

## Dispositions à agir, travail et formation

sous la coordination de  
Alain Muller & Itziar Plazaola Giger

Cet ouvrage collectif, relatif aux dispositions à agir en formation et au travail, est constitué d'un ensemble de huit contributions - ou dix si l'on inclut celles de l'introduction et de la conclusion générale - composées par dix auteurs suisses ou français, qui donnent à voir en quelque sorte dix positions sur les dispositions. Au-delà des études relatives aux situations, finement analysées, l'intérêt de cet ouvrage réside dans une tentative de définition des entités « dispositions à agir » avec les débats que cette définition ouvre, dans le cadre de l'analyse de l'activité en vue de la formation, notamment dans la perspective de la didactique professionnelle.

Nous proposons d'aborder la teneur de cette notion, en en considérant d'abord les enjeux et la définition, puis la présentation des différents chapitres de l'ouvrage, ainsi que quelques points de débats qu'ils permettent d'ouvrir, et enfin les types de dispositifs de formation qui en émergent.

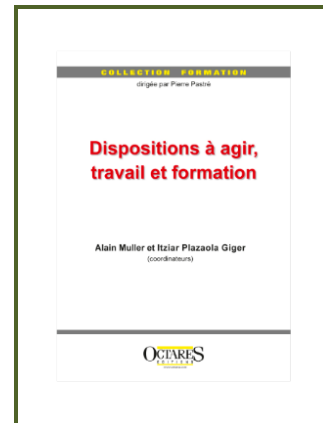
### Enjeux et définition de la notion de disposition

D'emblée l'usage du vocable « travail », relié à celui de « formation » dans le titre, convoque une approche qui concerne l'activité humaine. Mais qu'en est-il de cette entité « disposition à agir » ?

Dès l'introduction générale, quelques éléments de réponse apparaissent sous la plume d'Alain Muller et Itziar Plazaola Giger. Ces « entités » sont des dispositions au sens où il est postulé que les personnes qui les ont « acquises » dans le cours d'une formation seront capables de les remobiliser ultérieurement dans d'autres situations. « Bref, former, c'est former des *tendances à agir*, ce n'est rien d'autre que produire ou transformer des dispositions. En second lieu, on peut faire un constat. Au quotidien et dans l'action, au travail, en formation, en enseignement, les gens passent une bonne partie de leur temps à attribuer des dispositions aux autres » (p.1).

Ainsi, le ton est donné : il s'agit de produire, transformer voire attribuer des dispositions à agir. Mais qu'en est-il ?

Selon Muller et Giger, les dispositions seraient les objectifs de la formation (p.2).



Octarès, Collection « Formation », 2014,  
210 pages, ISBN : 9782366300338

Ils en appellent à une certaine prudence ou *phronesis* quant à la possibilité de dépasser « la nébuleuse des autres concepts », face au « foisonnement terminologique » et aux nombreuses tentatives de clarification, notamment autour de la notion de compétence, qui souffre d'impasses définitionnelles avec leurs caractères additionnels, tautologiques et réifiant.

Évidemment ce choix des concepts dispositionnels n'est pas sans susciter débats et controverses. On comprend qu'il s'agit ici de distinguer la notion de disposition de celle de prédisposition. Même si Muller et Giger voient dans cette difficulté à se passer d'un discours dispositionnel « un symptôme de l'état de développement peu avancé des sciences du travail, de la formation et de l'éducation » (p.2) et constatent que ces « métiers de l'humain » nécessitent le recours à tout « un univers lexical propre à l'homme, à ses actions ».

À cet égard, un auteur comme Bruner (1991), dans une perspective de psychologie culturelle, souligne le caractère spécifique de l'univers socioculturel humain, en avançant les fonctions explicatives mais également prédictives des dispositions. Au regard de ces enjeux, les auteurs de l'introduction situent le point d'origine de la notion dans une publication récente de Lameul, Jézégou et Trollat (2009) qui optent, en référence à Lahire (1998), pour le concept de disposition qu'ils définissent comme « potentiel cognitif » en vue de solidariser la situation de formation et la personne, au sein du dispositif de formation. Les auteurs se demandent si cette proposition conceptuelle permettra de dépasser les écueils rencontrés (p.4). Moults auteurs de l'ouvrage se réfèrent en effet à Lahire (1998/2006). Dans une section intitulée « des dispositions sous conditions », cet auteur met en avant le fait que bien souvent le recours à

la notion de disposition relève d'une « propriété d'inter-action » ou « propriété relationnelle ». Par exemple s'agissant de la disposition du sucre à se dissoudre dans l'eau, l'eau serait « co-productrice de cette solvabilité ». À cet égard, il rejoint Vergnaud (1981), qui distingue la « relation unaire » (ou propriété) des relations binaires, par exemple « est le frère de » (qui relie deux entités), voire tertiaires (qui en relie trois), comme lorsque B est « placé entre » A et C, et ainsi de suite. Selon Lahire (2006), qui se demande si l'on a affaire à un concept utile empiriquement, l'explication dispositionnelle ressemble à une reconnaissance de dette à l'égard d'une propriété estimée structurelle mais qui n'existerait que sous conditions contextuelles. Si Lahire distingue les dispositions physiques (solubilité, fragilité...) des dispositions sociales (dispositions à agir, sentir, évaluer, penser, apprécier de telle ou telle manière), c'est parce que « le déterminisme sociologique n'est jamais aussi univoque que le déterminisme physique ou chimique » (p.97). Par là il rejoint le propos de Bruner (1991). Lahire explique que cela tient d'une part à la complexité sociale des situations, « jamais totalement identiques à celles que l'acteur a précédemment vécu » et d'autre part à la complexité interne de l'acteur, dont « le stock de schèmes » (Vergnaud parlerait plutôt de « répertoire de schèmes ») serait hétérogène, à la différence de l'eau qui resterait identique à elle-même – mais est-ce si vrai ? Lahire nous signale les risques d'oublier la dimension circonstancielle des dispositions, d'éluder leur nature scientifiquement construite ou de les dissocier de ce qui les a socio-génétiquement constituées. Il nous met en garde contre la tentation de les réifier ou de les généraliser. D'où la précaution d'usage envers les explications dispositionnelles, même s'il reconnaît aussi qu'il reste difficile de pouvoir s'en passer, en ce qu'elles permettent de saisir le « ressort fondamental de l'action » (p.100).

Les auteurs de l'introduction, Muller et Giger, adoptent amplement cette perspective et se défendent d'un usage scolastique des notions dispositionnelles pour penser le changement, ou plus précisément, de l'idée que des « entités (...)–expliqueraient le changement » (p.5).

Ainsi, en serait-il selon eux « des concepts de *représentation collective* chez Durkheim, de *rationalité de l'acteur* chez Weber, d'*habitus* chez Bourdieu, de *rôle* chez Goffman, de *représentation sociale* chez Moscovici, de *schème* chez Piaget. Quel que soit leur statut "interne" ou "externe" à l'acteur, toutes ces "entités" semblent opérer "en amont" de l'action, déterminant plus ou moins fortement celle-ci » (p.5). Ainsi s'érigerait une recherche des fondements de l'action, qui, bien qu'y étant extérieurs ou en amont, en seraient solidaires.

« En réaction, une mouvance plus minoritaire des sciences humaines – qui pour le dire très vite

irait du pragmatisme à l'ethnométhodologie en passant par certains courants de l'ergonomie cognitive – postule le primat ontologique de l'action et affirme qu'on ne saurait expliquer celle-ci par l'existence d'entités la déterminant (...). Autrement dit, faut-il penser les dispositions *et* penser l'action *et* penser leur relation, ou faut-il penser l'action dans toutes ces modalités, y compris dispositionnelles ? » (p.6). Les auteurs, optant pour cette dernière position, font de « la nécessité de recourir à des concepts dispositionnels pour penser la formation ou le travail » un postulat central de leur recherche collective. Ce sont en effet ces concepts qui permettent d'appréhender « le temps, la conservation de l'expérience passée, le changement et la permanence, le passage d'un lieu à l'autre ». Ces recherches visent « les modalités opérationnelles concrètes des dispositions dans l'action ou de l'usage pratique des énoncés dispositionnels. Enfin, elles prennent pour objet la genèse des dispositions ou la production d'énoncés dispositionnels, ceci dans une perspective non normative, mais descriptive ou explicative » (p.7). D'où les questions : que produit une attribution de disposition ? quelle action provoque un énoncé dispositionnel ? (p.8).

## Présentation des divers chapitres

Dans le chapitre *Dispositions et transformations de l'activité d'une professionnelle débutante*, Marc Durand et Nicolas Perrin analysent l'activité d'une jeune cadre qui débute dans son poste de responsable de service diffusion d'une petite maison d'édition. Ils rendent compte de son activité et de ses transformations en contexte. « L'analyse se focalise sur les dispositions comme vecteur et éléments de la production de l'activité de travail, de la compréhension de son activité par cette professionnelle, et de son développement » (p.9). Pour les auteurs, la disposition est conçue à la fois comme origine et comme produit des actions du professionnel, puisque : « agir est une activité discontinue qui consiste à s'adapter à des contraintes environnementales (...) dans la perspective d'atteindre un but » (p.13). Pour eux, les dispositions sont du registre de la stabilité et de la permanence et donc du général, de l'ordonné, du prévisible et du compréhensible. Le processus interprétatif qui accompagne l'activité professionnelle articule dispositions, actions et événements « sur une base de vraisemblance ou de plausibilité et n'est pas dénué de risques d'erreurs... lacunes de sa propre disposition à identifier des dispositions chez les autres » (p.19). En outre, selon eux, les dispositions sont impliquées dans les fonctions explicatives de l'activité (la sienne et celle des autres) et du monde (p.16).

Dans le chapitre intitulé *Dynamiques expérientielles, dispositions à agir et transformations institutionnelles : construction et actualisation de*

*formes d'expériences dispositionnelles dans une équipe de production d'une œuvre lyrique*, Fabrice Roublot et Myriam Meuwly, prenant pour base l'environnement professionnel d'une maison d'opéra en Suisse romande, étudient la corrélation entre les conditions de travail et les processus de construction et de diffusion de l'expérience. De l'analyse des activités d'un metteur en scène et d'un chef d'orchestre, lors d'une répétition avec un soliste, résulte l'identification d'un processus de stabilité des formes d'expérience dispositionnelles, liées à des processus d'énaction et d'engagement de la part des acteurs. Considérant l'environnement culturel professionnel comme un « élément central favorisant le changement dans la conservation » (p.51), les auteurs ne pourraient-ils pas participer à la réflexion qui anime l'idée d'une ergonomie constructive (Falzon, 2013) ?

Serge Leblanc, dans sa contribution, *Les dispositions concurrentes pour mener un entretien post-leçon : étude des effets d'un contexte d'entretien « innovant »*, articule le cadre d'analyse de Lahire avec celui du cours d'action de Thereau. Il vise l'émergence de nouvelles dispositions à agir ou à penser la pratique lors d'entretiens entre formateurs et enseignants stagiaires confrontés à une vidéo de l'activité en classe de ces derniers. Il montre que l'évolution d'une formatrice se réalise en tension entre le déjà-là et l'émergent selon un balancement entre deux formes d'activité : une première stabilisée de longue date, visant à amener le novice à réaliser sa propre analyse didactico-pédagogique de sa séance, et une seconde qui cherche à d'abord comprendre l'activité du novice avant de lui proposer des pistes de transformation (p.72).

Le chapitre *Dynamique de transformation des dispositions à agir des enseignants débutants : un processus d'autoformation et un enjeu de formation*, de Luc Ria, rend compte des temporalités longues du développement des enseignants effectuant leurs premiers pas professionnels dans des conditions difficiles. Son étude identifie les transformations progressives, voire les conversions de leurs dispositions à percevoir, à agir et à penser leurs situations professionnelles, pour « tenir la classe » avec des élèves peu enclins au travail scolaire. L'analyse du « monde propre » que les novices, confrontés à des situations typiques vivent en termes d'épreuves professionnelles, le décompose en indices perceptifs, préoccupations et connaissance en acte, qui semblent proches des composants du schème (Vergnaud, 2007). Ria met au jour parmi les préoccupations analysées le dilemme professionnel suivant : enseigner (transmettre) des savoirs scolaires versus contrôler l'ordre en classe.

Itziar Plazaola Giger et Marie-Estelle Rouvelorca, dans leur chapitre au titre évocateur, *L'attribution de dispositions à agir dans l'enseignement : typicalisation et projet d'action*, prennent

appui sur les outils de l'analyse des discours pour étudier les propos d'une enseignante novice confrontée aux images d'une de ses séances d'éducation physique et sportive. Lorsqu'elle commente les choix de son action, l'enseignante s'appuie sur l'attribution de dispositions à agir des élèves et d'elle-même selon l'activité en cours. Les auteurs mobilisent la théorie de Schütz pour identifier les attributions dispositionnelles relevant de la typicalisation de l'expérience par saisie de configuration dynamique nécessaire à la réalisation de l'action. L'analyse montre le fonctionnement de l'autoconfrontation comme méthode de formation. La leçon d'EPS étudiée « apparaît dès lors comme un enchaînement événementiel en mouvement, mais comportant néanmoins certaines régularités, les actions typiques, lesquelles soutiennent les actions individuelles en les attirant vers des formes d'activités collectives reconnaissables par les acteurs » (p.105). À cet égard, les dispositions, au-delà de la description, auraient un statut antéprédictif.

Au sein du chapitre 6, l'étude d'Alain Muller, *Attribution de dispositions en situation d'enseignement : identification et catégorisation des énoncés dispositionnalisant*, vise à repérer et analyser les attributions d'action filmées de séquences d'enseignement. Sont analysés à l'aune des catégories sémiotiques de Peirce, des énoncés dispositionnels et dispositionnalisants.

Au chapitre suivant, le même auteur s'intéresse à la fonction des énoncés dispositionnalisant. Il montre, par des analyses fouillées, que l'attribution de dispositions en situation d'enseignement, qu'il définit comme « feuilleté complexe », sert à décrire ou à contextualiser, à « faire monter en généralité ce qui se passe », à expliquer l'action ou l'anticiper. Même si au final, il considère toutefois que l'on « ne dispositionnalise vraisemblablement pas de la même manière », en fonction des situations de travail : préparer un cours, gérer une classe, animer une réunion de parents, etc. (p.160).

Le dernier chapitre de Suzanne Perrin-Goy, s'intitule *Les énoncés dispositionnalisants dans la prescription : le cas des méthodes de piano entre 1800 et 1850*. Il est dévolu à l'analyse de textes prescriptifs. Si habituellement les énoncés dispositionnalisants sont annoncés *a posteriori* pour rendre compte de la propension à faire, les prescriptions peuvent être comprises comme des énoncés dispositionnels *a priori*. Selon une analyse fondée sur les apports des deux précédents chapitres, Perrin-Goy étudie plusieurs méthodes d'apprentissage du piano, pour en montrer la complexité. Ce qui nécessite parfois des connaissances implicites, sous la simplicité apparente. Tout ceci en vue d'aider des étudiants à réaliser un travail d'interprétation historique.

## Quelques points de débats

Au sein de la conclusion générale, en écho aux enjeux de l'introduction, Muller amorce une discussion avec le point de vue de la didactique professionnelle. Selon lui, dans cette perspective, la notion de compétence est conçue comme une forme opératoire de la connaissance basée sur des schèmes relatifs à des classes de situations, avec leur part d'invariance. Dans les deux approches, il s'agit d'une épistémologie constructiviste, où les situations ne sont pas des pré-données objectives « mais des constructions des acteurs » (p.17). Muller, dont le point de vue ne recouvre pas l'ensemble des contributions de l'ouvrage, explique que la compétence présente une dualité ontologique « état-dynamique » : état du côté de la compétence entendue comme ressource, et dynamique du côté de l'agir. Selon lui, la notion de disposition, qui n'est pas à « solidariser à des classes de situations comme c'est le cas pour les compétences, mais plutôt à des situations » (p.191) relève plutôt de l'aspect dynamique. La disposition fonctionnerait différemment de la généralité-invariance, elle saisirait les situations selon leur typicalisation, leur « air de famille ».

L'auteur présente ensuite, de manière plus systématique, trois points de divergence entre les deux approches. Premièrement, il explique que disposition et situation se co-produisent. Leur lien de détermination serait bi-directionnel, au regard d'un lien qualifié de mono-directionnel du côté didactique professionnelle, où la situation, par sa part d'invariance, détermine la compétence, selon un processus de « dé-temporalisation » de l'activité. Deuxièmement, en didactique professionnelle, selon un point de vue cognitiviste ou représentationnaliste, l'intérêt serait porté sur les produits ou les états ou stades du changement, quand il porterait au mouvement dans le cadre des dispositions en tant qu'auto-organisations. Le troisième point renvoyant à la manière de penser les dispositifs de formation sera appréhendé au sein de la section suivante.

Cependant, des éléments restent à discuter. Dans l'approche dispositionnelle, il semble que le sujet de l'action pourrait en quelque sorte se « dissoudre » dans le contexte de la situation. Si l'on considère qu'il n'y a pas d'invariants opératoires à saisir, à la manière de Vergnaud (2007), mais que tout se joue dans des configurations actualisées en situation, alors le flux ou le fluctuant risquent d'être les uniques points de mire de l'activité. Selon un point de vue extrême, le sujet peut sembler s'épuiser, voire se diffracter, dans la multitude des instants de l'activité. À moins qu'en saisissant l'activité qui se déploie dans toute sa teinte phénoménologique contextuelle et temporelle, le sujet ne s'y retrouve, à la manière du « sujet plus profond », préconisé chez Bergson (1889/2013), selon sa distinction entre la du-

rée vécue *versus* sa représentation spatiale, ou encore le mouvement lui-même *versus* sa trajectoire.

Cependant, au-delà de la dialectique qu'il permet de lancer, le débat de la conclusion prend un caractère artificiel, en ce qu'il peut sembler trop systématique. En effet, l'approche de Vergnaud quant à la construction du sujet et de l'objet est bel et bien conçue dans la rencontre schème-situation. Dans cette interaction sujet-classe de situations se joue tout le caractère opératoire de l'activité qui consiste en une connaissance-en-acte. Si la notion de disposition semble plus large en ce qu'elle implique aussi des dimensions affectives, émotives, au-delà des dimensions cognitives, culturelles et sensori-motrices de l'activité, vues par le prisme de la notion de schème, les deux notions sont-elles si profondément divergentes ? Au regard du débat esquissé, qui mériterait d'être encore déployé, il semblerait que non.

## Des dispositions aux dispositifs

« Si la pédagogie consiste à augmenter la capacité des êtres humains à aller au-delà de leurs prédispositions innées, elle doit transmettre "l'outillage" que la culture a développé pour y parvenir » (Bruner, 1996, p.34).

Les auteurs des différents chapitres de l'ouvrage présentent des résultats d'analyse qui pourraient permettre de concevoir des dispositifs de formation à l'aune des dispositions à agir ainsi mises au jour. Beaucoup recourent à l'analyse de l'activité via des autoconfrontations à des traces vidéographiques de cette dernière, comme cela peut aussi parfois être le cas en didactique professionnelle. Pour ces deux perspectives comparées en conclusion, « la formation ne se tient pas à l'écart du travail réel ou ne déforme pas le sens que les acteurs lui donnent » (p.73), et le rôle du tuteur est reconnu comme chez Bruner pour être celui d'un « passeur de culture professionnelle » (p.23). Considérer l'activité au travail comme exprimant deux composantes indispensables : une composante productive et une composante transformative » (p.24) semble aussi relever de la distinction établie entre activité productive et activité constructive en didactique professionnelle (Pastré, 2011).

En conclusion, Muller indique les différences « d'engagement ontologique » en régime de formation. En didactique professionnelle, il s'agirait de placer les apprenants face à une situation de manière à devoir les pousser à en construire la structure conceptuelle. Le point de vue des dispositions recourt, lui, à des dispositifs de l'ordre « d'espaces d'actions encouragées » (p.193). Si du côté de la disposition, l'agir serait premier, les entités humaines et objectales ne seraient que « dégagées » de cet agir. D'où un recours à l'analyse de l'activité qui semble encore plus cru-

cial qu'en didactique professionnelle, pour en faire « surgir » les dispositions. Mais comme nous en avons esquissé l'idée, ces « espaces d'actions encouragées » ne recourent-ils pas en partie la notion d'« environnements capacitants » qui animent les débats au sein d'une ergonomie constructive émergente (Falzon, 2013) ?

Selon les auteurs du chapitre 1, Durand et Perrin, les « transformations procèdent par des articulations action-disposition : a) depuis l'action vers la disposition par une recherche de régularité et de généralité des événements et de l'activité ; b) depuis la disposition vers l'action par des actualisations productrices ; c) et enfin par l'articulation de ces articulations action-disposition, dont émerge une trajectoire signant un développement de l'activité par appropriation et individuation » (p.13). Action et disposition sont alors pensées en interaction. Sur ce point, il convient de revenir avec précision à la notion de développement telle que la conçoit Pastré (2005), et qui prend en compte l'articulation entre sujet et situation. Dans *Genèses et identités*, Pastré nous incite à ne pas confondre invariance et répétition à l'identique, à travers les genèses conceptuelles et instrumentales réunies sous la catégorie des genèses opératives relatives aux ressources du sujet. D'ailleurs, au-delà d'une fidélité conservatrice, ce dernier, au nom d'une fidélité créatrice, peut choisir d'ouvrir de nouveaux possibles, en dépassant et assumant une rupture fondatrice, qui le dénoue de ses ressources, mais aussi parfois de son monde social. C'est le cas de la genèse identitaire, où le sujet change « son niveau d'invariance », en prenant de la distance et de la hauteur. Par cette notion, Pastré, à la suite de Bachelard, redonne toute sa place au sujet, tout en reconnaissant l'historicité des invariants conceptuels. « Les organisateurs de l'activité constituent des ressources d'ensemble à la disposition du sujet mais ne se confondent pas avec lui. Le sujet dispose de ses ressources » (Pastré, 2005, p.259).

#### *Autres références mobilisées*

BERGSON H. (1889/2013), *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, PUF.

BRUNER J.S. (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel.

BRUNER J.S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.

FALZON P. (2013), *Ergonomie constructive*, Paris, PUF.

LAHIRE B. (2006), *L'homme Pluriel*, Paris, Hachette.

PASTRE P. (2005), « Genèse et identité », P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octarès, p.231-260.

PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF.

VERGNAUD G. (1981), *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Berne, Peter Lang.

VERGNAUD G. (2007), « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés », *Recherches en éducation*, n°4, p.9-22, En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>

## **Grégory Munoz**

*Maître de conférences  
Centre de Recherche en Éducation de Nantes  
Université de Nantes*