



HAL
open science

Essai de modélisation des dispositifs pédagogiques en lien avec des besoins éducatifs particuliers

Christiane Montandon

► **To cite this version:**

Christiane Montandon. Essai de modélisation des dispositifs pédagogiques en lien avec des besoins éducatifs particuliers. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2016, Une approche pédagogique des troubles du comportement, 72 (4), pp.211. 10.3917/nras.072.0211 . hal-04646058

HAL Id: hal-04646058

<https://hal.u-pec.fr/hal-04646058v1>

Submitted on 12 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Essai de modélisation des dispositifs pédagogiques en lien avec des besoins éducatifs particuliers

Christiane MONTANDON,

INTRODUCTION

Cet essai de théorisation et de modélisation cherche à appréhender les arrière-plans à la fois conceptuels et pragmatiques requis pour penser des dispositifs pédagogiques susceptibles d'accompagner des élèves présentant des troubles du comportement sur le plan des apprentissages et de la relation éducative. L'article s'ancre sur des données cliniques prélevées dans quatre contributions de ce numéro thématique de la Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation : celles de Véronique Fortun, Thomas Kohler, Christine Chausson et Valérie Barry. L'analyse de ces contributions permet de rendre compte des conditions dans lesquelles le passage des situations aux dispositifs pédagogiques au bénéfice des élèves ayant des troubles du comportement est possible et revendiqué. Un tel méta discours, puisqu'il s'agit ici de porter un regard réflexif sur des discours qui rendent compte de manière diachronique des étapes par lesquelles se construit cet artéfact qu'est le dispositif pédagogique, vise à repérer d'un point de vue méta discursif, d'abord, quelles notions connexes, quels équivalents linguistiques sont convoqués pour cerner ce qu'il en est du dispositif pédagogique auquel aboutissent ces activités d'apprentissage, de recherche ou de formation.

Cette approche méta réflexive, ensuite, veut se focaliser sur l'articulation étroite entre ce triple usage du dispositif, présent dans ces textes, dans les champs de la pédagogie, de la recherche et de la formation ; il révèle la polysémie du terme « dispositif », dont témoigne en Français cet impensé du langage (Montandon C., 2014), que la traduction en anglais permet de distinguer : tantôt sous le terme « arrangement », ce signifiant désigne l'organisation des divers éléments et artéfacts mobilisés dans un objectif d'apprentissage et d'innovation pédagogique ; tantôt sous le terme « apparatus », il recouvre l'ensemble des méthodes et des appareils critiques requis dans une démarche de recherche ; tantôt sous le terme « setting », on reconnaît l'aménagement d'un cadre sécurisant et l'instauration de règles méthodologiques dans un objectif de formation. Une telle lecture de ces articles veut donc se focaliser sur l'interdépendance entre l'usage de ces trois acceptions du dispositif et les contextes institutionnels et situationnels dans lesquels le recours aux dispositifs est mentionné. On peut en dégager les trois fonctions suivantes : a) heuristique, susceptible de fournir un principe d'intelligibilité de ce qui se joue dans ces dispositifs ; b) stratégique, qui intéresse les différentes médiations mises en place pour faire évoluer les rapports aux savoirs ; c) pragmatique, à partir du moment où se choisit tel ou tel type d'intervention pédagogique, en rapport avec l'objectif poursuivi.

En effet, d'une part, nombre de situations d'enseignement/apprentissage font ici l'objet d'analyses minutieuses, qui s'insèrent peu à peu dans une configuration complexe de paramètres et de variables ; ceux-ci débouchent sur la construction de dispositifs dont la fonction stratégique est de permettre l'évolution du comportement des élèves et le développement de leurs processus d'apprentissage, ainsi que l'émergence d'une autre relation à soi et à autrui. Dans une perspective synchronique, je voudrais montrer quelles sont les diverses médiations requises dans la construction d'un dispositif pédagogique, telles qu'elles

apparaissent dans ces articles : soubassement théorique, cadre méthodologique, organisation matérielle et groupale, déterminants spatio-temporels, qui font du dispositif un système de médiations de médiations. Ainsi, j'analyserai d'abord la place des notions connexes de contexte, cadre, situation, auxquelles recourent ces auteurs lors de la construction progressive des dispositifs pédagogiques et au cours de leur tâtonnement empirique. Puis j'étudierai les diverses médiations sur lesquelles s'articule cette combinaison complexe, systémique, de paramètres requis pour définir les relations de relations qui font de tout dispositif pédagogique digne de ce nom un artéfact contextualisé et évolutif, en fonction des agissements des divers acteurs qui se l'approprient et le façonnent en y intervenant.

D'autre part, il faut mentionner que ces articles s'inscrivent dans un programme de recherche transversal qui vise à favoriser la rencontre entre chercheurs, formateurs et praticiens ; autant d'acteurs dont la coopération nécessaire et la confrontation inévitable de leurs perspectives à partir de leurs positionnements spécifiques mettent en évidence cette corrélation indispensable entre dispositif de recherche, dispositif de formation et dispositif d'apprentissage. Les effets d'un tel décloisonnement, dans ce pluralisme de perspectives, qui travaille les rapports étroits entre méthodes d'action et méthodes de recherche, confirment un changement de paradigme, d'un modèle applicationniste à un paradigme réflexif et collaboratif. En effet, les différentes analyses proposées montrent comment les tâtonnements, les obstacles rencontrés dans la pratique de classe sont métabolisés¹ à l'aide de référents théoriques et d'intuitions contre-transférentielles ressenties lors des interactions en formation et/ou en recherche : autant de moments réflexifs qui vont servir après-coup de matériau pour construire de nouvelles situations et enrichir la structure d'emboîtement propre au dispositif pédagogique. Cette autoévaluation, régulatrice des méthodes déployées pour agir, débouche sur une volonté de compréhension et d'interprétation théorique qui elle-même en retour fournit des éléments et des principes organisateurs de nouvelles manières d'agir et de penser.

LA NOTION DE DISPOSITIF VIS-À-VIS DES NOTIONS CONNEXES DE CONTEXTE, CADRE, ENVIRONNEMENT, SITUATION

1- Contexte

Le contexte institutionnel apparaît en premier lieu comme un élément structurant les objectifs poursuivis par les acteurs appartenant à l'établissement scolaire. Il implique également une prise en compte des différentes catégories d'acteurs (professionnels intervenant dans l'institution, élèves présentant des troubles du comportement, chercheurs/formateurs/praticiens) ; c'est cette hétérogénéité même des statuts qui justifie d'inclure le contexte dans cette instance qu'est le dispositif, à la fois institué par ce contexte et l'instituant en l'englobant. C'est aussi ce qui confère au dispositif sa tension dialectique entre instituant et institué : en effet, certains des acteurs conçoivent au départ diverses modalités d'intervention, définissent des types d'activités, posent certaines règles de fonctionnement qui

¹ *Metabolé* est l'une des catégories fondamentales proposées par Aristote dans sa *Métaphysique* pour caractériser les diverses formes de changement. Métaboliser désigne alors ces activités de transformation auxquelles les enseignants, les élèves et les chercheurs procèdent en cours d'action.

sont autant de données que d'autres acteurs reçoivent comme cadre sécurisant, limitant et délimitant leur marge de manœuvre.

Cependant, ce statut paradoxal de tout dispositif par rapport à l'institution tient à ce qu'il est à la fois donné/créé, conçu/reçu, et où l'institué est lui-même producteur de nouveaux processus d'institution. Car cette nature paradoxale présuppose par exemple que l'enfant à qui l'enseignant propose des rituels, non seulement les reçoit, les repère, mais ce faisant leur confère une signification, se les approprie et ainsi participe à leur pouvoir instituant. L'efficacité de tout dispositif pédagogique est à cette condition : les processus d'appropriation d'éléments institués se définissent comme intériorisation progressive de constituants d'une réalité externe, modifiés peu à peu pour en faire des éléments d'une réalité interne. Ainsi, le double statut de Christine Chausson, coordonnatrice de formation et chercheur instituant comme dispositif de recherche une série de situations d'entraide, mobilise chez les autres acteurs de l'établissement et chez les élèves parties prenantes de la recherche un engagement dans des activités partagées : cette participation réciproque conforte un sentiment d'appartenance des élèves à leur école qui se caractérise par le sentiment de pouvoir agir ensemble sur leur environnement en étant reconnus comme acteurs de leurs apprentissages. Loin d'accepter passivement cette situation de tutorat, ces quatre élèves y contribuent activement, en modifiant progressivement leurs rapports aux autres et leur propre image de soi, à faire évoluer l'ensemble du système des relations interindividuelles. Cette démarche d'appropriation est corrélative de l'émergence de nouveaux éléments instituant d'autres rapports ayant des effets régulateurs des comportements. Elle contribue à consolider un sentiment d'estime de soi, déterminant pour ces élèves présentant des troubles du comportement.

J'analyse en détail dans un ouvrage précédent, *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes* (Montandon C., 2002), cette condition de la création d'un environnement favorisant le développement d'une activité psychique et des démarches d'apprentissage qui présupposent ce double mouvement de l'interpersonnel à l'intrapsychique, de processus d'intériorisation et d'appropriation qui produisent en retour des initiatives instituant d'autres manières d'être et de faire.

2- Environnement favorable

Si la notion de contexte institutionnel débouche sur les notions d'environnement favorable et de cadre sécurisant, elle ouvre sur deux voies théoriques différentes, dont il faut élucider si elles sont conciliables. D'un côté, Jérôme Bruner, dans la perspective propre à Lev Vygotski, privilégie l'option des facteurs historico-culturels comme espace symbolique constitutif du climat requis pour le développement des apprentissages ; de l'autre, René Kaës et José Bleger, dans une perspective psychanalytique, se centrent sur les structures enveloppantes, contenant du psychisme, en continuant l'analyse inaugurée par Didier Anzieu avec le *Moi-Peau*.

J. Bruner prône la création d'une mini-culture commune à un groupe d'apprenants, de formats conversationnels ritualisés (Bruner, 1983, p. 289), qui résultent de la co-construction de références conjointes : « Les contextes culturels qui favorisent le développement mental sont principalement et inévitablement interpersonnels, car ils impliquent des échanges symboliques et incluent un ensemble d'entreprises menées en commun avec les amis, les

parents et les enseignants » (Bruner, 1996, p. 89). L'aménagement d'un tel espace culturel commun est le fruit de transactions, d'interactions où les activités langagières mais aussi le jeu et la manipulation d'objets remplissent un rôle fondamental. En privilégiant les processus, les supports symboliques, les routines conversationnelles, les moments ritualisés, l'adulte ou l'enseignant crée un climat sécurisant, par les liens intersubjectifs de réciprocité et d'anticipation qu'il procure. Il développe alors, par cette activité de tutelle, une fonction d'étayage, soit en garantissant le maintien de l'orientation, soit en fournissant des instruments psychologiques qui médiatisent le rapport de l'apprenant aux objets de connaissance. Ces élèves présentant des troubles du comportement sont particulièrement sensibles au découragement, de par leur intolérance à la frustration ; le tuteur est donc là pour leur redonner confiance dans leur propre fonctionnement mental et consolider leur sentiment de compétence pour maintenir la motivation (Bruner, 1983, p. 278).

En se focalisant sur les processus d'apprentissage, avant de prendre en compte, sans les négliger, les contenus de savoir, d'enseignement et de connaissances, le dispositif pédagogique (et pas seulement didactique) est cet aménagement d'un espace d'appropriation des situations d'apprentissage, dans ses dimensions cognitive, affective et relationnelle. Il se construit progressivement, lors des tâtonnements transactionnels et dans une historicisation des relations entre les acteurs. Cette option théorique ne recouvre qu'en partie ce qui relève de la perspective psychanalytique de cadre contenant.

3- Cadre contenant

Ce qu'apporte de plus la notion psychanalytique de cadre contenant tient à ce qu'on dépasse l'opposition contenu/processus pour introduire une tension dialectique entre processus et invariants institués, entre point de vue dynamique et repères stables. « Le cadre est donc une institution à l'intérieur des limites de laquelle se produisent certains phénomènes auxquels nous donnons le nom de comportement » (Bleger, 1979, p. 257). Ces éléments invariants qui contribuent à la stabilité du dispositif sont les conditions formelles instaurées dès le départ en référence à toute une théorie psychanalytique de la cure. Ils ne sont donc pas issus, comme dans la perspective historico-culturelle, des transactions et de l'accumulation progressive des expériences vécues des interlocuteurs. Ils se fondent d'emblée sur des théories de l'apprentissage et sur une clinique de la relation éducative, où les rapports au savoir des sujets apprenants sont à considérer dans leur triple dimension, cognitive, affective et psychosociale, ou encore intersubjective.

C'est Didier Anzieu qui opère d'abord cette focalisation sur les processus : il s'intéresse plus particulièrement à ce qui empêche, freine ou minimise l'avènement de nouveaux processus : la fragilisation des enveloppes psychiques et le risque de confusion entre dedans et dehors, l'amènent à une interrogation sur les limites. En effet, la nécessité de garantir un cadre structurant se fait d'autant plus sentir, face à des organisations psychiques qui pour lui témoignent du changement des tableaux cliniques de ses patients : « incertitudes sur les frontières entre le Moi psychique et le Moi corporel ; entre le Moi réalité et le Moi idéal, entre ce qui dépend de Soi et ce qui dépend d'autrui, brusques fluctuations de ces frontières... vulnérabilité à la blessure narcissique en raison de la faiblesse ou des failles de l'enveloppe psychique » (Anzieu, 1985, p. 7). Il souligne alors l'urgence d'une stratégie de territorialisation, où l'instauration d'un cadre permet d'habiter son langage et de se donner des

objets de penser : «Ainsi une tâche urgente, psychologiquement et socialement, me semble-t-elle être celle de reconstruire des limites, de se redonner des frontières, de se reconnaître des territoires habitables et vivables, limites, frontières à la fois qui instituent des différences et qui permettent des échanges entre les régions (du psychisme, du savoir, de la société, de l'humanité) ainsi délimitées » (*idem*). Une telle différenciation topologique renvoie au dispositif comme un *setting*, dont l'acte inaugural est la mise en place d'un cadre, que José Bleger définira par la suite comme non-processus, « en ce sens qu'il est fait de constantes à l'intérieur duquel le processus lui-même a lieu » (Bleger, 1979, p. 255). Didier Anzieu, et avec lui René Kaës (1994), considèrent ce cadre comme l'un des éléments essentiels du dispositif.

Ainsi, Véronique Fortun pose d'emblée comme cadre de son dispositif de formation (*setting*) les horaires et leur périodicité, les lieux de formation, les règles de fonctionnement, mais aussi les références théoriques qui sous-tendent ses modalités d'intervention. Elle insiste sur cette fonction contenant du cadre, pourvoyeur d'un sentiment de sécurité et de confiance en soi caractéristique d'un espace transitionnel cher à Winnicott. Le cadre donne donc au dispositif une architecture stable, grâce à laquelle il devient possible de déclencher, de repérer et d'analyser les processus transformatifs touchant les pratiques des enseignants et les démarches d'apprentissage des élèves. De même, Christine Chausson définit dès le départ les éléments théoriques (entraide, activité de tutelle, empathie), la durée des séances, les règles de constitution des binômes, dans son dispositif de recherche/intervention, qui tient à la fois du *setting* et de l'*apparatus*.

Par contre, Thomas Kohler, quand il présente lors de la visite d'un musée un comportement d'évitement et de fuite, recourt au signifiant « cadre » : c'est « la première fois qu'il a réellement manifesté ses troubles, c'est lors d'un changement de cadre. C'était comme si, dans ce nouveau lieu, il n'y avait plus de contenant à ses affects »². Il ne s'agit pas ici du cadre instituant des règles édictées par l'enseignant comme garant du dispositif pédagogique, mais uniquement du contexte situationnel. Thomas pointe ainsi le glissement possible du cadre, dans son sens strict, avec sa fonction de contenant, à un équivalent avec le signifiant « contexte ». En insistant sur l'importance de la définition des limites pour contenir l'agressivité de l'élève, il rejoint cependant cette notion de cadre sécurisant.

4- Situations d'apprentissage : expériences charnières entre cadre et contexte

Le passage de la conception d'une série de situations d'apprentissage à la notion de dispositif pédagogique se fait via le détour par la prise en considération indispensable du cadre. Avec Thomas Kohler, on assiste ainsi à la construction progressive du dispositif pédagogique à partir des médiations introduites au fur et à mesure des obstacles rencontrés lors du déroulement des situations d'apprentissage, mais aussi des lieux d'interaction plus généralement avec les pairs (comme la cour). Il s'agit donc de définir ici le dispositif comme agencement (« *arrangement* ») d'éléments discriminants et significatifs lors des troubles du comportement de Ryan et des situations de crises. La série des situations analysées conjointement par l'enseignant et les autres professionnels de l'établissement les conduit à

² Cf. article de Thomas Kohler.

définir peu à peu les conditions nécessaires pour maintenir un cadre contenant dans le contexte tant familial que scolaire.

À travers les rituels de remise en ordre, de retour au calme, à travers l'alternance de séances d'inclusion dans une classe de CM1, ou d'EPS, on constate une tentative pour passer d'une accumulation de situations juxtaposées, mais comparables, à la mise en place d'un « dispositif d'accueil provisoire » ; le dispositif pédagogique s'avère dès lors ce qui permet de relier par des principes organisationnels transversaux communs des situations éclatées, disparates, discontinues, pour que celles-ci prennent un sens susceptible d'être partagé par les individus concernés. La structure paradoxale du dispositif, institué/instituant qui se construit par les adultes et doit être validé par les enfants pour devenir opérationnel, rejoint celle de l'espace transitionnel qui garantit la continuité dans la rupture selon une problématique de l'union-séparation, telle que l'a théorisée Winnicott (1975). Ici, cela concerne par exemple le recours à des activités de transition pour gérer les menaces de comportement agressif de Ryan. C'est donc un cheminement réflexif sur l'expérience vécue de situations pédagogiques qui accompagne la co-construction d'un cadre, laquelle n'est pas référée d'emblée à un corpus théorique.

Dès 2002, j'avais dénoncé cette tendance à confondre situation et dispositif (Montandon, 2002, p. 92-96). Michel Fabre en effet, en dégagant les caractéristiques de la situation problème, remarque que « les caractéristiques du dispositif réalisent éminemment les conditions de la situation problème » (Fabre, 1999, p. 93). Il conçoit le dispositif comme une situation d'apprentissage ponctuelle, rejoignant en ceci la position de Philippe Meirieu, lequel « définit la situation problème comme l'organisation par l'enseignant d'un dispositif d'apprentissage » (Fabre, 1999, p. 101) ayant cinq caractéristiques :

- son enjeu cognitif : elle suscite un désir d'apprendre et de comprendre, qui incite l'apprenant à s'engager dans la tâche grâce à l'activité de tutelle de l'enseignant, en particulier sa fonction d'enrôlement ;
- cette situation propose un problème véritable, signifiant pour l'apprenant, au-delà des exercices routiniers, ce qui engendre de véritables déstabilisations et réorganisations cognitives ;
- le degré de difficulté du problème tient compte de la zone proximale de développement ; et donc la complexité de la tâche qui excède ce que l'individu peut faire seul appelle le recours au travail en groupe ;
- l'objectif d'apprentissage apparaît ainsi comme un objectif-obstacle ; l'analyse que font les enseignants des besoins d'apprentissage des élèves les conduit à cerner difficultés et représentations initiales (préconceptions) des apprenants pour dégager les caractéristiques structurelles et conceptuelles de la tâche ;
- enfin, la complexité de la situation problème suscite un pluralisme de perspectives où la diversité des formulations données par les individus du groupe favorise la confrontation et l'émergence de stratégies différentes.

Si une telle analyse indique la nécessité de combiner des éléments hétérogènes en un agencement qui articule médiations formelles de la tâche, médiations groupales et méthodologiques, dans cet « isomorphisme entre l'objet de savoir et la méthode d'apprentissage » (Montandon, 2002, p. 94), elle reste insuffisante. En effet, elle amorce la

construction du dispositif sans introduire la dimension temporelle d'une continuité qui confère sens et direction aux objectifs des enseignants et des apprenants.

Une autre modalité de ce passage des situations pédagogiques à l'émergence progressive d'un dispositif pédagogique nous est fournie par l'analyse de Valérie Barry ; « les enseignants admettent que l'action pédagogique peut se dessiner dans et par la situation, de façon interstitielle »³. Le retour réflexif provoqué par la situation d'entretien sur l'expérience vécue permet de faire du lien entre les aspects formels de la situation d'apprentissage, telle qu'elle a été conçue par l'enseignant, et l'irruption de l'informel dans la manière dont l'apprenant appréhende la situation et lui confère du sens.

Ainsi ces médiations méthodologiques, qui se tissent entre chercheurs, formateurs et praticiens, qu'elles viennent d'une visée de recherche ou d'un objectif de formation, contribuent à la construction des dispositifs pédagogiques. On mesure combien ces derniers sont tributaires d'une intégration progressive des concepts de contexte, de cadre, d'environnement dans une volonté d'assurer une continuité dans les situations d'enseignement/apprentissage et d'en garantir, par là même, leur cohérence théorique. Tel serait l'enjeu d'une modélisation des dispositifs pédagogiques.

LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE : SYSTÈME DE MÉDIATIONS DE MÉDIATIONS. ESSAI DE MODÉLISATION

Aussi ce principe organisateur du dispositif pédagogique, qui surplombe, en les englobant, les diverses activités et situations d'apprentissage et garantit les transitions entre ce qui relève du relationnel, de l'affectif, du cognitif, de l'éducatif, en fait un système de médiations de médiations (Montandon, 2002, p. 110). Le dispositif est en effet ce qui médiatise notre rapport au monde et influence nos représentations. Il se définit « comme engendrant des transformations structurelles dans notre rapport aux objets de connaissance » (Montandon, 2014, p. 34). Diverses catégories de médiations sont à l'œuvre quand il s'agit de concevoir des dispositifs pédagogiques, et ce dans une double perspective, structurelle et stratégique :

- Les médiations de type structurel montrent comment le dispositif relève de l'institution : il s'avère instance instituante, lui conférant sa stabilité, son armature, en instaurant un cadre, des médiations méthodologiques. On le voit avec l'impact réflexif des entretiens que Valérie Barry mène auprès des enseignants : « les deux professeurs ont appris de leurs expériences que leur action pédagogique avait à se construire dans les interstices des situations d'enseignement/ apprentissage conçues »⁴. Fait également partie du cadre la règle du recours à des médiations groupales, où l'appartenance à une équipe, le partage institutionnellement encouragé de normes et de pratiques, l'élaboration de solutions communes. Cela contribue, comme l'analyse Véronique Fortun, à garantir la cohésion de l'équipe. Enfin, les médiations théoriques, qui sous-tendent les options épistémologiques prises par les chercheurs et les praticiens, constituent les fondements sur lesquels s'appuie une telle institution ;

- Les médiations de type stratégique déclinent les diverses fonctionnalités, de contrôle, de vicariance, d'aménagement évolutif et dynamique du système des relations entre les éléments

³ Cf. article de Valérie Barry.

⁴ Cf. article de Valérie Barry.

hétérogènes, et ce en fonction des événements et des besoins. Les médiations matérielles mobilisent le recours à des objets, à des supports, en fonction des circonstances et des réactions des élèves, c'est-à-dire le recours à différents artefacts de tâches : ce sont « des notions telles que le résumé, la synthèse, la carte conceptuelle, la formulation de questions, l'énoncé de conseils, le partage de stratégies de résolution de problèmes à destination des pairs ... », comme l'énonce Christine Chausson⁵. Les médiations spatio-temporelles introduisent des espaces transitionnels, des moments garantissant la continuité dans la rupture (Montandon, 2002, p. 110) : ainsi Véronique Fortun préconise « l'organisation de la classe en termes d'espaces matériels personnels et collectifs »⁶, en faisant ainsi jouer le principe de différenciation, d'une part, dans l'articulation individuel/collectif, et le principe d'isomorphie d'autre part, dans la mesure où l'environnement sécurisant qu'elle met en place pour accompagner les enseignants dans l'analyse de leurs pratiques fait écho à la « construction d'une relation sociale apaisante » pour les élèves, caractérisant le climat pédagogique. Les médiations sont également symboliques, dans la manière dont l'enseignant peut ritualiser l'entrée dans la classe au sortir de la récréation, ou le passage d'une activité à une autre pour répondre à un besoin de transition.

Ces différents exemples montrent non seulement la diversité des dispositifs pédagogiques, mais aussi les emboîtements possibles avec les dispositifs de recherche et les dispositifs de formation : cette interdépendance se justifie de par le statut théorico-pratique du dispositif pédagogique ; elle requiert des savoirs d'action, des savoirs théoriques mais, également, en s'accompagnant de transformations du rapport à sa pratique, elle pose la question axiologique des finalités de son action, le sens ici de son action étant ce vers quoi on tend : savoir non seulement comment on agit mais pour quoi, au nom de quoi, au nom de quelle finalité on agit. Des finalités en référence à un engagement dans les valeurs défendues par une école inclusive, pour faire advenir un devenir sujet, et pas seulement des objectifs d'apprentissage. Le choix des référents théoriques sur lesquels s'adosent ces dispositifs témoigne d'une éthique de la responsabilité, de l'engagement vis-à-vis d'autrui au nom de l'éducabilité cognitive de tous. Aussi ce qui s'écrit ici de la théorisation du dispositif pédagogique vaut dans tout le champ des processus d'enseignement/apprentissage, en modulant, selon les contextes, le système des relations entre les divers paramètres.

Le terme français de « médiation » risque d'occulter le double aspect de cette notion : des principes organisateurs, d'une part, des processus, d'autre part. En effet, pas de médiation sans l'activité d'un médiateur qui rende opérants ces principes. Les médiations apparaissent alors comme des conditions nécessaires mais pas suffisantes pour concevoir un dispositif pédagogique ; les médiateurs, que sont les divers acteurs parties prenantes du dispositif, s'avèrent être les "conditions nécessaires et suffisantes" pour que celui-ci fonctionne en se transformant et en transformant l'ensemble des rapports entre les différents acteurs avec les éléments du système.

Ces différents niveaux de modélisation du dispositif pédagogique confirment son caractère hybride, venant du croisement d'éléments hétérogènes relevant de pratiques empiriques, de constructions théoriques et d'options axiologiques. Cette interdépendance réciproque entre les

⁵ Cf. article de Christine Chausson.

⁶ Cf. article de Véronique Fortun.

expériences des praticiens et les efforts de théorisation implique de prendre en considération le double statut de ces dispositifs pédagogiques :

- un statut méthodologique, où le dispositif pédagogique de la classe se définit comme un arrangement des appareils psychiques, des subjectivités, et des relations intersubjectives ; ces procédures mobilisent des principes organisateurs de l'activité pédagogique, structurent l'espace d'interaction selon des règles d'interlocution et des exigences susceptibles de favoriser développement psychologique et acquisition des apprentissages ;
- un statut théorique, qui réside dans un double ancrage : d'un côté une théorie socioconstructiviste des apprentissages et du rapport au savoir, et ce dans une perspective vygotskienne, où la fonction d'instrumentation du dispositif tient un place déterminante parmi les autres instruments psychiques et médiations sémiotiques ; d'un autre côté une théorie de la relation et de la construction identitaire, avec des références psychanalytiques, que nous avons évoquées à propos du cadre, de l'espace transitionnel, du maniement des limites.

Ce caractère hybride de tout dispositif pédagogique (Montandon, 2014, p. 30) est renforcé à partir du moment où ce statut charnière de la pédagogie, intermédiaire entre démarches, tâtonnements empiriques et fondements, spéculations théoriques, mobilise une pluralité de champs disciplinaires : une telle clinique des apprentissages, de la formation et de la relation éducative ne peut pas ne pas déboucher sur l'avènement d'un nouveau paradigme interdisciplinaire. Cette nécessaire convergence de plusieurs disciplines (psychologie sociale clinique, pragmatique linguistique et communication, perspective psychanalytique) appelle le recours à un espace collectif de travail, où les différents acteurs de l'intervention pédagogique se retrouvent pour analyser ce qui a été vécu. L'institution d'un tel espace de parole, outre sa fonction de régulation, garantit à la fois la stabilité et le caractère dynamique du dispositif, dans la mesure où il permet d'en repérer les invariants et de tenir compte des variables. Les invariants se fondent sur les références théoriques propres au fonctionnement psychique des enfants présentant des troubles du comportement et des besoins particuliers d'apprentissage, ainsi que sur une psychologie sociale des groupes. Les variantes relèvent des différents contextes scolaires ou de formation. Ainsi, pour mieux cerner les caractéristiques évolutives, les fonctionnalités et les enjeux respectifs relativement à ces dispositifs d'apprentissage, de formation ou de recherche, il conviendrait de leur adjoindre un adjectif qualificatif, celui de pédagogique, de formatif ou de réflexif.

Conclusion

De tels dispositifs pédagogiques qui bénéficient de ces espaces de régulation collectivement conduits s'avèrent être des dispositifs réflexifs, ou encore dispositifs de second ordre (Montandon, 2014, p. 42): ce ne sont plus en effet de simples « arrangements » d'éléments hétérogènes, mais des construits heuristiques qui procurent aux acteurs les conditions d'intelligibilité de leurs pratiques et du développement psychique et cognitif des élèves. Cet agencement de champs hétérogènes, théorique et pratique, combine réseau conceptuel et données empiriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action. Il rejoint en ceci les caractéristiques que René Kaës attribue au dispositif psychanalytique : « la pertinence du

dispositif s'évalue aux critères de la théorie, de la méthode, de l'éthique et de la pratique psychanalytique... Il n'y a pas de dispositif naturel, ni de dispositif entièrement déterminé par les impératifs de la théorie. Une marge est nécessaire à son invention» (Kaës, 1994, p. 55). Le statut épistémologique d'un tel dispositif, à la charnière entre exigences scientifiques et pratique clinique, présente quelques analogies avec le dispositif pédagogique, lui aussi tributaire de démarches de théorisation et d'ajustements conjoncturels. Il est alors instrument de discernement, et également instrument d'intervention. En cela il est « un appareil de travail : il est artifice, construction. Il s'écarte du sens commun, de l'*habitus*» (Kaës, 1994, p. 55).

Le dispositif pédagogique, tel que défini précédemment, comme appareil de travail, est cet artéfact médiateur, en tant qu'il vise des processus de transformation des élèves, des enseignants et des autres acteurs intervenant lors des activités pédagogiques et éducatives ; mais qui dit travail dit à la fois processus et résultats. Ce que produit un tel dispositif est à entendre dans une logique de transformation des comportements, des rapports aux savoirs et des rapports aux autres, dans une logique d'intelligibilité où trouvent à se développer de nouvelles connaissances théoriques sur les pratiques pédagogiques.

Gaston Bachelard, dans le premier chapitre de la *Philosophie du Non*, étudie les différents niveaux nécessaires à la construction d'un concept scientifique, en partant de son usage empirique pour conduire à une véritable théorisation : il remarque alors que, pendant une longue période, « l'instrument précède la théorie », mais que « dans les parties vraiment actives de la science », on assiste à un retournement, « où la théorie précède l'instrument, de sorte que l'instrument de physique est une théorie réalisée, concrétisée, d'essence rationnelle » (Bachelard, 1962, p. 25-26). Ce long cheminement, qui fait de l'instrument la matérialisation d'une théorie, recouvre ce passage de l'usage empirique de la notion de dispositif à une véritable théorisation des dispositifs pédagogiques, au terme de tâtonnements et de réflexions sur les pratiques ; comme artéfacts médiateurs, ils sont certes également la concrétisation de théories, mais pas de n'importe quelles théories de l'apprentissage et de la relation éducative : ces dispositifs pédagogiques réflexifs réclament des fondements théoriques qui mettent au cœur de leurs principes organisateurs le développement psychique du sujet et la dimension intersubjective d'une co-construction des significations dans le rapport aux savoirs. Ils mobilisent des théories de l'apprentissage dans une perspective historico-culturelle et psychanalytique qui envisage le sujet social dans la complexité de ses dimensions affective, cognitive, et relationnelle.

Bibliographie

- Anzieu D. (1985). *Le Moi-Peau*. Paris. Dunod
- Bachelard G. (1962). *La philosophie du non*. Paris. PUF.
- Bleger J. (1979). « Psychanalyse du cadre psychanalytique ». In : R. Kaës (Dir.). *Crise, rupture et dépassement*. Paris. Dunod.
- Bruner J. (1983). *Savoir dire, savoir faire*. Paris. PUF.
- Bruner J. (1996). *L'éducation, l'entrée dans la culture*. Paris. Retz.
- Fabre M. (1999). *Situation problème et savoir scolaire*. Paris. PUF
- Kaës R. (1994). *La parole et le lien. Processus associatifs dans les groupes*. Paris. Dunod.

- Montandon C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris. L'Harmattan
- Montandon C. (2014). « Pour une épistémologie de la notion de dispositif ». In : Becquemin M. & Montandon C. (Dir.). *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*. Rennes. PUR.
- Vygotski L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris. La Dispute.
- Winnicott D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris. Gallimard.