ses camarades aiment aller travailler, même si elle ne s'est pas représentée dans le dessin, ce qu'elle fera en ancrage.

L 60

ETU 16 là y a une fenêtre

Ch. pour venir travailler

ETU 16 y a des plantes

Ch. oui mais c'est mignon tout ça

ETU 16 j'admire ma table parce qu'il y a des plantes

Ch. mais voilà ah vous aimez bien vous mettre là parce qu'il y a des plantes

ETU 16 oui oui (elle rit)

Ch. ben oui c'est sympa hum hum c'est toujours sympa quand y a des plantes

Dans son récit d'ancrage, elle verbalise d'autres contraintes auxquelles, ETU 16 et son groupe sont confrontés quand elles arrivent au CRL. : quand elles arrivent toutes les trois au CRL, il leur faut prendre en compte des contraintes liées à la présence d'autres étudiants. Elles doivent trouver une place où elles pourront s'asseoir toutes les trois, or à l'horaire auquel elles arrivent au CRL pour leur séance de langue, il y a déjà du monde qui est installé soit parce qu'un autre groupe s'y trouve déjà, soit parce qu'un groupe est en train d'arriver en même temps qu'elles pour leur séance. Cela fait du monde et les places sont vite occupées. Elles ont beau essayer d'arriver en avance, il leur arrive tout de même de ne pas trouver de place de libre. ETU 16 sait que ce n'est pas simple d'avoir la place que l'on veut.

Quand cela est possible, c'est-à-dire quand il n'y a pas trop de monde et quand elles y arrivent, elles prennent la table à laquelle ETU 16 s'est dessinée dans le récit d'ancrage. Il y a plusieurs raisons à cela : s'asseoir à cette table est « pratique » L955 à cause de sa taille, plus grande que les tables autour qui ne conviennent pas selon elle, à plus de deux personnes. Une table où elles peuvent s'installer ensemble, c'est la solution qu'elles recherchent pour pouvoir travailler toutes les trois, dans le CRL, à leur projet de débat. Elles ont envie d'être à l'aise d'autant plus qu'elles ont des documents à regarder, une carte mentale, et que le document est assez grand. Sur le dessin, on voit une grande carte mentale étalée sur leur table, des devoirs corrigés et un ordinateur qui montrent qu'elles ont eu besoin de disperser leurs

affaires pour travailler. Ce projet de travail sur le débat va leur donner une contrainte supplémentaire ; Il faut qu'elles s'entraînent oralement dans la langue d'apprentissage ce qui implique de prendre le risque de « déranger » L960 les autres étudiants à proximité. L'emplacement de la table à laquelle elles s'installent, va lui permettre de faire tout cela, c'est-à-dire de travailler dans les conditions qu'elle souhaite L1952- 1964

ETU 16 veut montrer qu'elle n'est pas ballotée dans le CRL au gré des arrivées et du monde qui passe mais qu'elle a réussi à se trouver une place qui correspond en tous points à ce qu'elle veut pour produire un travail de qualité avec ses camarades, pour être bien installée avec toutes ses affaires et être dans une forme de confort, pour être dans un endroit qu'elle trouve agréablement éclairé et décoré, elle qui aime les plantes, et qui lui permet également de ne pas gêner les autres étudiants quand elle échangera avec ses camarades. Tout sera possible finalement malgré les contraintes initiales, elle a trouvé sa place. Les contraintes qui régissent son installation découlent des exigences qu'elle doit prendre en compte mais elle peut aussi expliquer pourquoi elle est là et pas ailleurs. La norme de l'installation ne reste pas au niveau d'un protocole, elle a été actualisée et personnalisée. ETU 16 n'y est pas uniquement par réponse aux exigences qu'elle prend en charge mais y rajoute un ingrédient personnel qui d'ailleurs la fait se découvrir un peu en confiant ce qu'elle aime dans un lieu, en parlant d'elle plus personnellement, et en montrant qu'elle a su à la fois respecter les étudiants installés non loin d'elle et ses camarades qui réussiront à être dans des conditions acceptables pour travailler malgré le monde présent et être dans l'ambiance qu'elle recherche pour travailler. Son environnement est devenu son milieu. Le dessin qu'elle en fait montre un endroit qui a été sorti de l'indifférencié dans lequel elle l'a trouvé. Elle l'a personnalisé, non pas en apportant une décoration quelconque, ce que l'on fait bien souvent pour humaniser un lieu, mais dans les valeurs qu'elle a choisies pour le préférer, le reconnaître comme valable dans l'appréciation qu'elle en fait et en faire l'endroit qui lui correspond. Elle s'est recréé les conditions d'un apprentissage qui démarre sous de bons auspices en faisant de l'environnement du CRL, de prime abord rempli de contraintes, un milieu favorable pour apprendre et se sentir bien avec ses camarades et ses pairs autour d'elle. On a l'impression que l'endroit choisi est une recréation personnelle de ce que l'on pourrait trouver chez soi, dans son salon. Un lieu proche d'une source de lumière, agréable et décoré de plantes vertes, un lieu gai.

L'installation de ETU 16, quand elle ancre sa tâche dans le présent et cherche un endroit où s'installer avec ses camarades ne se fait pas hors d'une prise de position axiologique pour se choisir un environnement de travail qui corresponde à ce qu'elle trouve important pour réussir à réaliser le travail qu'elle veut faire avec ses camarades, dans les meilleures conditions possibles. Elle opère une hiérarchie de priorités à partir de ce qui se propose comme un environnement indifférencié chargé en contraintes et en exigences, rejoint la demande qui lui est faite mais réussit à y inscrire ce qui la caractérise elle, au sens de ce qu'elle aime et trouve important pour se sentir bien. Quand elle en parle, elle rit et on sent une forme de joie dans son évocation comme si elle découvrait quelque chose d'elle qui lui plait. Elle aime le beau, les plantes, la lumière. Si ETU 16 a fait ce choix de cette table pour y travailler avec ses

camarades, ce n'est pas en dehors de l'horizon axiologique qu'elle s'est donné, en privilégiant ce qui compte pour elle, des valeurs de bien-être, de confort, d'attention aux autres, d'une forme d'esthétisme, pour réaliser ce qu'il y a à faire dans les meilleures conditions possibles. Elle a recréé sa « bonne place », le CRL fait milieu (son milieu à elle).

Quand nous regardons le dessin du dispositif réalisé en ancrage, nous constatons qu'il n'est plus le même qu'en repérage : il a été approprié, il devient subjectif (il n'est plus un environnement, il FAIT milieu pour quelqu'un). Il vient d'être traversé par une histoire humaine qui cherche à enraciner là où elle s'installe ce qui est important pour elle et va la faire exister au sens fort. Ce qui transforme le dispositif et ETU 16 également, c'est de pouvoir se rencontrer dans ce réaménagement axiologique. Comme l'écrit Schwartz (2020), c'est un monde de valeurs qui s'invite dans l'agir, et c'est un monde de valeurs qui va investir cet espace du dispositif qui devient pour répondre à une initiative, le monde de quelqu'un d'identifié.

Axe 3 - Dimension 2 S'installer au CRL dans un faisceau de contraintes : quand le groupe gère les trous de normes

L'exemple de ETU 20-Augustin et des apprenants de son groupe classe permet de relever comment s'opère la mise en réel de la norme d'installation qui organise leur arrivée dans le CRL. Nous montrons comment une norme est reçue dans l'activité pour produire à partir d'une exigence qui ne recouvre pas tous les aléas de la situation concrète, une renormalisation qui personnalise le milieu pour réaliser la norme dans des circonstances que le groupe aura choisies pour lui.

Quand ETU 20 rentre à la fois par le discours et le dessin dans la situation vécue, il fait apparaître immédiatement tous les protagonistes de la situation, même s'ils sont absents de son champ de vision. ETU 20 les mentionne, ou les cherche du regard. Il se décrit immédiatement avec les autres, dont il évoque la présence, en creux quand il ne les voit pas directement, L663 ETU 20 « du coup hum souvent quand j'arrive hum alors du coup dans ce cas-là je suis arrivé et les gens étaient déjà entrés dans le CRL et euh et du coup je suis entré dans le CRL et puis je voyais des j'ai vu des gens en fait j'ai vu personne parce que les gens avaient déjà posé leurs affaires ».

Quand il rentre dans le CRL, ETU 20 évalue son environnement et cherche à savoir qui est là, qui fait quoi et où sont installés « les gens » comme il dit. Il a besoin de se repérer par rapport à l'activité des autres. Il semble rechercher visuellement les gens qu'il connaît. Nous comprenons que tous sont concernés les uns par rapport aux autres par cette installation qu'ils chercheront à réussir.

ETU 20 a une manière particulière de raconter son histoire dans le CRL. Il est espiègle et a un ton malicieux, il a envie de raconter cette expérience à la manière d'une histoire dont on sent qu'il recherche une évocation qui soit captivante, il pèse ses mots et a des silences, il sourit souvent comme si l'évocation de ce moment de vie et la manière dont il le raconte lui procure le plaisir de nous tenir en haleine. En même temps, il décrit son environnement de manière très précise et factuelle comme si il

avait une caméra sur l'épaule et qu'il dépeignait exactement ce qu'il voyait au moment où il pénètre dans le CRL.

Cette façon de raconter est particulière parce qu'il explique très précisément comment il se déplace et comment son regard opère pour comprendre la situation dans laquelle il arrive et pour repérer son environnement. Nous avons l'impression qu'il est complètement immergé dans son récit et qu'il est revenu par l'ancrage dans la situation qu'il raconte, qu'il circule à proprement parler dans le CRL et sur son dessin où il se représente, nous avons la sensation presque physique de son déplacement. Nous voyons avec lui son environnement et surtout quand on connaît les lieux comme c'est notre cas, on ressent son arrivée comme si on y était, en visualisant tout ce qu'il voit. L'impression tandis qu'il raconte son entrée, est saisissante d'autant plus que son dessin s'anime de façon très précise aussi. On a presque l'impression qu'il fait un reportage sur ce qu'il a vécu. On y est.

Pendant le repérage, ETU 20 décrit comment le lieu est aménagé et donne des indications fines sur la manière dont les choses sont organisées par son groupe et par les étudiants qui viennent au CRL. Il est très précis quand il dessine et essaie de respecter les proportions, de donner des détails. Nous sommes admirative de la façon dont il représente le lieu, il va vite et le dessin s'anime et prend vie sous nos yeux. Nous apprendrons au cours de l'entretien que le dessin est un hobby pour lui.

Nous avons appris lors du premier entretien de repérage que l'installation dans le CRL, se fait sans « introduction » préalable de la part de l'enseignante. Elle ne s'adresse pas au groupe pour donner des consignes de début de séance. Il va d'ailleurs la mentionner en repérage pour expliquer qu'il n'est pas indispensable qu'ils se rencontrent, quand il arrive L509 « ETU 20 pas spécialement en fait quand j'arrive en cours je croise ma prof ou je ne la croise pas c'est pas grave ». Elle arrivera plus tard pour discuter du travail et laisse ses étudiants gérer leur arrivée et leur installation, L512 « ETU 20 je vais avec mon groupe on travaille puis après la prof elle vient la prof elle vient ».

Nous comprenons que les étudiants savent faire et qu'elle leur fait confiance. Ce qu'il sait qu'on attend de lui et des autres étudiants est qu'ils aillent tout de suite s'installer pour commencer à travailler, pas de discours d'introduction à la séance, la priorité est d'aller se trouver une place L19 « et puis on s'installe du coup souvent en allemand on est on fait il y a pas vraiment d'introduction euh c'est souvent on va tout de suite chercher une place dans le CRL du coup euh les objectifs sont assez fixés on sait que quand on va aller au CRL on va aller à une table avec notre groupe de travail ça c'est en milieu d'année et du coup ».

En repérage, nous découvrons le faisceau de contraintes qu'il doit prendre en compte pour pouvoir s'installer quand il vient à ses séances. Ce qu'il fait remonter comme information, c'est qu'au moment de sa séance hebdomadaire le lieu est déjà occupé par des étudiants, qu'il va croiser car ils terminent leur séance. Leurs séances se chevauchent, ce qui est assez rare dans le dispositif. Ce sont des étudiants anglicistes. Leur présence est une contrainte pour ETU 20 et son groupe car ils sont nombreux et ils occupent l'espace en grande partie, L48 « ETU 20 souvent quand on arrive c'est occupé par des étudiants

de d'anglais », il va donc leur falloir trouver une place disponible dans un lieu déjà investi par d'autres étudiants. Il relève des habitudes que lui et son groupe ont prises au cours du semestre.

Ils vont « se mettre » ensemble pour travailler à chaque séance et s'installer à des endroits précis qu'il indique sur le dessin. Il est très sûr de lui quand décrit les habitudes d'installation de son groupe et d'autres « amis », il semble s'en souvenir très précisément. Il explique qu'il s'est donné une norme d'installation qu'il répète au cours du semestre, L52 « ETU 20 du coup euh moi j'ai l'habitude de me mettre avec mon groupe cette année enfin ce semestre on a eu l'habitude de se mettre dans ce coin dans ce coin-là dans ce coin-là alors si je me souviens bien j'ai des amis qui vont s'installer à une table ici ». L'arrivée des étudiants dans le CRL est très ritualisée et nous comprenons que cela permet de simplifier l'entrée des étudiants. La ritualisation de leur arrivée semble poussée à un tel point que ETU 20 sait ce que vont faire les gens, où ils vont aller avant même qu'ils ne se soient déplacés et ce, jusqu'à leur posture L167 « je sais limite la position qu'ils vont adopter ». L'installation est très codifiée et elle est évaluée par ETU 20 en même temps qu'il la décrit, dans le repérage.

L 161-L171

ETU 20 ben c'est très simple c'est un peu comme un rituel en gros à chaque fois on vient ici on se pose là d'ailleurs euh parfois quand je ne sais pas où est-ce que les gens ils sont en fait je peux très bien prévoir où est- ce que tout le monde va aller

Ch. c'est facile de prévoir en fait c'est toujours pareil

ETU 20 oui toujours pareil

Ch. tout le monde se met toujours aux mêmes endroits

ETU 20 tout le monde se met toujours au même endroit à la même place au même carré mètre carré je sais limite la position qu'ils vont adopter et les affaires qu'ils vont sortir voilà

Ch. c'est plutôt une impression de déjà vu

ETU 20 oui complètement pas de surprise

Ch. pas de surprise

Quand il est en ancrage de la situation, Il passe brutalement de cette arrivée que nous avons décrite où on le voit presque scanner son environnement, à son déplacement pour rejoindre sa place. Il ne cherche pas vraiment une place, il va à *sa place*, où on l'attend, L702 « et je suis allé directement à ma place ». En passant, il salue « ses amis », il connaît tout le monde très bien et pour lui ils sont tous des « amis ».

L705. Le même rituel a lieu et ETU 20 décrit les salutations, comment les places sont attribuées, l'habitude qui dicte où chacun va aller. La même séquence se produit « dans cette séance » L740 qu'il revisite pour les besoins de l'entretien.

L726 ETU 20 elle était pas encore arrivée et donc à ce moment-là d'ailleurs je leur fais signe de la main on se dit bonjour etc. et j'arrive je me pose ici

Ch. d'accord pourquoi ?

ETU 20 parce que c'est euh souvent là où je me pose

Ch. ah parce que c'est souvent là là ça n'a rien à voir avec les gens qui étaient là que vous ayez décidé de vous mettre là

ETU 20 hum

Ch. parce que vous m'avez parlé des gens ici de ceux qui étaient là de ceux qui étaient là votre regard voilà vous vous mettez là parce que c'est par habitude

ETU 20 exactement c'est par habitude par habitude chacun se met à une place précise

Ch. vous diriez que chacun reprend sa place un peu par habitude comme ça vous aviez parlé d'un rituel je crois hier

ETU 20 exactement

Ch. d'accord

ETU 20 exactement c'est exactement ce rituel là que ben qui se produit dans cette séance c'est à dire tout le monde s'est posé

La norme d'installation donne peu d'indications sur la manière de faire quand on est un groupe (d'environ 30 étudiants) qui arrive dans le CRL, alors que d'autres étudiants sont déjà présents. Bien que dans le dispositif, on encourage au cours des séances de langues, les déplacements pour travailler à partir de ressources diverses, on observe qu'il est plus commode et rassurant pour les étudiants de savoir où ils iront s'assoir et puisqu'ils doivent travailler en groupe sur un projet, ils vont faire de cette contrainte une priorité pour l'installation. Il n'y a pas de plan livré tout prêt. On observe que le dispositif rend possible de construire une relation à la norme en trouvant pour eux-mêmes, une cohérence face à ce qu'elle leur demande : c'est en groupe que les étudiants s'installent et tout de suite. Ils régulent leur arrivée de manière à la rendre fluide en suivant la norme implicite qu'ils se sont donnés pour rendre l'installation efficace et simple. C'est une fois qu'ils se seront mis à travailler que l'enseignante viendra les voir.

L'exemple présenté met en évidence l'activité sous l'angle ergologique dans le dispositif, au sens d'un dialogue avec la norme. Les apprenants prennent en main la gestion de la contrainte en concrétisant à leur manière ce qu'elle leur demande pour se donner un milieu favorable pour vivre et pour apprendre. Ce qui apparaît, c'est la manière dont ETU 20 et les étudiants dans le CRL ont recréé à partir de l'environnement proposé pour leur apprentissage, un milieu reconfiguré en relation avec leurs exigences (à eux) et à leurs besoins. L'environnement du dispositif devient leur milieu, celui dans lequel ils ont leur place attribuée, où on ne prend pas la place de quelqu'un, où on a une place que l'on n'a pas besoin de chercher ce qui peut réduire le stress de l'arrivée va apporter un sentiment de familiarité apprécié ou en tout cas, un sentiment de simplicité quand le centre est déjà occupé et que tout le monde se cherche une place dans la cohue pour « se poser », comme dit ETU 20 (L401-409-688) avec ses camarades.

Il y a des valeurs qui circulent entre les étudiants et elles réaménagent axiologiquement un environnement qui se présente comme neutre et dans lequel d'autres possibilités auraient été possibles. Pour ETU 20 et son groupe classe, c'est celle-ci qu'ils ont préférée ; La norme qu'ils se sont donnée les aide à réguler leurs installations qui se passent bien, en évitant le stress et les frictions. L'ambiance reste

bonne, d'ailleurs ETU 20 parle de ses « amis » et les salutations s'échangent dans la bonne humeur. Un milieu a été créé à partir de l'environnement de départ, pour gérer en bonne intelligence une arrivée qui pourrait être chaotique et frustrante. Les apprenants du dispositif ont mis au point des critères normatifs très stabilisés et ça marche très bien ! Tout devient finalement « très simple » L161 comme dit ETU 20 pour tous les groupes qui cherchent une place.

Axe 3 - Dimension 3 La gestion « des affaires personnelles » : une affaire très personnelle (« puis il y a moi là voilà » ETU 20)

A travers les exemples de trois étudiants, nous présentons des résultats d'analyses qui témoignent de la manière dont le dispositif s'actualise à travers la libilité de ses normes antécédentes (la norme sous l'angle de son investissement symbolique). Nous nous appuyons sur trois manières de regarder la même norme qui est celle de la gestion des affaires personnelles dans le dispositif et qui prévoit de ne pas emporter sacs et effets personnels dans le CRL quand on vient travailler et de les laisser à l'entrée. Nous voyons comment l'apprenant en fait une affaire de relation au milieu au sens qu'elle a pris pour lui. En fonction, le milieu pour l'apprenant est celui de son parti pris sur la contrainte, il est généré par la norme antécédente qui rend possible de personnaliser l'exigence qu'elle adresse en désadhérence de la situation.

Dans son récit de repérage, ETU 16-Laurélie a fait remonter que les étudiants ne sont pas autorisés à emmener leurs « affaires » à l'intérieur du CRL. On apprend d'elle que les étudiants laissent leurs manteaux, leurs sacs à l'entrée et qu'il y a des bacs et des porte-manteaux prévus pour les déposer. C'est ce que le dispositif a prévu pour l'accueil des étudiants dans le CRL.

L21 ETU 16 oui d'abord on pose nos affaires quand on rentre

L23 ETU 16 nos sacs et nos manteaux tout ça

L25 ETU 16 sur des bancs (rires) et les portemanteaux

En ancrage, elle se conforme à l'exigence de la norme et rejoint sa préconisation à l'instar de ses pairs : L865 « eh ben du coup au début on pose nos affaires ». Au cours de l'entretien, ETU 16 prend un peu de temps pour raconter son arrivée et aussi pour expliquer comment elle va s'y prendre pour figurer cette arrivée sur le dessin. Elle dessinera une écharpe et renoncera à dessiner le manteau qu'elle accroche sur une patère à l'entrée L 869 « toujours le même manteau je ne sais absolument pas dessiner un manteau oh je fais une écharpe ». Elle fait une représentation graphique de ce que la norme lui a demandé. Quand elle raconte son entrée dans le CRL, ETU 16 décrit une série d'actions : Elle entre, dépose ses affaires, et emmène avec elle ce dont elle a besoin pour travailler : L875 « donc voilà je pose toujours mes affaires et je prends toujours avec moi mes cahiers et souvent je prends maintenant on prend souvent l'ordinateur ». ETU 16 fait des commentaires à mesure qu'elle raconte son activité et cherche à expliquer ce qu'elle a vécu. Elle nous renseigne sur les affaires qu'elle emmène dans le CRL : elle prend son ordinateur parce qu'en allemand, elle travaille sur un projet collaboratif, L878 « parce

que je l'utilise rarement mais juste pour l'allemand mais puisque comme on travaille en groupe c'est pratique (elle dessine) et ma trousser bon je sais pas faire ». Elle communique des informations sur les raisons qui font qu'elle emporte certaines affaires selon ce que nous comprenons être autorisé ou pas. Elle rejoint ce qui est demandé, laisser certaines affaires et emporter seulement ce dont elle va avoir besoin pour son apprentissage, les affaires de cours sont autorisées, les sacs et les manteaux non. ETU 16 ne donne aucune explication à cette exigence, nous ne savons pas ce qui la motive, ni de même de qui émane l'exigence.

Selon l'hypothèse ergologique, la norme n'a pas été appliquée de manière automatique par ETU 16 comme si une commande avait été passée par un boitier à une machine pour enclencher une réaction mécanique. Nous supposons que son débat de valeur lui a fait regarder la norme et qu'elle se l'est appropriée pour en faire une auto contrainte, en établissant un rapport en valeurs positif avec elle. Le fait qu'elle ait incorporé l'exigence de la norme dans sa routine d'arrivée et qu'elle exprime que c'est une habitude sans utiliser de verbes d'obligation comme *on nous dit de, on doit, il faut*, mais qu'elle exprime à chaque fois un résultat de cette exigence comme une évidence « on pose nos affaires », « on laisse », « je prends avec moi » peut laisser penser qu'elle a rejoint la norme parce qu'elle partage la valeur qui fait exister la norme, mais nous n'en saurons pas plus. Le repérage a fait apparaître le fait de la norme, son exigence. L'ancre montre que la norme fait norme pour ETU 16, pour autant, ETU 16 ne dit rien du débat de normes qui lui a fait rejoindre l'intention normative.

A travers l'exemple de ETU 25-Claire, on voit comment la norme est investie symboliquement pour faire norme pour l'apprenante. ETU 25 va verbaliser une manière de s'engager dans l'intention normative. Elle signale la norme quand elle est en ancrage et décrit comme elle l'a prise en charge L601 « on n'a pas le droit de rentrer avec euh les sacs ». C'est une « règle » L606 dont elle ne cerne pas bien l'origine, il se peut que ce soit ce sont « les profs » L612 ou bien « les assistants » L613 du CRL « ceux qui s'occupent du CRL » qui ont décidé qu'il fallait faire comme cela, elle ne sait pas bien.

Elle explique une raison possible de la norme, « ça encombre » L607. Elle semblerait préférer garder ses affaires avec elle car L624 « on aime bien toujours avoir nos affaires près de soi etc. parce qu'il faut toujours faire des aller retours » mais elle va verbaliser une raison qui justifie l'existence de la norme L625 et lui fait emprunter le chemin normatif qu'elle indique « sinon ce n'est pas si hum au moins on peut se déplacer comme on veut quoi sans euh faire attention oh la veste elle est encore sur la chaise ». La norme a été pensée pour cela, entre autres raisons il s'agit de ne pas encombrer les lieux en laissant sacs et manteaux sur les chaises tandis que l'apprenant fait autre chose ailleurs, par exemple dans une autre salle. La norme apparaît à l'apprenante non plus comme en surplomb de son activité, ou comme une règle anonyme et impersonnelle, mais comme une exigence qui a du sens, un sens que ETU 25 peut défendre. La norme protocolaire est réalisée dans l'activité parce que quelque chose a pesé dans la décision de ETU 25 d'aller à la rencontre de son exigence, elle peut alors engager une relation à la valeur qu'elle porte dans le sens qu'elle a construit.

ETU 20-Augustin va verbaliser une relation à l'intention normative où l'on voit comment il cherche à orienter le fait de la norme dans les raisons et les nejeux qu'il revendique pour défendre son point de vue sur elle. En repérage, il livre des informations sur la première anticipation normative. Il verbalise la règle des affaires qu'il connaît, L17 « donc là on entre et euh dans l'entrée on dépose nos affaires etc. à l'entrée comme ça il y a des bancs porte-manteaux etc. » mais exprime qu'il en trouve les raisons au fond assez peu convaincantes. Laisser ses affaires fait partie des « objectifs assez fixés » L20, autrement dit de normes du dispositif. Il sait ce qu'il est « censé » faire mais il a une idée de ce ce que la norme a prévu.

L177-L192

Ch. et c'est quoi alors les objectifs "assez fixés" c'est comme si vous disiez j'arrive et je sais ce qu'il faut faire c'est quoi par exemple ?

ETU 20 je sais que je suis censé poser mes affaires ici

Ch. oui

ETU 20 je suis censé poser mes affaires ici je suis censé parce que en fait je trouve ça un peu enfin je ne vois pas trop l'utilité étant donné que le CRL est assez grand et j'ai un sac

Ch. hum hum

ETU 20 ça ne prend pas énormément de place souvent j'ai besoin de mon ordinateur de ma pochette du coup dans ce cas-là moi je pose pas mes affaires ici je mets des croix entre parenthèses comme ça je prends comme ça parce que je mets pas toujours mes affaires de côté c'est pareil du coup souvent je pose mon sac ici comme ça

Ch. donc ça c'est à faire

ETU 20 mes affaires mes petites affaires voilà voilà puis il y a moi là voilà

Ch. "je sais ce qu'il faut faire ce qu'on attend de moi" alors vous entendez quoi par là

ETU 20 eh bien parce que euh on a un projet euh de groupe

Nous voyons qu'il questionne la norme L179 et évalue son exigence « en fait je trouve ça un peu » « enfin je ne vois pas trop », « étant donné que » : la manière dont il avance ses explications montre qu'il exprime un positionnement révélateur d'une forme d'incompréhension par rapport à ce qu'on lui demande de faire et qu'il évalue ce que l'on cherche à lui faire accepter. Ce qu'il conteste, c'est « l'utilité » de cette exigence dont l'avantage et l'intérêt ne lui apparaissent pas pertinents à ses yeux. Il va donner ses raisons pour consolider son point de vue, raisons qui montrent qu'il a entendu les arguments que la norme défend : il évalue une des données du problème qu'il reçoit et la donnée de la taille du CRL ne lui semble pas être un élément à mettre dans l'équation de l'exigence qui lui est imposée : espace exigu qui entraînerait une demande de mettre à l'écart les affaires personnelles. Pour lui, cette équation ne tient pas. Il a un sac et ce sac d'après lui « ne prend pas énormément de place » L 182. La raison qui justifie ne s'applique donc pas à son cas car il ne prend pas la norme sur un plan général, il la regarde pour son expérience personnelle, dans ce qu'il vit au moment où il doit la mettre en œuvre. Il bataille avec l'exigence et ne lâche pas son évaluation de la valeur qu'elle défend et apporte

encore un argument : pour réaliser son travail, il a besoin de son ordinateur et de sa pochette, peut-être que celle-ci contient des cours ou des objets ou qu'elle protège l'ordinateur, en tout cas il lui paraît important à ses yeux de ne pas se séparer de ce qu'il appelle L187, ETU 20 « mes affaires mes petites affaires... ». La manière dont il le dit et dont nous le ressentons est forte. Il répète L187 « mes affaires mes petites affaires voilà voilà puis il y a moi là voilà » comme s'il voulait verbaliser qu'il est un être qui ne veut pas être oublié dans l'usage qui est réclamé par la norme. Il est là *lui*, avec ses exigences, ses besoins, ses manières de faire qu'il veut défendre, il a ses raisons et elles valent pour trancher sa décision d'emporter avec lui ses affaires. D'ailleurs quand il dessine en repérage, la manière dont la norme règle l'entrée dans le CRL, il dessine avec des croix, l'endroit où il dit qu'il ... ne met pas ses affaires, L182 « ETU 20 ça ne prend pas énormément de place souvent j'ai besoin de mon ordinateur de ma pochette du coup dans ce cas-là moi je pose pas mes affaires ici je mets des croix entre parenthèses comme ça je prends comme ça parce que je mets pas toujours mes affaires de côté c'est pareil du coup souvent je pose mon sac ici comme ça ». Il montre ainsi qu'il sait où les déposer mais qu'il ne le fait pas. En situation, il prend la norme en charge avec une prise de distance sur son exigence :

L670

ETU 20 parce que voilà tout le monde avait déjà posé ses affaires

Ch. vous vous posez les vôtres vous n'aimez pas trop mais vous posez les vôtres peut-être

ETU 20 hum cette fois-là il me semble que j'ai pas posé parce que je je

Ch. d'accord

ETU 20 j'avais besoin de mon ordinateur

Ch. d'accord très bien

Il se choisit une manière de faire qui n'est pas le chemin logique que la norme lui propose et revient sur les raisons qui ont guidé ce choix, piloté par des critères portés par des valeurs. Ce qui va compter pour lui, c'est autre chose que ce que la norme cherche à produire. Il cherche à se donner de bonnes conditions quand il vient apprendre. Avoir « ses petites affaires » avec lui, est plus important que le reste. Nul question d'égoïsme ici mais une manière de voir le monde dans lequel il va apprendre, comme un milieu favorable qu'il lui revient de se créer.

En référant le milieu, avec ses contraintes et ses exigences à ce qui était important pour lui, à ses yeux, pour passer une séance dans des conditions propices au travail qu'il voulait faire, il a mis la norme en histoire. Elle ne reste pas captive de conditions générales, telles qu'elles se sont présentées au moment où ETU 20 s'engageait dans sa manière personnelle d'organiser son installation. Tenir ensemble le fait de la norme (ce qu'elle exige) et ce qui fait norme pour ETU 20 (la valeur qu'il choisit de lui accorder) a fait apparaître son débat de normes et son point de vue. Il ne subit pas la norme comme une contrainte au sujet de laquelle il n'a pas son mot à dire et ne l'applique pas comme si il était une machine sur laquelle on presse un bouton et qui exécute une consigne sans point de vue. Il se raconte dans les contraintes du dispositif et il montre qu'il peut résister à ce qu'on voudrait lui imposer, il n'est pas un outil de réalisation du prescrit et cela semble le rendre facétieux quand il l'évoque.

Il va inscrire son acte dans son horizon axiologique. Et c'est cet horizon qui fera milieu pour lui quand il travaille avec son matériel et ses petites affaires, ce qui compte pour lui.

Conclusion AXE 3

Comme l'écrit Schwartz (2020, p. 112), « c'est dans l'agir humain comme succession de débats et enchaînements de débats de normes qu'est anthropologiquement pris ce qui fait milieu pour nous à chaque moment de nos vies. Essayer de pénétrer le « à quelque distance », ou encore la renormalisation, c'est tenter de pénétrer ce qui fait milieux pour l'interlocuteur ». Nos résultats mettent en évidence la façon dont les apprenants façonnent leur environnement du dispositif pour en faire des milieux découpés par les valeurs qu'ils privilégient, et référencés à ce qu'ils hiérarchisent comme valeurs à préférer ou à rejeter. Le dispositif existe comme environnement objectif, fait de tout ce qui l'organise et le caractérise pour mettre en réel son projet pédagogique. Il existe aussi à travers les positionnements singuliers des apprenants qui prélèvent dans son environnement les conditions qui rendront leur apprentissage possible. Ils resingularisent axiologiquement leur environnement comme autant de milieux dans lesquels, les valeurs qu'ils se choisissent pour vivre, vont spécifier pour eux, un milieu singulier. Le dispositif est ainsi bien plus qu'un lieu de formation quand ses usagers s'en servent pour y réaliser leur apprentissage. Il est une démonstration de la capacité à faire milieu pour celui qui vient apprendre au sens où il porte pour lui, son empreinte axiologique. En le subjectivant, l'apprenant lui permet de faire histoire à travers la multiplicité des milieux qu'il a laissé se créer au cours de délibérations invisibles, dans les tensions des débats de normes.

AXE 4 Des apprenants en quête de sens

Axe 4 - Dimension 1 Des exigences normatives qui interrogent l'apprenant et les éprouvent

Axe 4 - Dimension 2 Quand la norme pose problème : des renormalisations audacieuses

Introduction Axe 4

L'entretien ergologique a permis d'appréhender l'exercice de la normativité chez l'apprenant du dispositif. Nos analyses montrent comment il retravaille le prescrit et le fait fonctionner à partir de l'interprétation de son exigence. L'entretien de la deuxième anticipation fait verbaliser à l'apprenant « ce qui fait norme » pour lui au sens où c'est lui qui va ramener dans son existence une exigence qu'il va faire sienne en l'ajustant aux circonstances du présent dans des valeurs qu'il se choisit. Nous observons que l'apprenant ne saisit pas les normes antécédentes du dispositif comme s'il leur suffisait d'être un donné de la première anticipation (« le fait de la norme » relevé en repérage) dont l'exigence aurait un déclenchement à effet mécanique parce que son contenu serait signifiant à l'identique pour celles et ceux qui cherchent à réaliser un projet d'action. L'entretien d'ancre permet de mettre au jour comment le rapport au sens que recherche l'apprenant pour vivre (et apprendre) conditionne les étapes

de la renormalisation et en font une épreuve de soi : l'apprenant raconte comment le réel s'est présenté à lui et comment il l'a éprouvé. Quelque chose lui résiste et il va résister à son tour, refuser d'être passif. Le milieu que se recompose l'apprenant à travers cette nouvelle donne axiologique « est le fruit d'une élaboration de sens » comme l'écrit Schwartz (2009). Cela impose à l'apprenant de chercher pour lui-même et par lui-même le sens qu'il va donner au problème qu'il rencontre. Sans cette étape de problématisation, la vie humaine ne pourrait être autre chose qu'une simple reconduite de l'existant, ce qui asphyxierait toute possibilité de « faire histoire ». Le débat de normes qui en découle active une révision axiologique dans laquelle se joue une lutte pour polariser de manière singulière une décision à prendre : entre la consigne et le résultat attendu, il y a un espace à problématiser pour la personne, pour faire d'un acte, son acte : le débat de normes, comme une matrice qui encapsule des significations pour se donner une raison d'agir qui fait sens.

Les entretiens de repérage ont produit un inventaire des normes établi en ratissant le prescrit avec une distance sur le plan axiologique propre au registre de la première anticipation, comme si les normes faisaient partie du « paysage » du CRL. Nous n'apprenons rien de la manière dont la relation de l'apprenant à la norme s'éprouve puisqu'il verbalise le général, en dehors du réel (celui du moment de vie). Les normes s'énumèrent et sont décrites, elles cartographient normativement un environnement de formation à travers les verbalisations de repérage collectées selon que les apprenants sont en L1 ou en L2. Nous citons de manière non exhaustive : la norme des affaires à laisser à l'entrée, celle de l'installation dans le CRL, celle de la fiche de suivi qui impose de restituer par écrit ce que l'on a fait comme apprentissage, la comptabilisation des heures de travail à faire figurer sur la fiche de suivi, la norme linguistique qui réclame de maintenir les échanges en langue d'apprentissage, la manière de gérer l'outil du « workfile » (ou dossier de travail), celle qui prévoit comment on circule dans l'espace du CRL.

La restitution de la deuxième anticipation de l'activité fait apparaître des renormalisations qui n'ont pas été épargnées par des hésitations, des tâtonnements, de la frustration, et des doutes pour tenter de capter le sens de la norme antécédente : quels enjeux sert-elle ? De qui émane-t-elle ? Quelle en est sa limite ? Que fait-elle risquer au niveau de l'apprentissage mais aussi au niveau plus personnel pour l'image que l'apprenant a de lui-même.

On observe l'apprenant tourner autour de la norme, en cherchant à agripper ce qui fait sens pour lui dans ce qu'elle lui propose, en prélevant de son contenu axiologique ce qui lui permet de l'ajuster aux conditions de son présent pour faire partir de lui ce qui fera sens pour agir. La rencontre avec la norme est bien une épreuve personnelle qui ne peut évacuer la singularité de celle ou celui qui va la prendre en charge. Quand le général et le spécifique sont mis en tension, le milieu de la personne peut prendre un sens nouveau. Cela exige de reconnaître l'impossibilité de faire valoir une norme antécédente en dehors de l'importance (au sens ergologique) qu'est prête à lui accorder la personne, en fonction du sens qu'elle se donne pour vivre. C'est ce qui lui donne des raisons légitimes d'agir face à ce qui lui est imposé et la

possibilité de défendre un positionnement personnel sur la contrainte. Comme nous l'avons déjà exposé, rien de mécanique, tout se conquiert dans l'activité.

Axe 4 - Dimension 1 Des exigences normatives qui interrogent l'apprenant et les éprouvent

ETU 14 (Mathilde) et le 4L Trophy

ETU 14 revient en ancrage sur un atelier qu'elle a animé au cours de la séance qu'elle a choisi de nous raconter. Elle a changé d'enseignant à ce moment du semestre car son enseignante va partir en congé maladie, les deux enseignants sont présents au cours de la séance (qui sera la dernière séance de l'enseignante avec le groupe). Les informations verbalisées au cours du repérage éclairent comment ETU 14 a dû prendre position face à une norme antécédente pour mener à bien un travail qu'elle présentera à ses camarades et qui sera une réussite à ses yeux. Elle raconte en repérage comment elle avait cherché à récupérer des informations sur la thématique qui l'intéresse pour répondre à l'exigence d'animer un atelier d'expression orale avec ses camarades, atelier qu'elle racontera en ancrage. Elle a choisi cette thématique pour le projet que les étudiants doivent travailler au cours du semestre, projet qu'elle va présenter au début du semestre en « workshop » (atelier). Elle décrit comment elle a lutté pied à pied pour établir du sens à ce qu'elle engage pour rejoindre la norme qui indique de ne se servir que de l'anglais pour collecter les informations dont elle a besoin.

Pour préparer son projet, elle revendique une autre manière de voir les choses, elle estime qu'elle peut collecter des données en français à partir d'Internet, les traduire ensuite car sa thématique n'est pas abordée en dehors d'articles en français, en tout cas elle n'a rien trouvé. Elle cherche désespérément à comprendre la manière de regarder la norme de son enseignant qui ne tolère aucun écart au tout anglais dans le travail que doivent réaliser les apprenants au CRL. Pour elle, rejoindre la prescription de cette manière reviendrait à abandonner un projet auquel elle refuse de renoncer. Très intéressée par l'action humanitaire, ETU 14 prépare une mission pour récolter des fonds à destination d'une association qui s'investit pour acheter des fournitures scolaires pour l'Afrique. La mission humanitaire consiste à effectuer un rallye en véhicule Renault 4L pendant « une quinzaine de jours » L442 dans le désert africain. Elle s'y prépare et espère bien y participer dans les deux prochaines années, nous dit-elle. Pour recueillir des informations sur la mission humanitaire du 4L Trophy comme elle l'appelle, elle va faire le choix de travailler sur des ressources en français. Elle a souhaité prélever des informations à partir du site Internet qui fait la promotion de ce rallye or ce site ne propose pas de version en langue anglaise L450 « le site officiel est uniquement en français ». N'ayant pas accès à des informations en anglais, elle met au point une stratégie qui va lui permettre à partir de ce matériel de revenir ensuite à l'anglais pour faire ce qu'elle prévu de faire c'est à dire « un petit exposé » L452 à l'oral. Elle sait visiblement ce qu'elle veut faire des informations collectées à partir du site. La « 4L » étant un véhicule démodé, de fabrication française et peu exporté, l'idée du rallye est de susciter de l'intérêt pour l'association à travers

un regain d'intérêt pour ce véhicule iconique prêt à démontrer sa robustesse et à défier le désert africain. ETU 14 a mis au point une stratégie d'apprentissage qu'elle nous expose mais celle-ci va venir se fracasser sur la règle du tout anglais quand elle l'expose à son enseignant, celui-ci ne voulant rien entendre. Sa stratégie d'apprentissage est d'abord de se familiariser et découvrir des connaissances sur la mission humanitaire pendant sa lecture du site du 4L Trophy, qu'elle voulait « emmagasiner, en prendre note en anglais » L457, puis forte de ces savoirs elle avait un plan pour la suite de son travail. Elle évite de dire qu'elle traduit du français et préfère regarder son activité comme un travail de collecte de savoirs et d'informations qu'elle réussira ensuite à retranscrire en anglais pour préparer sa présentation. L'enseignant n'est visiblement pas d'accord avec sa manière de faire et le lui dit, L459 « vous n'avez pas à travailler sur des ressources en français ». La réponse est brutale mais ETU 14 va essayer de négocier. Elle estime que ce travail est un vrai travail, qu'elle ne fait pas que traduire et elle lui explique ce qu'elle appelle son « principe » L466 ; L465 « c'est quand même un travail de retranscrire des connaissances non pas des phrases parce que je prenais pas phrase à phrase etc ». Sa méthode compte à ses yeux, elle lui attribue des mérites pédagogiques et elle y croit « si si moi ça me sert parce que moi ça me servait » L468. Malheureusement, l'enseignant n'en démord pas, la règle veut que tout soit fait en langue d'apprentissage et il ne voit visiblement pas l'intérêt de la démarche de ETU 14, imaginant peut-être qu'elle aurait pu trouver autrement ses ressources. Lui-même est anglophone, il n'est peut-être pas exactement au fait des spécificités d'une voiture qu'on ne commercialise plus en France depuis 1992.

En rejouant le prescrit pour se donner les moyens de réussir dans la situation qui était la sienne au moment d'agir, ETU 14 a montré comment elle établissait un rapport personnel à la norme puisque de toute évidence, le protocole n'avait pas réussi à tout maîtriser des aléas de la situation. Nous voyons comment elle lutte pour faire primer le sens qu'elle met dans ce qu'elle fait face à une double exigence, celle de la norme en elle-même et celle de son enseignant qui défend son exigence et qui s'érite en sentinelle de cette indication linguistique. Elle s'inquiète du résultat possible de la prescription sur la qualité de son travail puisqu'elle ne pourrait pas trouver d'informations à restituer, et estime que la norme appliquée de manière stricte lui fait risquer d'être moins performante, l'enjeu de sa renormalisation est de faire réussir son projet. Ce qu'elle défend, c'est aussi une manière d'exister dans le sens qu'elle estime le plus valable, elle n'est pas contente, s'oppose, argumente, peste contre ce « mur » comme elle appelle l'enseignant qui l'empêche d'accéder à une reconnaissance de son « principe » L466 de travail. Elle résiste parce qu'elle veut à tout prix faire dialoguer la norme avec la vie. Elle rechigne à faire vivre son projet dans le sens de quelqu'un d'autre fusse-il son enseignant qui lui intime de suivre ce qui a été prévu par le dispositif. Elle présentera son travail lors d'un atelier qui sera une vraie réussite à ses yeux, L891 « ouais en fait la salle elle était remplie parce qu'à mon avis le l'intitulé du truc ça parle aux gens », c'est pour elle un moment un peu magique car tout le monde a été très intéressé par son projet, ce qui était son but, faire connaître une action humanitaire. Après l'atelier,

les étudiants ont été tellement intéressés qu'ils continuent de l'interpeler dans le CRL pour avoir des informations supplémentaires.

L 1095 -L1106

ETU 14 oui c'est ça mais c'était surtout de partager un sujet que j'aimais bien en fait c'était surtout ça

Ch. c'est ça

ETU 14 j'aurais pu faire sur n'importe quoi que ça m'aurait intéressée aussi mais là c'est un truc qui me tient vraiment vraiment à cœur et de voir qu'il y a autant de monde qui voulait en parler eh ben ça m'a vraiment fait chaud au cœur je me suis dit "ah ben c'est cool que les étudiants s'intéressent quoi"

Ch. hum hum c'est à dire à cette problématique en fait y avait a des gens qui vous ont dit ben moi ça me donne envie de faire de l'humanitaire

ETU 14 ben du coup ouais les élèves qui étaient venus après notamment et même les autres euh Ch. ils vous ont demandé vous comment ce que vous faites

ETU 14 voilà c'est ça et puis ma professeur aussi elle avait dit pour les questions elle avait dit "qu'est-ce que vous voulez dire aux élèves pour les encourager à faire ça" ou parce que voilà et donc ouais on avait bien communiqué avec les uns les autres quoi

ETU 14 s'est adossée à la contrainte pour prendre une initiative qui fera réussir sa manière de faire dans ce qui fait sens pour elle, pour apprendre dans la contrainte qu'on lui impose. En s'appuyant sur le prescrit, elle l'a rejoué pour l'inscrire dans le registre de la vie dans le très localisé, là où des choix sont faits au nom de valeurs. Elle a réchauffé la norme avec ses valeurs personnelles, pour l'amener dans sa vie et donner du sens à son acte. Personne ne lui a reproché sa manière de faire. L'enseignant n'a pas vérifié si elle était allée chercher des informations en anglais. L'enseignante qui allait partir en congé et qui était présente à la séance, a apprécié la présentation et lui a dit. C'est cette séance qu'ETU 14 a eu envie de raconter car elle a été la séance L119 « la plus complète celle où j'ai fait le plus de choses en fait ».

ETU 14 : Évaluer et noter ses camarades: « ben on dit « cool » »

ETU 14 va fournir une autre illustration de l'épreuve que la rencontre avec la norme antécédente impose à l'apprenant et l'oblige à prendre position. La norme qui organise le travail des étudiants en L1 et qui sera rappelée par son enseignant impose d'écouter des camarades qui animent un atelier en faisant une présentation orale et de les noter en s'aidant d'une feuille d'évaluation qu'elle décrit sommairement. L'enjeu local est résitué par rapport à la norme antécédente dans la première anticipation. ETU 14 en expose le découpage, la marche à suivre, somme toute très sommaire et sans conseils particuliers par rapport à la situation qu'elle va rencontrer. Dans la seconde anticipation, rien n'est aussi simple que ce qui a été prévu sur l'axe conceptuel. ETU 14 va chercher à agir sur la norme en convoquant ce qui fait

sens pour elle. Pour faire norme, il faut que la norme fasse sens. La prescription telle qu'elle la reçoit, l'inquiète et la heurte ; En plus de présenter un « workshop » au cours de la séance, les étudiants doivent assister aux ateliers de leurs camarades et les évaluer pour les noter, L681 « les profs nous avaient dit que ce serait nous qui [noteraient] les élèves ». En toute logique, comme elle l'explique, si personne n'assiste aux présentations des camarades « personne a de note quoi » L680. Il faut bien faire l'exercice pour attribuer des notes. Les étudiants sont un peu au pied du mur.

ETU 14 trouve que l'idée de noter ses camarades L688 « est bonne » parce que cela montre l'intérêt qu'ont les professeurs pour ce que les étudiants pensent des présentations. Les laisser évaluer est une marque de confiance que ETU 14 apprécie tout particulièrement « ça montre que les professeurs s'intéressent à ce que nous on pense de la présentation et c'est pas que leur note à eux » L700. Cependant, même si elle affirme que « c'est clair que c'est super qu'ils nous fassent confiance » L711, ce type d'évaluation entre étudiants pêche pour elle par excès justement de cette confiance placée dans les étudiants. Elle constate que les enseignants ne viennent pas assister aux ateliers et que l'évaluation portera uniquement sur les notes que les étudiants attribueront à partir d'un document créé par les enseignants L682 « genre de petite feuille où y avait des critères par exemple est-ce que le PowerPoint était bien est-ce que la conversation était fluide est-ce que ça vous a paru complet est ce que ça a duré assez longtemps ce genre de critères là ».

ETU 14 ne comprend pas pourquoi les enseignants laissent ainsi les étudiants seuls alors qu'il leur serait très facile de venir assister aux ateliers, L693 « je trouve ça pas génial génial qu'y ait des professeurs qui demandent de faire des workshops et qui viennent même pas pour voir euh alors que voilà y en avait que deux en même temps c'était totalement possible d'y assister quoi ». ETU 14 analyse cette situation d'apprentissage proposée par les enseignants, et elle la trouve déséquilibrée. Elle estime que les étudiants n'ont pas l'expérience qu'ont les enseignants en ce qui concerne la notation ni leur objectivité. A la fois, elle est contente qu'ils fassent confiance aux étudiants mais elle aurait préféré qu'il y ait deux notes, pour que l'évaluation soit plus complète : L711 « voilà mais ça c'est clair que c'est super qu'ils nous fassent confiance mais ils sont quand même là pour euh vu que c'est des professeurs ils ont quand même beaucoup plus de connaissances pour noter que nous beaucoup plus d'objectivité etc. et donc j'aurais trouvé ça plus logique que y ait les deux notes ». Elle évalue ainsi la consigne à laquelle elle reproche de manquer une dimension, celle d'un équilibre entre l'inexpérience des étudiants et celle des enseignants qu'elle aimerait voir revenir dans le jeu de l'évaluation malgré peut-être la fierté qu'elle éprouve peut-être à pouvoir faire, comme si elle était une enseignante, elle qui se destine à ce métier. Elle conçoit que l'on peut manquer d'impartialité entre étudiants, si jamais certains étudiants ne s'apprécient pas la note pourrait en être affectée et pour elle, cela rend l'exercice « bizarre » L688 « soit on n'aime pas l'élève on le note mal ou on l'aime bien et on le note euh on le surnote donc c'est un peu bizarre ».

La norme, antécédente et anonyme, ne dit pas comment gérer la possibilité de manquer d'objectivité quand on évalue un camarade qu'on aime bien ou celle de tomber dans le piège de surnoter parce que

l'on manque d'expérience. Elle ne dit pas non plus ce qu'il faut faire quand on voudrait faire une critique constructive du travail d'un étudiant que l'on ne connaît pas bien et que l'on peut risquer de se le mettre à dos ou de le vexer, alors ETU 14 se donne des normes pour réaliser le prescrit dans la situation du moment. Tiraillée entre ce que la norme exige de manière « froide » et impersonnelle (même si le concept n'est jamais neutre), ETU 14 va personnaliser son acte pour l'adapter à la situation locale spécifique. Elle recherchera l'objectivité à tout prix pour rester en cohérence avec son exigence de noter de manière juste un camarade et s'abstiendra de faire un commentaire autre que « cool » L792 au terme de son évaluation d'un étudiant qu'elle ne connaît pas bien pour ne pas risquer de froisser l'étudiant alors qu'elle a conscience que son travail est trop court en termes de développement et de contenu et donc « trop simplet » L783.

L 785 – L792

Ch. vous lui avez dit ça à l'étudiant ? « tu aurais pu aller un peu plus loin là creuser un peu plus c'était un peu basique ce que t'a présenté »

ETU 14 non

Ch. non?

ETU 14 non parce qu'en plus c'est des gens on ne se connaît pas

Ch. ouais

ETU 14 donc ce n'est pas ouais à une amie ou un ami je pourrais dire ça mais quand on se connaît pas et tout on dit « cool » et tout

L'exemple de ETU 14, atteste de sa recherche obstinée pour évaluer le sens de la proposition qu'on lui soumet. Elle heurte son sens des valeurs : elle ne veut pas abuser de la confiance accordée par son enseignant pour ne pas risquer de blesser un camarade, elle vit dans des enjeux pour lesquelles elle est seule pour trouver une solution qui lui fasse tenir ce que veut la norme et ce qu'elle veut pour elle. Elle veille à ne pas endosser le mauvais rôle qui consisterait à dire ce qu'il en est vraiment à son camarade et à paraître désagréable s'il le prend mal, elle sait que sa réputation auprès de ses camarades en souffrirait. La norme la pousse à prendre un risque qu'elle refuse. Elle a résisté à une contrainte qu'elle évalue comme finalement mal pensée et introduit d'autres valeurs dans le débat de normes : bienveillance, protection, vigilance, attention aux autres et à aussi à elle-même. Elle se rêve enseignante et a des principes qu'elle veut défendre. Son récit d'activité la fait apparaître pleinement comme un sujet arbitrant qui a opéré un recentrement du milieu autour de ses valeurs, en exerçant sa normativité. Elle peut défendre le sens de sa renormalisation, ce qu'elle fait d'ailleurs très finement au cours des entretiens. On la sent ferme, décidée, apportant des arguments pour éclairer son choix.

ETU 11 et la plateforme des ressources : un essai de renormalisation pour opter pour une autre « piste » normative

L'exemple de ETU 11 - Guillaume, étudiant en L2 en Sciences économiques et Gestion, montre comment il tâtonne face à une exigence normative qu'il va essayer de rejoindre. Quand ETU 11 vient

au CRL, il a son équipement personnel, son ordinateur, ses écouteurs, L53. En repérage il a expliqué qu'il travaille avec son matériel. Nous apprenons qu'il est passionné par tout ce qui a trait aux Institutions Européennes, il était lui-même en Section Européenne au lycée et explique qu'il sait naviguer dans des sites d'informations qui lui apportent les informations qu'il recherche. A la séance qu'il a choisi de raconter, il va tenter une autre manière de faire pour aller vers les informations qu'il convoite. Il va tenter une autre approche pour s'informer et elle émane de son enseignante, qui fait au groupe une proposition L827 « elle cherchait à nous donner des pistes pour nous lancer ». L'enseignante propose à son groupe de se connecter à la plateforme institutionnelle du portail de ressources en langues « relais.com ». ETU 11 verbalise une appréciation de ce qui marque sa différence à ses yeux par rapport à ses camarades, il vient pour travailler l'anglais et s'il n'a pas de projet, il accepte de se laisser surprendre par ce que l'enseignante va lui dire: L818 ETU 11 « je n'avais pas de projet parce que je ne savais pas en fait sur quoi j'allais travailler j'avais dû travailler sur autre chose les fois euh d'avant peut-être que c'était encore les séances de découverte donc j'étais pas encore vraiment rentré dans le la routine et donc là j'y allais sans savoir vraiment ce que j'allais faire mais avec l'inten- l'intention de faire quelque chose ».

Il va suivre la recommandation de son enseignante qui lui conseille de s'informer à travers les sites du portail, L1378 « et puisqu'on me disait "vas-y regarde" ben ça me ça me coûte pas grand chose je regarde de toute façon j'ai rien d'autre à faire j'ai j'ai pas j'ai rien de prévu pourquoi je suis venu sans rien dans la tête je ne je ne savais pas si si on serait en classe ou en ou bien au CRL et je ne savais pas s'il y avait un programme de prévu ». Son arrivée sur le portail est compliquée mais il persévère. Il faut entrer un mot de passe mais le portail ne s'ouvre pas tout de suite car cette connexion est sa toute première connexion, il faut d'abord initialiser la connexion au site.

Sa recherche n'aboutit pas immédiatement et il perd du temps. Après quelques péripéties, il va réussir à démarrer son travail. Il écarte les onglets dans lesquels on peut trouver des sites pour travailler les compétences langagières (« Listening/Writing ») et se met à chercher les grands journaux du monde anglophone pour faire sa recherche, c'est ce qu'il fait habituellement à partir des ressources qu'il connaît. C'est son projet au CRL, guidé par un sentiment de compétence dans ce genre de travail et par son idéal professionnel de travailler dans les institutions européennes.

Nous l'écoutes expliquer les raisons d'avoir pris le chemin normatif indiqué par l'enseignante: il n'avait rien de prévu à cette séance-là d'ailleurs il ne savait même pas si le groupe serait dans la salle du CRL ou dans une salle attenante plus traditionnelle alors tant qu'à faire autant écouter son enseignante, le site a aussi beaucoup d'atouts, il est vaste et « complet L1307, il explique que sa curiosité a été titillée, aussi sans le conseil de l'enseignante, il serait peut-être passé à côté de la plateforme sans cet avis qu'il perçoit comme utile, il pense qu'il aurait peut-être pensé que le site était trop complexe à utiliser étant donné la richesse des ressources sans cette invitation à visiter la plateforme. Nous voyons comment à partir d'une consigne qui peut paraître banale, il ne fait rien qui

ne soit soutenu par le sens dont il cherche à investir la raison qui lui a fait suivre ce qu'on lui disait de faire. Il s'engage dans une relation avec la norme et cherche à donner du sens à des valeurs qu'il estime positives. Il cherche à étayer son choix de suivre un chemin normatif recommandé et va essayer plusieurs explications comme s'il cherchait à reconstruire son chemin vers la norme pour le rendre signifiant à ses yeux.

Le dispositif lui a donné la possibilité d'essayer autre chose, puis il reviendra à son ancienne manière de faire qui lui va bien et lui permet de travailler efficacement. Il a mis en balance le coût pour lui de faire cet essai, le site offre de nombreuses potentialités, lui-même a envie, il est curieux et puis, si on l'encourage à faire quelque chose et bien, autant le faire, il a confiance dans son enseignante, les raisons apparaissent les unes après les autres. Il regarde positivement cette nouvelle norme mais trouve que finalement, il se débrouillait tout aussi bien avant sinon mieux en faisant les choses à sa manière, lui qui a expliqué qu'il s'était donné ses propres normes pour effectuer ses recherches sur l'ordinateur, ce qui lui permet en plus de s'aider de traducteurs disponibles. Il reviendra à cette manière de faire pour le reste de son temps au CRL.

Nous interprétons sa relation à la norme comme une manière de rechercher un sens nouveau à un agir qu'il a fait dévier au niveau normatif. Il a ouvert son horizon normatif à une nouveauté pédagogique, en gardant en vue le sens qu'il donne à ce qu'il fait et en pilotant à la fois ce que sa curiosité lui fait essayer et comment il revient à ce qu'il aime faire pour apprendre. Il reste au centre pour que les choses partent de lui et tout s'explique par le sens qu'il donne à ce qu'il fait.

Il terminera l'entretien en expliquant que finalement il s'est rendu compte qu'il pouvait tout aussi bien trouver ses ressources directement sur Internet, il a réalisé que le site « de la fac » propose les mêmes types d'accès, une fois l'entrée par le bandeau d'accueil et le choix de la rubrique. Cette découverte lui fera renoncer à utiliser le passage par la plateforme. Il admet d'ailleurs qu'il y avait beaucoup de ressources qu'il aurait pu exploiter mais il a préféré travailler ses articles directement en les cherchant sur Internet, garder une manière de faire qu'il a déjà éprouvée et qui lui va parce que c'est ce qu'il « aime faire vraiment » L1414.

L 1412 -L 1425

ETU 11 c'est pour ça qu'après que je les ai plus faits mais d'ailleurs quand j'y repense sur le coup quand j'y pense c'est un petit peu c'est un peu dommage car il y a d'autres ressources que cette liste de sites que je pourrais exploiter euh mais euh quand je mais la chose que j'aime faire vraiment c'est lire des articles et donc euh quand j'ai envie de lire un article je le fais sans repasser par la plateforme

Ch. hum hum

ETU 11 je pense que je n'y suis pas retourné depuis

Ch. voilà

ETU 11 depuis quelque mois maintenant sur la plateforme

Ch. voilà là c'était donc après quand vous êtes allé au CRL vous vous êtes dit « oh ça a changé vous vous êtes dit oh je vais faire d'autres choses »

ETU 11 je me suis dit je vais le refaire !

Ch. ouais

ETU 11 mais comme je voulais le refaire mais que je n'avais pas nécessairement j'avais peut-être envie d'être dans mon environnement sur mon ordinateur et du coup je me suis mis sur mon ordinateur

ETU 17 : « In English »

ETU 17 a repéré, lors du premier entretien, que « on doit parler anglais au CRL » L122 et cela « dès qu'on franchit la porte du CRL » L125. Pourtant, elle n'accepte pas d'aller sur le terrain miné dans laquelle la norme linguistique la place. Elle a une vision très dégradée de ses capacités à l'oral, dit qu'elle a un « blocage » L1273 car elle a des difficultés de compréhension et d'expression, en plus, elle a peur d'être ridicule. Elle place pourtant la valeur de la norme dans ses valeurs à elle. A propos de la pratique active de l'oral elle dira « bon ben je pense que c'est comme ça quand on apprend non? » L1212. Il lui est cependant difficile de faire ce qu'on exige d'elle, et elle refuse d'engager son usage d'elle-même autrement que dans les limites qu'elle se donne, sinon cela n'a pas de sens pour elle. Elle se sent en danger sur le terrain de la prescription normative, alors avec ses camarades, elle éprouve un malin plaisir à enrager son enseignante, à jouer au chat et à la souris avec elle. C'est avec la prescription qu'elle joue, elle parle français avec ses camarades quand l'enseignante a le dos tourné et se fait tancer quand l'enseignante crie de loin au groupe « In English » pour leur rappeler la norme de façon stridente. ETU 17 prend le parti d'en rire, d'en faire un ressort comique, pour alléger le malaise qu'elle ressent. Elle va sans cesse chercher à tordre la norme pour ne pas risquer de couler pendant sa séance comme si elle contrôlait son exigence avec un interrupteur qu'elle utilise pour réaliser sa prescription uniquement quand elle estime qu'elle en est capable et qu'elle ne risque pas d'apparaître perdue. Elle feinte, malgré sa motivation à s'améliorer, pourtant elle se rêve à l'aise en anglais mais quelque chose la « bloque ». En fonction des risques encourus, elle passe de l'anglais au français pour faire quelque chose de sa séance quand même, continuer d'apprendre et rester dans la course. Elle explique en repérage qu'elle aime jouer avec le jeu des « enveloppes » L506 mises à disposition au CRL pour encourager par le jeu la pratique de l'oral et combien elle prend du plaisir à apprendre avec des camarades dans cette activité ludique. En ancrage, elle écoute religieusement les deux américaines qui sont venues rendre visite aux étudiants, et aime par-dessus tout quand elles parlent de leur monde. Elle apprécie leur délicatesse et leur gentillesse parce qu'elles fournissent des efforts pour se faire comprendre de la tablée à laquelle elles s'adressent, là où ETU 17 s'est installée. Malgré ses appréhensions et ses difficultés, elle reste très impliquée dans l'activité de discussion proposée par les deux américaines. Elle dit avoir appris beaucoup de choses même si elle n'a pas interagi car elle n'aurait pas su quoi dire à part acquiescer et s'imagine un peu ridicule si elle fait semblant de converser sans n'avoir à ses yeux rien d'intéressant à dire « j'allais

pas dire « ah OK yes OK » (*elle force l'accent*) » L942. Elle est tout de même contente du résultat final et de son apprentissage qui était « super intéressant » L944.

ETU 17 se relance sans répit dans l'apprentissage en évaluant constamment comment agir et défendre ce qui a du sens pour elle notamment par rapport à son image d'elle-même qu'elle refuse de voir être dégradée. ETU 17 tord la norme et raisonne sur ce qui est en jeu quand elle la rejoint ou non. Elle a des valeurs qui vont lui faire faire un autre choix, elle cherche ce qui a du sens pour elle dans l'expérience qu'elle vit. Avec l'exigence de la langue, du tout anglais, elle se sent en terrain miné. Elle ne cède pas, cherche à piloter la norme pour les enjeux pour lesquels elle est prête à y mettre du sien, pas pour tout car elle serait perdante (c'est ce qu'elle pense). Elle évacue ce qui n'est pas pertinent pour elle, et choisit de se conformer à la norme seulement elle estime qu'elle y trouve son compte. Elle ne fait l'effort que si elle y trouve une raison suffisante qui doit la motiver à dépasser ses craintes. Elle ressent beaucoup de frustration mais s'accroche car elle veut progresser et envie tous ceux qui parlent mieux qu'elle. Elle a du mérite car elle lutte pour rester dans le jeu sans trop y perdre de plumes.

Nous voyons que la relation avec la norme antécédente sollicite fortement l'apprenant. Elle n'est jamais reçue par l'activité comme si elle allait de soi parce que la norme a besoin de faire sens, pour faire norme. Le dispositif n'a pas d'autre effet sur les apprenants, pour que la norme protocolaire qu'il propose aux apprenants soit réalisée (et elle ne peut jamais l'être comme un décalque sur le réel) il ne peut fonctionner qu'à partir de l'activité normative de ses apprenants qui en proposent une autre réalité, reconstruite dans le sens qu'ils privilégient. C'est dans le sens qu'ils se donnent qu'ils peuvent s'intéresser à la conformité de l'exigence normative et réussir à orienter leur usage d'eux-mêmes pour la rejoindre.

Axe 4 - Dimension 2 Quand la norme pose problème (« on vient ici parler anglais que anglais » L22) : des renormalisations audacieuses

ETU 25 a une préoccupation qui concerne la pratique de la langue orale ; Elle veut apprendre et parler mieux la langue qu'elle étudie au CRL, c'est pour cela qu'elle vient c'est son « but » L112 « je veux m'améliorer en anglais donc euh le but c'est c'est de de travailler l'anglais quoi » (L548, L1263, L300, L1030), mais elle bute sur une difficulté, « Il faut parler l'anglais tout le temps » L54 , or elle estime qu'elle est incapable de tenir cette exigence.

A ses yeux, son niveau n'est « pas très élevé » L64. La norme est un problème pour elle lorsqu'elle l'évoque en repérage : parler anglais lui fait ressentir un sentiment mélangé de honte, de gêne, de frustration, d'incompétence, et d'impuissance qui la ramène à des souvenirs cuisants vécus au lycée. Embarrassée par une contrainte qui la piège et qui la place dans une posture délicate, elle fait comme ses camarades dans la même situation qu'elle, c'est à dire parler en français avec eux quand le professeur n'est pas à proximité, L65 « du coup euh ben si je veux dire quelque chose mais je sais pas le dire en

anglais j'arriverai pas donc je le dirai en français », de plus elle trouve la norme génératrice d'injustices L355 « mais après faut penser aux étudiants qui n'ont pas le niveau en anglais ».

Elle questionne une norme qui ne fait pas grand cas du malaise que peuvent ressentir des étudiants comme elle, réticents à faire ce qui les gêne » L355-356 « enfin moi quand je j'ai toujours eu honte en fait de pas savoir parler anglais alors que je suis avec des gens qui parlent super bien l'anglais et tout enfin même avec mes ma famille et tout je parle pas anglais parce que ben je n'aime pas et donc du coup si même avec mes proches je parle pas anglais je vois pas pourquoi au CRL avec des gens euh que inconnus mais connus quand même parce que je les vois à la fac ben j'oserais parler en anglais mais je pense que ça c'est le cas de la plupart des gens ».

ETU 25 sait que cela irrite son professeur et veut souligner à quel point il est intraitable. Elle va raconter une anecdote pour expliquer comment il veille au bon respect de la prescription. Un évènement l'a marquée et il illustre la position de son enseignant par rapport à l'application de la norme. Il est très à cheval sur cette exigence CRL, au point de ne pas l'autoriser à dire un seul mot en français à l'intérieur du CRL, L54 « un jour je voulais lui parler français parce que j'arrivais pas du tout à exprimer ce que je voulais lui dire et donc du coup il m'a amenée en dehors du CRL pour que je lui parle ».

Selon ce que ETU 25 nous rapporte, la norme ne souffre aucune exception. Elle envie tout de même ceux qui ont un bon niveau, ceux qui sont différents d'elle sur le plan linguistique. Elle aussi aimerait beaucoup qu'il en soit autrement et semble subir la situation, L 352 « ouais c'est ça et les seuls étudiants qui se dénotent en fait ces les gens et qui c'est les gens qui savent parler anglais et du coup qui aiment parce que moi si je parler bien anglais j'adorerais ça et je pense que j'aurais bien envie de parler ».

Elle comprend cependant ce qui motive cette intention du dispositif qui sert des objectifs qui vont dans le sens d'une pratique soutenue de la langue. Finalement, pour elle « c'est la faute aux étudiants » L347 s'ils ne font pas ce qui est demandé, ils rendent même la tâche difficile aux enseignants L344 « en même temps je pense que c'est difficile pour eux les profs de nous de vraiment nous mettre dans l'ambiance et tout de travail parce que ben il y a toujours une gêne en fait quand on parle anglais avec quelqu'un alors que deux minutes avant on lui parlait français enfin donc je pense que c'est quand même enfin c'est pas leur faute en fait c'est la faute aux étudiants enfin je ne sais pas comment dire mais ».

Elle exonère les enseignants L347 « c'est pas leur faute en fait », et met la responsabilité de la transgression du côté des étudiants qui éprouvent un réel embarras à passer au tout anglais alors que juste avant, ils discutaient en français sans avoir à faire d'efforts, dans un échange naturel et spontané. Elle reconnaît que tout est fait au CRL pour créer une atmosphère agréable, et souligne que la pratique de la langue est rendue opérationnelle par l'organisation spatiale du CRL pensée à cette fin. Le dispositif est selon elle entièrement dédié à cet objectif de communication orale, c'est un endroit que l'on a conçu pour qu'il soit convivial, agréable, que l'on s'y sente bien pour favoriser les échanges et la prise de parole. Elle a compris cette intention du dispositif potentialisée par le choix et la disposition spatiale du mobilier et elle l'évalue positivement L23 « ici il y a une petite salle avec des tables rondes c'est

intéressant parce que on peut bien parler avec nos camarades discuter ». Elle conçoit que l'exigence de parler la langue que l'on apprend est en soi une proposition pédagogique intéressante du dispositif, que « ça part d'une bonne intention » L61. La norme linguistique est largement évoquée en repérage et sous des angles différents. Visiblement, la norme de la langue de communication au CRL est un vaste sujet et ce qu'elle en dit montre à quel point elle est provoquée par son exigence.

Dans le réel de la situation, la situation qu'elle va décrire en ancrage va révéler une tout autre manière d'être en relation avec la norme. ETU 25 va se positionner face à l'exigence et la piloter avec une audace et une assurance qui vont renverser à son avantage la situation d'apprentissage qu'elle a participé à organiser. L'enseignant a prévu une série d'activités et aussi de présenter aux étudiants intéressés un atelier sur les lanceurs d'alerte (elle a écrit le mot Whistleblowers sur son dessin). Il souhaite savoir ce jour-là, si des étudiants ont prévu de faire un atelier, ce qui est le cas pour ETU 25. Elle sait qu'elle devra présenter un atelier au cours du semestre et elle prend les devants, elle - même a programmé d'animer un atelier et elle va se signaler devant tout le monde : L700 « donc il a demandé si d'autres étudiants avaient préparé quelque chose pour aujourd'hui donc j'ai levé la main et j'ai expliqué euh je fais un une présentation sur les Twenty One Pilots c'est un groupe de musique américaine ».

Cette fois, elle entre en action et dirige les opérations en réorganisant pour elle-même les circonstances de son environnement. Elle a choisi un sujet qu'elle adore, il s'agit de son groupe de musique préféré, elle a préparé un diaporama, elle est prête. Des étudiants sont intéressés par la thématique qu'elle propose, et ils vont aller ensemble, à 8 étudiants, dans une salle où elle va animer l'activité. Nous soulignons que la difficulté est double. Il s'agit de faire une présentation en continu avec un support qu'elle a apporté et ensuite de laisser les étudiants échanger. Elle devra gérer les prises de parole, répondre à des questions donc improviser, et le faire en anglais. A priori rien de facile pour quelqu'un qui n'aime pas parler anglais devant les autres et qui panique à l'idée de le faire.

ETU 25 va répondre à la sollicitation de la norme, en l'actualisant dans le présent qu'elle est en train de vivre : elle ne fuit pas l'exercice, elle le devance même. Nous observons que dans le réel de la situation, rien ne se passe comme le repérage aurait pu le laisser penser. La norme n'est pas vécue comme une simple contrainte à laquelle ETU 25 se soumet sans lui reconnaître de la valeur pour réaliser ce qu'elle demande. ETU 25 va entrer dans un tout autre rapport à 1 avec la norme, un rapport positif qui lui fait apprécier l'exigence que porte la norme parce qu'elle en tire un bénéfice. La norme sert des fins que ETU 25 fait siennes et cela fonctionne à merveille. Elle parle anglais pendant toute sa présentation sans relever d'inconfort et de difficultés que ce soit au niveau linguistique ou même personnel. Elle aurait pu se sentir complexée, ou gênée par rapport à ceux qui parlent mieux, bien au contraire elle les voit comme des moyens d'apprendre et de se perfectionner, ils lui « ont appris des choses euh et du coup c'était bien » L808. Elle dira d'elle et de ses camarades qu'ils ont bien joué le jeu. Ils se sont impliqués, n'ont pas fait semblant cette fois.

L1050

ETU 25 et donc euh ben faut jouer le jeu pour ça et moi mon but c'est aussi de progresser donc je ne vois pas pourquoi je

Ch. et c'est quoi jouer le jeu

ETU 25 ben jouer le jeu c'est ça c'est faire la présentation orale et euh et dire qu'on l'a faite enfin c'est s'impliquer au maximum et pas faire semblant de s'impliquer ce qu'on pourrait aussi bien faire mais euh ça n'a pas d'intérêt

Ch. pour vous

ETU 25 ben oui

Elle a réussi ce défi linguistique, et elle l'a mené avec succès, ne pas parler français du tout malgré le fait que son professeur avait décidé de la laisser faire son activité sans intervenir et sans venir assister à sa présentation. Finalement, sans le regard qui la stresse de son professeur et parce qu'elle se met la pression pour « bien faire », L813 « donc le prof n'est pas c'est plus convivial on va dire enfin il y a pas le stress « oh le prof me regarde je dois bien faire c'est plus euh en plus on jouait le jeu parce que on parlait anglais c'était c'était bien », ses camarades et elle ont vécu un moment d'apprentissage fort.

Finalement, c'est quand l'enseignant ne monopolise pas les étudiants que ETU 25 a l'impression que quelque chose se passe, parce que les activités proposées ne leur plaisent pas forcément L 845 « donc ça va pas nous captiver quoi » et qu'ils ont une autre idée de ce qu'ils ont envie de faire, et c'est surtout de faire des choses ensemble et entre eux L847 « on préférerait parler entre nous et faire autre chose ». C'est quand il les laisse travailler entre eux, comme lors de la présentation orale des 21 Pilots que la norme est rendue effective parce que les étudiants réussissent à recréer les conditions d'un apprentissage satisfaisant. Avec moins de stress, ils partagent une expérience d'apprentissage en s'enrichissant mutuellement, en manifestant de l'intérêt pour ce qui est présenté, un sujet qui leur parle, ils réussissent à faire vivre la norme pour apprendre d'une manière qui a plu à ETU 25 et au groupe, qu'elle dessine avec de larges sourires sur l'illustration graphique qu'elle réalise.

ETU 25 donné du sens à son expérience : parler de ce qui l'intéresse, et la passionne même, réduire les risques en se préparant au mieux à sa prise de parole, s'appuyer sur son environnement comme ressource positive pour son apprentissage (le groupe est bienveillant et généreux, les étudiants qui sont venus participer à son atelier sont des camarades qu'elle connaît, elle les appelle L719 « (mes) camarades de d'habitude »), ce qui lui a permis d'apprendre des autres et d'apprendre avec les autres, elle les a intéressés, elle a progressé au niveau de la langue et du vocabulaire, elle ne s'est pas laissé démonter par le niveau excellent de ceux qui parlaient mieux et a même pu, et c'est important pour elle, progresser grâce à eux. La norme a été une opportunité pour apprendre et elle l'a retournée à son avantage. Elle, qui trouvait que la norme de la langue était génératrice d'injustices quand on était moins bon que les autres va s'appuyer sur la norme

pour en faire une opportunité d'apprentissage, un temps d'apprentissage positif car il lui a permis à la fois d'avoir la fierté d'apprendre quelque chose aux autres, de les intéresser à un sujet qui lui est cher, d'apprendre de leurs échanges et commentaires, de les voir réagir et passer un bon moment, d'améliorer sa pratique orale, d'acquérir du vocabulaire et des tournures de phrases. On a l'impression que quelque chose de presque idéal s'est produit. Sa réussite a été d'autant plus appréciée qu'elle note deux éléments qui auraient pu être des difficultés pour elle et qu'elle a dépassées. Elle qui parlait en repérage de « honte » à parler anglais devant des gens même proches et ressentant encore plus de difficultés devant ceux qui ont un très bon niveau va réussir à ne pas se laisser déstabiliser ou intimider. Elle va réussir à ne pas briser le peu de confiance en elle qu'elle a dans l'interaction, a contrario de ce qu'elle avait expliqué auparavant sur la difficulté d'interagir avec des étudiants forts linguistiquement, elle souligne que ce sont ces étudiants-là qui lui ont permis d'améliorer son anglais. Bien au contraire, elle va construire avec la norme un rapport très positif car en situation, elle va non seulement apprendre grâce aux autres mais développer son sentiment de compétence. Elle a rejoint la consigne dans un horizon axiologique qui était le sien.

AXE 5 Histoires personnelles et « corps-soi » dans la balance des arbitrages normatifs

Axe 5 - Dimension 1 « Emilie et son debrief à la rallonge » (ETU 20) ou comment s'appuyer sur la norme pour défendre une manière nouvelle de se comporter

Axe 5 - Dimension 2 Quand le temps est en tension dans l'arbitrage, c'est le corps-soi qui arbitre : l'histoire du tram et une renormalisation réussie

Introduction Axe 5

Les résultats de nos analyses montrent que les renormalisations des apprenants prennent appui dans le temps et sont produites par l'activité d'un « corps – soi » (Schwartz, 2009) qui engage la personne tout entière. L'apprenant vit une expérience qui suppose qu'il est un être « pour qui il y a sédimentation du temps, hiérarchisation des événements » (Ibid.).

C'est en tant que « totalité vivante » (Schwartz, 2010, p. 12) qu'il est concerné par eux. Ce qui le traverse est impossible à laisser à la porte du CRL pour se concentrer uniquement sur ce que la norme d'apprentissage a prévu pour lui dans les conditions du moment, le vivant humain ne vit pas coupé de son expérience. Il est à la fois plongé dans cette sédimentation de tous les débats de normes qu'il lui a fallu mener pour produire les événements dont il a été à l'origine. En même temps, il n'agit pas comme s'il était ancré dans un point fixe qu'il creuserait obstinément pour se trouver des raisons d'agir. Son existence se déploie en incluant au moment même de sa prise de position sur la contrainte, le présent et les variabilités qui l'assailgent, son passé qui ne le lâche pas, et le futur qui s'invite dans toute initiative prise dans le présent. Dans les exemples proposés, on observe comment le projet de l'apprenant dépasse

les contours de la norme, tentative rationnelle de l'intelligence programmatique pour simplifier et organiser le réel pour une existence qui résiste à toute simplification. La manière dont il va entrer en relation à la norme et entrer en action dépasse toute prévision rationnelle, l'amenant à déroger à ses propres habitudes ou à tout plan qu'il aurait préparé.

L'activité n'est pas une sorte de glissade dans l'action, elle sollicite la capacité à contester pour créer et recomposer ce qui se présente comme une solution toute trouvée... *par d'autres*. Il peut s'agir d'une prescription pour mener une activité avec ses pairs et qui semble banale en apparence pourtant son exigence va venir rencontrer une existence qui a ses souvenirs propres, ses défis singuliers à relever. L'être humain, comme l'écrit Schwartz, est un « patrimoine accumulé » (Ibid.). Il retravaille sans cesse ses conditions d'existence pour rester disponible « aux convocations de la vie » (Ibid.). Cela impliquera une lutte pour évaluer des normes dans un précipité d'expériences et d'exigences qui reviennent du passé et surgissent en même temps depuis l'instant à vivre, « ces normes doivent être évaluées par un être qui n'a pas commencé à vivre dans l'instant de sa renormalisation ; donc les normes propres qu'il va se donner pour traiter l'impossible-invivable s'enracinent dans les savoirs et les valeurs accumulées et retraitées en permanence dans son histoire propre » (2010, p. 18).

Axe 5 - Dimension 1 « Emilie et son debrief à la rallonge » (ETU 20) ou comment s'appuyer sur la norme pour défendre une manière nouvelle de se comporter

Nos résultats d'analyse font émerger la tension axiologique qui caractérise la rencontre entre le dispositif et son usager : elle est marquée par une friction entre les valeurs personnelles de ETU 20-Augustin et celles du dispositif pour qu'il puisse répondre à des exigences diverses et piloter avec un point de vue fort celle qui va faire primer une renormalisation singulière. Nous voyons dans le cas de ETU 20, qu'elle est traversée par l'histoire personnelle de l'apprenant, emplie de ses espoirs pour sa manière d'être au monde, pour ce qu'il espère devenir ou n'a pas envie d'être dans ses relations avec les autres, ou ce qu'il veut changer dans le cours de son existence. La norme antécédente prévue par le dispositif ne pourrait pas être reçue pour produire de l'activité si elle ne rencontrait pas d'autres normes et valeurs déjà là chez lui, et avec lesquelles une pesée axiologique pourra advenir. Les valeurs qui vont circuler dans l'arbitrage de ETU 20 arrivent de plusieurs sources d'exigences qu'il lui faudra départager. La norme que le dispositif lui fait rencontrer rencontrera l'histoire singulière de l'apprenant qui va chercher à prendre en compte l'horizon axiologique qu'elle lui ouvre sans pour autant renoncer au projet d'existence qu'il imagine pour lui-même et qui dépasse le cadre normatif dans lequel la norme le rencontre et rencontre son initiative.

Pendant son récit d'ancrage ETU 20 décrit comment son groupe et lui ont démarré leur travail sur le débat qu'ils sont en train de préparer et qu'ils présenteront à la fin de leur semestre. C'est sur ce débat qu'ils seront évalués par l'enseignante. ETU 20 a déjà raconté au cours de l'entretien, comment le groupe

s'octroie un moment de « partage » pour ouvrir leur séance, moment qui consiste à se donner des nouvelles et bavarder un peu en français, avant de commencer à interagir dans la langue d'apprentissage et de faire un debriefing pour mettre en commun à partir d'un Google Drive qu'ils devaient tous remplir à la maison, leurs avancées mutuelles sur le sujet. Le groupe a du pain sur la planche car personne n'a vraiment pris le temps d'effectuer la recherche d'informations qu'ils devaient faire à la maison et le debriefing prévu n'en est pas vraiment un L908 « personne n'avait vraiment cherché des documents en dehors euh entre la dernière séance et maintenant ». Le démarrage de la séance qui devait donner lieu à un partage d'informations tombe à l'eau. Nous nous demandons et lui demandons, comment il s'est senti et son récit glisse sur sa camarade Emilie, L916 « Emilie elle parle beaucoup en fait ». Le groupe reprend ce qu'ils avaient fait la dernière fois mais Emilie semble monopoliser la parole car elle a un objectif. Maintenant que le moment de démarrage en français est passé, il semblerait que Emilie ait envie de rattraper le temps perdu et de ne faire que parler « pour entraîner son oral en allemand » L917. Elle redit les informations de leur travail là où ils l'avaient laissé la dernière fois et parle beaucoup, elle n'apporte rien de nouveau L922, pratiquement la moitié de ce qu'elle dit « tout le monde connaît déjà » L924.

Emilie parle beaucoup et les membres du groupe commencent à décrocher de ce qu'elle raconte, L926 « on l'écoute plus ou moins ». ETU 20 regarde sa copine Solène qui elle est sur son portable ainsi que Appoline. Nous apprenons à notre grande surprise que ce flot de parole de Emilie dure une heure, L930. Elle communique des informations sur les personnages du débat, sur les arguments qu'ils mettront en avant, sur les ressources trouvées mais ces informations sont déjà connues et le groupe patiente tant bien que mal. ETU 20 explique le rapport de chacun à la prise de parole, il connaît les particularités de chaque camarade du groupe par rapport à l'interaction orale ; il y a donc Emilie qui parle beaucoup, qui est très motivée à entraîner son oral, Solène « qui a beaucoup de mal à parler allemand » L936, Appoline qui a le plus de facilité mais « qui n'a pas une énorme motivation pour parler » L938 et lui qui est « plus souvent en train d'écouter », qui est « calme » et qui ne « participe pas énormément » L944, d'ailleurs, son rôle à lui c'est qu'il « observe » L946. Nous nous souvenons de son anecdote sur l'Allemagne qui montre à quel point il veut progresser et interagir et lui demandons pourquoi il ne parle pas. Il invoque sa personnalité, il est plus souvent en train d'écouter, il est « calme » et se contente d'observer et puis surtout, c'est dans son « caractère ». Nous lui demandons s'il a « l'impression d'avoir perdu du temps » L956. Nous ressentons une forme d'agacement quand il nous dit qu'il a juste « attendu » L955 qu'Emilie ait fini son « debrief à la rallonge » L960. Le terme « rallonge » manifeste une forme d'impatience qu'il a pu ressentir.

Nous comprenons que les choses ne se passent pas comme prévu pour le groupe dans la réalité de cette séance dont il fait le récit. Le groupe prend du temps à bavarder en français, (ils s'étaient fait réprimander pour cette infraction à la règle de la langue par l'enseignante), leur Google Drive est resté vide et Emilie prend une heure pour parler de ce que tout le monde connaît déjà, il leur faut avancer, s'entraîner, tester

leurs capacités à débattre, il y a urgence parce qu'ils « n'avancent pas très rapidement » L1039 et qu'ils sont déjà « vers le milieu » L1042 du semestre. Le groupe a travaillé sur deux parties distinctes de leur débat, ils ont donc « deux débats » à tester et le temps presse pour « tester la dynamique de comment ça se passe dans une impro » L1048.

De toute évidence, la situation ne lui plaît pas, L1137 « ben j'étais un peu frustré parce que bon ben ce n'est pas une position très c'est pas une position très agréable très agréable comme ça d'avoir un peu de pression et de devoir écouter des gens ». Il voudrait travailler et avancer sur le projet mais il choisit de ne pas s'énerver, de rester « concentré » L1141. Il estime qu'il doit être « présent quand même » L1142 au sens où il n'abandonne pas le groupe, il ne bat pas en retraite en disant qu'il va faire autre chose ou qu'il en a assez et préfère s'en aller. Il va invoquer une première raison, quand Emilie parle, et qu'elle n'arrête pas de parler pendant une heure, il ne dit rien, il écoute patiemment par politesse L1146 « ben parce que quand quelqu'un parle on écoute », il acquiesce à notre idée qu'il a agi ainsi par « gentillesse » et par « correction » L1149. Il aurait bien aimé que cela se passe autrement pourtant « ben ouais ouais j'aurais eu envie qu'on avance un peu plus et euh je sais je sais très bien je sais très bien que Emilie elle veut faire de l'oral bon moi aussi je voudrais en faire hein mais moi je parle pas beaucoup donc du coup euh {29 :50} » L1154.

Nous nous demandons quel bénéfice il peut en retirer, après tout s'il fait les choses ainsi, c'est que peut-être cela lui rapporte quelque chose. Nous sentons que nous avons touché quelque chose, il a envie de parler mais se tortille sur sa chaise, hésite, parle doucement, lui qui est parfois un peu fanfaron pour apporter une touche d'humour à son récit, et en tout cas semble très à l'aise pendant les entretiens semble ému. Nous lui demandons s'il trouve agréable cette décision de laisser les choses se dérouler ainsi. Il va nous donner une autre raison qui le fait arbitrer à l'avantage d'Emilie plutôt que s'entraîner comme prévu à son débat pour être prêt. Il accepte de retarder le moment de travailler, de sentir que le retard s'accumule et que l'urgence le presse, il est conscient de sa frustration, ne participe pas à l'oral avec sa camarade lui pourtant qui a manifesté avec sa petite anecdote du musée zoologique de Bonn à quel point il avait envie de pratiquer la langue quitte à prendre des risques, à affronter la difficulté. Il a envie de s'exprimer mais nous le voyons troublé et il bredouille un peu, sans vouloir lui faire dire quelque chose qu'il voudrait garder pour lui, nous l'encourageons à s'exprimer. D'emblée, il nous dit que c'est « un peu compliqué » L1174. Il explique que « si il laisse faire » c'est qu'il avait une intention avant de commencer son année universitaire. Il a choisi de se positionner pour privilégier une valeur qu'il a choisi de défendre dans son travail avec les autres, au CRL. Cette valeur c'est d'être « à l'écoute des gens » L1179. Il semble commencer une phrase pour dire que jusqu'à présent, il n'a pas trop bien réussi à être avec les autres parce qu'il était « une personne un peu dans la lune » L1182. Il se décrit comme une personne « dissipée » L1184, nous lui demandons s'il trouvait qu'il était un peu trop « dans son monde » L1185. Il va confier qu'il s'est fait une promesse qu'il va tenir pendant sa séance avec Emilie et son groupe et d'ailleurs dans ses autres séances aussi. S'il est celui qui est « calme » et qui « observe » c'est

parce qu'il a décidé de relier son « monde » à celui de sa camarade pour lui être agréable, l'aider à progresser, s'ouvrir à ce qui compte pour elle :

L1185

Ch. oui oui un peu dans votre monde

ETU 20 oui c'est ça

Ch. c'est ça

ETU 20 alors je me suis dit allez cette année globalement hein

Ch. oui oui

ETU 20 j'allais être à l'écoute des gens

Ch. plus proche des gens c'est ça peut-être

ETU 20 c'est ça plus proche des gens {32 :11} et euh du coup cette activité-là (il dessine on entend le frottement du crayon) ben bon je me suis dit si je veux être plus proche des gens déjà il faut que tu sois attentif

Ch. hum hum

ETU 20 à ce que les gens ils font du coup forcément j'étais là ben j'écoute Emilie

Nous réalisons que sa séance est liée à « un objectif ou une attitude » L1197 qu'il voulait privilégier depuis longtemps. En prenant appui sur la norme dans le moment présent, il s'est donné une manière de faire en cohérence avec un projet personnel qui pourra à ses yeux transformer sa manière d'être avec les autres, le faire sortir de son monde dans lequel il s'oublie un peu, et aller retrouver ses camarades en s'intéressant à eux et en leur montrant, en leur prouvant cet intérêt. Il s'est mis en accord avec une manière de se comporter qui avait de la valeur à ses yeux, une manière d'être un peu idéale qui a produit une norme qu'il s'est donné et qu'il a suivie même si cela lui a coûté.

Sa priorité, ce jour-là, n'était pas de travailler plus vite pour avancer son projet de groupe, de pratiquer son allemand oral, d'entrainer sa performance pour l'examen final de groupe, de produire des informations sur le sujet exploré mais de privilégier la relation humaine, d'être attentif, gentil, patient, à l'écoute de sa camarade et même « si ce n'était pas de l'allemand de folie » L1202, il a pris sur lui (il a mis du sien) pour l'écouter parler une longue heure sur les deux heures de sa séance. Il a fait cet effort-là pour elle, et pour lui-même, pour rejoindre d'autres fins que celles de la norme de travail et la norme linguistique. Comme il l'avait mentionné plus tôt quand il évoquait l'importance pour lui d'être « présent » L1141 pour son groupe, il a affirmé sa présence au monde au sens fort, en référant le milieu à ce qui avait le plus de sens pour lui dans le moment à vivre. Il a reçu la norme à sa manière, et c'est sur une valeur qu'il s'est choisie, qu'il a tranché.

AXE 5 - Dimension 2 Quand le temps est en tension dans l'arbitrage, c'est le corps-soi qui arbitre : l'histoire du tram et une renormalisation réussie

Nous voyons à travers l'exemple de ETU 19-Hamid que l'arbitrage normatif mobilise l'apprenant dans son être tout entier, son corps-soi. Ce qui le guide à la réception de la norme fait remonter vers le débat de normes des valeurs issues d'expériences passées. Elles investissent la pesée axiologique que va faire l'apprenant pour construire sa relation à la norme dans son présent. Il est pris dans des tensions entre le passé, le présent et le futur, tout arrive en même temps pour le déstabiliser. Le passé lui rappelle un événement douloureux, le futur ne lui paraît pas serein, le présent le fait chanceler. L'enseignante et ses camarades vont l'aider à revenir prendre appui sur la norme qu'essaie de lui proposer son enseignante. Rien n'y a fait jusqu'à présent mais un événement va tout changer.

ETU 19 raconte en ancrage que son enseignante rend des copies et cela va bouleverser ses projets. Son enseignante l'avait encouragé à faire un peu de pratique orale avec ses camarades mais lui, avait l'intention de travailler sur son livre (rappelons-nous, il aime les livres et il a choisi d'apprendre du vocabulaire en s'inspirant de ce que les livres vont lui faire découvrir). Il avait décliné son offre. La copie notée qu'il reçoit va changer ses plans. Il a eu un A moins et il est bouleversé. Il cherche à savoir qui a eu quoi pour se situer : la jeune fille italienne qui est son amie a eu un A moins comme lui mais deux autres étudiantes ont eu un A plus. Le résultat le déçoit terriblement L1122 « et elle m'a donné ma feuille c'était un A moins ». Il répète à plusieurs reprises qu'il n'était pas satisfait de sa note (L1122, L1183). L'enseignante est épargnée par une possible critique L1185, elle n'est pas en cause, c'est de lui qu'il est profondément déçu L1183 « ça je n'étais pas, je n'étais pas satisfait de moi pas », « pas de de l'enseignante ». Il comprend que c'est la fille japonaise avec laquelle il est un peu en rivalité qui a eu un A plus et commence à expliquer pourquoi il est autant déçu. Il a « une petite réputation de la grammaire parmi les camarades » L1200 et c'est pour cela que les filles italienne et anglaise sont venues s'asseoir avec lui pour bénéficier de ses conseils au moment du rendu des copies. Lui qui excelle en grammaire, a des capacités que l'enseignante aussi lui reconnaît, L1200 « et après l'enseignante avait déjà parlé de, enfin de [mon] capacité de la grammaire ».

Il est bouleversé par cette note L1215 « mais je me souviens que ce jour-là je me sentais vraiment déçu » et nous tentons de le faire revenir sur l'événement et de comprendre ce qui a pu le décevoir à ce point. Nous sentons que le ton de sa voix a changé et qu'il revient sur un état intérieur qui a été pénible à vivre. Cette modulation de sa voix témoigne d'un trouble que nous ressentons. Il va rentrer dans ce qui a provoqué ce moment difficile ; En fait, ce n'est pas la copie en elle-même qui a provoqué ce sentiment. Il explique qu'il est venu à sa séance très découragé à cause de plusieurs événements dont un événement vécu juste avant d'arriver à sa séance en CRL. Il resitue les événements, une sorte d'enchaînement de situations qui lui ont fait ressentir qu'il était en difficulté en français :

L1221- 1234

ETU 19 non parce que le jour avant, il y avait quelques jours que je travaillais sur mon français mais des événements qui qui [passaient] m'ont découragé

Ch. hum hum

ETU 19 parce que chaque fois mon français me manquait, dans la rue

Ch. hum hum

ETU 19 je ne me souviens pas exactement des choses, mais par exemple, il y avait un évènement où je n'avais pas pu m'exprimer correctement

Ch. d'accord]

ETU 19 et j'avais senti très embarrassé, em[bra]brassé, embarrassé oui

Ch. embarrassé

ETU 19 oui surtout à ce jour-là dans le tram je n'avais pas compris une chose, alors que les jours, alors que les jours précédents je travaillais, je travaillais surtout le français pas mes leçons

Ch. oui oui

ETU 19 et j'étais vraiment déçu et je suis venu avec ce sentiment là-bas

L'enseignante qui a laissé ETU 19 libre de travailler de façon « individuelle » comme il l'avait expliqué, qui n'avait pas contrarié son projet de travailler dans ses livres sur des points de vocabulaire lui fait une suggestion, L1250 « c'est à ce moment-là, qu'elle m'a dit son conseil elle m'a dit que « tu travailles beaucoup avec des livres mais et que tu parles comme un français le niveau euh un peu soutenu mais pas très familier » pour lui faire comprendre quelque chose au niveau de la langue. Elle lui fait un compliment, son français est soutenu et lui glisse qu'il pourrait aussi travailler sur le registre plus familier du français. Elle lui prodigue un conseil mais lui, résiste. Il veut encore et toujours travailler sur son livre. Il choisit de rester encore dans ce qui est pour lui une valeur sûre de son apprentissage, travailler solitairement avec un livre pour apprendre du vocabulaire, pourtant il va brutalement changer d'avis :

L1264 ETU 19 mais en fait je me sentais pas prêt, je me disais que ce sera une perte de temps

Ch. oui

ETU 19 je voudrais travailler encore sur mon livre, c'est pour cela que je suis resté encore euh travailler à mon livre, sur mon livre euh à une demi-heure avant la fin de du cours

Ch. du cours

ETU 19 (*bruit d'un livre qui claque*) j'ai fermé mon livre, je suis allé ici

Ch. vous l'avez fait ?

ETU 19 oui oui oui

En ancrage, il va revenir sur l'histoire de sa copie A moins L1460 « c'était pas la copie qui m'avait découragé, c'étaient bien des évènements ». Nous le laissons raconter ce qui lui a posé problème au moment d'aller suivre sa séance de langue au CRL et qui a provoqué un intense moment de frustration chez lui. Il a le sentiment de s'être laissé distancié par d'autres qui « avancent de de moi » L1473, mais finalement ce n'est pas la copie qui a provoqué ce sentiment ni l'enseignante qui ne lui a fait sentir.

En arrivant au CRL, sur le trajet, il avait été sollicité par quelqu'un pour un renseignement et il avait rencontré des difficultés à saisir ce que cette personne lui avait dit. Il relie cet évènement du passé et qui vient juste d'arriver, sur le trajet vers le CRL, à un futur qui l'implique tout entier et qui est celui de la carrière qu'il s'est choisi L 1486 « peut-être je dois dire je suis, j'étais déçu pas parce seulement cette

parce que je compte à travailler dans le domaine de langues c'est pour cela que j'étais déçu, parce que je voyais [ma] futur dans les langues ». ETU 19, nous l'apprenons à ce moment-là, se destine à l'enseignement mais il est aussi déjà enseignant dans son pays d'origine. Il explique que s'il avait été un étudiant qui apprend les langues dans la formation qu'il suit, en FLE, celui n'aurait pas eu le même effet sur lui. Sachant qu'il se destine à l'enseignement, il ne digère pas de ne pas réussir comme il le souhaite. La difficulté linguistique qu'il a éprouvée juste avant d'aller en cours, puis le A moins de sa copie, qui a sonné comme un rappel de ses difficultés puisque quelqu'un d'autre a eu un A Plus, ont atteint l'image qu'il s'est construit de lui-même.

Il évoque un croisement de regards qui vont court-circuiter toute envie d'agir. Il y a le futur qu'il imagine L1487 « je voyais ma futur dans les langues », puis le regard qu'il porte sur son identité professionnelle Il se « voyai[t] » L1490 comme « un professeur de français ». Il y a aussi ce qu'il imagine que ses élèves dans son pays natal pourraient penser de lui s'ils le voyaient dans une situation de « galère » avec le français, L1460 « et le la l'image la plus de décevante c'était d'imaginer mes élèves qui me voient dans une situation que je galère avec le français c'était ça c'était pour cela, si j'étais pas enseignant, si je n'avais pas été enseignant et si j'envisageais pas à travailler dans le domaine de de français, je n'aurais pas été si déçu ».

La suggestion de son enseignante va le transformer. Il va discuter avec des camarades et apprécie le moment de discussion avec elles, il fait preuve de maîtrise et passe un excellent moment. Il a envie que ça dure mais surtout il se sent mieux. L'intervention de l'enseignante a permis de débloquer la situation dans laquelle ETU 19 se trouvait. A la différence des fois précédentes, quand il avait poliment refusé son aide, cette fois il l'accepte et suit son conseil, à la lettre. L'enseignante a été très subtile. Elle le rassure, lui propose d'aider des camarades en anglais L 1385 « elle m'a demandé si je pourrais enseigner, pas enseigner mais échanger » dans un échange Tandem, elle le valorise dans son identité d'enseignant, lui donne un conseil avisé sans lui faire de reproche, sans rien lui imposer. Elle est là au bon moment et il saisit l'occasion que ces contraintes ont créée pour aller vers les autres. Il y a comme une constellation de personnages autour de ETU 19 qui vont lui apporter du soutien et du réconfort.

Il finit sa séance avec un « bon sentiment ». Il est rasséréné, L 1560 « avant de partir j'ai venu avec un mauvais sentiment mais je suis surtout complètement j'ai été vidé de ce sentiment ». ETU 19 réussit à résister à la contrainte, à rechercher des moyens pour ne pas rester figé au niveau de sa déception, pour ne pas rester comme privé de jus pour continuer, fatigué et démotivé. En revenant dans le jeu de la norme par son initiative, il a retrouvé un élan vital dont son sentiment d'échec l'avait privé pendant un moment. Son histoire personnelle, ses projets futurs étaient rentrés dans une sorte de collision avec le rendu de sa copie et avaient coupé net tout élan pour apprendre. L'enseignante aura réussi à le ramener dans l'apprentissage en l'aidant à revenir vers une image positive de lui-même en tant qu'apprenant et enseignant.

Conclusion AXE 5

La proposition normative du dispositif renvoie chaque usager à l'activité. Ce qui va faire norme pour lui, c'est la manière dont il reçoit l'exigence normative c'est à dire comment il va l'interpréter dans le « ici et maintenant » et la retraduire en fonction de ce qui correspond à ses priorités, ce que sera sa manière de faire, le comportement qu'il va choisir d'adopter.

En tant qu'être d'activité, la question qui lui est impossible d'évacuer est la suivante : « qu'est-ce que je vais faire de ce qu'on me propose parce que j'ai un projet à réaliser et en même temps, j'ai une idée de ce que je veux faire de moi-même dans les conditions dans lesquelles je me trouve (je n'en ai pas d'autres, et je dois les prendre en compte) ». Nous pourrions rajouter « qu'est-ce que je vais faire de ce qu'on me propose dans l'histoire qui est la mienne » parce que c'est d'elle qu'il pourra tirer la polarité axiologique dans laquelle il va pouvoir retravailler ce qui le provoque à agir, donc choisir.

Nous voyons à travers les deux exemples présentés comment cette tension de l'activité est irréductible de l'histoire personnelle de l'apprenant, elle la traverse de part en part. L'épreuve de sa rencontre avec la norme antécédente dépasse le strict cadre de l'ici et maintenant où on imagine à tort que tous les ingrédients d'une situation sont contenus dans le moment à vivre parce que c'est son corps-soi en totalité qui va arbitrer.

Comme l'écrit Schwartz (2003, 2023, p. 98), en tant qu'expérience, « l'activité n'a pas de « conditions aux limites ». Quand et où commence-t-elle ? Elle s'enrichit certes dans les situations concrètes, mais à partir de quand commence une expérience ? Ce n'est pas une expérimentation avec un début et une fin ; il y a toujours un processus, et dans une situation particulière, c'est aussi l'expérience de la personne qui se poursuit à travers cet événement. Processus jamais achevé ; on ne sait pas qui fait l'expérience. Contrairement à ce qui se passe dans un protocole, où l'on s'efforce de maîtriser, on ne connaît jamais exactement tous les déterminants : l'entité, la personne, le sujet qui fait expérience. Son patrimoine historique est toujours présent, qui est le substrat avec lequel cet être fera l'expérience d'un événement particulier en un mixte d'intelligence, de savoirs, plus ou moins clairs à ses yeux. [...] J'ai une expression pour désigner cette énigme : le « corps-soi » ou la « personne-soi ». Dans ce qui « fait expérience », il y a l'histoire de nos échecs, de nos souffrances, de nos réussites, de nos engagements avec les uns et les autres, traversés par nos rapports aux valeurs, et notre corps porte cette histoire sans que nous le sachions très bien. C'est tout cela qui « fait expérience ».

Rien ne pourrait advenir dans l'activité humaine sans ce qui a été préalablement inscrit, sédimenté et imprimé à la fois en chacun de nous et dans notre monde social par nous. Cette fabrique d'histoires personnelles, à travers la myriade des resingularisations opérées dans l'activité que l'on voit à l'œuvre dans le dispositif, est « fabrique d'histoire » au sens anthropologique car « le corps-soi est histoire, histoire comme mémoire sédimentée, organisée dans la myriade des circuits de la personne ; mais aussi histoire comme matrice, énergie productrice d'inédit » (Schwartz, 2000, p. 664).

L'activité est l'œuvre du dispositif et le dispositif est son œuvre, c'est elle qui garantit son existence en tant que projet formatif. Elle lui donne une vigueur et une vitalité tirées de cette résistance humaine face

à la passivité, pour faire exister une réalité nouvelle dans des renormalisations dont les arbitrages s'enracinent dans des histoires singulières. Rien ne se garde à l'intérieur d'un cadre dans la vie humaine, ce qui en déborde (et c'est le fondement de l'activité !) ramène la vie là où on pensait que le concept avait pensé à tout. C'est leur dynamique qui donne au dispositif sa capacité à se relancer parce qu'il est à la fois une organisation prescrite et une organisation vivante sans laquelle le prescrit resterait lettre morte. Nous rejoignons Schwartz (Ibid) quand il préconise de faire la place qui lui revient, à la sédimentation incorporée et conscientisée de l'histoire, et aux effets inscrits en nous de nos rencontres avec elle.

Nos exemples montrent que si on prête attention à ce qui se joue pour la personne, on se garde d'imaginer des renormalisations paresseuses ou simplifiantes, au contraire elles apparaissent comme une victoire de l'initiative qui a parcouru l'épaisseur de l'activité pour produire un choix d'existence que la personne peut revendiquer et qui atteste de sa « compétence à vivre » (Schwartz, 2009, p. 3) pour réussir à traiter les débats de normes qui s'enchâssent dans son corps-soi, sans répit (et qui l'obligent à se positionner pour agir).

Axe 6 - Je transforme le milieu, je transforme le dispositif, je me transforme moi - même?

ETU 26⁷⁶ « *Ces entretiens m'ont permis d'aiguiser toujours un peu plus mon sens critique et m'ont emmené à me poser des questions sur les différents systèmes et normes auxquels nous sommes soumis au quotidien. Sans ces prises de consciences, nous restons enfermés dans le quotidien sans nous remettre en question.* ».

Nos analyses ont porté sur la rencontre entre l'apprenant et le dispositif CRL. La méthodologie d'enquête par l'entretien ergologique a donné à l'enquêté apprenant du dispositif la possibilité de voyager dans ses débats de normes et de produire un discours qui permet de rendre dicible et intelligible combien il est impossible de s'assujettir à des normes sans tenter de reprendre l'initiative pour résister à ce qui serait invivable pour tout être humain, renoncer à son point de vue pour aménager à partir d'un environnement donné, son propre milieu de vie. La prise de distance avec la norme décrite au fil des verbalisations sur les renormalisations témoigne du fait que les apprenants ne se contentent pas de venir apprendre dans le dispositif en réalisant ce qui a été prévu pour eux par les concepteurs du dispositif. Nos résultats montrent qu'ils s'appuient sur le dispositif à travers son organisation normative pour produire leur expérience du dispositif et construire leur expérience d'apprentissage dans le dispositif, et qu'elles sont toutes les deux inattendues. Nous avons mis en évidence que l'expérience des normes que vivent les apprenants agit sur le dispositif en transformant sa proposition de départ, en même temps

⁷⁶ Nous notons cette remarque de Claire-ETU 25. Nous n'avons pas analysé son entretien mais nous pensons que sa remarque peut intéresser le lecteur pour éclairer notre visée dans le paragraphe qui suit.

qu'elle agit sur les apprenants eux-mêmes qui apprennent à piloter un point de vue qu'ils posent sur elle pour choisir comment ils consentent à réaliser ce qui a été prévu pour eux.

Nous observons que les apprenants ne font pas que subir l'épreuve que leur inflige un réel fait de contraintes et de circonstances qu'ils n'ont pas choisies. Ils en font par leur activité, un moyen pour réussir à apprendre et tenir les exigences du dispositif sans tourner le dos à sa proposition. En réaménageant le prescrit dans leur cohérence singulière, ils résistent aux contraintes et en transforment l'esprit. Animés par un parti pris de vivant, ils rencontrent une construction intellectuelle créée pour diriger leurs manières d'apprendre dans les contraintes qui soutiennent son projet. Par leur activité, ils lui donnent vie en croisant les faits objectifs qu'ils rencontrent au moment d'agir avec leur point de vue subjectif (leur manière singulière d'évaluer par des arbitrages axiologiques ce qu'on veut qu'ils fassent), en créant leur propre chemin dans la contrainte. Les normes antécédentes et anonymes rencontrent le réel dans des vies singulières qui revendentiquent d'agir au nom de valeurs et de ce qui a du sens à leurs yeux, pour réaliser leurs projets. Ceux des normes et les leurs, en tenant ensemble les exigences de chacun des deux pôles. Les normes antécédentes se mettent alors à exister réellement, dans un espace/temps identifié. C'est l'activité concrète, c'est-à-dire une reprise dans le réel de ce qui se proposait en désadhérence qui permet cet ancrage de la norme en fait une réalité observable du dispositif dont on peut observer les résultats des renormalisations. Elle fait aussi émerger une autre réalité du dispositif qui le fait apparaître à travers la multitude de débats de normes qui préexistent à la remise en histoire de ses normes et qui peut se raconter par celui qui l'effectue comme nous l'avons montré par nos entretiens. Le dispositif est mis en réel véritablement, par la transformation de ses normes qu'engagent les renormalisations.

Nous affirmons que les apprenants vivent une expérience des normes qui leur permet de développer leur point de vue sur les normes antécédentes, y compris dans la conformité. Ce point de vue, nous l'avons décrit est anthropologique. Nous pensons que l'exercer dans l'apprentissage comme le font les apprenants du dispositif, leur apprend à s'ouvrir à d'autres possibilités d'apprendre qui ne les obligent pas à abdiquer leur puissance d'agir, à ignorer ce qui fait valeur pour eux, et les incitent à créer des ressources d'alternatives à partir de ce qui arrive de leur environnement pour les contraindre. Ils apprennent à agir en mobilisant un point de vue personnel.

Comme nous l'avons déjà relevé, la norme n'apparaît pas dans l'expérience du dispositif des apprenants comme un donné à mettre en œuvre, elle est questionnée, elle est explorée et évaluée, elle est interprétée dans la renormalisation et chaque apprenant lui donne une existence nouvelle et se donne en même temps à ses yeux, une puissance à agir. Cette transformation agit sur les apprenants qui deviennent au sens fort des sujets dans ce milieu d'organisation (Canguilhem, 1947) qu'est le dispositif, des centres de référence à partir duquel ils rayonnent car ils parviennent à s'extraire d'une forme de rationalisation qui les met à l'épreuve, pour mettre à leur tour le dispositif à l'épreuve de leur activité. Ils s'expliquent avec le dispositif au cours de débats normatifs et réaménagent sa prescription en fonction de leurs choix. En faisant au moins en partie autre chose que ce pour quoi la norme avait été pensée, c'est tout le projet

du dispositif qu'ils transforment parce que la réalité qui est produite à travers leur subjectivité n'est pas le décalque de ce qui a été prévu au départ et parce que ce qui le rend différent le relie profondément à celles et ceux à qui il est destiné.

Le dispositif n'est pas une création pour elle-même. Il est une construction intellectuelle qui attend que des usagers la testent, la fassent exister, qu'ils en légitiment le pensé et le conceptualisé, et nous affirmons par nos résultats que c'est le cas. L'écart à la norme atteste de la réussite du dispositif qui permet une présence au sens ergologique forte de ses apprenants et leur donne une capacité à exister dans son projet de formation, à la fois sans qu'ils s'effacent devant ce qu'il voudrait qu'ils fassent, sans qu'ils annulent par une contestation stérile ce qu'il avait prévu, mais en rejoignant ce qu'il leur propose dans des termes axiologiques qui deviennent aussi les leurs car la norme même si elle est contestée continue de proposer son exigence en étant réinvestie par d'autres valeurs que celles qui la soutenaient. Nos résultats montrent que les apprenants produisent des normes désirables à leurs yeux, des normes qui rendent le dispositif vivable pour apprendre.

Si le dispositif organise les relations entre les acteurs, les acteurs à leur tour aménagent leurs relations à ses exigences. Les apprenants trouvent dans le dispositif des conditions d'apprentissage qui leur laissent des marges de manœuvre pour rejouer le prescrit. Ils créent et pilotent leurs situations d'apprentissage, les réorganisent normativement pour revenir se placer au centre de ce qui va diriger l'exigence à rejoindre. La manière dont ils regardent la norme et l'évaluent les amènent à la questionner, et aussi à (se) questionner sur ce qui fait valeur pour eux, sur ce qui a suffisamment de sens pour leur faire engager des pas de côté pour réaliser autrement l'exigence de la norme.

Nous pensons qu'ils ne ressortent pas de cette expérience en étant les mêmes. Le fait que le dispositif ne leur confisque pas la problématisation de l'exigence qu'ils cherchent à voir réaliser leur permet de développer leur capacité à poser un point de vue sur une contrainte et à défendre une manière de faire qui leur ouvre des possibilités d'apprentissage mais aussi de développement, et d'épanouissement personnel. Nous pensons de cet apprentissage dans l'expression de la normativité qu'il est une « compétence à vivre » (Schwartz, 2009a, p.3) et que cette compétence est transférable dans d'autres sphères de la vie quand il faudra revoir pour soi-même une conformité à rejoindre, réaménager une exigence pour qu'elle fasse sens dans ses propres valeurs, et être capable d'amener dans le réel de son activité des valeurs qui la transformeront en initiative personnelle que la personne trouvera légitime et défendable. Elle sera à ses yeux, non pas un jouet balloté par les circonstances de son environnement mais un être d'activité qui produit un milieu de vie dont les choix feront histoire, pour lui et pour d'autres. C'est ce qui le fera grandir en initiative, et grandir comme être humain qui agit dans un monde social.

Comme l'écrivent Schwartz et Echternacht (2009, p. 32), les hommes appliquent un principe qui est celui de « la transformation du milieu en fonction d'eux-mêmes et des valeurs qui constituent des systèmes de référence face aux besoins de la vie au travers de l'histoire. De la même façon, les rapports sociaux entre les hommes s'établissent comme des liens autour de ce même système de référence ». En

transformant le milieu, ils se transforment eux-mêmes en agissant face au prescrit. L'initiative qu'ils prennent change un attendu et le transforme en histoire dans laquelle il leur a fallu rayonner normativement. En inscrivant leurs renormalisations dans l'histoire, ils s'opposent à la passivité, luttent et reconquièrent pour eux-mêmes ce que la norme attend d'eux, et affirment qu'ils sont des êtres d'activité qui ne cessent de remettre au monde une histoire inédite.

Chapitre 10 Discussion

Au terme de ce long cheminement, et sans pour autant imaginer qu'une réflexion ne puisse jamais annoncer un terme à ce qu'elle ouvre comme avenues pour aller visiter les domaines du savoir, nous revenons dans la partie qui suit sur ce que nous avons fait d'un questionnement initial de praticienne de terrain que nous avons emmené pour l'éprouver dans une activité de recherche, pour connaître une réalité du dispositif CRL qui nous intéressait.

Nous discuterons cette réalité que nous avons cherché à saisir en nous appuyant sur le point de vue des usagers du dispositif sur leur expérience avec lui au cours d'une investigation ergologique qui nous a permis de générer un savoir sur une perspective originale qui compose la réalité du dispositif CRL. Elle est entendue dans l'étude à la fois comme la perspective du sujet et comme une réalité qui forme une connaissance détachée des points de vue de ceux qui l'ont fait advenir.

Pour rendre intelligible le réel dans l'expérience que le dispositif fait vivre à ses usagers, nous avons croisé un double effort de connaissance ; nous avons visité le réel quand il est vécu à travers des positions humaines en valeur pour « faire histoire » (Schwartz, 2012, p.123)⁷⁷ à travers les débats de normes de ses usagers quand l'apprenant cherche à vivre au centre de la situation en interprétant les normes, et nous avons décollé en désadhérence de cet ancrage dans le présent, pour penser cet effort de vivre dans les normes, et mieux comprendre le dispositif à travers lui.

Nous exposerons dans cette partie ce que nous appelons la plus-value de notre étude ; un nouveau regard sur le dispositif quand il est vécu dans l'activité de ses usagers et qu'ils vivent par cette expérience une expérience de l'autonomie quand ils cherchent à rendre personnelles les normes antécédentes qui encadrent leur activité. Nous terminerons en donnant quelques contributions que notre recherche peut apporter pour mieux comprendre de tels dispositifs et s'appuyer sur un regard ergologique sur l'activité pour en instruire les normes et participer au développement dans l'apprentissage de ses usagers.

10.1 Rétrospective sur un questionnement initial et plus - value de la démarche de recherche

L'objet de l'étude que nous avons présentée dans cette recherche, était d'interroger la manière dont un dispositif d'apprentissage des langues est mis en œuvre par l'activité de ses usagers.

Comme nous l'avons exposé dans la partie introductory de ce travail de recherche qui porte sur le dispositif des CRL strasbourgeois : « [l]e dispositif actuel est le résultat d'une série de choix

⁷⁷ Comme l'écrit Schwartz (2012, p.123) « il n'y a pas de « faire histoire » sans débats de normes et ces débats de normes coûtent à des êtres vivants ».

méthodologiques intégrée à une approche constructiviste de l'apprentissage (Linard : 1996 ; Trocmé-Fabre, 1999) mise en œuvre dans un dispositif fondé sur l'autodirection de l'apprentissage par l'étudiant (Holec 1988) » (Ibid.). Ses principes pour l'autodirection sont affirmés, il est « l'expression matérialisée d'un modèle pédagogique qui impose une liberté de choix et d'action » (Candas et al., 2008).

Dès sa conception, le dispositif s'est singularisé dans le paysage universitaire de l'apprentissage des langues, à travers sa double visée pour l'apprentissage et une organisation concrète et singulière de son environnement d'apprentissage qui met ce projet de développement de l'autonomie en réel en offrant les moyens aux apprenants de s'y exercer : « [I]l a spécificité du modèle strasbourgeois réside dans le fait que l'apprentissage et la pratique des langues sont articulés au développement de l'autonomie des étudiants dès la première année à l'université. Le travail des enseignants s'investit principalement dans le suivi de l'étudiant et dans l'organisation des ressources pédagogiques. Les étudiants ne suivent plus de cours à proprement parler, ils viennent travailler dans un lieu organisé pour eux en ayant le choix de leurs supports pédagogiques, fondés sur leurs domaines d'intérêt, en accord avec leurs styles cognitifs et leurs motivations » (Ibid.).

Le dispositif porte une vision de l'apprentissage et de la personne humaine qu'il fait s'incarner dans les valeurs qu'ont choisies ses acteurs eux-mêmes « portés par une idée et un système de valeurs » (Albero, 2010, p. 82) pour soumettre à ses usagers un projet de formation en langues, indissociable d'une ambition humaniste clairement revendiquée qui relie dans une cohérence axiologique autour du sujet apprenant, tous les aspects du dispositif, ce que souligne Albero (2010, Ibid.) « comme de nombreuses innovations en éducation, le projet d'autoformation à l'origine des CRL n'est pas seulement utilitaire, il est d'abord humaniste et social. « Permettre à l'apprenant de développer son autonomie d'apprentissage au-delà des seules ressources de son autodidaxie » (Gremmo, 2003, p. 153) est plus qu'un objectif pédagogique, c'est une ambition de nature philosophique à incidence politique ».

Cet « humanisme en acte⁷⁸ » auquel Albero (2010, p. 82) réfère le projet du dispositif est un humanisme précisément défendu dans les actes qui ont présidé à sa conception et qui cherchent à poursuivre sa destinée formative, plaidoyer pédagogique à la fois conceptuel et observable dans les lieux que le dispositif a arrangés pour faire se réaliser l'apprentissage qu'il promet et faire vivre les valeurs qu'il défend pour le bien de ses apprenants. Nous retenons des observations d'Albero (Ibid.) sur la nature d'un tel dispositif qu'il permet de mettre en acte la formation à l'autonomie entraînant, dans des moments de travail entre apprenants et enseignants « des échanges sur des notions rarement abordées en milieu universitaire : la liberté individuelle en relation avec le collectif ; le respect d'autrui et de son travail ; l'autonomie et la responsabilité ». Venir apprendre dans le dispositif, c'est pénétrer dans un

⁷⁸ « Cette expression est empruntée à T. Todorov (1989 ; 1998 ; 2006). » (Albero, 2010, p. 82)

monde de valeurs que portent les normes qu'il s'est choisies pour l'expérience d'apprentissage et de développement de la personne qu'il veut faire advenir.

Notre questionnement initial pour cette recherche s'était intéressé à comprendre ce qui assure au dispositif des CRL, en place depuis plus d'une trentaine d'années maintenant, sa performativité et sa longévité. Nos questions étaient nombreuses. A quoi tient le dynamisme pédagogique du dispositif au point où il s'innove en continu, que les apprentissages peuvent s'y dérouler dans les principes de l'apprentissage qu'il défend et cela depuis son origine, ce qui semble rendre le modèle d'apprentissage qu'il permet attractif puisqu'il continue très concrètement à être expérimenté et mis en œuvre hors de son périmètre strasbourgeois, et que l'intérêt que suscite la démarche qu'il propose pour l'apprentissage ne se dément pas ?

Pour l'exprimer simplement, la question que nous nous posions était de savoir ce qui fait marcher le dispositif.

Est-ce dû à sa capacité à organiser l'apprentissage qui s'y déroule grâce à une programmation normative rigoureuse voire même « « de fer » de la part des responsables de la formation » comme l'écrit Linard à propos d'une réflexion de Nicole Poteaux sur l'organisation sous-jacente au dispositif (Linard 2010 chez Albero & Poteaux, 2010, p. 12), capacité reposant sur des valeurs fortes qui ont permis en retour une cohérence avec ses principes méthodologiques qui lui donnent une certaine vigueur ?

Est-ce la manière dont les usagers étudiants du dispositif s'approprient sa proposition de formation pour s'engager dans un apprentissage dont ils reconnaissent qu'il leur offre de pouvoir faire des choix et d'être libres d'apprendre selon leurs besoins et leurs styles d'apprentissage ? Si appropriation il y a, pour que cela fonctionne, comment la décrire, et par quels ressorts advient-elle ? De quoi est faite la rencontre entre le dispositif et les apprenants qui viennent découvrir et mettre en œuvre une proposition d'apprentissage originale pour apprendre les langues (par rapport à la forme scolaire éprouvée dans l'enseignement secondaire).

Nous supposions, avant d'entrer dans une réflexion ergologique à propos du dispositif, un rapport entre le dispositif et ses usagers qui permettait au dispositif de faire vivre/exister sa proposition de formation autrement que grâce à un prescrit qui anticiperait à travers son maillage normatif le déroulement de son horizon idéel et le ferait s'appliquer tel que sa prévision pour l'apprentissage l'avait préparé. Nous étions au courant des « contournements » et des « détournements » opérés par les usagers (Candas et al., 2008). Nous les connaissons par notre pratique professionnelle mais aussi par la littérature sur le dispositif qui s'y intéresse pour comprendre cet apprendre autrement qui transgresse le périmètre normatif dont on observe qu'il ne s'impose pas de manière univoque mais provoque d'autres possibles, et dont on pourrait se demander de quelle réaction, cette transgression à la norme, est la manifestation : « Or, les usages des étudiants montrent qu'ils détournent les outils, transforment les intentions didactiques en les interprétant et les déclinant à leur manière. Ce constat ne traduit pas un amer regret du manque de discipline des étudiants qui n'utiliseraient pas « bien » le beau dispositif que nous avons mis tant de soin

à fabriquer, mais un désir de compréhension des processus que les étudiants mettent en œuvre pour utiliser les CRL. » (Ibid.).

Ces détournements nous indiquaient des écarts à la norme qui renvoient à ce que les auteurs appellent un « espace délibérément laissé à l'étudiant » (Ibid.) par le dispositif pour qu'il puisse décider de ses choix, en fonction de ce qu'il estime pertinent.

Puisque ce sont les apprenants qui sont à l'origine de ces réinterprétations (en tant que producteurs de sens pour eux-mêmes), que manifestent alors ces écarts à la norme pour les usagers?

Nous nous demandions si ces écarts étaient la part presque trop visible et forcément interrogeante d'une activité souterraine qui fonde la dynamique de cette rencontre entre le dispositif et son usager ? Nous pressentions que les apprenants rencontrent « activement » le dispositif pour en faire quelque chose qui leur garantit de se placer dans ce qui fait sens pour eux (en le réinterprétant) pour apprendre, et qui lui garantit, à l'inverse d'une prescription qui serait suivie à la lettre, de laisser ces écarts être investis par des valeurs qu'ils remettent en jeu et qui revitalisent en continu sa proposition pour l'apprentissage.

Nous avons pris le parti de convoquer le regard anthropologique (Durrive, 2020, p. 93) sur l'activité que propose la démarche ergologique pour investiguer le rapport entre le dispositif et ses utilisateurs. Nous avons suivi le raisonnement ergologique à partir de sa proposition de définition de l'activité humaine parce qu'elle tient ensemble, ce qu'il nous importait de comprendre non pas en les séparant mais en les articulant entre eux : le construit normatif du dispositif qui retranscrit son horizon idéal et son assemblage fonctionnel à travers un ensemble de normes, de dispositions et de contraintes pensées en amont de l'activité pour concrétiser ses intentions en organisant les comportements de ses utilisateurs, et l'expérience vécue des usagers, encouragés à prendre des initiatives à l'intérieur du cadre du dispositif pour diriger leur apprentissage en développant dans le dispositif, leur autonomie pour apprendre.

Comme l'écrit Yves Schwartz (2016, p. 42) « [a]vec le concept d'activité comme dramatique d'usage d'un corps-soi, une vision anthropologique s'est peu à peu imposée : l'activité comme renégociation permanente des normes générées et/ou instituées dans l'histoire apparaît comme la forme spécifiquement humaine du vivre, le travail étant en son sein un lieu particulièrement dense de débats avec ces normes dont le corps-soi est le creuset ».

Grâce aux appuis théoriques ergologiques, notre réflexion s'est inscrite dans une pensée sur l'activité qui met en dialectique des doublets conceptuels puissamment opératoires pour comprendre à travers le concept d'activité, le caractère inséparable des contraintes et de l'initiative et ce qui rend impossible et invivable d'agir sous des normes « sans pouvoir être actif, se positionner, avec un point de vue personnel » (Durrive, 2014b, p.184).

En plaçant notre étude dans les postulats ergologiques, nous avons pu faire verbaliser au cours de nos entretiens ergologiques, la collaboration de l'usager avec les contraintes qu'il rencontre dans le dispositif pour « rejoindre » à travers « une infinité de choix, ce qui lui a été demandé » (Ibid.). La manière

personnelle d'agir de l'apprenant (et les critères qu'il a retenus) pour trancher des choix à faire et réaliser l'attendu, nous questionnait.

La norme est une contrainte qui exige la participation d'un être normatif pour la faire appliquer dans l'ici et maintenant, « la contrainte exercée par le monde social, par la société, est une contrainte bien particulière. Comme l'écrit Durrive (2005, p. 305) « on parle de normes en débat car ces exigences ne vont pas s'imposer d'évidence, calibrer la personne à laquelle elles s'adressent, la conformer automatiquement. Avec les êtres humains, chaque règle s'ouvre sur plusieurs possibles, il n'y a jamais d'application binaire c'est-à-dire univoque ». Puisque la norme est une contrainte qui ne peut pas se passer d'une forme de collaboration, de participation, du côté de la personne visée » (Ibid.), c'est cette participation sous la forme d'une collaboration entre l'usager et le dispositif que nous allions investiguer.

A partir de cette collaboration que nous avons pu faire verbaliser, nous avons cherché à investiguer ces « possibles » qui transforment le dispositif à travers sa mécanique axiologique (Schwartz & Durrive, 2009). L'activité qui s'y déploie parfois de manière visible, bien souvent « en pénombre parce que cette activité humaine a la propriété de ne pas être accessible par une démarche simple. » (Ibid.) allait être étudiée en construisant une démarche d'investigation sous les concepts de l'ergologie : puisque « [c]'est un « Je » qui s'affirme dans le débat de valeurs » (Ibid.), nous avons fait le choix de l'interroger à travers notre dispositif d'enquête pour accéder à travers des expériences singulières, à la réalité du dispositif que nous voulions comprendre.

10.2 Le dispositif CRL : pour une expérience de l'autonomie

L'angle ergologique sur l'activité a rendu possible de retravailler conceptuellement ce qui reste une question vive quand on s'intéresse à l'apprentissage des étudiants en dispositif CRL c'est-à-dire « la manière dont les étudiants, dans la situation particulière d'un centre de ressources en langues (CRL), s'y prennent avec les intentions et leurs propres préoccupations. » (Candas et al., 2008). Il nous semblait que la question pouvait ouvrir à une autre forme de questionnement que l'ergologie pouvait soutenir dans ses concepts de l'activité humaine. Dans le cadre de notre étude, ce sont les préoccupations normatives des usagers face aux intentions du dispositif que nous voulions mettre au jour. Nous les pensions génératrices de l'activité qui rend les intentions normatives du dispositif réalisables par ses usagers.

Nous montrons dans cette étude que les apprenants du dispositif font vivre l'esprit de la norme qu'ils rencontrent, en rentrant dans un rapport personnel avec elle et ce rapport fait intervenir des valeurs pour choisir en fonction de critères que l'apprenant se donne. C'est en se recréant des milieux pour vivre que les apprenants traversent « un océan de micro dramatiques » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254), en

créant « des histoires », de nouvelles micro-reconfigurations en s'érigent face à la rationalité normative du dispositif. L'activité humaine ne peut advenir qu'à partir d'un milieu que l'on se recrée pour y vivre. C'est la condition de sa réalisation. Nous montrons qu'elle est la condition de réalisation du dispositif parce qu'elle « fait acceptation des singularités historiques et individuelles » (Ibid.) de ses apprenants.

Chacune des renormalisations opérées dans ces débats intimes, comme autant de foyers de contestation normative pour que l'apprenant puisse se choisir une manière d'agir, permet au dispositif de ne pas s'ankyloser sur des principes qui auraient pu l'assécher, ou le dévitaliser sans accueillir cette intelligence de la recréation normative permanente, manière pour l'apprenant d'avoir le dernier mot qui fait que c'est en lui que se définit la valeur qui fait qu'il va vivre sous telle norme qu'il préférera à une autre. Nos résultats démontrent que les apprenants n'appliquent pas les normes du dispositif, ils les interprètent au cours de débats de normes qui drainent des valeurs pour trancher des arbitrages à partir desquels ils réaménagent l'environnement neutre du CRL en milieu de vie polarisé, « [l]e débat de valeurs positionne chacun en positif et en négatif par rapports aux signaux envoyés par le milieu (Durrive, 2005, p. 252).

Que répondre maintenant à notre question de départ ? Est-il là ce « bain de jouvence » normatif qui assure au dispositif une vitalité manifeste ?

La dialectique de l'« impossible – invivable » a servi de modèle pour créer un dispositif méthodologique pour mettre en évidence les débats de normes caractéristiques de l'activité. Le dispositif d'enquête a distingué au cours du repérage et de l'ancrage, les deux mouvements de l'activité « [p]ar définition, la norme antécédente est anonyme : elle ne fait acceptation de personne, elle ne tient compte d'aucune position particulière. Sa force est justement d'être le produit d'une neutralisation des points de vue. A l'inverse, une renormalisation est toute entière l'expression d'un point de vue. Elle résulte d'un parti pris, d'un engagement. Elle dé neutralise la norme organisatrice, celle qui précède et rend possible l'activité. Deux mouvements donc, en sens contraire, l'un vers plus de distance, l'autre vers plus de proximité par rapport aux arbitrages de l'activité. C'est pourquoi on parle ici de tension. Au fond, en raison de cet effort ininterrompu, travailler revient à retourner la norme comme on retourne un gant : elle était antérieure, il faut l'actualiser ; elle était anonyme, il faut la personnaliser » (Durrive, 2013, p.132).

L'entretien ergologique a ramené l'usager participant dans la tension normative qui l'a amené à trancher ses débats de normes et à enclencher une dynamique pour qu'il puisse être actif au moment d'agir. Pour cela, nous avons invité le participant à aller « au plus près des décisions à prendre » dans le réel d'un moment de vie pour revenir sur sa renormalisation qui est « tout entière l'expression d'un point de vue » (Ibid.). La restitution qu'il donne de son retour d'activité raconte son engagement dans l'agir et comment lui, et lui seul, a pesé les enjeux de la situation et a géré les écarts avec les exigences et les variabilités

du réel. Il verbalise le double enjeu qui est anthropologiquement celui de l'activité humaine et qu'il faut gérer d'un même élan : un enjeu de conformité et un enjeu de singularité. Dans les entretiens, le mouvement d'objectivation produira un discours de repérage sur ce qu'il sait qu'il doit faire, puis il ira à l'inverse du plan de la généralité pour raconter en ancrage « à chaud » dans la situation, ce qu'il a fait d'original de son expérience. Il pourra se faire connaître dans sa singularité et revenir dans son acte pour défendre ses choix d'agir.

Nos résultats démontrent que les usagers font l'expérience du dispositif à travers l'expression de leur normativité quand ils rencontrent les normes antécédentes qui composent le cadre qu'il a programmé pour prévoir comment ils vont agir dans son environnement, pour apprendre une langue en exerçant leur autonomie, et qu'ils les interprètent pour les amener normativement dans leur propre cohérence. Nous avons pu observer qu'ils affirment un point de vue en valeurs qui leur permet de résister face aux contraintes de leur environnement et de prendre des initiatives sur la norme. Leur « activité » revient continuellement sur les normes et donc sur les valeurs sur lesquelles le dispositif existe et fonctionne, pour les retravailler, c'est-à-dire se les approprier en produisant à partir d'elles des renormalisations inédites et singulières.

En revenant sur ce qui est son construit pour susciter l'apprentissage, en le reprenant normativement et donc axiologiquement, ils regagnent pour eux-mêmes ces « espaces » d'autonomie que nous évoquions en introduisant notre propos sur le dispositif. Ils agissent à la fois pour être à l'initiative des décisions qu'il leur faut prendre dans la contrainte pour ne pas rester passifs, et ils se garantissent en même temps de pouvoir eux-mêmes y exister au sens fort en se créant des milieux de vie qu'ils peuvent référer à leur propre cohérence axiologique. En retour, le dispositif va rester lui aussi actif en continuant à faire exister concrètement son projet de formation à travers les myriades de renormalisations qui l'agitent, le font bruire dans l'activité et lui donnent une vie normative.

Nos résultats de recherche démontrent que c'est ainsi qu'il est « vécu », c'est-à-dire grâce à l'activité de ses usagers qui le réinventent subjectivement à travers les normes nouvelles qu'ils instituent pour ne pas faire qu'appliquer le prescrit qui cherche à cadrer leur expérience d'apprentissage. Quand nous écrivons « normes nouvelles », nous n'évoquons pas des normes qui seraient obligatoirement différentes de la norme antécédente, comme si elles étaient échangées contre des normes qui proviendraient des usagers, sorte d'artisans normatifs qui viendraient obligatoirement troquer les normes antécédentes pour d'autres normes. Nous parlons de normes nouvelles parce qu'elles sont transformées une fois qu'elles sont *animées* avec un point de vue d'humain qui résulte d'une mise à l'épreuve subjective, d'une lutte avec lui-même et avec son milieu, pour en faire un appui pour agir, pour apprendre et aussi vivre avec les autres. La norme produite des renormalisations est nouvelle car elle a été humanisée pour faire exister une histoire nouvelle. Comme l'écrit Schwartz, l'agir humain est « cette obligation inéluctable à des savoirs et à des choix, qui renvoient la personne à elle-même et qui, une fois qu'ils sont faits, « font

histoire ». Ils font histoire parce qu'ils créent une situation nouvelle qu'aucune rationalité antécédente n'aurait pu prédéterminer ». (Schwartz et Durrive, 2009).

La norme est ainsi renouvelée par l'activité. Rien de cette transformation n'aurait pu se programmer, en revanche tout à propos d'elle irradie du pouvoir normatif d'un sujet qui peut rayonner parce qu'il a récupéré/ affirmé son pouvoir d'agir pour répondre à une proposition pour apprendre qui lui a été faite et dans laquelle il a pu se chercher une voie pour agir, en défendant sa propre cohérence.

En ce sens, on observe à travers les résultats produits par l'étude, la capacité du dispositif à libérer une puissance normative au sens fort chez ses utilisateurs, qui en retour lui permet de garder sa proposition de formation dynamique au sens où elle ne s'arrête pas d'être mise en histoire à travers les initiatives singulières de ses usagers : « C'est l'activité le lieu de tous les choix, du plus infime au plus important, le lieu de nos rencontres et de nos confrontations, qui fait le mouvement, autrement dit l'histoire ». (Schwartz et al., 2021).

10.3 Contributions de la recherche

Contribution 1 : l'activité humaine comme ingrédient de tout dispositif [ou/ penser l'apprenant d'un dispositif dans sa relation à la vie

Au vu de nos résultats dans cette étude, nous pouvons affirmer que l'entrée activité qu'ouvre le prisme ergologique sur le dispositif permet d'en enrichir la notion et de compléter au niveau théorique ce qui caractérise son identité de dispositif. Revenons brièvement que ce qui a caractérisé la construction du dispositif CRL pour comprendre ce qui motive cette affirmation.

Comme nous l'avions exposé, l'organisation du dispositif CRL a « répondu à une commande institutionnelle dans un souci de meilleure efficacité pédagogique et organisationnelle ». Nous relevons que les concepteurs du dispositif ont réussi à conduire cette « innovation pédagogique à grande échelle » (Ibid.), « dans un souci de meilleure efficacité pédagogique et organisationnelle » (Ibid.), et pour obtenir que son coût soit « justifiable » (Candas et al, 2008, p. 12) auprès de l'institution universitaire.

L'originalité du dispositif tient au fait qu'aux principes rationnels qui ont guidé sa conception dans un contexte d'urgence, le fait que ses concepteurs aient inscrit la formation qui y est dispensée dans des valeurs qui donnent la primauté au développement de l'apprenant comme l'écrit Poteaux quand elle rappelle le contexte d'émergence des CRL « [I]es questions du développement de l'autonomie de l'étudiant ont été posées à cette occasion et ont servi de base à la conception du dispositif » (Ibid.).

L'objectif de développement des compétences en langues que propose le dispositif s'est ainsi doublé d'une autre fonction qui défend une conception du sujet apprenant comme acteur du monde à qui il revient de déterminer son devenir social en exerçant sa capacité à être autonome, ce que lui permet de

pratiquer le dispositif : « [1]’autoformation comme démarche pédagogique développée dans les CRL de l’Université Louis Pasteur, constitue un modèle d’apprentissage construit qui répond à des questions éducatives soulevées par un contexte politico-économique, mais qui reste délibérément inscrite dans une approche humaniste du développement et de l’insertion de l’individu dans la société ».

Nous pouvons déclarer au prisme du regard ergologique sur le dispositif que propose notre étude, que cette fonction de recherche du « bien commun » (Ibid) que s’est donné le CRL en tant que dispositif, n’est pas une préoccupation qui émane seule du dispositif comme si à son contact, l’apprenant recevait les conditions pour qu’il trouve des manières de s’engager dans une relation au monde dans les valeurs soutenues par le dispositif.

Nous avons constaté en mettant au jour les renormalisations opérées par les étudiants, que les usagers du dispositif ont une disposition à recentrer le milieu autour de leurs valeurs personnelles qui traduit ces mêmes préoccupations d’un rapport au monde qui se veut solidaire, altruiste, courageux pour construire des milieux de vie dans lesquels ils défendent un même « bien commun » (Schwartz & Durrive, 2009) pour exister en tant que sujets sociaux.

Nous comprenons que le dispositif n’est pas le seul détenteur d’une fonction sociale que promet l’apprentissage dans l’environnement qu’il a installé pour ses usagers. Ses utilisateurs s’appuient sur les dispositions qu’il leur offre pour engager leurs apprentissages à travers des prises de positions en valeurs qui s’intéressent au bien-être de leurs camarades, qui les font privilégier la collaboration, l’attention à l’autre. Ils exercent leurs prises d’initiatives pour rendre cohérente leur existence dans la solidarité et la production d’un monde commun altruiste qui les font se développer dans l’ambition d’une autonomie qui ne laisse pas de côté leurs considérations humanistes, au contraire, ils s’aident du dispositif pour les mettre en œuvre et le dispositif leur cède des marges de manœuvre pour qu’ils puissent en retour, le polariser dans leurs valeurs propres.

L’apprentissage est ainsi pris en main par les apprenants sur un fond axiologique qui l’inscrit dans une dimension que nous qualifions de politique. Schwartz écrit que « Politique » nomme les choix que nous (êtres humains) faisons, passant par des pratiques, des institutions, des projets, des conflits, pour produire de la société, penser et organiser la vie en commun. » (Schwartz et al., 2021, p. 20). Le dispositif nous apparaît comme ce « [1]ieu de construction du commun » (Ibid.) dont se préoccupent qu’il puisse exister, autant le dispositif, que ses utilisateurs.

Les renormalisations opérées sur les normes antécédentes et anonymes charrent des valeurs qui soutiennent un projet démocratique de bien commun qui recentrent les milieux que les usagers se recréent pour apprendre autour de valeurs fortes qui prennent les autres en compte, et résistent à réaliser des normes sans qu’elles soient éthiques ou altruistes à leurs yeux.

Leurs valeurs infusent toutes leurs démarches d’apprentissage, au-delà peut-être des fonctions que s’était données le dispositif. Elles lui renvoient qu’en face de lui, il y a des apprenants décidés à agir dans un

monde de valeurs qui leur fait réinterroger sa proposition pour l'apprentissage et la complète quand la norme ne leur paraît pas assez démocratique/égalitaire. Nous dirons qu'au fond, le dispositif CRL, est le lieu d'une « démocratie en actes » dont il est le terrain d'apprentissage et d'expérimentation pour ses usagers, pour reboucler sur « l'humanisme en acte » que décrit Albero (2010)⁷⁹ à propos des valeurs des acteurs concepteurs du dispositif.

L'activité comme rapport personnel à la norme est une composante de l'identité du dispositif CRL, nous dirons en nous appuyant sur les postulats ergologiques, qu'elle est forcément une composante de tout dispositif. Le dispositif organisateur et concepteur de rationalité normative rencontre inéluctablement, une pensée agissante sur fond de valeurs qui possède ses propres raisons de faire vivre des normes. Nous pensons qu'il est essentiel de prendre cette composant en compte, en effet elle solidifie l'identité du dispositif dans une sorte de partenariat axiologique qui peut le valoriser aux yeux de ses utilisateurs si on leur montre ce que leurs renormalisations se sont créées comme possibilités pour produire un « lieu de construction du commun » pour pouvoir apprendre avec les autres.

Contribution 2 : On n'apprend pas une langue en tournant le dos à la vie, le milieu de vie comme marqueur de l'apprentissage

En nous intéressant à la pensée ergologique pour réaliser cette étude, nous avons ouvert le regard à une analyse qui met en visibilité la manière dont les apprenants éprouvent normativement un dispositif pour y faire leurs apprentissages. Au-delà de l'activité concrète et observable de leur agir dans le CRL, nous sommes allée rencontrer l'intime de leurs délibérations quand il leur a fallu se diriger par eux-mêmes à travers un champ d'exigences pour se choisir une manière d'agir et accomplir l'attendu du dispositif en ne renonçant pas à ce qui constitue leur centralité, au sens de se construire des milieux autour de ce qui est valable à leurs yeux.

« Le milieu de vie désigne, dans le cas présent, non pas l'environnement naturel ou les conditions sociales que l'on pourrait analyser indépendamment des points de vue individuels, mais le monde tel que chacun tend à le reconstruire autour de soi, afin de se vivre en être singulier. » (Durrive, 2010).

Comme le précise Schwartz (1992, 62) « le sujet cherche toujours, contre les contraintes matérielles mais aussi largement sociales, à recentrer son usage autour de normes qu'il aurait lui-même instituées ». Nous avons exposé de quoi avait besoin la norme antécédente pour être mise en œuvre, « [e]n réalité, la norme n'a pas l'autorité d'une loi naturelle » (Durrive, 2010, p. 26). Pour être efficace, elle ne peut se passer de la collaboration d'un être normatif. D'autre part, nous avons montré que la norme peut être

⁷⁹ Albero (2010) = « Cette expression est empruntée à T. Todorov (1989 ; 1998 ; 2006) ».

autre chose qu'une instance extérieure à l'individu, elle peut être « l'individu lui-même » (Durrive, 2009, p. 257) car chacun cherche à être producteur de ses propres normes dans cette double contrainte. Nos résultats montrent que le « milieu de vie » (Schwartz, 2020, p.102) avec lequel l'apprenant dialogue, pour qu'il soit cohérent avec ce qu'il a décidé de préférer ou de rejeter pour vivre son projet est la seule affaire du sujet, pour reprendre l'expression de Durrive (2020, chez Cherqui-Houot et al., p. 98) et qu'il est indissociable de l'apprentissage. Les apprenants repèrent la norme antécédente non pas comme une fin en soi mais comme un panneau indicateur qui signale une possibilité d'agir dans l'usage de soi qui sera préféré et dans le milieu qu'ils se seront créé au niveau de la cohérence qu'ils veulent donner à la situation. La réception de la norme antécédente va enclencher un débat de normes pour que l'apprenant puisse s'éprouver dans le point de vue qu'il lui faudra poser pour guider la norme. Rien ne se donne, tout se conquiert.

Nous démontrons dans notre étude que l'apprentissage dépend de cette recherche singulière du milieu de vie propre à chacun dans le contexte qu'il rencontre. Il n'est pas possible de « retourner la norme » et donc d'agir pour réaliser un apprentissage puisque telle est sa demande (Durrive, 2009) pour la faire vivre au présent et dans un espace-temps identifié, sans activement faire une pesée des valeurs pour établir ses préférences et ainsi composer un milieu *qui soit le sien*, pour agir.

L'apprentissage est une affaire intime qui exige que l'on fasse des choix, que l'on accepte des renoncements, que l'on s'engage dans des efforts pour l'activité qu'il exige mais tout autant pour les valeurs que l'on est prêt à soutenir pour qu'il se réalise. Sans débat avec le monde, il est impossible de penser et donc d'apprendre « On ne vit que dans un point de vue, un parti pris, celui qui justement va orienter les faits, faire l'histoire, que l'on est en train de vivre (Durrive, 2020, p. 97).

Nous avons vu que certains choix des apprenants n'étaient pas les plus simples à faire : quand on se préoccupe d'un camarade en difficulté pour réorganiser ce qui était prévu au lieu de faire son activité pour soi (ETU 16), que l'on décide de se mettre en retrait pour encourager une camarade à pratiquer la langue (ETU 20), qu'on lutte pour la norme que l'on s'est choisie pour se garantir de réussir et de ne pas s'infliger un risque supplémentaire sans la solidarité que procure le groupe d'amis certes peu travailleurs mais loyaux et bienveillants (ETU 17), que l'on renormalise une norme antécédente pour en dépasser la prévision en se mettant en sécurité avec seulement ses camarades présents pour une présentation qui exige d'avoir le courage de se lancer un défi linguistique, et qu'on est si peu sûr de soi (ETU 25).

Notre investigation ergologique du dispositif prouve que rien n'est résiduel dans l'apprentissage et que ce qui peut sembler un détail sans importance peut peser pour arbitrer entre des enjeux qui n'ont pas le même poids axiologique. Nous voulons souligner l'importance d'accorder aux apprenants cette latitude pour organiser leur milieu (de vie) pour apprendre. Il nous paraît être une violence infligée à la personne

de lui nier ce besoin vital de rayonner pour régler elle-même l'allure de sa vie selon le terme employé par Canguilhem « [n]ous avons parlé à plusieurs reprises d'allures de la vie, préférant dans certains cas cette expression au terme de comportement pour mieux faire sentir que la vie est polarité dynamique » (Canguilhem 1966, p. 137, cité par Armengaud, 2019).

Cela nous amène à regarder l'environnement dans lequel se trouve l'usager du dispositif quand il vient apprendre à la fois comme un environnement physique et objectif (il est le lieu dans lequel il vient apprendre, il est aménagé pour cela et il figure sur le dessin qu'en a fait le participant à l'enquête lors du repérage), mais aussi comme un environnement dans lequel il peut découper électivement ce qu'il recherche pour se composer son milieu. Les dessins réalisés en ancrage font apparaître cette « *Umwelt humaine* » de l'apprenant, qui n'existe que parce que qu'il se vit comme centre « qui prélève dans le milieu extérieur de quoi s'assurer un sens individuel global » (Ibid.). Comme l'écrit Canguilhem, « [p]our qu'il y ait environnement, il faut qu'il y ait centre. C'est la position d'un vivant se référant à l'expérience qu'il vit en sa totalité qui donne au milieu le sens de conditions d'existence » (Canguilhem 1965, p. 96, cité par Armengaud, 2019.). On ne peut pas imposer un milieu au vivant, c'est à lui que revient cette création pour produire son histoire en choisissant pour lui-même ses normes « le propre du vivant, c'est de se faire son milieu, de se composer son milieu ». (Ibid. p.146).

Chaque dessin montre l'histoire en train de se faire. Elle est celle de l'apprenant quand elle se conjugue à celle du dispositif qui lui aussi, « se fait » sous les renormalisations de l'activité. A la fois, elle est ce que le prévu a cherché à anticiper et elle est ce qu'une personne singulière en a fait, son « monde » à la fois objectivement ancré dans le réel et recréé subjectivement par son point de vue/ par ses valeurs.

Nous pensons au terme de notre étude que, réussir à mettre en mots ce qui compose le « milieu » de l'apprenant, peut se révéler être un formidable levier pour l'apprentissage parce qu'il permet de penser l'apprentissage en termes d'une collaboration avec l'environnement qui permet au dispositif d'être vécu par l'effort de vivre de l'apprenant et qui permet à l'apprenant de s'engager dans l'effort de connaître que rend possible la proposition du dispositif.

L'apprenant se verra non pas comme le jouet de son environnement, au sens où il pourrait penser agir tant bien que mal (et parfois plutôt mal que bien tant il a des doutes sur lui-même en tant qu'apprenant quand il tâtonne pour apprendre ou qu'il se sent en difficulté, peu convaincu par les choix qu'il a faits), mais comme un partenaire dans le débat qu'il doit mener avec le milieu pour y trouver ce qui va lui assurer de savoir y exister et de pouvoir agir pour organiser son apprentissage.

C'est une lutte impossible à anticiper et en comprendre la teneur, c'est se donner le moyen de tolérer une incertitude existentielle face aux sollicitations du milieu face auxquelles on a toujours les moyens d'agir en tant qu'êtres normatifs. L'apprenant du dispositif qui regarde son activité peut découvrir à travers ses débats de normes, comment il résiste à la contrainte, non pas pour dire qu'il lui a tenu tête mais pour faire sien comment il l'éprouve pour tenir son agir malgré l'obstacle qu'elle dresse devant

lui. Lorsque Canguilhem écrit que « [e]ntre le vivant et son milieu, le rapport s'établit comme un débat, où le vivant apporte ses normes propres d'appréciation des situations, où il domine le milieu, se l'accommode » (Canguilhem 1965 : 147), il décrit précisément un rapport aux milieux que se crée tout être vivant (et donc celui qui apprend) qui va à l'inverse d'une posture qui fléchirait devant les provocations du milieu puisque « [v]ivre, c'est rayonner, c'est organiser le milieu à partir d'un centre de références qui ne peut lui-même être référé sans perdre sa signification originale » (Ibid.).

Ainsi, en pensant l'apprenant dans sa relation à la vie et dans son rapport singulier au monde, on l'inscrit dans « un devenir au cours duquel l'homme se crée imprévisiblement comme une aventure » (Canguilhem, 1962, p. 22). On lui permet de revisiter son processus d'apprentissage en prenant conscience des choix qu'il a dû faire et de sa capacité à se positionner (c'est une condition anthropologique du vivre) pour rejoindre la norme. Il peut reconnaître l'originalité de son point de vue, s'intéresser à ce qu'il a mis en débat et pour quelle valeur il s'est mis aux commandes de la norme.

- *En le laissant revenir dans son acte*, on lui redonne une place de sujet qui peut regarder ses difficultés possibles non plus comme des échecs mais comme une preuve de sa capacité à commander à travers les normes qu'il cherche à instituer sa relation au milieu. Il comprend qu'il n'est pas un simple « carrefour d'influences » (Canguilhem, 2015, p.197) et que sa capacité normative s'exprime en fonction de besoins et de valeurs qui le singularisent et le sortent lui aussi de l'anonymat. En lui montrant que son expérience est au croisement de deux anticipations et qu'il agit face au dispositif puisque c'est lui et lui seul qui va excéder la première anticipation, celle qui se veut l'organisatrice de son agir. Ses écarts, générés par cette course poursuite entre les deux anticipations pourront être vus comme la manifestation de sa capacité à apprendre et à le faire comme pilote de ses initiatives.
- *En le laissant revenir dans son acte*, et en laissant mettre en mots ses débats de normes, c'est sa compétence qu'il peut dire parce qu'on lui donne un langage pour le faire. Il peut reconstituer les deux registres de l'activité et voir l'acte qu'il a fait mais aussi l'acteur qu'il est. Le regard ergologique sur l'apprentissage en donne une finesse de grain qui va chercher là où le visible recouvre un invisible que l'on méconnait mais qui est pourtant à la manœuvre pour le mettre en route parce que la personne a tissé des liens à partir de dramatiques d'usage de soi qui circulent dans l'activité à bas bruit. C'est parfois ce que l'on prendrait pour des détails, des « résidus » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 259) qui au contraire témoigneront pour l'apprenant de la richesse de son existence dans ce qui lui donne des raisons d'agir personnelles et valables quand elles peuvent être portées par une parole. Son expérience des normes, sa manière résiliente, inventive, de faire face à la contrainte pour agir dans son exigence par l'initiative devient une dynamique pour l'apprentissage et en tant que telle, elle a sa place dans un projet pédagogique qui s'appuierait sur la démarche ergologique pour développer dans la formation un autre regard sur la compétence. On se gardera de sacrifier la renormalisation comme si elle écrasait en s'essentialisant comme mode opératoire de l'activité qui a forcément raison, d'autres raisons

que celles qu'elle porte, comme l'écrit Schwartz (2009, p. 18) « [m]ais tenter de donner visibilité, de mettre en mots - dans la mesure où c'est possible - les renormalisations de l'activité, ne saurait signifier non plus leur « donner raison » *ipso facto* ». On pourra réinstaurer avec l'apprenant le débat de l'activité en dialectisant les valeurs qui viennent des normes antécédentes et celles que portent les renormalisations, et donc les valeurs qui pèsent sur leur renormalisations pour apprendre d'elles et apprendre par elles en faisant des débats de normes des portes d'entrée vers l'apprentissage : « La question n'est donc pas de dissoudre les normes antécédentes en chapelets de normes locales, plus ou moins compatibles, issues des seules renormalisations - véritable « cacophonie ergologique ». Elle est d'interroger les savoirs et les choix brassés dans ces renormalisations, dans la mesure où ils ont, tous, *une part de pertinence liée à ce que les normes antécédentes ne pouvaient pas anticiper* » (Ibid.).

Dans ce schéma, cette relation au milieu peut écarter d'emblée toute notion/sentiment d'échec. L'apprenant qui cherche sa cohérence pour agir, ne peut être tenu à ses yeux pour responsable d'une possible faillite de son initiative, ou d'un tâtonnement qui a exigé des efforts de sa part pour recentrer le milieu selon ses valeurs et le sens qu'il cherche à trouver et qui le ferait douter de ses capacités parce qu'il ne le comprendrait pas.

Dans ce modèle d'intelligibilité de son activité, c'est alors une autre vision de la personne apprenante qui peut s'ouvrir pour l'apprenant lui-même et pour le formateur qui ira sous la surface du visible parfois trompeur pour entendre comment son débat de valeurs lui a fait rechercher une solution singulière : il se verra comme un être d'activité qui trouve ses propres solutions en dialoguant avec le milieu. Ce qui peut être pris en compte et valorisé dans son apprentissage, sera son opposition à l'inertie, sa manière personnelle de dialoguer avec la norme qui lui a garanti de ne pas rester paralysé devant la tâche et d'avoir pu administrer ici et maintenant son aptitude à faire histoire (Schwartz et al., 2021, p. 136). Elle porte des réserves d'alternatives qui ne doivent pas être escamotées pour ensevelir l'activité sous l'attendu d'une conformité qui elle seule garantirait que la démarche d'apprentissage est réussie. Le débat de normes est un ingrédient de la compétence (Schwartz, 2009, pp. 185-215), il signale un processus à l'œuvre qui est le « pivot » (Durrive, 2005, p. 328) de la construction de la compétence, l'apprenant doit pourvoir être reconnu dans ses débats pour comprendre où se loge son efficacité et comment y parvenir dans d'autres contextes. La nature variable et labile de la norme antécédente et le fait qu'il soit un être normatif peuvent lui garantir de pouvoir agir non pas en subissant la norme telle une contrainte qui resterait extérieure à lui mais bien comme une norme qu'il peut renormaliser pour exprimer un point de vue sur ce qu'elle attend de lui. En cherchant à rejoindre ce qu'elle demande, l'écart qu'il se donne en agissant à quelque distance de ce qu'elle attend, est une improvisation contrôlée qui ne doit pas lui renvoyer qu'il a failli à l'appliquer à la lettre mais bien qu'il sait exister face à elle en posant son acte et qu'il a fait preuve d'inventivité et de talent pour se créer une opportunité d'agir sans

disparaître sous son exigence, « avoir la possibilité de s'écartier est le nerf de l'activité vivante, c'est aussi la voie la plus sûre vers l'autonomie » rappelle Durrive (2005, p. 302).

Nous pensons à l'instar de Durrive (2005, p. 301) que « l'insertion dans un espace normatif » est une insertion réussie quand elle ne casse pas le rapport au milieu qui va produire l'activité au sens de la possibilité de « s'écartier des normes » : « L'insertion réussie est celle qui rend possible le dialogue entre deux singularités, la configuration de l'espace concerné à un moment donné et le sujet engagé dans l'action. Un être vivant, et l'humain en particulier, ne se contente pas d'un environnement neutre. L'individualité, c'est la relation que l'être établit au milieu (interne et externe) qui lui convient. Il y a donc nécessité absolue à ce que tout ce qui vit de vivre dans le milieu qui lui convient ». Nos résultats d'investigation attestent de ce dialogue avec le milieu, au sens où l'apprenant « déborde d'imagination pour s'adapter » (Durrive, 2005, p. 326) et entraîne le dispositif dans son activité en produisant une histoire singulière qui viendra s'ajouter à toutes celles des renormalisations des autres apprenants. On peut imaginer le CRL comme tracté par autant de points de vue qui ne laissent pas la proposition qu'il fait à ses usagers et qui est contenue dans ses normes antécédentes, en l'état. Notre investigation atteste le fait que l'apprenant répond à la norme antécédente pour agir en conformité parce qu'il ne lâche pas dans un même élan de vouloir répondre à l'exigence et ce qui le fait être un être normatif qui va chercher continuellement à se replacer au centre d'une cohérence qu'il lui faut produire et sans laquelle il ne peut réaliser ce que l'on attend de lui.

Replacer l'apprenant comme acteur de son apprentissage mais aussi comme producteur du dispositif, en débat avec son milieu, et créateur de normes parce qu'il est aussi celui qui participe à le faire vivre en prenant justement le risque de vivre, nous paraît être une piste prometteuse pour parler de l'apprentissage avec les apprenants. Comme l'écrit Durrive (2005, p. 325) « [l']éditeur doit réconcilier l'éduqué avec l'effort de connaître en faisant valoir que celui-ci ne fait qu'un avec l'effort de vivre. Exiger une imitation / reproduction empêche la personne en formation d'exercer sa normativité, *d'établir un rapport personnel avec la norme, rapport dialectique d'imitation et d'innovation*. Inversement, s'engouffrer dans une imitation / reproduction, c'est se piéger soi-même, s'interdire le déplacement nécessaire qui permet d'accéder aux réponses de ses prédecesseurs pour mieux les évaluer en fonction des défis que pose le moment présent. ».

C'est cette inventivité que l'on pourrait transformer en levier pour l'apprentissage pour que l'apprenant comprenne qu'il n'est pas un exécutant des normes du dispositif mais qu'il participe de manière dynamique à la production du dispositif qui ne serait pas aussi performatif sans la lutte de ses usagers pour rester actifs. L'apprenant reçoit un service du dispositif, en l'interprétant, c'est lui qui le met en service pour faire apprendre ses usagers. Nous pensons que regarder sa participation autrement que s'imaginant pris sous des normes face auxquelles il n'aurait que peu de latitude rend l'apprentissage angoissant pour certains étudiants qui s'imaginent n'avoir qu'un seul chemin pour arriver à la norme, celui du dispositif. Ouvrir l'échange entre le dispositif et l'apprenant sous le regard ergologique

amènerait l'apprentissage à se réaliser en déliant la norme d'un statut qui enferme l'apprentissage dans une vision qui n'est pas celle d'une dynamique normative mais plutôt d'un assujettissement à la contrainte. Aller vers la conformité « à quelque distance » (Schwartz, 2020, p. 111) de ce que la norme a indiqué, n'est pas une entourloupe que l'on ferait au dispositif, c'est agir en être normatif qui *doit* chercher pour lui-même (tout le temps et partout), à négocier son existence sous les normes et grâce aux normes.

Sans les milieux de vie que les apprenant se recréent, il n'y a pas d'existence autre qu'une existence rétrécie qui soit possible. En dispositif CRL, on observe une dynamique exigence/existence forte. Sans abdiquer de ce que l'usage de soi par les autres commandes, les apprenants vivent leur vie sous les normes en revendiquant une existence selon leurs termes normatifs : « [ê]tre en activité, c'est avant tout vivre, prendre le risque de connaître au sens d'expérimenter. Vivre est par conséquent tout à la fois imiter et innover, car celui qui vit profite de l'expérience des autres (« la tradition », l'accueil des normes) et l'utilise au service de son dessein qui est de se construire son milieu ».

Faire entrer le retour d'activité ergologique tel que nous l'avons pratiqué en entretien ergologique pour dire son activité serait judicieux pour explorer comme le décrit Durrive (2005, p. 326) « une manière de n'être plus seulement *dans* le processus, mais aussi *face* au processus normatif ».

Être *dans* le processus normatif est une condition irréfragable du vivre dont le processus lui-même n'est pas toujours présent à la conscience, « [l']activité d'un corps-soi. Ce n'est ni le sujet parfaitement conscientisé, ni le sujet parfaitement inconscient qui gère cet écart. » (Schwartz et al., 2021). La variabilité qui surgit du contexte où va s'enraciner l'action est jaugée par la personne plus ou moins conscientement, parfois c'est le corps à bas bruit, qui donne une raison d'agir, dans cet « infra conscient » dont parle Schwartz (2011, p. 170). Demander à l'apprenant de se tenir *face* au processus normatif qui a été le sien pour trouver une solution à une dramatique vécue dans son activité « quand des événements surviennent » et qu'ils entraînent « la nécessité de réagir dans le sens de : traiter ces événements, « faire usage de soi » » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 254), c'est le faire se placer sur la liaison entre ce qu'exige le contexte dans lequel l'usage de soi par les autres est légitime (travail, formation, ici études) et le plan de l'activité qui légitime la reprise évaluative de l'exigence dans l'usage de soi par soi, tout aussi légitime pour pouvoir faire ce que l'on a à faire quand des événements surviennent au présent (et ils surviennent toujours, et il faut le dire, personne n'est responsable d'un contexte mouvant ou sens d'un milieu « infidèle » qui bouscule la succession prévue des événements).

L'apprenant comprend « qu'il n'existe pas de milieu neutre qu'un être humain anonyme et interchangeable, n'aurait plus qu'à accepter [...] il établit un dialogue unique avec les normes » (Durrive, 2015, p. 29). En lui proposant de se mettre face à son processus normatif, on le laisse ouvrir l'intervalle entre le normalisé et le renormalisé, là où œuvre le concept d'activité. Il peut revenir sur ses raisons d'agir, aller en dessous du « visible » (Durrive, 2009, p. 328) pour venir rencontrer la réalité, restituer comment son arbitrage est passé par un sous-pesage en valeurs, dire comment il a pesé le pour

et le contre pour trouver ce qui est bien pour lui (qui a de la valeur) dans le moment où il a dû opter pour *une seule* manière de faire. Il peut reconstruire sous forme de discours la valeur de ses décisions, et se constituer des réserves d'alternative pour des expériences de vie futures. Ainsi, il peut partager avec d'autres comment il a libéré l'initiative qui a été la sienne à partir de la contrainte qu'il a forcément rencontrée et à laquelle il a fait face pour en faire autre chose qu'une contrainte avec laquelle il ne peut dialoguer que sur un seul fil normatif.

En la transformant à travers un « dialogue autocritique » (Ibid.), il prouve qu'il a adopté un point de vue singulier. Il affirme sa présence dans son environnement et dans son existence parce qu'il a réussi à se placer au centre de son milieu de vie (Ibid.). Il se reconnaît comme auteur de sa vie et de son acte qu'il a enrichi en le singularisant. Il peut alors attribuer de la valeur à ses choix d'action parce que son acte est devenu une plus-value pour le dispositif qu'il a contribué à renforcer en le fécondant normativement. Il s'érite comme sujet (de ses normes) face à l'apprentissage qu'il doit mener dans des normes qui ont été choisies en dehors de son existence mais qu'il va renégocier pour la produire dans un milieu familial axiologiquement puisqu'il sera tapissé de ses préférences et de ses rejets. Son milieu de vie accueillera le continuum de valeurs qu'il lui a fallu décider « pour que » (Schwartz et al., 2021, p. 174) son agir se décide et soit vécu en fonction de ce qu'il sait et en fonction de ce qui vaut, « de ce qui paraît important ou accessoire, prioritaire ou secondaire, avec ou sans enjeu – pour les autres et pour soi-même » (Durrive, 2014b).

Cette expérience qui à la fois, produit son milieu et le produit lui-même, s'enracine dans ce que l'ergologie appelle son corps-soi, le creuset des débats de normes qui font de lui un homme au sens anthropologique. En invitant l'apprenant à entrer par l'entrée activité dans son apprentissage, nous lui donnons un accès à cette part inaliénable d'humanité qui le constitue en sujet pour peu qu'on lui permette d'atteindre la manière dont lui seul est capable de tenir ensemble la norme et sa renormalisation.

Il apparaît clairement pour peu que l'on s'intéresse aux débats de normes qui ont permis l'activité, que l'apprentissage ne se plie pas plus à une rationalité tayloriste que l'activité de travail (nous avons évoqué l'étude de la Thomson-Brandt à Angers), parce que l'activité humaine qui les englobe ne peut évacuer qu'elle est toujours un rapport à la norme qui réinvente chez celui qui vit, le donné qu'il reçoit de son environnement : il est donc impossible qu'il y ait ceux qui pensent et ceux qui exécutent ce que leur intelligence programmatique a prévu. De la même manière en dispositif CRL, il est donc impossible qu'il y ait ceux qui pensent entièrement l'apprentissage pour ceux qui apprennent à partir de normes construites sans eux, et avant eux. Cette représentation schématique de l'apprentissage ne résiste pas à un regard ergologique sur l'activité qui permet d'apprendre en étant soi-même celui qui peut revendiquer pour lui-même son « usage » sous les normes.

Avec l'entrée activité, nous replaçons l'apprenant dans un autre rapport avec le dispositif. Il est un rapport qui lui fait prendre conscience qu'il fait œuvre d'humanité au sens anthropologique pour agir et faire fonctionner ce qu'il pensait être un déjà-là qui avait pensé pour lui sa participation aux activités

avec ses pairs. On pourrait penser que ce n'est rien de le dire (au sens premier), nous affirmons au vu de nos résultats d'investigation, qu'au contraire, cela change tout pour l'apprenant. Au cours des entretiens que nous avons menés avec eux, ils ont exprimé sous forme de discours leurs décisions face à la norme. En rétablissant que c'étaient eux qui avaient conduit leur activité par leurs initiatives inventives sur la norme, nous constatons qu'ils ont pris confiance pour grandir en subjectivité à mesure qu'ils verbalisaient ce qui faisait norme pour eux et qu'ils affirmaient leur point de vue sur la norme.

Nous citons ici Meirieu (1996, 2017, p. 53) dont la définition illustre très justement notre propos : « Un homme c'est bien autre chose que de la viande, c'est le lieu d'un sujet qui se construit, qui se projette, et prolonge bien au-delà de sa fabrication, quelque chose comme un surcroit d'humanité ».

Nous soutenons l'idée que « la posture ergologique » (Schwartz, 2000), en tant que démarche qui reconnaît l'activité comme débat de normes (Durrive, 2009a, p. 255), est pertinente pour l'apprentissage parce qu'elle permet à celui qui restitue ses débats de normes d'être légitimé dans ses choix de renormalisation et de capitaliser des réserves d'alternatives pour enrichir sa capacité d'agir, par la prise de conscience de ses « inspirations inventives » (Le Blanc, 2017), et celle de ses pairs à qui il peut livrer « la clé de son efficacité » que lui a livré son retour d'activité : « seule en effet la capacité de juger en valeur permet à l'homme de repérer ce qui fait « problème ». C'est pourquoi le débat de valeurs est l'éigmatique pivot de la compétence ». (Durrive, 2005, p. 328).

Contribution 3 : une appropriation du dispositif par le point de vue - C'est le point de vue de l'activité qui permet de « faire dispositif »

Albero écrit 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 ». (Albero, 2018b). Dans son analyse d'une procédure de « Réforme » des collèges à mettre en place, l'auteure décrit le processus à l'œuvre « 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 ». Elle remarque qu'il n'existe pas « *un* modèle de collège ou *une* réforme mais des interprétations et des mises en œuvre différentes ». Dans l'action collective qu'elle décrit « 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* ».

Le dispositif CRL transcrit dans sa réalisation, la manière dont il a été pensé par l'institution : « il est ainsi investi par les intentions des concepteurs qui se traduisent en organisation, en outils et en actions. » (Candas et al., 2008). Pour autant, et pour qu'il ait une « existence » (Ibid.) à proprement parler, il faut que ses usagers en fassent quelque chose et que son fonctionnement soit pris en main par les usagers qui, en l'utilisant, se l'approprient et le transforment.

Nos appuis conceptuels ont ouvert des pistes de compréhension pour saisir comment se réalise une appropriation du dispositif par ses usagers ; En s'autorisant à contester la norme antécédente et en prenant position dans un débat de normes pour la faire exister dans l'ici et maintenant, les apprenants la transforment en une norme actualisée et personnalisée à travers un positionnement axiologique singulier. Ainsi, en reliant « la position de fait et la position de valeur » (Durrive, 2005, p. 300) de la norme, ils dépolarisent la proposition normative du dispositif telle qu'elle se présente avec son cortège de normes antécédentes. Ils peuvent revendiquer pour eux-mêmes ce qu'attend d'eux le dispositif en dialectisant la contrainte et l'initiative.

Nos investigations montrent que le dispositif nécessite cette traduction que nous venons de décrire et qui s'opère cette fois du côté des utilisateurs qui le fréquentent. Elle est une réinterprétation normative. Nous pensons que c'est la mise en jeu de la dynamique normative que le dispositif libère qui « fait dispositif » pour ses usagers.

Comme le décrit Albero (2018b), il n'existe pas *un* dispositif mais bien, autant de dispositifs qu'il y a de variations interprétatives de son public d'apprenants qui prélèveront dans sa proposition ce qui fera dispositif pour eux. Aucune discipline normative aussi draconienne soit-elle ne peut imposer une norme antécédente (Durrive, 2005, p. 302), seul le rapport *personnel* à la norme qu'engage l'apprenant peut valoriser à ses yeux ce qui lui était étranger avant le moment de la renormalisation, il doit désirer la norme. De cette dynamique, dans laquelle interagissent tous les utilisateurs du dispositif, dépend son existence. Elle se découvre non pas comme un construit réifié qui exigerait une forme de soumission à ses attentes, mais bien comme une création de l'activité qui s'y déploie, une interaction normative portée par tous ses acteurs contribuant à faire exister le dispositif tel qu'il est, pour chacun de ses usagers apprenants.

Quand Albero écrit que « [l]e dispositif vécu est celui de l'expérience subjective des acteurs tel qu'ils l'éprouvent au cours de leur activité » (2010), nous pensons au terme de notre étude que la démarche ergologique est pertinente dans ses concepts pour faire émerger à travers l'analyse de l'activité comme débats de normes, le dispositif tel qu'il est « vécu » par l'activité de ses usagers : un dispositif qui existe à travers le point de vue de ses usagers à chaque fois qu'il est retourné tel une norme antécédente, pour être actualisé et personnalisé par l'activité.

Dans notre enquête, nous avons écouté l'apprenant raconter comment il fait passer le dispositif par l'activité ; nous le découvrons en repérage, comme un assemblage de normes et de dispositions bien organisées pour concrétiser ses intentions. En ancrage, ce sont des milieux de vie qui apparaissent et qui le montrent comme une opportunité d'être interprété pour produire des histoires singulières d'apprenants qui « entrent en activité » (Durrive, 2005, p. 302). Pour ses apprenants, il se révèle être un dispositif qui s'articule autour de ses normes non pas comme des rails sur lesquels faire filer leurs existences

d'apprenants mais comme autant de chemins normatifs à explorer pour arriver à destination de la conformité qu'il espère et que seuls ses usagers peuvent rejoindre, à leur manière d'êtres d'activité. Notre étude montre que c'est parce que les usagers empruntent ces chemins normatifs singuliers pour aller vers l'attendu de la norme, qu'ils sont actifs et donc qu'il y a de l'activité pour faire fonctionner le dispositif. Ce que nous avons fait verbaliser du dispositif est cette part « renormalisée » de son « déjà-là », qui était en attente d'une collaboration humaine pour que lui-même existe.

Nous soulignons que la part visible de l'activité ne peut restituer seule les efforts qu'ont faits les apprenants pour apprendre dans le dispositif. L'approche ergologique permet de comprendre quelle lutte normative il leur aura fallu mener pour continuer à être « actifs » pour apprendre. On pourrait oublier à quel point l'apprenant est en permanence dans un double effort, celui de travailler son projet pour les langues mais aussi de retravailler un construit normatif qu'il va devoir faire sien par l'activité, pour accomplir ce projet d'apprentissage. Il serait intéressant de le prendre en compte dans le parcours de l'étudiant pour ne pas minimiser combien il aura fallu débattre et oser trancher pour faire arriver ce qui était attendu :

« Connaitre ou agir, c'est toujours faire l'expérience des normes » (Durrive, 2020, p. 97)

« Vivre c'est polariser, évaluer, donner de la valeur, préférer ou rejeter. » (Ibid.).

Contribution 4 : rétablir la norme antécédente et en parler « ergologiquement » avec sa renormalisation

La démarche ergologique que nous avons convoquée pour notre étude nous a permis de montrer que la normativité qu'exprime l'apprenant du dispositif permet un investissement symbolique pour qu'il puisse trouver sa propre manière de faire face à ce qu'elle demande. Il ne s'agit pas de voir la norme comme un obstacle qui se mettrait en travers de l'élan de l'apprenant pour agir, comme s'il vivait un parcours d'obstacles pour conduire sa séance au CRL et qu'il lui fallait être assez habile pour déjouer le pouvoir de la prescription sur son initiative. C'est exactement le contraire qu'il se passe. L'initiative n'est possible que parce que quelque chose fait contrainte pour la personne et réciproquement, la contrainte existe en tant que telle uniquement parce qu'il y a manifestation d'une initiative. L'initiative c'est le projet d'apprendre de la personne, la contrainte, c'est ce qui fait problème pour cet apprentissage.

La norme antécédente va permettre à l'apprenant de construire un point de vue avec lequel il pourra trancher ses choix. Sans choix, il n'y a pas d'action possible.

L'apprenant prélève dans son environnement ce qui est pertinent pour lui, il n'agit pas comme un bloc, contre un autre bloc qui serait *les normes*. C'est précisément parce qu'il y a de la norme qu'il peut agir, apprendre, grandir en initiative parce que la norme qu'il va remarquer en initiant son projet va servir

son projet d'apprendre ou d'exister, et l'aider à le rendre réalisable. Il en fait une opportunité, un moyen pour agir. C'est sa conquête d'être normatif qui résiste à ce qui lui résiste.

Sans l'activité, sans cette lutte, rien ne se fait. Il n'y a pas d'existence humaine sans exigences parce que la vie ne peut pas être neutre. Elle a besoin que quelque chose active chez la personne un point de vue, qui orientera un agir dans des valeurs, et la norme fait exactement cela, elle oblige à prendre position face à l'obstacle qu'elle représente.

Nous montrons que c'est en s'adossant aux contraintes que l'usager du dispositif apprend : en se dressant devant lui, la norme l'oblige non pas en tant que norme qui a la solution à ce qu'il cherche à faire ou qui veut qu'il soit la solution à ce qu'elle cherche à faire exister. Son caractère est suffisamment polémique pour faire qu'il se positionne en face de son exigence. Impossible pour lui de garder toutes les manières de faire qu'il peut considérer, il lui en faut retenir une seule pour agir et c'est sa boussole axiologique qui lui fera trier les critères qui rendront son choix possible parce qu'il en aura réorienté le fait. Il aura lui-même trouvé la solution normative à ce qui est son problème, il saura dans quel milieu de vie agir pour réaliser son apprentissage, dans la conformité qu'on attend de lui.

Ce que montre notre étude est que le dispositif ne le dépossède pas de l'étape de problématisation face au prescrit car il le laisse se confronter à la variabilité du milieu, se débrouiller dans des circonstances changeantes d'un milieu naturel, comme lorsque les étudiants s'organisent pour se choisir des places entre eux pour gérer une arrivée compliquée dans le CRL (il y a déjà du monde, leur activité d'apprentissage exige qu'ils soient assis en groupes, et qu'ils aient de la place sur la table, qu'ils puissent interagir pour s'entraîner sans déranger leurs voisins d'un autre groupe assis non loin) et qu'ils recréent pour le collectif une norme pour faciliter leur installation et ne pas perdre de temps pour commencer à apprendre car ils ont prévu plusieurs choses à faire et que le temps presse.

En retracant les voies de la renormalisation des normes antécédentes, notre investigation a démontré que le dispositif CRL restitue à la personne apprenante la dynamique projet/problème qui est indissociable de l'apprentissage. Nos résultats prouvent que la manière d'organiser l'apprentissage telle qu'il est préconisé au CRL donne à l'apprenant la garantie de pouvoir retrouver un apprentissage autonome autrement dit la mobilisation de son usage de soi pour rencontrer le réel « comme un problème pour soi ». Il n'y a pas de plan livré tout prêt et la dynamique projet/problème est forte car la situation d'apprentissage laisse l'apprenant dialectiser par lui-même l'injonction de la norme antécédente et celle de son initiative (qui elle aussi existe toujours en tension avec la norme antécédente).

Nos résultats montrent qu'en CRL, l'apprenant récupère la dynamique projet/problème, ce qui lui permet d'identifier les normes et les contraintes et de faire de ces dernières des moyens pour apprendre en aménageant son milieu de vie, quitte à les tordre pour déterminer par lui-même comment il veut agir pour réaliser ce que lui demande la contrainte sans pour autant en suivre entièrement le mode opératoire

(c'est impossible et que ce serait invivable selon le postulat ergologique) : « [r]appelons la phrase de Canguilhem qui pourrait servir à définir ce concept d'autonomie ou tout au moins à le soutenir « tout homme veut être sujet de ses normes » (Durrive, 2005, p. 302).

Sur un plan plus large, la valeur du dispositif réside dans sa manière d'encourager l'expression de la subjectivité à travers la prise d'initiative et de responsabilité sur la norme antécédente. Comme l'écrivait George Canguilhem dans la préface de la thèse de Yves Schwartz « [i]l n'y a norme que pour des êtres pour lesquels rien n'est absolument donné d'avance » (Schwartz, 1988, p. 706). Le dispositif a montré qu'il existait sur un positionnement en valeur qui a pensé le rapport à la norme qui est proposé à ses usagers non seulement en tant qu'apprenants mais en tant qu'humains qui ont besoin de vivre en dialectisant les injonctions de l'exigence de la norme et de celles de leur existence. Le rapport à la norme qu'a pensé le dispositif et qui le caractérise, est celui de l'activité « un opérateur synthétique qui noue tout ce qu'on a tendance à séparer en catégories » (Durrive, 2009, p. 253).

En dispositif CRL, les normes pour encadrer l'agir ne sont pas placées dans un rapport qui les met en contradiction avec une prise d'initiative que l'on autoriserait à l'apprenant comme un plus qu'on lui laisserait pour compenser la rigueur des injonctions normatives. Une sorte de « liberté » qui rendrait son environnement plus attrant.

L'usager tient la norme antécédente et la renormalisation dans ses arbitrages : ce qui fait fonctionner l'apprentissage est que leur rapport est dialectisé tel qu'il existe dans l'activité pour la vie humaine. L'initiative fait repartir la contrainte qui à son tour relance l'initiative dans l'action. L'apprenant fait apparaître la contrainte quand il agit et il tire de ce qu'il comprend qu'elle attend de lui, comment il va négocier l'effort auquel il va consentir dans les enjeux qui sont les siens au moment d'agir. Pour tenir cette tension, où tout arrive en même temps, c'est le point de vue que se donne l'apprenant, qui va lui ouvrir une solution à sa dramatique.

Notre étude a permis de comprendre ce que les apprenants du dispositif *font* des normes et des contraintes qu'il a préparées pour eux et ce que ça leur fait en tant qu'êtres d'activité : il nous paraît fondé d'affirmer qu'ils éprouvent les normes antécédentes avec un point de vue en allant au-delà de l'autonomie que le dispositif appelle de ses vœux pédagogiques. C'est leur puissance normative qu'ils exercent dans le dispositif « vécu », celui qui est polarisé dans leur subjectivité quand ils entrent en débats de normes avec lui. Ils jouent avec les normes, les font craquer pour rendre au dispositif le service qu'il attend d'eux, réaliser le projet qu'il défend.

En même temps, les apprenants du dispositif construisent leur subjectivité et apprennent à faire face en construisant des positionnements qui attestent de leur volonté d'exister dans le dispositif. Nous pensons que cet apport de notre travail sur le rapport à la norme est essentiel pour réfléchir à ce qui permet à un dispositif d'apprentissage de ne pas affaiblir la dynamique projet/ problème qui organise le type d'apprentissage qu'il propose. Si on approche la notion de dispositif comme une inscription dans la vie

humaine telle que nous l'avons décrite sous l'angle ergologique, nous pouvons affirmer que le génie du dispositif est de reconnaître et même de valoriser qu'il n'y a aucun rapport de cause à effet entre les normes qui soutiennent sa proposition pour l'apprentissage et le réalisé qu'il attend.

Nous mettons en discussion l'idée selon laquelle l'efficacité d'un tel dispositif reposera sur des moyens plutôt bien pensés au service de son projet d'apprentissage de l'autonomie (ce qui d'ailleurs selon Albero, (2010), sauverait l'apprenant du piège « pervers » de recevoir une injonction à être autonome sans avoir les moyens de la réaliser). Ce qu'écrit Albero (*Ibid.*) à propos de la manière dont le dispositif soutient l'activité autonome nous semble évacuer combien la norme antécédente, comme injonction à suivre une manière de faire, est indissociable de la formation à l'autonomie quand on ramène l'assujettissement qu'elle attend dans sa dynamique avec la renormalisation qu'elle rend possible. Pour trouver l'élan qu'il faut pour s'aventurer dans l'apprentissage, il faut être passé par une évaluation de ce que ça fait à la personne de vivre son assujettissement. A partir de là, puisque l'être humain ne vit pas en application, il va revoir pour lui-même ce qu'on attend de lui et ce qu'il est prêt à accepter.

A propos des CRL strasbourgeois, Albero écrit (p. 31) ceci : « dans les centres de cette université, il n'y a pas d'injonction du tout. Il y a seulement un dispositif pensé comme un parcours ou un voyage à mener à bien, avec carte guide, boussole, équipement nécessaire, moyens d'auto-évaluation et assistance humaine à la demande ». Nos résultats font apparaître comme préalable à toute activité humaine, le fait qu'il y ait justement de la contrainte qui vient provoquer l'apprenant à se chercher une solution pour être sujet de ses normes, donc autonome ?

Nous pensons qu'il y au contraire beaucoup d'injonctions en dispositif CRL et c'est sans doute pour cela que ça marche aussi bien. Ce n'est pas la contrainte en elle-même qui fait tout, ou qui au contraire ferait courir le risque au dispositif de ne pas rendre possible le voyage dont parle Albero (*Ibid.*), sorte d'aventure dans l'apprentissage dans laquelle irait s'engager l'apprenant qui largue les amarres pour partir tel un aventurier qui tient le gouvernail de sa destinée formative dans le dispositif. L'approche ergologique permet de dépasser cette fausse alternative entre deux écueils (Durrive, 2020, p. 95). Nous montrons dans l'étude que c'est parce qu'il y a de la contrainte *et* de la renormalisation que l'étudiant ne s'arrête pas à l'injonction en tant que fin en soi, ou se contenterait seulement de prendre les moyens qu'on lui met à disposition pour apprendre à s'auto-piloter, ou du moins se mettre de manière autonome aux commandes de son apprentissage. Il peut apprendre parce qu'il agit sur la contrainte pour son projet. Il l'actualise, la personnalise et c'est ainsi qu'il va, parce qu'il est un être d'activité et que la norme se laisse contester (renormaliser) pour qu'il puisse voyager dans l'apprentissage.

Nos résultats attestent des multiples renormalisations qui sont autant de signes que les apprenants sautent sur la dynamique normative que le dispositif libère très naturellement en créant les conditions d'émergence de la dynamique de la contrainte et de l'initiative, à la fois car ils sont des êtres d'activité

qui vont se chercher un milieu pour apprendre en s'appuyant sur les normes mais aussi parce que nous pensons qu'ils font confiance au dispositif pour prendre des risques, soupeser les enjeux qui sont importants pour eux et décider d'agir avec un point de vue personnel qui va défendre leurs intérêts en valeurs, qu'ils soient personnels ou qu'ils concernent l'apprentissage.

Selon nos résultats, il apparaît que les apprenants ont compris la logique du dispositif qui tient ensemble, lui-même avec assurance, le versant normalisé et le versant renormalisé de l'activité. Puisque le dispositif est assez solide pour résister aux torsions de ses normes, il peut tenir ses promesses d'autonomie.

Ainsi, notre étude a rétabli l'impérieuse nécessité de concevoir un lieu de formation sans tomber soit dans le piège d'imaginer que la formation se passera au mieux si l'on axe tout sur le versant des normes antécéduentes, sorte de forteresse imprenable dans laquelle l'apprenant serait censé savoir quoi faire et comment faire et que cela suffirait parce qu'on aurait tout prévu au plus près pour lui, ou alors le versant de l'activité et de l'initiative, lieu de liberté où s'exercerait une autonomie sans freins puisque l'apprenant ferait tous les choix, sans que la norme ne gêne des coudées qui lui garantiraient d'être assez larges pour être entièrement le pilote de sa destinée apprenante. Nous savons maintenant qu'il n'en est rien. Pour réaliser l'idéal (Albero, 2010) du dispositif, il ne s'agit pas de liberté dans le dispositif qui s'en donnerait les moyens, mais de normativité qui laisse être vécu un univers de valeurs.

Nous pensons avoir rétabli le caractère puissamment émancipateur de la norme antécédente quand on ne la coupe pas de la vie humaine et qu'on laisse à la personne la possibilité de jouer sa partition normative. Reconnaître que la norme est toujours vécue en première personne pour en faire quelque chose qui n'est pas forcément l'attendu de la première anticipation est ce qui inscrit un lieu de formation dans la vie, et ce qui lui garantit d'être performatif puisqu'il est à la fois, relié aux concepts qui en constituent l'« ADN » matriciel et la vie elle-même qui fera que la personne dirige sous d'autres exigences comment elle veut bien exister pour apprendre dans le dispositif. Le dispositif est au fond un peu comme une norme qui aurait cherché à anticiper ce que l'on va faire de lui mais c'est une norme qui ne peut être considérée toute seule, il faut la voir avec les renormalisations qu'elle permet.

Nul besoin alors quand on projette de créer un lieu de formation en autoformation de penser renoncer à une organisation normative rigoureuse de crainte d'être trop directif ou trop descriptif et de couper l'herbe de l'autonomie sous le pied de l'apprenant. A condition de penser les normes antécéduentes en les reliant à la vie humaine, on peut espérer proposer un lieu d'apprentissage où il y aura de l'activité au sens fort et où les apprenants s'approprieront le rapport à la norme qui leur est proposé pour tenir les exigences du dispositif sans oublier qu'il faut bien vivre, et qu'il y a toujours dans la confrontation avec la norme « une subjectivité qui cherche à se constituer » (Durrive, 2005, p. 306) car « l'apprentissage d'une norme n'est possible qu'à condition d'être dialogique et jamais monologique » (Ibid. p. 299).

C'est « la simplification mutilante » (Schwartz & Durrive, 2009, p.7) qui coupe normalisation et renormalisation du débat de normes qui les féconde. Comme l'écrit Le Blanc (2010, p. 12) à propos des

réflexions de Canguilhem sur la vie « [a]ffirmer que la vie est sans modèle, fait un avec sa possibilité de changer de normes, de passer d'une norme à une autre norme. Les normes, en raison même de leur pluralité, éloigne la vie de toute référence à un modèle normatif transcendant et l'engage au contraire dans la particularité des points de vue. ».

Nous pensons que le dispositif CRL engage « l'autonomie en tant qu'activité et mode particulier d'apprentissage » (Linard, 2010, p. 19) parce qu'il permet au point de vue que l'apprenant reprend sur la norme de diriger la manière dont elle va lui servir à faire ses choix pour se trouver dans son débat de normes, une possibilité d'apprendre autrement, et à sa manière (via les valeurs qui font trancher ces débats).

Contribution 5 : L'entretien ergologique pour dire ses arbitrages de l'activité : quand la renormalisation permet d'ériger la personne dans son apprentissage

Pour réaliser notre exploration de l'activité des usagers du dispositif, nous avons construit notre outil pour l'enquête, pour faire verbaliser l'activité en proposant aux enquêtés de re dialectiser la dimension conceptuelle de leur agir et sa dimension axiologique quand l'agir s'éprouve dans la situation vécue en adhérence avec le milieu et dans un rapport polémique avec le monde (*Ibid.*), parce que la personne cherche à régler normativement la tension entre ces deux pôles : « L'agir a donc toujours une double dimension : logique et axiologique, s'appuyant sur des savoirs et sur des valeurs. Cela vient sans doute des caractéristiques profondes de l'activité humaine, dans la mesure où elle est à la fois intellectuelle et vitale. En ce sens, l'acte ponctuel – s'il est réinscrit dans la durée de l'activité – apparaît à l'intersection d'un double effort chez l'être humain : l'effort de connaître et l'effort de vivre » (Durrive, 2010).

Au départ de notre réflexion pour choisir comment mener l'investigation ergologique de notre étude, nous avons pris la mesure de l'ambition à la fois épistémique, épistémologique et éthique de notre démarche. L'impossibilité épistémologique pour notre recherche de produire de la connaissance sur l'activité à partir d'une méthode d'analyse qui viendrait se plaquer artificiellement sur les resingularisations qu'elle charrie en continu, pour la fixer par des concepts censés produire des catégories pour comprendre ce qu'elle serait in fine, nous a amenée à choisir une autre voie que nous avons estimée non mutilante pour appréhender l'activité.

Nous avons également veillé à respecter une posture éthique dans la conduite de nos entretiens avec les participants, posture au principe même de tout processus ergologique. Comme l'écrit Durrive (2010), pour collecter des données sur le dispositif, c'est à de nouvelles sources que nous sommes allé puiser : les postulats ergologiques nous ont permis d'atteindre les critères portés par les apprenants eux-mêmes dans leurs choix de renormalisation et l'approche ergologique nous a appris une manière d'entrer en dialogue avec les participants pour les accompagner dans la verbalisation du fil de leurs arbitrages : « [d]eux conditions de possibilité : la première est d'ordre épistémologique puisqu'il est question d'une

production originale de savoirs, impliquant le souci de puiser à de nouvelles sources ; la seconde est d'ordre éthique, car une écoute réelle passe par l'authentique conviction de l'inédit dans la parole de l'autre, une volonté de savoir, un certain regard sur son semblable. Au fond, chacun doit « *se rendre disponible pour redessiner sa part d'ignorance toujours recommencée, sans rien céder de l'ambition de savoir* » (Schwartz, 2000a, 126). Modestie et non-savoir d'un côté, rigueur et exigence de savoir de l'autre » (Ibid.).

Notre objet réclamait de conduire des entretiens qui visaient à faire dire aux participants de l'enquête, comment ils avaient éprouvé leur « usage de soi » dans le dispositif. Nous rappelons que la notion d'« usage » est prise selon l'acception ergologique qu'en donne Yves Schwartz, c'est-à-dire en tant qu'expérience active, « comme essai partout et toujours de ne pas subir unilatéralement les normes ou prescriptions venues du milieu, comme effort - plus ou moins contrarié ou mis en échec - pour les retravailler, les « renormaliser », dans l'axe de normes que les protagonistes souhaiteraient se donner à eux-mêmes » (Schwartz et al., 2021).

Notre projet était d'investiguer l'action de l'apprenant dans la manière dont elle a découlé d'une initiative qui a impérativement rencontré une contrainte qui a obligé l'apprenant à redéfinir, pour être à l'origine de l'exigence qui cherche à le gouverner, la demande que le milieu lui a faite et qui le convoque à devoir trancher un débat avec lui.

Nous avions comme ambition et elle s'est accompagnée d'exigences épistémologiques fortes pour faire apparaître la richesse de ce débat avec le milieu tout en évitant l'écueil de penser à la place de celui qui est le seul à vivre ce débat, l'apprenant. Il nous fallait réussir à faire retranscrire dans les mots du participant ce qui est de l'ordre de l'insaisissable puisque l'agir se réalise dans l'activité et qu'elle est toujours, au-delà du visible que l'on peut décrire, et quand on la prend comme « usage de soi » (« ce que l'on reconstruit autour de soi comme milieu pour se vivre en être singulier » (Durrive, 2010)), en permanence traversée de choix souvent microscopiques, plus ou moins conscients, plus ou moins verbalisés (Schwartz et al., 2021, p. 136).

La manière de conduire nos entretiens exigeait de ne pas se faire piéger par une restitution qui ferait primer le prestige de la norme antécédente sur l'écheveau de valeurs qui se « déconnectent des corps-soi » (Ibid., p. 174) qu'allait produire le discours sur la réévaluation dont n'avait pu s'exonérer l'apprenant pris dans son élan normatif pour renormaliser le mode opératoire proposé en antécédence et de manière anonyme par le dispositif.

Nous savions que notre outil d'enquête allait recréer artificiellement, pour les besoins de l'enquête, non pas l'activité comme si elle était un diptyque dont on pourrait observer les deux parties qui se font opposition, mais comme une course poursuite entre la norme et la renormalisation qui met en synergie

et à jets continus des débats de normes qui font faire histoire pour l'apprenant à mesure que la vie en lui (Ibid. p. 174) lui fait réévaluer les conditions de son agir « [n]orme, renormalisation : l'une devance l'autre, à l'image du pied droit qui devance le pied gauche et réciproquement. La norme prétend devancer ce qui va se faire, mais la renormalisation est aussi une forme d'anticipation puisqu'elle va au-delà de ce qui est prévu, pensé à l'avance par la norme. On comprend mieux désormais « l'écart entre le prescrit et le réel » comme l'une des manifestations de cette dialectique qui caractérise l'activité humaine. » (Durrive, 2010, p. 28).

La démarche que nous avons défendue dans ce présent travail ne cherche pas à se présenter comme un outil de compréhension des choix posés par les apprenants comme autant de clôtures renormalisantes à leurs débats de normes qu'une technique infaillible ferait surgir des verbalisations provoquées par le dispositif d'enquête mis en place. Ce que nous avons proposé dans l'étude que nous avons menée, c'est une manière d'entrer dans une réflexion sur l'activité qui s'ouvre aux reprises d'initiatives d'apprenants dans un dispositif de formation puisque tel était l'objet de cette thèse, et en s'intéressant à eux en tant qu'êtres humains pris dans les dramatiques des normes sociales avec lesquelles ils doivent se débrouiller pour exister sans « se laisser commander du dehors » (Durrive, 2010).

Nous pensons que notre visée de recherche a pu être atteinte à la fois parce que nous avions un projet de connaissance sur le dispositif et que nous avons construit grâce à des concepts puissants, une manière de faire parler l'activité que le dispositif rend possible au niveau du dialogue de l'usager avec ses normes, mais aussi parce que nous étions mue par une curiosité forte pour nos « semblables » (Schwartz, 2009) qui nous ont instruite de cet « autrement » contenu dans leurs débats de normes, qui leur a servi d'appui pour apprendre et pour exister au sens fort en ne renonçant pas à se vivre comme leur propre centre de référence. Ils nous ont montré comment faire exister un dispositif pour lequel ils sont prêts à répondre à sa demande pour l'apprentissage, à condition que ce dernier n'ignore pas que l'apprentissage d'une langue ne peut se faire sans que l'apprenant n'établisse une « relation à » ce qui fait sens pour son projet d'existence avec les autres : « l'être humain interagit en continu avec le monde d'une manière telle qu'il est constamment en posture de recherche et qu'il produit des savoirs, à travers ses actions les plus quotidiennes » (Durrive, 2020, p. 94).

Nous nous demandons si l'entretien ergologique est transposable à d'autres contextes où l'on chercherait à investiguer l'activité humaine et la manière dont un acteur vit subjectivement sa situation (Rix et Lièvre, 2005 p. 2). A l'instar de Durrive (2013, p. 131), nous dirons qu'il faut savoir changer la focale sur l'activité « pour jouer avec la profondeur de champ » pour saisir l'activité quand elle se déploie dans son double élan vital et intellectuel. Nous répondrons que l'on peut bien explorer l'activité avec l'entretien ergologique ou tout autre moyen d'investigation à condition d'éviter le piège de prendre dans des filets conceptuels ou au contraire de couper ce qui est son terreau d'application, ce qui relève d'une

dynamique en élan continu et en poussée inverse qui jamais ne cesse de s'entretenir l'une l'autre, pour transformer hommes et milieux de vie en tenant ensemble vie et concept.

Nous dirons aussi que l'approche ergologique cherche à mettre en visibilité ce qui anime l'action pour retrouver les tensions de l'activité, ce qu'elle cherche avant tout c'est à construire à travers sa compréhension de l'activité, une réhumanisation de l'initiative humaine porteuse de réserves d'alternatives instruites par les débats de normes, « pour vivre mieux ou autrement sa vie » (Schwartz et al., 2021, p. 175) et dans le cas de notre étude, pour réussir à apprendre en se constituant une expérience à le faire « au sens le plus complet du terme » (Durrive, 2014b) c'est-à-dire en retissant les liens du savoir avec d'autres liens qui seront nécessaires pour croiser et soutenir ceux du registre conceptuel : ce sont les relations que chacun établit avec les normes, dans la situation considérée « à chaud », au moment de faire des choix dans le registre de la vie concrète.

Nos résultats ont montré que lorsque les apprenants du dispositif cherchent à apprendre à travers les manières de faire qu'il leur soumet, c'est en tant qu'êtres vivants refusant d'être subsumés sous le concept, et se débattant dans une lutte normative pour le tenir relié à la vie.

L'entretien tel que nous l'avons mobilisé pour collecter des données sur l'activité peut être un appui de développement pour l'apprentissage uniquement si on laisse sa place à l'activité ; A condition de ne pas chercher à tirer de la matrice qu'il catalyse sous forme de discours pour ramener dans l'évocation de l'activité, les débats de normes et les arbitrages, des morceaux incomplets de l'activité de l'apprenant pour tenter d'y lire sa trajectoire normative, parce que l'on chercherait des raisons au craquage de la norme à sa place, ou que l'on se perdrait dans des anecdotes qui masqueraient l'effort qu'il a du faire pour tenir son point de vie sur la norme. L'entretien ergologique n'est pas une recette ergologique pour forer l'activité de la personne, il est la mise en œuvre du renversement de perspective qu'opère toute démarche ergologique quand elle s'intéresse à l'activité humaine et aux inventions renormalisantes (Ibid., p. 220) qu'elle produit pour faire vivre les hommes en société.

L'apprenant qui pourra s'exprimer en entretien ergologique sur sa manière d'établir des relations à la norme « d'ordre axiologique, interprétatif (éthique, esthétiques, politiques, par exemple) » (Ibid.) c'est-à-dire des liens/relations/liaisons autres que les liens avec les savoirs pour se constituer une expérience d'apprentissage, pourra rattacher à la norme antécédente comment, lorsqu'il s'est retrouvé dans le registre de la vie concrète, il a agi pour se donner des critères pour trancher une décision à partir d'un débat de normes, et projeter la valeur qui fera que son choix est le sien dans un projet qu'il peut défendre en tant qu'auteur de sa manière d'agir pour le réaliser. Il pourra réunir l'antécédence de la demande normative avec l'actualité de son choix de renormalisation, ce qui agrandira son regard sur sa capacité à entreprendre de lui-même son agir, à diriger de son point de vue comment il organise son milieu pour mieux vivre et pouvoir apprendre en agissant sur son milieu.

C'est ce qui compte, c'est de réussir à préserver l'unité de l'activité quand on investigue l'activité humaine.

Conclusion générale

Quelques réflexions sur notre expérience doctorale en guise de conclusion : une posture de recherche et de production de savoir fondamentalement humaine

Le questionnement qui a initié ce travail de recherche, s'est ouvert à partir de préoccupations et d'interrogations à propos du dispositif CRL, lieu de notre activité professionnelle en tant que professeur d'anglais et responsable d'un des centres de ressources de langues du dispositif depuis ses débuts sur le campus strasbourgeois. Elles avaient découlé de constats de terrain, d'observations, et d'intuitions que nous avions éprouvés dans notre expérience de praticienne dans le dispositif, en tant que formatrice en langue et actrice de la conception de l'organisation du dispositif.

C'est en termes de formation et d'apprentissage que des questions avaient éveillé notre curiosité à propos d'un dispositif que nous avons décrit au cours de l'étude comme une innovation pédagogique (Poteaux, 2010, p. 42), « un dispositif conçu pour accompagner l'autonomie » (Linard, 2010, p. 30) grâce à une démarche individualisée d'autoformation en langues et qui propose en ce sens, un mode original de formation en langues étrangères. Fondé sur des principes socioconstructivistes de l'apprentissage, Albero en décrit le principe directeur pour l'étudiant qui vient apprendre dans le dispositif « [L]es CRL, sont le fruit des conclusions tirées de ces principes : si personne ne peut apprendre à la place de l'étudiant dans ses apprentissages, c'est à lui que revient la conduite de son parcours de formation ; le rôle de l'institution consiste alors à lui en donner les moyens » (2010, p. 75).

Nous ressentions le besoin de parvenir à investiguer ce qui lui permet de rendre dynamique sa proposition de formation auprès de son public étudiant pour comprendre de quelle manière ces derniers se saisissent, à travers leurs initiatives, de ce qu'il a organisé (à leur attention) pour que leurs apprentissages aient lieu dans les principes qu'il s'est donnés et qu'ils puissent conduire leurs parcours de formation.

Nos étonnements, à partir de ce que nous observions dans l'activité d'apprentissage des étudiants dans les CRL du dispositif, les questions qui restaient obstinément en suspens alors que nous cherchions à donner du sens à ce que nous n'arrivions pas vraiment à décrire/et à expliquer, nous ont conduite à vouloir interroger d'une manière qui restait à découvrir, ce qui fait vivre ce dispositif dont la mécanique dispositive réussit à faire exister la proposition qu'il leur soumet pour qu'ils puissent apprendre dans ses normes.

Nous avons choisi d'aller chercher des réponses sur ce qui nous échappait à propos de la dimension « vécue » du dispositif telle qu'elle est décrite par Albero (2010) (quand elle évoque « le *dispositif vécu* par les acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain »), en nous engageant dans un travail de recherche qui nous a amenée à construire une manière personnelle d'investiguer une réalité du dispositif ; Elle s'est appuyée sur un paradigme théorique qui pouvait soutenir notre questionnement

initial et lui faire ouvrir des perspectives à problématiser en approchant autrement le dispositif c'est-à-dire à partir des concepts ergologiques construits à partir d'une reconceptualisation par le philosophe Yves Schwartz, du concept d'activité.

Notre questionnement initial s'est creusé pour réussir à construire la matière sur laquelle exercer notre activité de recherche. Il a débouché sur une problématisation du dispositif à partir de l'activité qui s'y déploie, définie comme « un enchevêtrement d'arbitrages, qui nourrit ce qu'on peut appeler des « dramatiques d'usage de soi » (Schwartz, 2009).

Nous avons vécu pendant plusieurs années une activité de chercheure. Comme telle, elle s'est inscrite « dans la tension qu'elle entretient avec l'activité en général » (Durrive, 2020, p. 93). Elle a existé sur la liaison entre « le prescrit de la science » (Ibid., p. 12), à travers les étapes formalisées qui caractérisent un projet de recherche, et « le réel de la recherche » (Ibid.) qui implique de faire des choix pour tenir ensemble le jeu des contraintes normatives avec une manière forcément singulière d'éprouver les normes et les valeurs qui proviennent d'exigences diverses, pour faire réussir à faire advenir notre démarche de recherche, comme un exercice imposé à inventer pour soi.

Dans la tension entre l'objectif et le subjectif, nous sommes devenue l'interprète d'un projet de la connaissance qui a produit une création singulière à partir des normes antécédentes et anonymes censées en structurer et en organiser la progression et le déroulement. Son déploiement est allé à l'inverse d'une trajectoire d'agir pré-pensé (Schwartz, 2009). Les normes antécédentes nous ont fourni « les éléments disponibles pour anticiper donc faire du sens dans la configuration du réel à venir » et il s'est outillé de nos normes personnelles, façonnées par notre histoire (Ibid.) pour créer un nouveau point singulier d'histoire, attestant par là même que « *Rien n'est donc entièrement prévisible* dans la confrontation ici et maintenant entre les normes antécédentes » (Schwartz, 2009).

L'activité du chercheur qui s'intéresse à l'activité humaine sous l'angle ergologique comme cela a été le cas pour notre étude, ne peut qu'être attentif pour lui-même, au double effort qu'il lui faut mener pour la réaliser, l'effort de vivre croisé à l'effort de connaître. Les contraintes exigent qu'on se débrouille de la variabilité qu'elles apportent au plan du prescrit censé se dérouler selon un protocole, quand elles surgissent du moment présent « afin de ne pas se laisser emporter par elles, mais plutôt, chaque fois que c'est possible, tenter de s'en servir pour son projet de vivre » (Durrive, 2020, p. 95). En même temps, puisqu'il est impossible de s'arrêter là sinon tout resterait ancré seulement dans le moment vécu et tout serait à recommencer pour la première fois éternellement, il faut tenter de les dépasser en allant vers la neutralisation sans laquelle on ne peut produire des savoirs qui soient généralisables, « se battre avec les contraintes du moment » et tendre vers « l'élimination des points de vue enracinés localement » (Ibid., p. 93).

Comme le précise Durrive (Ibid. p. 96) « [e]t en retour, connaître devient une modalité du vivre – ce qui éclaire particulièrement l'activité du chercheur. Pour vivre, l'humain essaie de rendre le monde

intelligible, donc de catégoriser, de s'arracher au présent afin de généraliser et dominer conceptuellement la situation : y reconnaître une cohérence pour soi et intervenir dans le sens de son projet d'agir ».

Notre recherche pouvait se reconnaître dans cette tentative de « dominer conceptuellement » ce qu'elle avait cherché à investiguer, pour proposer un savoir à partager qui pouvait se détacher du maëlstrom conceptuel et axiologique qui lui avait servi de matrice pour le concevoir « [s]elon la perspective épistémologique de Canguilhem, la posture de recherche et de production de savoir est par conséquent fondamentalement humaine, puisque la connaissance trouve son origine dans les problèmes de la vie. (Ibid.)

L'ergologue qui « cherche à comprendre comment les individus s'engagent dans l'activité » est lui-même engagé dans une activité qui consiste à mener sa recherche sur les négociations de leurs dramatiques d'activité.

Il apprend à mobiliser une démarche de pensée qui agrandit son regard sur l'activité de celles et ceux avec qui il collabore pour produire du savoir sur son objet d'étude. Il apprend en même temps, parce qu'il n'est pas indifférent à sa propre expérience comme « chercheur en apprentissage » (Faury, 2020, chez Cherqui-Houot, I., & Triby, p. 150), comment lui-même génère l'activité qui lui permet de produire ce savoir, en se positionnant face aux normes qui encadrent son activité de chercheur. Il réalise qu'il explore une expérience des normes au carré, une plongée en abîme vertigineuse sur ce qu'il apprend à découvrir par son initiation au métier de chercheur-ergologue pour d'autres que lui, et pour ce qu'il comprend de sa propre activité quand il cherche lui aussi à retrouver sa cohérence sous des normes qui lui indiquent comment procéder en désadhérence du moment de l'agir et celles qu'il cherche lui-même à se donner pour faire avancer sa recherche en redessinant son milieu à vivre, sans s'aveugler à lui-même comme être qui réclame une relation « à » son milieu, pour reprendre l'expression de Canguilhem.

Ainsi, apprendre, quand on se place dans une démarche de construction du savoir est, pour reprendre la formulation de Durrive (2014b) sur le travail, « loin d'être la simple soumission à une norme, signifie renormaliser, interpréter les normes en situation, en fonction d'une évaluation singulière. La personne qui agit organise sa propre cohérence de la situation, c'est la condition pour qu'elle soit efficace, en se considérant « centre » actif (Ibid., p.186) de cette mise en cohérence de la situation rencontrée, plutôt que comme un carrefour passif d'influences. ».

Apprendre oblige à se mettre en activité parce que pour apprendre, il faut se mettre en relation à son environnement, pour trouver ce qui fait sens. Lorsque Linard écrit que « apprendre est un processus complexe [...] qui se développe en interaction permanente avec l'environnement » (2010, p. 35), elle inscrit cette affirmation dans les postulats ergologiques qui nous ont permis d'œuvrer pour réaliser notre travail de recherche et montrer que c'est par l'activité que les étudiants du dispositif ont pu se recréer des milieux pour apprendre en polarisant électivement l'environnement du dispositif.

Notre recherche a tâtonné et pour se réaliser, elle s'est cherchée, comme l'écrivent Van Campenhoudt et al., (2017) : « [u]ne recherche est par définition quelque chose qui se cherche. Elle est un cheminement vers une meilleure connaissance et doit être acceptée comme telle, avec tout ce que cela implique d'hésitations, d'errements et d'incertitudes. ».

Notre recherche s'est cherchée et cela jusqu'à son terme, parce qu'il lui a fallu sans jamais renoncer à cet effort, se choisir ses propres manières de faire sur ce que la norme pouvait indiquer, pour investir de nos propres normes et valeurs ce qui supposait de régler une tension normative avec l'attendu, et donc vivre des « dramatiques » desquelles nous avons puisé nos propres solutions normatives pour conduire un projet qui se découvrait au fil de nos renormalisations et qui déjouait toute prévision de se laisser être déroulé par la force d'une première anticipation pourtant forte de tous les concepts et les savoirs formels que des chercheurs avaient élaborés pour d'autres chercheurs, et qui nous permettaient d'échafauder et d'édifier par le concept notre processus de recherche, avant de le vivre.

En adoptant les priorités de cette première anticipation, et parce que nous les avons faites nôtres à travers notre activité renormalisante, nous avons pu les gouverner en fonction de notre projet et ainsi dégager notre différence dans la démarche que nous avons élaborée pour apporter des réponses à nos questions de départ.

Au cours de ce travail, nous avons engagé des initiatives sur la norme, parce que la condition de réalisation de ce travail a été de rester active au sens ergologique, et faire qu'il soit une conquête sur nos débats avec les contraintes qui nous ont permis de réaménager le prescrit pour trouver nos propres manières de faire.

Comme l'écrit Durrive (2009, p. 13) « [l']activité est ainsi un retravail constant des normes antérieures dans leur actualisation singulière qui ouvre vers un « débat de normes » et oblige finalement les individus à se choisir eux-mêmes et à choisir « le monde dans lequel chacun veut vivre ». Pour recréer ce « monde » et même ces mondes dans lesquels nous avons vécu cette expérience, nous avons lutté pour piloter ce que nous pouvons aujourd'hui appeler *notre* recherche.

Même si les « débats de normes sont souvent peu visibles aux autres et à nous-mêmes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 222), l'entrée ergologique sur notre travail aura permis que nous regardions notre propre activité comme un débat à l'issue toujours incertaine avec le milieu. Elle nous a permis de nous ouvrir aux incertitudes qui caractérisent toute entreprise humaine parce que vivre impose de renoncer à donner les clés de l'agir aux concepts pour que les choses se fassent, parce que la vie fait que ce n'est jamais ainsi que les choses se passent : « c'est impossible parce que toute configuration d'activité humaine, et notamment de travail, est toujours, certes un déroulé de protocole normé, mais aussi une rencontre ».

Au cours de ce travail, nous avons renégocié les « usages » de soi qui tendent entre leur deux pôles le fil qui permet de cheminer pas à pas dans l'activité en enchaînant nos débats de normes desquels des manières de faire plus ajustées ont fertilisé des réserves d'alternatives, et ainsi relancé la dynamique de notre activité par notre reprise singulière de ce qu'elle ne pouvait avoir prévu entièrement.

Nous nous sommes instruits de nos débats de normes lors de discussions passionnantes sur la conduite de notre thèse avec nos directeurs, nos collègues ergologues, nos camarades doctorants. Nous avons mieux compris tous les écarts que nous avons créés dans l'activité pour réussir à diriger notre projet et à le penser d'une manière qui soit la nôtre, parce que le point de vue qui nous avait fait nous écarter du prescrit qui se voulait une évidence à reprendre, nous a aidée à construire notre travail et à nous construire à travers ce travail.

Ce que ça nous a fait de vivre cette expérience est ce qui nous a faite pour pouvoir mener ce projet.

En contemplant le parcours réalisé pour mener à son terme cette étude, nous avons la certitude d'avoir choisi une voie dans la recherche qui à la fois a pu soutenir comme nous l'espérions le cheminement de notre projet de connaissance et a permis de le conduire dans des normes et des valeurs qui nous ont autorisées à nous construire des milieux pour exister dans une cohérence avec ce qui n'a pas été seulement une démarche de recherche dans l'approche ergologique mais le choix d'un positionnement ergologique personnel pour découvrir l'activité de nos semblables.

Nous avons commencé notre questionnement comme formatrice en langues, nous terminons notre parcours dans cette thèse comme une chercheuse qui s'est initiée à un nouveau métier par l'activité de recherche qu'elle a éprouvée, métier qu'elle a dû apprendre à exercer entre les normes qui le caractérisent et les renormalisations qui ont rendu possible de le vivre (et ont produit ces réserves d'alternatives inestimables à nos yeux).

Nous aurions envie maintenant d'ajouter à notre identité de formatrice, celle de chercheuse et d'agrandir les horizons de pensée dans lesquels nous pourrons continuer à investiguer le savoir en l'ouvrant au regard d'une nouvelle posture : celle d'une ergologue attentive à l'activité de nos semblables comme creuset de dramatiques d'usage de soi, pour qui la tendance à la renormalisation est un fait universel et qui cherchent pour exister à partager des valeurs communes avec les autres (Schwartz, 2009) :

« Avec quel regard gérons-nous nos rapports avec nos semblables ? Tendons-nous à les réduire à des instruments pour nos volontés, nos tâches à remplir, nos projets de vie, de richesse, de pouvoir ? Ou les regardons-nous comme nos *semblables*, toujours plus ou moins traversés par des questionnements, des « dramatiques » qui convoquent de façon plus ou moins claire ou obscure, leur propre être comme ils convoquent le nôtre ? (Ibid. p. 221).

Nos semblables nécessitent pour peu que l'on s'intéresse à leur activité, que l'on pose sur leurs débats de normes un regard non pressé qui puisse prendre la pulsation de leur activité dans la démonstration qu'elle nous fait jour après jour, et qui nous oblige envers elle, à la fois de tendre vers la désadhérence

pour former des savoirs universels, et de répondre à la nécessité « de nous astreindre au microscopique pour ne pas rater les marches essentielles » (Schwartz, 2014b).

Comme l'écrit Schwartz (2011, p. 174) « [p]orter notre regard sur nos destinées d'êtres humains comme êtres d'activité, c'est nous voir comme creusets, en tant que corps-soi, de successions de débats de normes enchaînés. ». Dans cette étude, la démarche ergologique a permis de porter autrement le regard sur le dispositif CRL et de comprendre comment les êtres d'activité que nous sommes tous cherchons à rayonner dans nos milieux de vie grâce à « cette activité qui tente de redéfinir le milieu à sa mesure » (Schwartz, 2009b, p.11).

Nous reprendrons pour clore cette conclusion à notre travail, la formulation de Nicole Poteaux (2010, p. 44) qui résumait ainsi l'originalité du dispositif CRL : « il s'agissait de déplacer le regard de l'objet d'apprentissage (l'anglais), pour le tourner vers les personnes qui apprennent » et leurs conditions d'apprentissage ». Nous pensons que notre démarche de recherche, parce qu'elle a été placée dans le cadre ergologique de l'activité humaine, a, à sa manière, permis de tourner le regard vers les personnes qui apprennent dans le dispositif pour faire apparaître, comment ils vivent leurs apprentissages en dispositif CRL, et comment ils font vivre le dispositif à cet effet.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Acker-Kessler, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues : Une approche située* [Thesis, Strasbourg].
- Agamben, G. (2006). *Théorie des dispositifs. Po&sie*, 115(1), 25-33 (trad. M. Rueff).
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Éd. l'Harmattan, 306.
- Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : Entre la contingence et l'utopie. In G. Le Meur (Éd.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage : Communications francophones du Cinquième Colloque européen sur l'autoformation, Barcelone, décembre 1999* (p. 459-483.). Éd. l'Harmattan.
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : Le dispositif confronté à ses pratiques. In *Enjeux et dilemmes de l'autonomie* (p. 67-94). Éditions de la Maison des sciences et de l'homme.
- Albero, B. (2011, juin). Approche trilogique des dispositifs en formation : Pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? In C. Gaux & I. Vinatier (Éds.), *Colloque OUFREP: Vol. Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation* (p. 59-63). OUFREP.
- Albero, B. (2018). Entre prescription et appropriation : Les logiques d'action qui font dispositif (Chapitre 8). In E. Brossais & G. Lefevre (Éds.), *L'appropriation de la prescription en éducation : Le cas de la réforme du collège* (p. 126-133). Octarès.
- Albero, B., Linard, M., & Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : Quatre parcours de pionniers*. Éd. l'Harmattan.
- Albero, B., & Poteaux, N. (Éds.). (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 267.
- Armengaud, F. (2019). Georges Canguilhem : Le comportement comme « allure de la vie ». In F. Burgat (Éd.), *Penser le comportement animal* (p. 153-170). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Artaud, A. (1968). *L'ombilic des limbes*. NRF Poésie/Gallimard (1^{ère} éd. 1925), 256.
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (16. éd). Vrin, 256.
- Barbot, M. & Camatarri, G. (1999). Le principe d'autonomie. Dans : M. Barbot & G. Camatarri (Dir.), *Autonomie et apprentissage: L'innovation dans la formation* (pp. 7-48). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Cle International, 125.
- Barbot, M.-J., & Trémion, V. (2016). De l'émancipation à l'autonomie : Stabilisation et ouverture de possibles. *Recherches & Éducations*, 16, 21-34.
- Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, 66(1), 46-58.
- Baudrit, A. (2007). L'apprentissage coopératif : Des entrées multiples. In *L'apprentissage coopératif* (p. 11-25). De Boeck Supérieur.
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositive : (Extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters). *Hermès*, n° 25(3), 243.
- Belin, E. (2002). *Une sociologie des espaces potentiels : Logique dispositive et expérience ordinaire*. De Boeck Université.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2011). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15.

- Benson, P. (2013). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2nd Edition). Routledge, 296.
- Berdal-Masuy, F., Briet, G., & Pairon, J. (2004). Apprendre seul, à son rythme et encadré. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 134(2), 173.
- Berten, A., & Foucault, M. (1988). Entretien avec Michel Foucault. *Les Cahiers du GRIF*, 37(1), 8-20.
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : Petite généalogie. *Hermès*, 25(3), 31.
- Bezille, H., Merle, V., Monoky, M., Palazzeschi, Y., & Santelmann, P. (2009). Table ronde : « L'éducation permanente est-elle encore un projet d'avenir ? ». Parution n°180. L'éducation permanente, un projet d'avenir (spécial 40e anniversaire), 107-125.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : L'entretien*. A. Colin, 176.
- Boulton, A. (2022). De l'élève à l'apprenant : Les rôles vers l'autonomie. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2(19-2).
- Boutinet, J.-P. (dir.)(2011). *L'ABC de la VAE*, Érès, 259
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France, 464.
- Bruner, J. S. (1971). *The relevance of education*. Norton, 175.
- Bruner, J. S. (1981). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire (1966)*. Presses Universitaires de France, 292.
- Bucher-Poteaux, N. (1998). Des Ressources ? Oui mais pourquoi ? *Études de Linguistique Appliquée*, n° 112, 483-494.
- Bucher-Poteaux, N. (2000). Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions. *Les Langues Modernes*, 3, 8-11.
- Calbérac, Y., & Hugonie, G. (2007). Terrain d'affrontement: La relecture d'une controverse scientifique (1902 - 1922) (Doing fieldwork: A scientific controversy in the French geography, 1902-1922). *Bulletin de l'Association de géographes français*, 84(4), 429-436.
- Candas, P. (2012). Étude des trajectoires d'apprentissage autodirigé : Place de la planification, des intentions, du hasard. *Carrefours de l'éducation*, 33(1), 149-162.
- Candas, P. (2014, octobre). *Modes de gestion par les étudiants des contraintes institutionnelles dans un dispositif d'autoformation en langues, le Centre de Ressources de Langues*. 8ème Colloque sur l'Autoformation « Apprendre par soi-même à tous les âges de la vie adulte... », Strasbourg, France.
- Candas, P., Poteaux, N., & Triby, E. (2008). Le centre de ressources de langues : Un dispositif d'apprentissage à l'université. *Questions Vives*, 4(9), 165-178.
- Canguilhem, G., (1943). *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*. Imprimerie la Montagne, 157.
- Canguilhem, G. (1947). « *Milieu et Normes de l'homme au travail* » (à propos du livre de Georges Friedmann, *Problèmes humains du machinisme industriel*) in *Les Cahiers de Sociologie*. PUF, Paris, 1947, 3, 125.
- Canguilhem, G. (1952). *La connaissance de la vie*, Hachette, 223.
- Canguilhem, G. (1962). *Du développement à l'évolution au XIXe siècle*. Presses Universitaires de France, 128.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Gallien, 221.
- Canguilhem, G. (1977). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Vrin, 208.
- Canguilhem, G. (1980). « Le cerveau et la pensée » (1980), conférence publiée in *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences*, Albin Michel, Paris, 1993, 11-33.
- Canguilhem, G. (2005). « *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique* » (1943). Presses Universitaires de France, 158.
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique* (12e édition). Presses Universitaires de France, 290.

- Canguilhem, G. (2015). *La connaissance de la vie* (Deuxième édition revue et augmentée). Librairie philosophique J. Vrin, 253.
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Presses Universitaires de France, 276.
- Carré, P. (2010). Introduction. L'autoformation, attracteur paradoxal. In P. Carré, A. Moisan, & D. Poisson, *L'autoformation* (p. 1). Presses Universitaires de France, 1-16.
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (2010). *L'autoformation*. Presses Universitaires de France, 360.
- Chalon, Y. (1970). Pour une pédagogie sauvage. *Mélanges Pédagogiques*, 7.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos, 112.
- Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur : Cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès*, 25(3), 207.
- Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). Les entretiens: In *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 108-125). EMS Éditions.
- Ciekanski, M. (2022). Le CRAPEL, l'autonomie et l'autonomisation : De l'institutionnalisation de l'autonomisation au tournant numérique (1980-2010). *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2(19-2).
- Clar, N., & Maillot, S. (2009). Penser le travail et travail de la pensée. *Ergologia*, n°1, 93-108.
- Claude Lévi-Strauss. (1962). *La pensée sauvage*. Plon, 395.
- Commission européenne. Direction générale éducation, jeunesse, & Commission européenne. Direction générale éducation, jeunesse, sport et culture. (1995). *Enseigner et apprendre : Vers la société cognitive : livre blanc sur l'éducation et la formation*. Office des publications de l'Union européenne.
- Conseil de la coopération culturelle (Éd.). (2000). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe /Les éditions Didier, 191.
- Cresswell, T. (2004). *Place: A short introduction*. Blackwell Pub, 153.
- Dam. (s. d.). *Dam, L., Eriksson, R., Little, D. Miliander, J. & T. Trebbi, T. (1990). Towards a definition of autonomy. In proceedings of developing autonomous learning in the F.L. classroom, 11-14 August 1989, Institutt for praktisk pedagogikk, Universitet I Bergen, Bergen, Norway*.
- Dam, L., Trebbi, T., Little, D., Miliander, J., & Eriksson, R. (1990). *1989 Bergen Nordic Workshop Report*, 119.
- Daniellou, F. (2015). *L'ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques*. Octarès éditions, 217.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Delamarre, P. (2007). La mobilisation des élèves ? Une passerelle entre le désir de savoir et la volonté d'apprendre. *Enfances & Psy*, no 34(1), 134-143.
- Delorme, V. & Gaigeot, N. (2017). « Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* [En ligne], Vol. 36 N°1, 17. <https://journals.openedition.org/apliut/5587>
- Demaizière, F. (2004). « Ressources et guidage – Définition d'une co-construction ». *Notions en questions – La notion de ressource à l'heure du numérique*. Develotte, C. & Pothier, M. (dir.). École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Lyon., 81-103.
- Demolder, H. (1957). La saisie immédiate du réel. *Revue Philosophique de Louvain*, 55(47), 343-367.
- Dewey, J., & Boydston, J. A. (2008). *The middle works, 1899-1924*. Southern Illinois University Press, 294.
- Didry, C. (Éd.). (2004). *Travail globalisé, travail singulier*. L'Harmattan. L'Homme et la Société n°152. Éd. l'Harmattan, 304.
- Dodier, N., & Barbot, J. (2016). La force des dispositifs. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71e

- année(2), 421-450.
- Durrive, B. (2013). « Qu'est-ce que vous voulez dire par « démarche ergologique ? ». *Revue Ergologia*, n°9, 207-219.
- Durrive, L. (1999). Accompagner et former en situation de travail : Une approche ergologique. *Education Permanente*, 139.
- Durrive, L. (2002). Une action de formation en milieu carcéral : Un exemple d'approche des compétences par l'ergologie. In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 169). De Boeck Supérieur.
- Durrive, L. (2009). *Des retours d'expérience des étudiants qui assurent des animations scientifiques dans le cadre d'un CEL*. Formation « Petits Débrouillards d'Alsace », Université de Strasbourg. Non publié.
- Durrive, L. (2010). L'activité humaine, à la fois intellectuelle et vitale : Les éclairages complémentaires de Pierre Pastré et d'Yves Schwartz. *Travail et Apprentissages*, 6(2), 25-45.
- Durrive, L. (2012). Se rapprocher de l'expérience subjective du stagiaire en entreprise à partir d'un point de vue anthropologique sur le travail. *Education permanente*, 190, 133-146.
- Durrive, L. (2013). Comment approcher une situation de travail dans une perspective ergologique ; in *Potencialidades et inovações nos processos de trabalho em saúde*, *Tempus*, Actas de Saúde Coletiva ; Brasilia ; NESP ed. P. 237-252. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil, 131-141.
- Durrive, L. (2014a). Faire des liens : Comment le stagiaire construit-il son expérience ? *Education Permanente*, Parution n°198, 113-125.
- Durrive, L. (2014b). La démarche ergologique : Pour un dialogue entre normes et renormalisations. *Ergologia*, numéro 11. 171-198.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Octarès édition, 210.
- Durrive, L. (2016). L'alternance : Avec un point de vue anthropologique sur le travail. *Serviço Social e Saúde*, 15(1), 101.
- Durrive, L. (2018). La démarche ergologique, une posture intervenante. *Education Permanente*, 214.
- Durrive, L. Feiten Haubrich, G. (2018). La démarche ergologique pour accompagner la formation et le travail : Entretien. *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, Brasil, a. 15. n. 2 jul./dez. 2018, pp. 236-253.
- Durrive, L. (2020). L'activité du chercheur au prisme des ingrédients de la compétence. In. Houot, I. & Triby, E. (dir.) *Le chercheur en activités* (p. 93-108). Université de technologie de Belfort-Montbéliard, 93-108.
- Efros, D., & Schwartz, Y. (2009). Résistances, transgressions et transformations : L'impossible invivable dans les situations de travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 33.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Calmann-Lévy, 323.
- Faure, E., Herrera, F., & Kaddoura, A.-R. (1972). *Apprendre à être* [rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture] / Edgar Faure ; Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes... [et al.]. Unesco éditions, 354.
- Faure, M., & Massacret, M. (1997). Le Livre blanc sur l'éducation et la formation : Objectifs, commentaires, bilan et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 16, 113-118.
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6(3), 9.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Gallimard, 352.
- Foucault, M. (1976). *Conférence de Michel Foucault*. Faculté de philosophie de l'université de Bahia. As malhas do poder» («Les mailles du pouvoir» ; 1ere partie ; trad. P. W. Prado Jr. ; conférence

- prononcée à la faculté de philosophie de l'université de Bahia, 1976), Barbárie, no 4, été 1981, 23-27.
- Foucault, M. (1977). « *Le jeu de Michel Foucault* ». Ornicar ?, Bulletin Périodique du champ freudien, no 10, juillet 1977, pp. 62-93.A.G. Dits Écrits tome III texte n° 206.
- Foucault, M. (1980). « *Le sujet et le pouvoir*», in *Dits et écrits, tome IV (1980-1988) texte n°306*.
- Foucault, M. (2023). *Entrevue en 1971 avec Michel Foucault, philosophe français*. Archives Radio Canada (archivesRC). <https://www.youtube.com/watch?v=GNVF-MovK3I>
- Fusulier, B., & Lannoy, P. (1999). Comment « aménager par le management ». *Hermès*, 25(3), 179.
- Fusulier, B., Lannoy, P., & Vandendorpe, F. (s. d.). Le dispositif, un espace entre liberté et contrainte. *Hermès*, 25(3), 20.
- Gardner, D. (Éd.). (2011). Looking In and Looking Out: Managing a self- access centre. In *Fostering autonomy in language learning*. Zirve University, Gaziantep, 186-198.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. Cambridge University Press, 257.
- Gaté, J. (2009). Apprenant. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *L'ABC de la VAE* (pp. 77-78). Toulouse: Érès.
- Gavini, C. (1998). De Munck Jean et Verhoeven Marie (dir.), Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?, coll. « Ouvertures sociologiques », 1997. *Droit et Société*, 39(1), 439-442.
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic, Vol. 7*, 55-69.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age* (repr). Polity Press, 256.
- Godelier, M. (1984). *L'idéel et le matériel : Pensée, économies, sociétés*. Fayard, 350.
- Gremmo, M.-J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Gremmo, M.-J., & Poteaux, N. (2014). *La médiation éducative entre dispositif et espace : Essai de conceptualisation*. Éd. l'Harmattan, 282.
- Guély, É. (2007). Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : Enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. *Les cahiers de l'Asdifle, Les approches non conventionnelles en didactique des langues*((19)), 113-122.
- Halpern, C. (2013). Le Normal et le Pathologique, de Georges Canguilhem. In *Histoire et philosophie des sciences* (p. 164-169). Éditions Sciences Humaines.
- Hamelin, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. ESF éditeur, 141.
- Herman, E. (2007). La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine. *Mouvements*, 49(1), 46.
- Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès*, 25(3), 93.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (Conseil de la coopération culturelle, Éd. du Conseil de l'Europe, 68.
- Holec, H., & Cembalo, M. (1973). Les langues aux adultes : Pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges Pédagogiques*, 4, 1-10.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council of Europe
- Holec, H. (1982). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier, 112.
- Holec, H. (1988). *Autonomie et apprentissage autodirigé*. Hatier.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*, 20, 75-87.
- Holec, H., & Huttunen, I. (1997). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes : Recherche et développement* (Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation, Éd.). Éditions du Conseil de l'Europe.

- Holec, H. (1997). « Orientations pédagogiques fondamentales ». In I. Huttunen, *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages*. (Éditions du Conseil de l'Europe).
- Holec, H. (1999). De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation. *Mélanges Pédagogiques*, 24, 91-110.
- Holec, H. (2000). Le C.R.A.P.E.L. à travers les âges. *Mélanges CRAPEL*, 25, 5-12.
- Holec, H. (2022). Le CRAPEL, l'autonomie et l'autonomisation : La construction de la démarche du CRAPEL. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2(19-2).
- Illich, I. (1971). *Deschooling society* (1st ed.). Harper & Row, 116.
- Jacquard, A. (1983). *Moi et les autres : Incitation à la génétique*. Éd. du Seuil, 139.
- Jacquard, A. (2005). Conférence de Albert Jacquard « doué ou non doué, c'est quoi l'intelligence ? ». Livre Passerelle. <https://livrepasserelle.fr/albert-jacquard/>
- Jacquinot-Delaunay, G., & Monnoyer, L. (1999). Avant-propos : Il était une fois. *Hermès*, 25(3), 9.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Éd. l'Harmattan.
- Jézégou, A. (2006). *La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation*. Éducation permanente, 2006, L'autoformation : actualité et perspectives, 168, pp.133-122.
- Jézégou, A. (2007). *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, France : Éd. l'Harmattan. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 778-779.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, n° 16(1), 97-115.
- Jézégou, A. (2010). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 24 (2), 83-108.
- Jouanneaux, M. (1994). Le moment de l'action. *Performances Humaines et techniques*., 72, 24-28.
- Jouanneaux, M. (2011). *De l'agir au travail*. Octarès, 319.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2015). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances: *Reflets et perspectives de la vie économique, Tome LIII*(4), 67-82.
- Kuhn, T. S., Meyer, L., & Luminet, J.-P. (2018). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion, 256.
- Lafleur, S. (2015). Foucault, la communication et les dispositifs. *Communication*, vol. 33/2.
- Lajeunesse, M. (1974). Le Rapport Faure et l'idée de changement. *Documentation et bibliothèques*, 20(1), 27-33.
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Presses Universitaires de France, 136.
- Le Blanc, G. (1999). Du déplacement des modalités de contrôle : Contrôle des représentations & maîtrise du public. *Hermès*, 25(3), 233.
- Le Blanc, G. (2002). *La vie humaine : Anthropologie et biologie chez Georges Canguilhem* (1. édition). Presses universitaires de France.
- Le Blanc, G. (2007). *Canguilhem et les normes* (2e éd). Presses Universitaires de France.
- Le Blanc, G. (2008). L'invention du sujet entre normes sociales et normes vitales. Dans : G. Le Blanc, *Canguilhem et les normes* (pp. 78-106). Presses Universitaires de France.
- Le Blanc, G. (2010). *Canguilhem et la vie humaine*. Presses Universitaires de France, 372.
- Le Blanc, G. (2017). *Canguilhem : Le normal et le pathologique sous le regard de l'éthique*. Conférence en ligne. Espace Éthique. <https://www.youtube.com/watch?v=3LwEjGLO8aU>
- Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ?: *Cahiers internationaux de sociologie*, 121(2), 317-340.
- Leclerc, G., Nadeau, N., & Sauvé, L. (1987). L'individualisation de l'enseignement à l'université : Ses effets d'autonomisation et de socialisation sur les apprenants. *Formation et prospective*., 6, 7-15.
- Legrand, S. (2007). *Les normes chez Foucault* (1re éd). Presses universitaires de France, 328.

- Le Meur, G. (Éd.). (2002, décembre). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage : Communications francophones du Cinquième Colloque européen sur l'autoformation, Barcelone, décembre 1999*. Éd. l'Harmattan, 500.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : Apprendre avec les nouvelles technologies* (Nouv. éd. réactualisée). Éd. l'Harmattan, 288.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : L'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et Techniques Éducatives*, 8(3-4), 211-238.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, 2002, Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation, 143-155.
- Linard, M. (2010). Réflexions après une visite. In B. Albero & N. Poteaux (Éds.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 27-39). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik Books for language teachers, 62.
- Little, D. (2003). *Learner autonomy and second/foreign language learning*, in The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies [electronic]. Editors: CIEL Language Support network, 5.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190.
- Little, D. (2008). Knowledge about Language and Learner Autonomy. In N. H. Hornberger (Éd.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 2000-2012). Springer US.
- Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom: Report on a research-and-development project (1997-2001)*. Authentik Language Learning Resources.
- Lochard, G. (1999). Parcours d'un concept dans les études télévisuelles : Trajectoires et logiques d'emploi. *Hermès*, 25(3), 143.
- Macherey, P. (2009). *De Canguilhem à Foucault, la force des normes*. La Fabrique.
- Mahlaoui, S., Cadet, J.-P., & Efros, D. (2018). La démarche ergologique, une contribution originale à la compréhension des relations entre la formation et l'emploi. *Céreq Echanges*, 7, 109.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : Quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, hors-série 5*, 70-81.
- Meirieu, P. (2009). La pédagogie ne connaît pas de préalables.... *Spécificités*, 2(1), 155.
- Meirieu, P. (2017). *Frankenstein pédagogique* (10e éd). ESF éditeur, 128.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Éd. Autrement, 160.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. La Découverte, 570.
- Meunier, J.-P. (1999). Dispositif et théories de la communication : Deux concepts en rapport de codétermination. *Hermès*, 25(3), 83.
- Moisan, A., Carré, P., & Poisson, D. (1997). *L'Autoformation*. Presses Universitaires de France, 364.
- Molinié, M. (Éd.). (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. 39, 2006, Le français dans le monde. Recherches et applications, 189.
- Mompean, A. R., & Eisenbeis, M. (2009). « Autoformation en langues : Quel guidage pour l'autonomisation ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6(1), 3.
- Morel, J., & Paquet, V. (2019). « Sur l'idéal de neutralité en recherche. Bachelard, Busino et Olivier de Sardan mis en dialogue ». In *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* Sous la direction de Laurence Brière, Mélissa Lieutenant-Gosselin et Florence Piron, chapitre 4, pp. 55-66.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* (Nouv. éd.). Éd. du Seuil, 158.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Actes sud/Play bac, 132.

- Morin, E. (2015). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil, 160.
- Mucchielli, A. (1995). La notion de paradigme. In *Psychologie de la communication* (1re éd, p. 11-14). Presses universitaires de France.
- Murray, G., Fujishima, N., & Uzuka, M. (2014). The Semiotics of Place: Autonomy and Space. In G. Murray (Éd.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning* (p. 81-99). Palgrave Macmillan UK.
- Murray, G., & Lamb, T. (Éds.). (2018). *Space, place and autonomy in language learning*. Routledge, 270.
- Musselin, C., & Dif-Pradalier, M. (2014). Quand la fusion s'impose : La (re) naissance de l'université de Strasbourg: *Revue française de sociologie*, Vol. 55(2), 285-318.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et tic : Vers une recherche-action responsable*. Ophrys, 238.
- Narcy-Combes, J.-P., & Demaizière, F. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4), Article 4.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2000). Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : Qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? *ASp. la revue du GERAS*, 27-30.
- Nel, N. (1999). Des dispositifs aux agencements télévisuels : (1969-1983). *Hermès*, 25(3), 131.
- Nouroudine, A. (2006). *La Recherche universitaire aux Comores : Entre enjeux théoriques et enjeux pratiques*. 13p. Colloquium on Research and Higher Education Policy, 2nd, Paris, 2006 [39], 13.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25(3), 15-23.
- Petit, M. (2006). Le Mot du Président. *ASp*, 49-50, 1-4.
- Pierron, J.-P. (2010). Civilisation technologique et dispositif. In T. Valentina (Éd.), *Du Gestell au dispositif: Comment la technicisation encadre notre existence* (p. 127-144). E.M.E.
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : Autoformation et autobiographie*. Edilig, 419.
- Pineau, G. (2002, mai). Autoformation et approche ternaire [Communication]. Symposium GRAF de Bordeaux, mai 2002
- Pitseys, J. (2004). Le processus de Bologne: *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, Volume 52(1), 143-189.
- Poisson, D. (2010). Chapitre 4. Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries. Dans : Philippe Carré éd., *L'autoformation: Perspectives de recherche* (pp. 171-217). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Porcher L. (1981). *Les chemins de la liberté, Études de Linguistique Appliquée*, 41, 127-135.
- Poteaux, N. (2003a). Centres de langues et politiques linguistiques européennes : Une synergie ? *ASp. la revue du GERAS*, 41-42.
- Poteaux, N. (2003b). L'autoformation à l'université : De quelques éléments dialectiques. In Albero B. (ed.), 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès Science / Lavoisier, 1-7.
- Poteaux, N. (2013). « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4, 1-17.
- Poteaux, N. (2014). Les langues étrangères pour tous à l'université : Regard sur une expérience (1991-2013). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32, 17-32.
- Poteaux, N. (2015a). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères : Le cas de l'Université de Strasbourg. *OLBI Journal*, 7.
- Poteaux, N. (2015b). L'émergence du secteur LANSAD : Évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXIV N° 1, 27-45.

- Prince, P. (2011). Le centre de langues : Le rêve et la réalisation. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol. XXX N° 1, 60-71.
- Puren, C. (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? *Cahiers pédagogiques, HSN n°18*.
- Raoul, B. (2002). Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension. *Études de communication*, 25, 87-103.
- Ri Ruzza, R. (2006). Chapitre 1. L'analyse du travail, une démarche ergologique. In S. Boutillier & D. Uzunidis, *Travailler au XXIe siècle* (p. 17). De Boeck Supérieur.
- Ricœur, P. (2001). *Le juste 2*. Éditions Esprit - Seuil, 300.
- Rivens Mompean, A. (2014a). Le rôle du Centre de Ressources en Langues dans la mise en œuvre d'une politique des langues à l'université. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32-48.
- Rivens Mompean, A. (2014b). « Les centres de langues : Des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? » *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 17, 1-14.
- Rix-Lièvre, G., & Lièvre, L. (2005, septembre). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. 6ème Congrès Européen de Science des Systèmes, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 9.
- Sarfati, G.-E. (2018). Chapitre 49. Les transformations du dialogue socratique : De la philosophie à l'Analyse existentielle et la Logothérapie. Dans : G. Sarfati, *Manuel d'Analyse existentielle et de Logothérapie* (pp. 165-170). Paris: Dunod.
- Sauvé, D. (1994). Wittgenstein, Kripke Et le Paradoxe des Règles (I). *Philosophiques*, 20(1), 25-46.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitative*, 5.
- Schwartz, B. (1969). Pour une éducation permanente. *Éducation permanente*, 1969, À propos d'Éducation permanente, n° 1, 63-81.
- Schwartz, B. (1973). *L'éducation demain* (Fondation européenne de la culture), Aubier-Montaigne.
- Schwartz, Y. (1987). « *Travail et usage de soi* », in *JE sur l'individualité*, p. 183-207. Mesidor-Éditions sociales, Paris.
- Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Éditions sociales, 336.
- Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie : Convocations mutuelles*. Octarès, 256.
- Schwartz, Y. (1998). *Reconnaisances du travail: Pour une approche ergologique*. Presses Universitaires de France, 336.
- Schwartz, Y. (2000a). Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia. In Bruno Maggi (Ed), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 33-68) Paris : Presses Universitaires de France.
- Schwartz, Y. (2000b). *Le paradigme ergologique, ou, Un métier de philosophe* (1. éd). Octarès, 763.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme et la société*, 152-153(2), 47.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, 04(4-2), 122-133.
- Schwartz, Y. (2009a). Les ingrédients de la compétence : Un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation Permanente*, (180), 185-215.
- Schwartz, Y. (2009b). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. In : P. Béguin et M. Cerf (dir.) *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*, Octarès, 15-28.
- Schwartz, Y. (2009c). *Yves Schwartz « Le travail sollicite l'intelligence et les valeurs de l'individu »*. L'Humanité, 22 mai, 2009.
- Schwartz, Y. (2010). Quel sujet pour quelle expérience ?: *Travail et Apprentissages*, 6(2), 11-24.

- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience: *Travail et Apprentissages*, 7(1), 148-177.
- Schwartz, Y. (2012). Une histoire philosophique du concept d'activité : Quelques repères : 1 Première partie. *Ergologia*, 6, 115.
- Schwartz, Y. (2014). « *Où se trouvent les réserves d'alternative ? Travail et « Projets-héritages »* [Séminaire Gabriel Péri]. Intervention de Yves Schwartz – Fondation Gabriel Péri – 2 février 2014.
- Schwartz, Y. (2015). Travail et ergologie. *Les Cahiers du Laris Revue de l'IES/Nice*, 14-24.
- Schwartz, Y. (2016). L'activité peut-elle être objet d' « analyse » ? In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet et P. Lénel (coord.). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (pp.159-185), Octarès.
- Schwartz, Y. (2018). (Postface), In *La démarche ergologique, une contribution originale à la compréhension des relations entre la formation et l'emploi*, CERÉQ, 104-109.
- Schwartz, Y. (2019). Le travail, objet philosophique essentiel, un dialogue socratique. *Cause commune* n° 11.
- Schwartz, Y. (2020). Activité(s) et usages de soi : Quel(s) « milieu(x) » pour l'humain ? *Les Études philosophiques*, N°201(1), 93.
- Schwartz, Y. (2023). *L'expérience est-elle formatrice ?* 158(N°236), 91-102.
- Schwartz, Y., Castejon, C., & Rollin, J. (2021). *Travail, ergologie et politique*. La Dispute, 253.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2003). *Travail & ergologie : Entretiens sur l'activité humaine*. Octarès éd, 268.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (Éds.). (2009). *L'activité en dialogues : Suivi de, Manifeste pour un ergo-engagement*. Octarès, 267.
- Schwartz, Y., & Echternacht, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail : Comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps*, 6(1), 31.
- Silverstone, R. (1998). Les espaces de la performance : Musées, science et rhétorique de l'objet. *Hermès*, 22(1), 175-188.
- Steck, J.-F. (2012). Être sur le terrain, faire du terrain. *Hypothèses*, 15(1), 75.
- Thomas, F. (1999). Dispositifs narratif et argumentatif : Quel intérêt pour la médiation des savoirs ? *Hermès*, 25(3), 219-232.
- Tirloni, V. (Éd.). (2010). *Du Gestell au dispositif : Comment la technicisation encadre notre existence*. E.M.E.
- Toffler, A. (1987). *Le choc du futur*. Denoël/Gonthier, 637.
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation : Pour apprendre autrement*. Presses de l'Université de Montréal, 332.
- Tim, J. 1982. *Rapport sur le Projet Langues 1971-1981*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Trocmé-Fabre, H. (1997, avril-mai). Apprendre aujourd'hui, dans une Université apprenante [Communication]. Congrès de Locarno, 30 avril – 2 mai 1997, annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO, site du Ciret (Centre International De Recherches Et Études Transdisciplinaire). Bulletin N° 9-10.
- Trinquet, P. (2009). *Prévenir les dégâts du travail l'ergoprévention*. Presses Universitaires de France, 213. <https://doi.org/10.3917/puf.trinq.2009.01>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). Première étape – La question de départ. In *Manuel de recherche en sciences sociales. 5e éd.* (p. 39-58). Dunod.
- Vandendorpe, F. (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît : Les pratiques funéraires. *Hermès*, 25(3), 199-205.
- Verhaegen, P. (1999). Les dispositifs techno-sémiotiques : Signes ou objets ? *Hermès*, 25(3), 109.

- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF éditeur, 182.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation* (9e édition). ESF éditeur, 208.
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII, (1-2), 277-293.
- Zaganiaris, J. (2014). À propos du livre de Simon Lemoine, *Le sujet dans les dispositifs de pouvoir*, Presses universitaires de Rennes, 2013. *Mouvements*, 80(4), 167.

ANNEXES

Annexe 1

Un regard au dictionnaire : « Autonomie »

Chapitre 3

3.2 La notion d'autonomie

Annexe 2

Un regard au dictionnaire : « Dispositif »

Chapitre 4

4.1 La notion de dispositif

Annexe 3

Éléments de compréhension à propos de l'inscription institutionnelle du dispositif

Annexe 1

Un regard au dictionnaire : « Autonomie »

Chapitre 3

3.2 La notion d'autonomie

 <p>DICTIONNAIRE DE L'ACADEMIE FRANCAISE</p>	<p>Autonomie</p> <p>Nom féminin</p> <p>Etymologie : XVIe siècle. Emprunté du grec <i>autonomia</i> dérivé de <i>autonomos</i> (voir Autonome)</p> <p>1. Possibilité de s'administrer librement dans un cadre déterminé. <i>Des provinces, des communes qui réclament leur autonomie. Laisser son autonomie à une société, un établissement, une filiale. Ce service jouit d'une certaine autonomie au sein de l'entreprise. L'autonomie des universités. Autonomie administrative, financière.</i></p> <p>2. Indépendance ; possibilité d'agir sans intervention extérieure. <i>À vingt ans, il doit avoir son autonomie. Son infirmité lui enlève toute autonomie.</i> Spécialement. Capacité de fonctionnement d'un véhicule à moteur entre deux ravitaillements en carburant et sans intervention extérieure. <i>L'autonomie de vol de cet avion est réduite. Cette voiture dispose d'une autonomie de quatre cents kilomètres.</i></p>
Le Robert en ligne	<p>DÉFINITION</p> <p>Définition de autonomie nom féminin</p> <p>Droit de se gouverner par ses propres lois, à l'intérieur d'un État. → <u>indépendance</u>.</p> <p>Faculté d'agir librement, indépendance. <i>Tenir à son autonomie.</i></p> <p>Distance que peut parcourir un véhicule sans être ravitaillé en carburant. <i>Autonomie de vol.</i></p> <p>Durée de fonctionnement indépendant. <i>L'autonomie d'un téléphone.</i></p> <p>DÉFINITION</p> <p>Définition de autonome adjectif</p> <p>Qui s'administre lui-même. <i>Gouvernement autonome. Les régions autonomes d'un État.</i></p> <p>Administré par une collectivité autonome. <i>Budget autonome.</i></p> <p>Qui ne dépend de personne. → <u>indépendant, libre</u>. <i>Il travaille pour être autonome.</i></p>

	<p>Informatique : qui est indépendant des autres éléments d'un système. <i>Calculateur autonome. Voiture autonome</i>, pouvant fonctionner sans conducteur.</p> <p>DÉFINITION</p> <p>Définition de autonomisation nom féminin</p> <p>Fait de devenir autonome.</p> <p>Synonymes de autonomisation nom féminin</p> <p><u>responsabilisation</u></p>
Trésor de la Langue Française informatisé	<p>AUTONOMIE, subst. fém.</p> <hr/> <p>→ AUTONOMIE, subst. fém.</p> <p>A. — [En parlant d'un pays, d'une province, d'une commune, ou encore d'une nation, d'un peuple, gén. p. oppos. à une collectivité intégrante ou intégrée]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fait de se gouverner par ses propres lois (p. anal. avec le droit dont jouissaient, sous les Romains, certaines villes grecques). — <i>P. ext.</i> Fait, pour une collectivité, de s'administrer elle-même 2. Fait, pour une collectivité, d'assumer et de vivre son particularisme, son individualité morale, culturelle : <p>B. — <i>P. anal.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. [En parlant d'une pers.] — Faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement : — Liberté, indépendance morale ou intellectuelle : <p>SYNT. <i>Autonomie intellectuelle, morale; l'autonomie de la conscience, de la pensée, de la raison, de la volonté; affirmer son autonomie.</i></p> <p>— PÉDAG. „Organisation scolaire telle que les écoliers participent, dans une mesure plus ou moins grande, au choix des matières enseignées et à la discipline générale de l'école, de manière à apprendre à se gouverner eux-mêmes“ (PIÉRON 1963). <i>L'autonomie des écoliers.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. <i>Spéc.</i> [En parlant de la struct. ou du fonctionnement d'organismes naturels ou créés par l'industr. hum.] <p>a) ANAT. et PHYSIOL. <i>L'autonomie biologique de la cellule :</i></p>

	<p>8. Chacun de ces éléments possède <i>son autonomie</i>, c'est-à-dire <i>sa vie propre</i>. Ils ont chacun des propriétés spéciales (...) il y a aussi <i>subordination</i> et <i>harmonie</i> dans les mécanismes vitaux, sans quoi il ne pourrait pas y avoir d'unité ni d'ensemble dans la vie de l'organisme total. C. BERNARD, <i>Principes de méd. exp.</i>, 1878, p. 11.</p> <p>ÉTYMOL. ET HIST. — 1. 1596 « fait de se gouverner d'apr. ses propres lois » (HULSIUS, <i>Dict. françois-alemand et alemand-françois</i> d'apr. Behrens ds <i>Z. fr. Spr. Lit.</i> t. 23, 2^e part., p. 12) attest. isolée; p. ext. av. 1815 « indépendance » contexte philos. (VILLERS, <i>Kant</i>, p. 138 ds LITTRÉ : Descartes effaça le honteux <i>jurer sur la parole du maître</i>, qui ôtait toute autonomie à la raison). 2. 1762 hist. anc. (<i>Ac.</i>).</p> <p>AUTONOME. adj.</p> <p>A. — [En parlant d'un pays, d'une province, d'une collectivité fortement structurée, gén. p. oppos. à des collectivités intégrantes ou intégrées]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qui se gouverne totalement ou partiellement par ses propres lois : 2. <i>P. ext.</i> Qui assure (en outre, ou seulement) son administration de façon indépendante. <i>Province, région autonome.</i> 3. <i>P. métон.</i> Qui est établi par une collectivité autonome. <i>Budget autonome.</i> <p>1. [En parlant d'une pers.] Qui est moralement, intellectuellement indépendant, qui mène une existence indépendante. <i>Créature, existence, vie autonome :</i></p> <p>2. [En parlant de choses] Qui est construit ou qui fonctionne comme un tout indépendant :</p> <p>autonomisation n'a pas été trouvé dans une entrée du TLF.</p>
<p>CNRTL</p> <p>CNRTL</p> <p>Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>AUTONOMIE</u>, subst. fém. <p>A. — [En parlant d'un pays, d'une province, d'une commune, ou encore d'une nation, d'un peuple, gén. p. oppos. à une collectivité intégrante ou intégrée]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fait de se gouverner par ses propres lois (p.anal. avec le droit dont jouisaient, sous les Romains, certaines villes grecques). - <i>P</i> ; <i>ext.</i> Fait, pour une collectivité, de s'administrer elle-même :

	<p>1. [En parlant d'une pers.]</p> <p>- Faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement ; Liberté, indépendance morale ou intellectuelle :</p> <p>-PEDAG., Organisation scolaire telle que les écoliers participent, dans une mesure plus ou moins grande, au choix des matières enseignées et à la discipline générale de l'école, de manière à apprendre à se gouverner eux-mêmes (Piéron 1963). L'autonomie des écoliers.</p> <p>Autonome, adj</p> <p>A. – [En parlant d'un pays, d'une province, d'une collectivité fortement structurée, gén. p. oppos. à des collectivités intégrantes ou intégrées]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qui se gouverne totalement ou partiellement par ses propres lois : 2. P. ext. Qui assure (en outre, ou seulement) son administration de façon indépendante. Province, région autonome. 3. P ; Méton. Qui est établi par une collectivité autonome. Budget autonome. <p>B. - P. anal.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. [En parlant d'une personne] Qui est moralement, intellectuellement indépendant, qui mène une existence indépendante. Créature, existence, vie autonome : <p>Autonomisation : Cette forme est introuvable !</p>
<p>https://www.dictionnaire-medical.fr/definitions/800-autonomie/</p>	<p>Autonomie <i>nom fém.</i></p> <p>Autonome <i>adj.</i></p> <p>Autonomiser <i>ver.</i></p> <p>En médecine, le terme d'autonomie désigne deux notions. La première a trait aux <u>droits des patients</u>, et à la liberté de choix dont le patient jouit, telle qu'elle est exprimée notamment dans la charte du patient hospitalisé.</p> <p>La seconde notion est la capacité, pour un individu, d'assurer les actes de la vie quotidienne. Le sujet qui jouit de cette capacité est autonome. Quand cette capacité baisse, notamment du fait du grand âge, on parle de perte d'autonomie, qui renvoie à la <u>dépendance</u>.</p> <p>Autonomiser quelqu'un, notamment un <u>handicapé</u>, c'est le rendre autonome. La personne qui retrouve tout ou partie de son autonomie s'autonomise.</p>

Annexe 2

Un regard au dictionnaire : « Dispositif »

Chapitre 4

4.1 La notion de dispositif

DISPOSITIF, subst. masc.

A. — [P. réf. à *disposer* I A]

1. *Techn.* et *cour.* Manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine; *p. méton.*, mécanisme, appareil. *Dispositif de mesure; dispositif automatique, expérimental, ingénieux; le dispositif permet de. Véhicule (...) muni d'un dispositif d'éclairage* (CHAPELAIN, *Techn. automob.*, 1956, p. 313). *Laboratoires (...) comportant des dispositifs de protection du personnel contre les radiations* (GOLDSCHMIDT, *Avent. atom.*, 1962, p. 209) :

● 1. ... M. de Coantré expliqua certain **dispositif** de son invention, destiné à empêcher les rats de venir manger la nourriture de deux poules qui avaient un enclos dans le fond du jardin.

MONTHERLANT, *Les Célibataires*, 1934, p. 741.

— *P. ext.* Ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis :

● 2. Je l'ai connu [Apollinaire] en uniforme bleu pâle, le crâne rasé, la tempe marquée d'une cicatrice (...) Un **dispositif** de bandes et de cuir lui faisait une manière de turban ou petit casque.

COCTEAU, *La Difficulté d'être*, 1947, p. 153.

— *MINES. Dispositifs de mine.* Travaux exécutés pour poser des mines. *Des dispositifs de mine sur des ponts de voies ferrées* (JOFFRE, *Mém.*, t. 1, 1931, p. 286).

2. *ART MILIT.* Ensemble de mesures, de moyens, disposés en vue d'une fin

stratégique. *Dispositif de couverture; dispositif allié, ennemi.* Synon.

vieilli dispositif. La concentration russe présentait un dispositif trop étendu en largeur (JOFFRE, *Mém.*, t. 1, 1931 p. 134).

— *P. ext.* Moyens mis en œuvre pour assurer la défense de certains intérêts ou en vue d'assurer une intervention. *Dispositif de sécurité. Renforcer le dispositif en attribuant au conseil[économique] compétence pour examiner (...) toutes les revendications* (MEYNAUD, *Groupes pression Fr.*, 1958, p. 316).

B. — [P. réf. à *disposer* I C] *DR.* Par opposition aux motifs, partie d'un jugement qui contient les décisions, les dispositions pratiques qui découlent de la sentence. *Dispositif d'un arrêt. Personne (...) pour le renseigner [M. des Lourdines] sur les dispositifs du jugement* (CHÂTEAUBRIANT, *Lourdines*, 1911, p. 112).

— *P. ext., LÉGISL. et ADMIN.* Énoncé final d'un texte législatif ou administratif, qui en contient les dispositions, par opposition au préambule et aux considérants. *Le dispositif d'une ordonnance, d'un édit. Le dispositif d'un traité entre nations (Ac. 1932).*

Rem. On rencontre en méd., rare et vx, *dispositif, ive*, adj. Qui prépare, qui dispose à quelque chose. *Remède dispositif (Ac. 1798-1878)*. Attesté princ. ds les dict. gén. du XIX^e s. et ROB.

Prononc. et Orth. : [dispositif]. Ds *Ac. 1694-1932*. **Étymol. et Hist.** 1. Av. 1615 « partie d'un texte législatif qui statue impérativement » (E. PASQUIER, *Recherches de la France*, p. 847 ds *IGLF*); 2. 1797 « ensemble d'éléments ordonnés en vue d'une certaine fin » (*Voy. La Pérouse*, t. 4, p. 90 : le **dispositif** de la défense). Dér. du rad. du lat. *dispositum*, supin de *disponere* (*disposer**); suff. *-if**. **Fréq. abs. littér.** : 215. **Fréq. rel. littér.** : XIX^e s. : a) 4, b) néant; XX^e s. : a) 70, b) 867.

Annexe 3

Éléments de compréhension à propos de l'inscription institutionnelle du dispositif

Le dispositif CRL fait partie du Pôle Lansad qui est une structure interne à la Faculté des Langues de l'université.

C'est Michel Perrin, angliciste à l'université de Bordeaux II qui a proposé dès 1978, de se référer aux langues enseignées aux « non spécialistes » en tant que « Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines ». Son objectif et celui de collègues impliqués, est d'éviter l'appellation « enseignement des langues aux non-spécialistes » qui paraissait réductrice et négative (Van der Yeught, 2014)⁸⁰. Michel Perrin réussira à imposer l'acronyme qui fera date et sera repris par les publications officielles :

« C'est pourquoi, en février 1993, lors du colloque organisé par la Direction des enseignements supérieurs à Aix-en-Provence sous l'intitulé « L'enseignement des langues aux non-spécialistes », c'est sous forme de protestation contre cette formulation réductrice et de consonance négative qu'il fut proposé de parler désormais de « formation en LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines ». Il faut croire que cette nouvelle formulation répondait à un besoin réel, car l'acronyme LANSAD, tout improvisé et mal construit qu'il était, fut tout de suite repris et amplifié dans et par les publications officielles. Il faut dire que le président en exercice du GERAS, invité dès 1990 aux premières réunions, à Florence et à Strasbourg, par les responsables européens de « centres de langues » qui commençaient à se développer dans les universités de pays voisins, estimait utile de proposer que la France rejoigne CERCLES : la nouvellement créée Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur. Ce fut chose faite avec la fondation de RANACLES en 1992 : le Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur regroupait, dès l'année suivante, une soixantaine d'institutions pour la plupart dirigées et animées par des collègues par ailleurs membres du GERAS, puisqu'aussi bien il s'agissait d'expérimenter et de mettre en place les moyens et les outils – notamment « l'autonomie guidée » – propres à offrir une formation en langues intéressante et efficace aux étudiants et aux professionnels spécialistes de toutes autres disciplines que les langues ». Perrin (2008, p.20)⁸¹.

Les missions du Pôle sont décrites comme suit sur le site de la faculté des Langues⁸² :

- Le Pôle Lansad définit et assure une partie de l'enseignement des langues, y compris du Français Langue Étrangère (FLE), pour les étudiants spécialistes de disciplines non linguistiques inscrits dans les composantes et les établissements partenaires qui lui ont délégué cette mission.

⁸⁰ Michel Van der Yeught, « Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIII N° 1 | 2014, 12-32.

⁸¹ Perrin, M. 2008. « La décennie de toutes les convergences ». *ASp, numéro spécial « Les trente ans du GERAS »* : 16-20.

⁸² <https://lansad.unistra.fr/accueil>

- L'offre de formation du Pôle s'appuie sur les recherches afférentes aux Lansad. Elle est construite en concertation avec les composantes et les établissements partenaires.
- Le Pôle Lansad a pour mission de coordonner son offre et de la rendre lisible pour les étudiants
- Le Pôle Lansad participe aux missions de recherche de l'université, soutient et encourage des recherches dans le périmètre Lansad.
 - Le Pôle Lansad favorise le développement personnel de ses équipes en stimulant la réflexion et la recherche.
 - Au sein du Pôle Lansad, le CL Pangloss accueille l'ensemble des étudiants de l'université pour promouvoir le plurilinguisme à travers l'autoformation accompagnée.
 - Au sein du Pôle Lansad, la Cellule de Certification assure une information et une orientation en matière de certifications en langues.

Le Pôle Lansad accueille une grande partie des étudiants de l'université spécialistes de disciplines autres que les langues pour l'apprentissage des langues étrangères (d'où son nom) et aussi certains étudiants linguistes pour l'apprentissage de langues autres que leurs majeures. Au niveau des langues proposées dans l'offre de formation, le Pôle gère le FLE pour les étudiants étrangers (Le Pangloss) , les langues proposées au centre Le Pangloss, toute langue étrangère (sauf l'anglais) pour les étudiants d'anglais de la faculté des langues, l'allemand et l'anglais pour les CRL.

Le Pôle Lansad accueille les personnels de l'université de Strasbourg pour l'anglais et l'allemand (formation continue des personnels)

Cette formation, proposée par le service Ressources Humaines - Formation Continue des personnels et assurée par une équipe d'enseignants de l'université, s'adresse aux personnels administratifs et enseignants de l'Université de Strasbourg et à ses partenaires bénéficiant de la formation continue des personnels.

Le Pôle Lansad est doté d'une Cellule Certification, qui assure une information et une orientation en matière de certifications en langues et participe à l'organisation de différentes certifications, dont le CLES. Elle a pour mission d'accompagner les étudiants et les composantes dans leurs recherches de certifications adaptées à leurs besoins, de les informer et de les préparer aux modalités de passation de celles-ci, d'organiser ou de participer à l'organisation des sessions de certifications en langues retenues à l'université.

Les CRL du Pôle Lansad

Le Pôle Lansad de l'université de Strasbourg gère et coordonne entre eux les Centres de Ressources en Langues du dispositif CRL. Le dispositif se déploie sur 9 centres sur le site universitaire Strasbourgeois (Strasbourg et Illkirch). Nous en dressons la liste par ordre chronologique de création dans le dispositif de l'université de Strasbourg :

1. Centre de Ressources en Langues des sciences de la vie
2. Centre de Ressources en Langues de physique et ingénierie
3. Centre de Ressources en Langues de médecine
4. Centre de Ressources en Langues des sciences économiques et de gestion
5. Centre de Ressources en Langues de l'Institut Le bel (ILB)
6. Centre de Ressources en Langues du Pôle API
7. Centre de Ressources en Langues Le Pangloss (dont FLE)
8. Centre de Langues du Patio (CRAL)
9. Centre de Langues en Ligne

Les centres 1 à 5 constituent le noyau historique du dispositif avant la fusion des trois sites universitaires strasbourgeois en 2010.

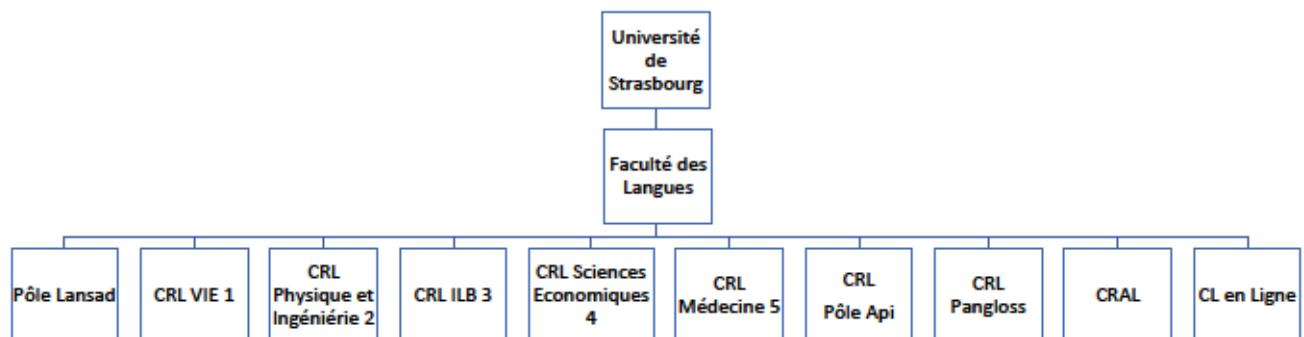


Figure 8 Les CRL du dispositif strasbourgeois

Le Centre de Ressources en Langues Pangloss⁸³ (anciennement Spiral)

Le CL Pangloss propose gratuitement aux étudiants et personnels de l'université de Strasbourg des ressources et des activités en 28 langues. Les étudiants qui le fréquentent viennent apprendre ou perfectionner une langue ou plusieurs, en pratiquant un apprentissage en autoformation, en participant à des activités de rencontres linguistiques avec d'autres étudiants (Tandem, activités interculturelles), en participant à des ateliers de d'expression orale animés par moniteurs de langues natifs. Le CL Pangloss propose l'apprentissage des langues à titre personnel sans validation et sans crédits ECTS (Hors UE de langues).

Le CL Pangloss propose également une offre de langue en Français Langue Étrangère (FLE) pour des Unités d'Enseignement (UE) de langues obligatoires. L'offre de formation en FLE du Pôle Lansad est gratuite et destinée aux étudiants non francophones des facultés de l'université de Strasbourg inscrits en licence et en master, en cursus régulier ou mobilité internationale. Il est possible, soit de valider des

⁸³ <https://lansad.unistra.fr/pole-lansad/centres-de-langues/centre-de-langues-pangloss-dont-fle>

unités d'enseignement (UE) de FLE pour 3 crédits ECTS par UE, ou de venir en accès libre au centre pour travailler la pratique du FLE sans valider d'UE de langue.

Le Centre de Langues Patio⁸⁴ (appelé CRAL) faisait partie des services de l'université Marc Bloch (Sciences Humaines et Sociales) avant la fusion des 3 sites universitaires strasbourgeois en 2010. Il est intégré au dispositif CRL au même titre que les autres centres mais conserve un fonctionnement spécifique organisé autour de parcours de formation et de groupes de niveaux de langue constitués en fonction d'auto-évaluations des étudiants avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Le centre propose des enseignements en langues allemande et anglaise pour les étudiants spécialistes d'autres disciplines (Lansad) sur trois lieux :

La description des modalités de formation au CRAL sont ainsi décrites sur le site du Pôle Lansad de la Faculté des Langues de l'université : Le CRAL est un dispositif hybride de formation qui fonctionne en présentiel et en autonomie. La formation est de 75 heures par semestre réparties en 12 séances de 2 heures au centre et 51 heures de travail personnel. Les 24 heures au centre sont réparties en 12 heures d'atelier en présence de l'enseignant et 12 heures d'autonomie en salle multimédia.

Le Centre de Langues « En Ligne »⁸⁵

Le Centre de Langues En Ligne accueille tous les étudiants de L1 Sciences pour la Santé (tous parcours). Le CL En Ligne, comme son nom l'indique, a la particularité d'être entièrement en ligne et de ne pas avoir de locaux qui lui sont propres. Le Centre de Langues en Ligne est le dernier né des centres du dispositif. Il a été créé en 2020.

Le Pôle Lansad accueille une grande partie des étudiants de l'université spécialistes de disciplines autres que les langues pour l'apprentissage des langues étrangères et aussi certains étudiants linguistes pour l'apprentissage de langues autres que leurs majeures. Au niveau des langues proposées dans l'offre de formation, le Pôle gère le FLE pour les étudiants étrangers (au CL Pangloss), les langues proposées au CL Pangloss, toute langue étrangère (sauf l'anglais) pour les étudiants d'anglais de la faculté des langues, l'allemand et l'anglais pour les CRL.

Le Pôle Lansad accueille les personnels de l'université de Strasbourg : Anglais et allemand - formation continue des personnels

Cette formation, proposée par le service Ressources Humaines - Formation Continue des personnels et assurée par une équipe d'enseignants de l'université, elle s'adresse aux personnels administratifs et enseignants de l'Université de Strasbourg et à ses partenaires bénéficiant de la formation continue des personnels.

⁸⁴ <https://lansad.unistra.fr/pole-lansad/centres-de-langues/centre-de-langues-du-patio-dont-cral>

⁸⁵ <https://lansad.unistra.fr/pole-lansad/centres-de-langues/centre-de-langues-en-ligne>

Architecture de la formation

56 875 étudiants et 2 091 enseignants et enseignants-chercheurs répartis au sein de 35 facultés, écoles, instituts et 71 laboratoires (source Wikipedia pour 2022)

Les 35 composantes (facultés, écoles et instituts) de l'université de Strasbourg couvrent 5 domaines de formation :

- Arts, lettres, langues
- Droit, économie, gestion et sciences politiques et sociales
- Sciences humaines et sociales
- Sciences, technologies
- Santé (<https://www.unistra.fr/facultes-ecoles-instituts>)

Dans le cadre de l'harmonisation des cursus d'enseignement supérieur européens, le système universitaire français s'organise autour de trois diplômes : la licence, le master et le doctorat (LMD). Cette organisation permet d'accroître la mobilité des étudiants européens, mais aussi la mobilité entre disciplines et entre formations professionnelles et générales.

Les formations licence et B.U.T. comptent 6 semestres, les licences professionnelles 6 semestres (licence professionnelle en 3 ans) ou 2 semestres (licences professionnelles dites « suspendues »), et les master 4 semestres. Les doubles licences, les licences renforcées ou d'excellence peuvent dépasser 30 ECTS par semestre. Un ECTS représente 25 heures de travail étudiant. Ce travail étudiant correspond au temps de travail en face à face pédagogique auquel s'ajoute le temps de travail personnel.

Les crédits ECTS

Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) (traduit de l'anglais *European Credit Transfer and accumulation System*) a été mis en place en 1989. Il a pour but de faciliter la reconnaissance académique des périodes d'études réalisées à l'étranger, et de développer qualitativement la mobilité des étudiants en Europe. Les formations universitaires dites LMD (Licence, Master, Doctorat) sont organisées en semestres, et divisées en Unités d'enseignements (UE) auxquelles sont attribués ces ECTS.

Chaque semestre d'études est affecté de 30 crédits ou ECTS, communs à de nombreux pays européens, dans le cadre du processus de Bologne. En Licence, par exemple, 6 semestres validés représentent au total 180 crédits ; en master 4 semestres validés correspondent à 300 crédits⁸⁶.

Le Nombre d'unités d'enseignement (UE) : Le nombre maximum d'UE par semestre est 10. Le coefficient de l'UE est égal à son poids en ECTS. Pour les UE mutualisées, les enseignements d'ouverture et optionnels, les ECTS sont toujours des multiples de 3. Les coefficients et ECTS varient

⁸⁶Durée et modalité des études : <https://www.unistra.fr/etudes/organisation-des-etudes/duree-et-modalites-des-etudes>

dans un rapport maximal de 1 à 5 pour une licence et de 1 à 3 pour une licence professionnelle au sein de la même année.

Les étudiants accueillis en dispositif CRL sont des étudiants qui suivent un cursus en Licence ou en Master. Les étudiants suivent des enseignements en langues en CRL de la première année de Licence au Master 1 ou master 2 selon les composantes.

La Licence : est un diplôme généraliste, il se prépare en 3 ans (6 semestres, 180 ECTS) après le baccalauréat. Un stage volontaire peut être effectué.

Conditions d'admission : être titulaire du baccalauréat ou, selon l'orientation choisie, du DAEU-A ou B ou de la capacité en droit ou de tout diplôme français ou étranger reconnu équivalent, ou encore sur validation des acquis.

Le Master : à orientation recherche ou professionnelle, il se prépare en 2 ans (4 semestres) après la licence. Un stage est obligatoire.

Conditions d'admission en 1ère année : être titulaire d'une licence ou de tout diplôme français ou étranger correspondant à 180 ECTS en relation, dans tous les cas, avec le master souhaité ou sur validation des acquis et, pour certains masters, être admis par le jury ou la commission pédagogique qui sélectionne les candidatures.

Conditions d'admission en 2ème année : être titulaire de la 1ère année du même master ou d'une maîtrise ou d'une 1ère année de master ou de tout diplôme français ou étranger correspondant à 240 ECTS en relation, dans tous les cas, avec le master souhaité, ou encore sur validation d'acquis, et, pour certains masters, être admis par le jury ou la commission pédagogique qui sélectionne les candidatures.

Au Pôle Lansad de l'université de Strasbourg, la répartition des **UE de langues obligatoires** après la réforme du LMD pour les parcours de Licence et le Master se fait comme suit :

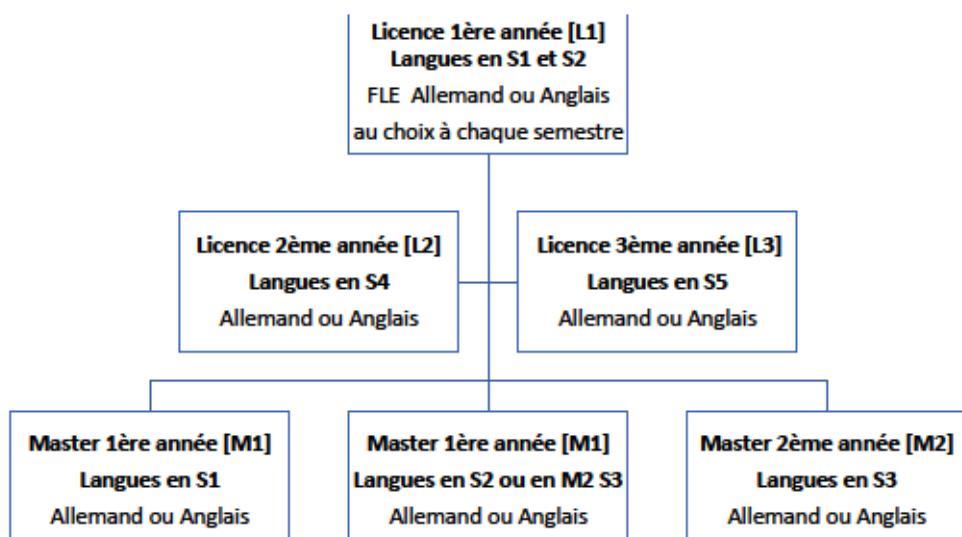


Figure 9 Répartition des UE de langue sur la formation

Les étudiants ont une UE de langue dès leur entrée à l'université ; en première année de Licence (L1), les étudiants suivent une UE de langue obligatoire à chacun des semestres de la première année.

En Licence deuxième année (L2), les étudiants suivent un semestre de langue en S4 qui correspond au deuxième semestre de l'année de L2.

En Licence troisième année (L3), l'UE de langue obligatoire est proposée en S5 , qui correspond au premier semestre de l'année.

En Master, les étudiants suivent deux UE de langue, positionnées soit entièrement sur les deux semestres de la première année de Master ou la deuxième UE de langue obligatoire est en Master première année et en Master deuxième année, selon les composantes.

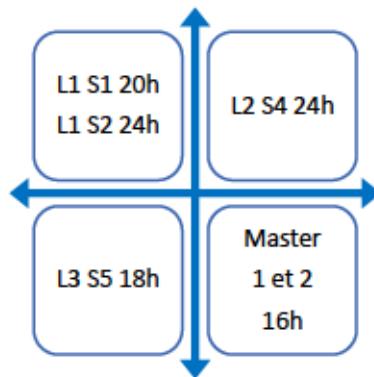
Les étudiants peuvent suivre en plus des UE de langues obligatoires, des UE de langues libres validables avec ECTS ou des UE de langues sans validation et sans ECTS, appelées « Langues hors UE ». Ces enseignements de langues hors UE sont proposés au CL Le Pangloss pour 24 langues et en Allemand au CRL ILB.

Pour réaliser leurs inscriptions aux UE de langues, les étudiants ont accès à une plateforme de gestion de leurs inscriptions aux UE obligatoires. Ils s'inscrivent dans un groupe de langue en communiquant des informations sur leur profil personnel et linguistique, il n'y a pas de groupes organisés par niveaux de langues dans le dispositif sauf pour le centre CRAL

Les enseignants ont accès à la plateforme Lansadmin pour communiquer avec leurs groupes d'étudiants, les responsables de CRL créent les groupes de langues pour les inscriptions les séances des groupes, peuvent ajouter ou supprimer des séances de langues, transférer les étudiants dans les groupes. Enseignants et responsables de sites ont une vue sur l'ensemble des groupes de langues du dispositif.

Inscription à l'UE de langue et encadrement : Les étudiants s'inscrivent à l'UE de langue obligatoire dans un groupe de langue et pour un semestre. Si l'étudiant est inscrit en première année pour le semestre 1, son inscription est reconduite automatiquement pour le semestre 2, à moins que l'étudiant n'exprime le souhait de changer de langue, ce qui est possible en L1 (choix entre l'allemand, l'anglais et le FLE). Les séances de langues du groupe dans lequel un étudiant est inscrit ont lieu de manière régulière dans le Centre de Ressources en Langues auquel le groupe est rattaché, et avec un enseignant référent qui encadre le groupe sur tout le semestre (ou l'année).

En fonction de l'année d'étude, le volume horaire est le suivant :



L'enseignant suit le travail et la progression de l'étudiant au CRL et est responsable de l'évaluation. En CRL, les évaluations sont communes à tous les CRL. Élaborées par les équipes des enseignants des CRL, les Modalités de Contrôle et d'Évaluation des Connaissances (MECC) s'inscrivent dans la politique de l'université et leur validation passe par une décision et un vote des instances institutionnelles, la Direction des Études et de la Scolarité (DES) et la Commission des Études et de la Vie Étudiante (CEVU), et suivent les règles applicables aux diplômes. Les MECC sont communes à tous les CRL.

UE de Langue Obligatoire - Les compétences à acquérir et les contenus des enseignements :

Les activités proposées au CRL visent à faire prendre conscience aux usagers de leurs propres compétences communicatives langagières c'est-à-dire identifier leurs forces, leurs faiblesses, leurs motivations et leurs besoins et à organiser et développer des stratégies en conséquence c'est-à-dire se fixer des objectifs valables et réalistes, choisir des ressources appropriées et adaptées, réaliser des tâches et s'entraîner à l'autoévaluation.

S'appuyant sur les principes méthodologiques de l'apprentissage en CRL, les contenus des enseignements sont individualisés en fonction des besoins linguistiques des étudiants, de leurs centres d'intérêt personnels et liés à leur spécialité. La pratique régulière de la langue individuelle et avec les pairs est encouragée et attendue. L'étudiant sera au terme de son semestre de langue capable de participer activement à la construction de son parcours d'apprentissage de la langue dans le but d'améliorer ses compétences et d'élaborer et mener à bien un projet de groupe et le présenter oralement.

L'UE de L1 S1 et S2

En L1S1 et L1S2, les étudiants sont invités pratiquer la langue de façon active au cours de leurs séances de langues et en participant à des ateliers d'expression orale pendant leurs séances ou en dehors en s'inscrivant à une offre d'ateliers répartie sur l'ensemble des CRL du dispositif.

Au cours de son semestre en L1, l'étudiant constitue un dossier de travail qui lui servira de support pour réunir des traces de son activité d'apprentissage sous la forme d'écrits, de notes, de travaux divers qu'il

aura revus avec son enseignant et corrigés. Le dossier ou « workfile » sert de support à l'étudiant lors de son entretien oral de fin de semestre avec l'enseignant, pour l'évaluation finale.

L'étudiant est invité à rendre compte régulièrement de son activité d'apprentissage sur un outil de suivi de son travail donné par l'enseignant, la feuille de suivi.

L'UE de L2S4 s'inscrit dans le prolongement des UE de la première année (L1S1 et L2S2)

Il est attendu des étudiants en CRL qu'ils apprennent à utiliser les ressources, outils du dispositif et les modalités du travail individualisé, qu'ils développent une démarche de travail active et autonome dans l'apprentissage des langues et développent la capacité à s'autoévaluer en référence au CECRL pour certifier un niveau B2 en fin de licence.

En L2S4, le travail de l'UE s'articule autour d'un travail collaboratif (en groupes de 3/4 étudiants) sur projet et un travail individuel d'amélioration des compétences langagières. Le travail collaboratif comprend une recherche documentaire et la conception et la présentation d'un projet. L'accent est mis sur le développement de la capacité à collaborer et à interagir oralement. Autour d'une question de recherche qui sera problématisée, les étudiants travaillent tous les aspects de la langue (en explorant leur question de recherche). Ils lisent, écoutent, rédigent, discutent et proposent des ateliers d'expression orale qu'ils animent eux-mêmes pour confronter leurs points de vue à ceux des autres participants. A la fin du semestre, ils feront une interaction orale devant un public de pairs. Cette interaction sera évaluée par le professeur qui encadre les étudiants.

L'étudiant est invité à rendre compte régulièrement de son activité d'apprentissage sur un outil de suivi de son travail donné par l'enseignant qui s'appelle « feuille de suivi ».

Résumé

La thèse s'intéresse à un dispositif d'apprentissage des langues en contexte universitaire. Le dispositif étudié, les Centres de Ressources en Langues (CRL) à l'université de Strasbourg, se caractérise par une visée qui est le développement des compétences langagières de ses utilisateurs étudiants et le développement de leur autonomie d'apprentissage (Holec, 1979). L'étude interroge la manière dont le dispositif est mis en œuvre par l'activité de ses usagers, dans sa « dimension vécue » (Albero, 2011, p. 4). Nous abordons la question de l'activité sous un angle anthropologique qui est celui de l'approche ergologique développée par le philosophe français Yves Schwartz, dans la filiation de la pensée de Georges Canguilhem (1904-1995) sur la normativité du vivant humain, et son rapport au « milieu » (1947). Une méthode d'investigation ergologique par entretien, propose à l'enquêté de réaliser concurremment à un retour d'activité par le discours, une représentation graphique qui sert de support à l'entretien ergologique pour potentialiser la verbalisation de l'activité. Le dispositif méthodologique restitue la rencontre en valeurs des usagers avec le dispositif au sens canguilhémien d'un débat avec le milieu. La recherche fait apparaître comment le dispositif libère la normativité des usagers qui recréent leurs « milieux de vie » (Schwartz, 2020, p. 118) pour apprendre, à travers les myriades de renormalisations de ses normes antécédentes (Schwartz & Durrive, 2009). La recherche vise à instruire les normes antécédentes du dispositif dans la perspective de transformation du projet ergologique, et à amener les acteurs de dispositifs d'apprentissage à prendre en compte les débats de normes des apprenants pour un accompagnement formatif respectueux de leurs aspirations et de leurs stratégies.

Mots-clés : activité, apprentissage, débat de normes, ergologie, milieu, normativité, renormalisation

Abstract

This thesis investigates a language learning structure in a university context. The learning structure that is studied, the *Centres de Ressources en Langues* (CRL) at the University of Strasbourg, is characterized by two main aims: the development of the language skills of its student users, and the development of their learning autonomy (Holec, 1979). The investigation carried out for the study questions the way in which the structure is implemented through the activity of its users, in its lived dimension (Albero, 2011, p. 4). The activity is examined from an anthropological perspective based on the ergological approach developed by French philosopher Yves Schwartz in the filiation of Georges Canguilhem (1904-1995) on the normativity of the living human being and his relationship to the « milieu » (1947). An ergological investigation using interviews invites the participant of the investigation to produce a drawing in conjunction with verbal feedback. It serves to support the ergological interview, to enhance the verbalization of the restitution of the activity of the participant. The methodology used for this research restores the participant's experience with the norms in terms of values in the filiation of Canguilhem's definition of a debate with the milieu. The study shows how the structure liberates the normativity of its users, who recreate their living milieu (Schwartz, 2020, p. 118) to learn, through the multiple renormalizations of its « antecedent norms » (Schwartz & Durrive, 2009). The study aims to investigate the norms of the learning structure in a transformative perspective that is consistent with the ergological project, and to inspire those involved in similar learning environments to consider how they debate with the norms of their environment, and to provide learners with formative guidance that respects their aspirations and strategies.

Keywords: activity, debate of norms, ergology, learning structure, learning, milieu, normativity, renormalization