

Enseignement supérieur : quels dispositifs de formation pour libérer l'initiative créative ?

François Fourcade (CIRPP, ESCP-Europe, CRG-École Polytechnique)
fourcade.francois@gmail.com

Marlis Krichewsky (CIRPP, EXPERICE-Paris VIII)
m.krichewsky@free.fr

1.0 Cinq ans de recherches sur les dispositifs

Depuis 2007, le CIRPP, un labo parisien de R&D en pédagogie appartenant à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Île-de-France, a fait suivre par des chercheurs et des vidéastes une cinquantaine d'expérimentations pédagogiques dans ses écoles professionnelles. À la recherche de dispositifs de formation favorables à la prise d'initiatives (Ricœur, 1986) et particulièrement d'initiatives créatives, nous expérimentons depuis 2008 avec les DVH (dispositifs vides habitables), des dispositifs délibérément flous ou fragmentaires.

L'*initiative créative* dépend d'une multitude de facteurs (Lubart, 2003) y compris environnementaux et relationnels. Nos recherches cliniques, mais dans un cadre expérimental, ont montré (Fourcade & Krichewsky 2010 et 2011), qu'en plus d'un enjeu motivant (Aden, 2009), pour provoquer des initiatives créatives, un dispositif de formation devrait avoir au moins une des caractéristiques suivantes:

- un cadre *fragmentaire* ou partiellement *vide*,
- des consignes *floues*, voire *contradictoires*,
- une idée stimulante et de l'espace-temps "vide" pour en faire quelque chose.

Les dynamiques qui surgissent alors peuvent être individuelles ou collectives. Impossible à maîtriser, car dépendant du sujet et de son autorisation (Ardoino, 1990), la créativité peut se déployer ou non. Dans un cadre trop normant ou avec des consignes trop détaillées et enfermantes, elle semble se manifester plus rarement et de façon paradoxale, c'est-à-dire transgressive (Gardner, 2008).

Le concept des DVH, développé à l'aide de vignettes cliniques tirées d'expérimentations diverses, peut servir à concevoir des situations favorisant l'initiative créative chez les étudiants et à encourager les formateurs à expérimenter avec le " vide " en formation.

2.0 Une problématique paradoxale

La course à la production maîtrisée de la créativité comme capacité mobilisable à souhait chez les étudiants peut paraître profondément paradoxale, tant la créativité semble éloignée de la maîtrise.

Depuis la prise de conscience des enjeux économiques liés à la créativité, sans laquelle il n'y a pas d'innovation et par conséquent un inévitable dépérissement des entreprises dans le contexte capitaliste moderne, il y a un foisonnement des techniques créatives qui cherchent toutes à rendre la créativité maîtrisable et systématique :

- Le Bauhaus (Gropius, 1965);
- La théorie C+K (Hatchuel & Weil, 2002);
- Le design thinking (Brown, 2008) ;
- Les avatars du " open " et du " co-design " (Baldwin, 2010; Baldwin & von Hippel 2010 ; Hatchuel, 2010);
- La discipline de la créativité en sept phases (Sinfield, Gustafson & Hindo, 2014)

Dans une certaine mesure, ces techniques sont de bons supports, parce qu'elles permettent de cibler les forces créatrices en construisant le problème. Mais on est très loin d'une *maîtrise* qui garantirait l'aboutissement à des résultats certains et valables.

3.0 L'origine du concept DVH

Notre équipe travaille depuis cinq ans sur un concept que nous pensons utile pour développer l'imagination créative et l'esprit d'initiative : celui des *dispositifs vides habitables (DVH)* que nous avons eu l'occasion, depuis 2009, de présenter lors de sept colloques internationaux en Europe et en Amérique du Nord en l'affinant toujours plus au fur et à mesure que nos recherches progressaient et que les situations sur lesquelles elles portaient variaient. Confrontés à l'hypercontrôle paralysant et à la bureaucratie dans certaines entreprises, nous en sommes arrivés à utiliser le concept des DVH aussi dans le cadre du développement organisationnel en tant que consultants.

Notre recherche a débuté en relation avec un dispositif (voir le cas N° 3 analysé ci-dessous) qui visait expressément le développement de la créativité et de l'initiative. C'était un vaste projet porté par une école de commerce : une semaine au bord de la mer avec 136 étudiants qui venaient pour la plupart de décrocher leur bac et inscrits en bachelor d'entrepreneuriat. De (trop) nombreuses activités artistiques et sportives leur étaient proposées ou plutôt imposées. Tout était réglé comme du papier à musique avec les respirations et les chuts en moins. Tout ce qui n'était pas prescrit était interdit et sanctionné. Résultat : le degré zéro de créativité et pas plus de transgression que dans un jardin d'enfant.

Notre diagnostic : les professeurs – qui ne connaissaient pas encore les étudiants – avaient si peur, qu'ils n'avaient pas accordé la moindre place à l'initiative les enfermant dans un programme au lieu de les laisser élaborer des projets. Ce qui manquait, c'était du vide à investir par l'imagination, l'initiative et des dynamiques co-élaboratives auto-régulées comme décrites par Verzat, Vander Borgh & Villeneuve (2010).

- Cadre = désir de maîtrise
- Vide = liberté (à prendre ou à laisser)

Depuis cette prise de conscience nous sommes à la recherche de formes sociales qui permettent de développer créativité et initiative sans tomber dans une illusion de fabrication maîtrisée. Avant d'aborder les trois cas qui illustrent nos propos, nous proposons de définir ou au moins de caractériser les concepts clés mobilisés dans notre approche des DVH.

4.0 Définition des concepts clés

Dispositif : Notre concept du *dispositif* s'inspire tout d'abord de Foucault (1994 : 299) pour qui c'est un réseau reliant "un ensemble résolument hétérogène [...] du dit, aussi bien que du non-dit." Agamben (2006) écrit : "[...] j'appelle 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." (p.31) Un dispositif peut exercer une certaine violence sur le sujet qui lui serait assujéti. Foucault avait déjà décrit cela dans *Surveiller et punir* en 1975. Mais le dispositif est un *pharmakon* (Stiegler, 2007) : tantôt maléfique, tantôt bénéfique. Au lieu de le subir, le sujet peut s'en saisir d'une façon ou d'une autre pour agir et pour s'individuer (Foucault, 1981-82 ; Simondon, 1989). Si le dispositif exerce un pouvoir sur celui qui est pris dedans, le sujet peut y trouver une résistance qui, par un effet paradoxal, en s'opposant à sa poussée d'individuation, peut la renforcer encore. Tout dépend de la situation singulière, du sujet pris dans cette situation, de son intelligence de la situation (Autissier, 2009) et de la force de

résistance et/ou d'inventivité de ce sujet singulier porteur d'expériences elles aussi singulières et de projets qui lui sont propres. L'initiative surgit, d'après Ricœur (1986) à la fois de ce fond d'expérience vécue et de « l'horizon d'espérance ». L'initiative créative dépend ainsi à la fois de la situation (ou du dispositif) et du sujet pris dedans mais qui la dépasse. Le courant du design thinking cherche à créer des dispositifs très ouverts et riches en stimuli afin de provoquer la créativité. Un dispositif dans ce sens est non seulement une forme dans l'espace, mais comporte aussi des aspects temporeux qui l'apparentent aux procédures sur fond desquelles s'inscrivent des processus.

Le vide : À part en physique, il y a peu de littérature sur le vide en Europe. Nous nous sommes inspirés des écrits de François Jullien (2002) et notamment son *Traité de l'efficacité* et de quelques articles américains écrits dans d'autres cadres disciplinaires que les sciences de l'éducation. Les œuvres de Jullien sont basées sur les traditions chinoises et traitent principalement de l'art de la guerre et du changement. Il décrit comment une stratégie du non agir ou du peu agir peut être victorieuse en attirant l'ennemi toujours plus loin dans l'engagement de ses forces jusqu'au moment où il tombe dans un traquenard ou bien qu'il s'épuise d'une agitation qui frappe toujours dans le vide.

Le vide non pas comme traquenard mais comme espace permettant de l'investir par son imagination et par l'initiative créative est décrit par des historiens américains qui traitent de l'émancipation des esclaves noirs (Evans & Boyte, 1986). Scott (1990) souligne l'importance des *free spaces* pour préparer l'action. Rao & Dutta (2010, 626) soulignent qu'ils permettent de faire apparaître les désaccords aux yeux d'autrui. Polletta (1991, 1) résume: " Des espaces libres et ce qui leur ressemble se réfèrent à des situations bien délimitées au sein d'une communauté ou d'un mouvement qui échappent au contrôle direct par des groupes dominants. La participation y est libre. Ils génèrent le défi culturel qui précède ou accompagne la mobilisation politique." ¹

Depuis quelques années, on peut observer des *free spaces* ou du vide habitable jusque dans les entreprises pour favoriser la créativité et la prise d'initiatives responsables. Carney & Getz (2009) en donnent de nombreux exemples ainsi que l'entrepreneur brésilien Ricardo Semler (2004) dans son célèbre bestseller *The Seven Day Week-end*.

L'habitabilité : Dans les dispositifs comme dans les *free spaces*, elle signifie avant tout sécurité (Gamson, 1996) et absence ou atténuation de la domination qui règne ailleurs. Une recherche par entretiens (Krichewsky, 2013) sur ce que l'habitabilité signifie pour des personnes provenant de différentes cultures avait montré que l'habitabilité qui se caractérise par la *sécurité*, l'*intimité* et la *familiarité* – notions qui se recouvrent partiellement - permet de se ressourcer, mais aussi de rêver et de préparer l'action dans de bonnes conditions.

L'imagination créative : Pour le gestaltiste Drese (2001, 73), l'imagination se manifeste comme pour Bachelard plus dans la *déformation* que dans la formation des images. Elle relève du règne de la nuit et de l'inconscient et entre en dialogue avec notre côté diurne à des moments particuliers comme le rêve ou la poésie, là où dans la continuité de la vie organisée rationnellement il y a un hiatus, une fêlure, une rupture qui peut parfois revêtir une importance existentielle. Nous ne sommes pas loin de l'abîme sans fond de Castoriadis (1982) et des émergences magmatiques de l'imaginaire créateur parfois de formes radicalement nouvelles.

¹ "free spaces and their analogues refer to small-scale settings within a community or movement that are removed from the direct control of dominant groups, are voluntarily participated in, and generate the cultural challenge that precedes or accompanies political mobilization."

L'initiative : Si Fichte (1794) y voit l'acte par lequel le sujet se fonde *ex nihilo* (le *Je* (Ich) se crée en prenant l'initiative de se penser soi-même), Ricœur (1986), tout en reconnaissant l'initiative comme l'acte fondateur par lequel une nouvelle histoire commence (il y a quelque chose de nouveau qui entre dans le monde, celui-ci ne sera plus comme avant). Autrement dit : l'initiative issue du vécu et du désir est la force transformatrice exercée volontairement par l'homme intégral et relié au monde par le temps. Expérience et désir se rencontrent et travaillent dans l'imaginaire du sujet. Ce qui fait passer à l'acte reste cependant insaisissable car, à côté ou en-dessous du raisonnement et des logiques d'action, il y a l'insondable, l'inconscient. Le déclic se fait en situation, si le sujet y ressent une exigence de s'engager (réponse aux stimuli de la situation) et une puissance d'agir suffisante (souvent proche du sentiment de self-efficacy, Bandura, 1997). Souvent la personne n'est pas isolée en situation et peut agir de concert avec autrui. Mais dans la mesure où s'il s'agit d'une prise d'initiative, il y a une dimension morale et le sujet est responsable de son agir (Ricœur, op.cit.).

5.0 Exemples de dispositifs vides plus ou moins habitables

Comme les maisons, il est rare que les dispositifs de formation correspondent exactement aux désirs et aux besoins individuels de ceux qui doivent les habiter. Un individu peut s'y sentir parfaitement bien et détendu, tandis que la personne à côté y souffre, car elle se sent insécurisée, mal équipée pour faire face aux défis de la situation. Cela n'est pas seulement vrai pour des dispositifs contraignants. Un dispositif peu cadré avec beaucoup de vide, de *free space* (Vlassopoulos, 2007), exige beaucoup d'imagination, d'initiative, de concertation avec d'autres acteurs et donc de la puissance d'agir pour rendre la situation productive et bénéfique. Les deux exemples suivants montrent comment les apprenants font face aux dispositifs vides habitables, comment ils les habitent. Le troisième exemple montre comment, face à un dispositif « plein », c'est-à-dire contraignant et qui ne laisse aucun espace d'initiative en cherchant à faire des apprenants de simples exécutants, ceux-ci peuvent tout de même agir en se créant de l'espace de liberté envers et contre tout.

5.1 Un dispositif vide un peu difficile à habiter pour certains

Dérives poétiques dans le DUFA à Paris 8. Parmi les trois dispositifs présentés ici, c'est celui avec le plus de « vide », car le contenu est essentiellement défini par les étudiants qui organisent aussi la mise en œuvre.

Lors de deux modules de cours de quatre jours sur la recherche-action existentielle (Barbier, 1996) et de deux jours sur l'évaluation, vingt-quatre étudiants en Licence « Formation d'adultes », regroupés en cinq groupes de quatre à cinq, organisent une « Dérive créative ». C'est un dispositif de formation inspiré par Guy Debord (1967) qui, dans les années 1950, organisait des dérives (dans ce cas assez alcoolisées) avec ses amis pour explorer la « psychogéographie » de Paris et de ses faubourgs. Depuis une dizaine d'années Jacqueline Fendt et Sylvain Bureau (2012) ont adopté l'idée pour former des managers et des entrepreneurs pour leur faire concevoir des idées de business en dehors des murs de l'école (ESCP Europe). Ayant réalisé le potentiel du dispositif pour le développement de compétences difficiles à générer en classe, nous l'avons adopté pour ce module d'une formation de formateurs où il fallait, pour enseigner la recherche-action sur le mode de la pédagogie active, absolument créer des situations permettant de passer à l'action.

Après une présentation du dispositif, la consigne était de chercher des idées qu'il était

possible d'explorer lors d'une dérive, en déambulant à travers la ville, de se regrouper par affinités thématiques et de dériver toute une après-midi. Le lendemain, il devait y avoir une présentation de l'aventure et des apprentissages en grand groupe, et deux mois plus tard une évaluation globale de ce dispositif comme support pour développer des compétences. Voici comment les étudiants se sont approprié la consigne :

Chaque groupe a décidé de la *méthode de dérive* qui semblait convenir à leur thématique : Le groupe *présence-absence* par exemple a exploré le deuil et la mémoire au Père-Lachaise et en a ramené des photos présentées au grand groupe dans un « silence de mort ». Le groupe *émotions et changement* p.ex. a exploré les *émotions positives et négatives* liées au changement en mettant en scène une dérive avec des consignes assez « dadaïstes » : « faire 100 pas en avant, suivre la dame, prendre la première rue à droite etc. ». Ils se sont mis ainsi dans des situations assez cocasses et ont vécu des expériences fortes au point de reprocher après coup à la formatrice que la prise de risque était trop grande dans ce dispositif !

Résultats:

- une appropriation vivante des notions essentielles de la Recherche-action existentielle,
- une expérience de groupe forte,
- le développement de la confiance en soi grâce aux « épreuves » vécues en situation,
- la découverte de l'autre (co-étudiants mais aussi personnes abordées dans la rue),
- des expériences de communication et de négociation en situation grandeur nature,
- des échanges avec des personnes de tout horizon social,
- des éléments de réponses et/ou un nouveau regard sur la problématique existentielle personnelle travaillée,
- beaucoup de créativité pour la restitution au grand groupe
- des initiatives souvent surprenantes au fur et à mesure de l'expérimentation

Cette expérimentation pédagogique a permis de voir que l'espace « vide » dans ce dispositif permet réellement un fort « bouillonnement » de l'imagination. Les étudiants se sont engagés à fond dans l'expérience, et pour la plupart ce qu'ils ont vécu avait un caractère existentiel dans le sens qu'ils ont vécu des choses fortes qui les ont touchés et parfois secoués. Parler dans la rue à des personnes très différentes de soi et « que l'on ne connaît ni d'Ève ni d'Adam », n'est déjà pas chose facile. Dérivée au Père Lachaise en parfait silence après avoir récemment perdu un être cher peut être trop bouleversant et presque insupportable. Mais celui qui avait été le plus secoué était un jeune Sud-Américain réfugié politique qui, faisant partie du groupe « changements et émotions », avait eu des remontées de souvenirs douloureux en relation avec ses activités révolutionnaires et son séjour en prison. Il avait exprimé ses sentiments difficilement maîtrisables par une agressivité qui a failli faire exploser le groupe. Ce sont surtout les membres de ce groupe qui ont reproché à la formatrice de prendre trop de risques en proposant un dispositif si peu cadré. Le « vide » serait donc non seulement stimulant et fertile, mais aussi angoissant et potentiellement destructurant, voire destructif.

5.2 DVH, appropriation et stratégie

Un autre dispositif qui contient du *free space* s'appelle « au pied du mur ». Il s'agit d'escalader une paroi dans la montagne après s'y être un peu préparé au moyen d'un mur d'escalade en ville. Plusieurs voies équipées sont possibles et offrent des degrés de difficulté très divers. L'enjeu est non seulement d'apprendre à mieux gérer la prise de risque et de surmonter la paralysie induite par la peur, mais aussi de mieux se connaître soi-même et de développer la confiance en soi.

« Ils sont dix, peu expérimentés, accompagnés d'un guide, au pied du mur: deux choisissent la

voie facile, trois la voie moyenne et cinq la voie difficile. Un de la voie facile et deux de la voie difficile abandonnent rapidement. Après un temps, tous les autres se retrouvent sur une vire à 40 m dans la voie moyenne. Après un moment de répit et d'hésitation devant les difficultés à venir, Caroline, la jeune fille fluette - survivante de la voie facile - dit: "J'en ai marre, j'y vais." Elle atteint le sommet en tête et fait ensuite monter tous les autres, sans triomphalisme, sans moqueries.

Il y a quelques leçons à tirer de cette expérience: évaluer la situation, rester modeste, faire le nécessaire au bon moment, se montrer généreux quand on en a les moyens sont les attitudes et comportements adaptés à cette situation, où il n'y a que le guide qui peut compter sur son expérience. Il n'y a que la jeune fille qui l'a d'emblée bien compris. Son compagnon de la voie facile – un garçon obèse - avait des handicaps physiques qui l'ont rapidement fait renoncer. Mais les deux jeunes qui ont renoncé après avoir choisi la voie la plus difficile, se sont surestimés, peut-être à cause du schème mental de "toujours choisir la voie difficile" que des parents élitistes leur ont inculqué ou bien parce qu'ils s'imaginent que plus ils font preuve de témérité, mieux ils seront considérés dans l'école d'entrepreneuriat qu'ils fréquentent. L'archétype très narcissique du *superman*, véhiculé par les médias, fait également des ravages dans les imaginaires. L'attitude face au risque est influencée par de nombreux facteurs. L'image idéale de soi y joue souvent un rôle important (Martha, 2002).

Ce dispositif bien cadré laisse tout de même un peu d'espace libre ou au moins un certain nombre de choix. Il engage les étudiants dans un processus d'appropriation. Pour atteindre (ou non) le but (arriver en haut de la falaise) chacun doit à tout moment choisir son propre chemin et élaborer la façon d'y avancer. La difficulté consiste à décider de sa façon d'agir en s'incluant soi-même dans l'évaluation de la situation. Chez certains, l'image du soi idéal éclipse une attitude réaliste envers les difficultés à affronter. L'analyse réflexive suite au - relatif – échec de certains renvoie non seulement à l'erreur de s'être surestimé, mais aussi à l'idée que, pour réussir ici, l'entr'aide est plus prometteuse que l'imaginaire du *superman*. Si l'initiative et les choix dépendent de l'imaginaire, on ne peut pas éviter de questionner la qualité de cet imaginaire, les archétypes qui l'habitent. Le dispositif suivant montre lui aussi l'importance de l'image de soi et du sentiment de self-efficacy (Bandura, 1997).

5.3 Un dispositif trop plein : Se faire de la place pour s'affirmer (négratricité)

Ce troisième dispositif déjà évoqué ci-dessus est dans un certain sens un contre-exemple, car ce n'est pas du tout un dispositif qui laisse du vide pour l'initiative. Il concerne 136 étudiants en Licence « Entrepreneuriat » dans une grande école parisienne de management. Ils sont en situation de classe verte pour se débarrasser de leur habitus de lycéens et, par l'art et le sport « à risques » développer l'imagination et le courage indispensables aux entrepreneurs selon leurs professeurs. Mais le dispositif est programmatique et contraignant. Ses effets restent dans l'impensé parce que les enseignants s'attachent au contenu (sport et art) et n'ont pas conscience des aspects pédagogiques.

« Lise, fille d'une famille de petits entrepreneurs parisiens, souffre de vertiges. Lors d'une mise en situation de groupe « accrobranches » dans le cadre d'une semaine "prise de risque et créativité", elle reste obstinément au sol: « Je souffre de vertige. Si j'y vais, je me sentirai mal pour le reste de la journée. Qu'est-ce que ça m'apporte ? » explique t-elle au chercheur; « D'être à la hauteur, de faire comme les autres ? » « Non merci. Je suis différente. J'assume. Je suis certaine de pouvoir créer une entreprise qui marche sans pour autant grimper aux arbres. » (Fourcade & Krichewsky, 2011)

Lise, peut-être sur fond de son expérience familiale de l'entreprise, a compris que la soumission à l'injonction de grimper aux arbres n'est pas un incontournable sur le cheminement d'un futur créateur d'entreprise. D'une part on y est casqué, attaché et supervisé de près et, d'autre part, l'exercice manque totalement de "vision". Faire comme tous les autres ne lui apporterait en effet rien, puisqu'agir par conformisme ne la tente à aucun moment. En "osant" se singulariser par son refus, elle s'affirme plus dans son autonomie qu'en faisant ce que l'on attend d'elle. Elle ne semble pas éprouver le moindre besoin de se justifier et répond aux questions du chercheur calmement et sur un ton détaché. Lise possède déjà une maturité et une autonomie qui lui seront précieuses pour réussir son entreprise ! Dans un monde poussant au conformisme, où il n'est pas toujours facile d'avancer en dehors de la masse obéissante, Lise assume tranquillement sa "différence" et sa "faiblesse" (le vertige). Quand son rêve d'entreprise rencontrera une bonne opportunité, elle s'engagera à fond, comme elle l'a observé chez les différents membres de sa famille. Lise bénéficie, comme l'entretien a montré, d'une "culture entrepreneuriale familiale" porteuse. Elle y a été immergée depuis sa petite enfance !

Ce cas nous montre une variante de l'initiative qui reste habituellement dans l'ombre : la négativité ! Celle-ci, conceptualisée par Jacques Ardoino (1993), peut s'exprimer par le refus, le non-agir ou bien par un agir qui contrarie le projet qu'un autre avait sur la personne. La figure littéraire de Bartleby, créée par Herman Melville (1853) en est un bon exemple. À chaque proposition qu'on lui fait, il dit poliment « I'd prefer not to » (Non merci !). Cette capacité de dire « non », d'après Ardoino à l'origine de l'autorisation, ce processus par lequel nous devenons les auteurs de nos actes, peut amener de l'espace libre là où il n'y en avait pas. Le vide ou le free space ne dépend donc pas uniquement du pouvoir institué et du dispositif, mais aussi des forces instituant et des processus qui s'inscrivent dans le dispositif et surtout qui le débordent en en transgressant les limites.

6.0 Résultats de la recherche

Au regard de ces trois exemples, nous constatons que ni le dispositif ni le programme prévu ne produisent leurs effets automatiquement. Les deux tendent vers la maîtrise de la situation d'apprentissage, cherchent à la paramétrer, mais n'y arrivent qu'à condition que les apprenants soient de simples exécutants et les formateurs des maîtres tout-puissants ce qui est rarement le cas. Dans le cas des dispositifs vides habitables, le formateur est un animateur et, dans une certaine mesure, le garant d'un cadre parfois négociable et qui, de toute manière, peut être transgressé par les « fortes têtes ». Les apprenants sont invités à « habiter » le dispositif.

Dans le premier cas, un véritable DVH, ils deviennent extraordinairement créatifs, construisent des aventures en groupes et développent de nombreuses compétences transversales. Sont citées lors de l'évaluation : communiquer avec des gens très différents de moi (étrangers, paumés, puissants, vieux, handicapés ...) ; organiser des happenings dans la rue avec les moyens du bord ; tourner une vidéo ; faire une présentation associant photos et poèmes ; observer des gens mais aussi eux-mêmes et le groupe ; négocier avec les gens pour les prendre en photo etcætera. Le déploiement de l'imagination et la prise d'initiative ne sont pas cités spontanément par les étudiants. C'est trop près d'eux, trop centré sur le sujet. Ce qui les avait marqué, c'était le relationnel. Mais à la question des chercheurs si on peut dire que l'imagination et l'initiative ont été développées lors de cette expérimentation, ils étaient tous d'accord que les deux étaient au cœur même du dispositif et présentes dans toutes ses phases.

Dans le deuxième exemple bien plus cadré, il y avait moins d'espace pour le déploiement de l'imagination. Le but était très clair : atteindre le haut de la falaise. La liberté concernait donc

la façon de faire en fonction de ses propres possibilités et des difficultés et opportunités de la falaise. Il n'y a que Caroline qui a réussi, grâce à son évaluation réaliste de la situation et d'elle-même, de se distinguer en aidant ses compagnons à atteindre le but eux aussi. Elle a par là complètement transformé la situation d'un « chacun pour soi » vers un événement de solidarité et de coopération. La phase réflexive a permis de faire de cette aventure une source d'apprentissage pour tous. Une prise de risque prudente, une certaine modestie peut par la suite donner de l'espace de liberté pour agir, tandis qu'un démarrage trop ambitieux et une prise de risque excessive peuvent entraîner des déconvenues et une perte de pouvoir d'action par la suite.

Le troisième exemple, un dispositif sans vide habitable, sans espace ni pour l'imagination ni pour l'initiative, met en scène la contre-stratégie de la négativité du sujet comme nous l'avons montré.

Si ailleurs (Fourcade & Krichewsky, 2010) nous avons présenté les trois variantes des DVH - au sein d'un cadre, autour d'une idée et dans l'ambiguïté de la situation - , nous nous contentons ici de présenter un schéma générique (Fig.1) qui permet de visualiser à la fois les postures, les activités et les résultats qu'engendrent la rencontre et l'investissement des « systèmes » formateurs et apprenants au sein d'un DVH.

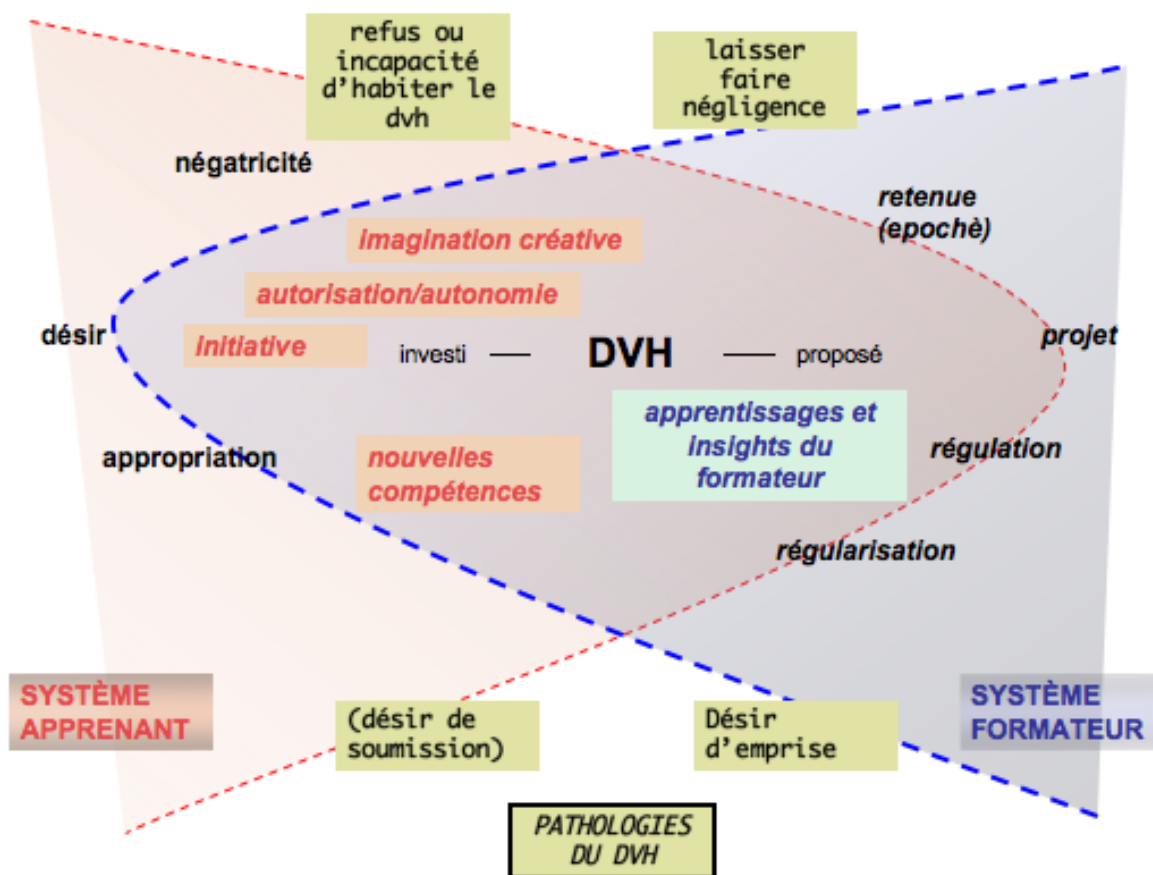


Figure 1 : Configuration type de Dispositif Vide Habitable (DVH)

7.0 Discussion : Est-ce possible d'intégrer du vide dans les programmes de formation officiels ?

Les dispositifs vides habitables pourraient devenir des outils de formation cogérés par les formateurs et les apprenants. On voit cela en particulier dans les deux premiers cas. Ils correspondent particulièrement bien aux changements que l'on peut observer dans le domaine de la formation : le sujet y devient de plus en plus acteur, voire auteur de ses apprentissages. Ces derniers sont de plus en plus décrits en termes de compétences et non plus en termes de savoirs institués comme auparavant. Il devient donc nécessaire que dès la formation initiale on prenne soin de l'autonomie des jeunes apprenants pour qu'une fois étudiants, ils soient capables de s'approprier les offres de formation et aussi les opportunités d'apprentissage expérientiel et développent une stratégie où ils « se mettent en projet » (Vial, 2000).

Cependant, pour financer et reconnaître des cursus de formation, les institutions demandent la plupart du temps des objectifs clairement définis et des résultats mesurables, bref : tout ce qui induit une pédagogie de la maîtrise. Cet imaginaire de la fabrication (Imbert, 1990 et 1994) des professionnels et de leurs compétences est bien sûr totalement contre-productif à un moment où il s'agit de soutenir des dynamiques d'autonomie (d'autorisation) et de *l'apprendre tout au long de la vie* chez les participants aux formations professionnelles quelles qu'elles soient. Comme la plupart des autres formes de l'apprentissage actif (par l'art, par projets etc..) les DVH se heurtent contre les formes traditionnelles de la pédagogie transmissive qui rassurent les donneurs d'ordres et les financeurs. Les *processus*, peu formels, ne ressemblent plus guère aux *procédures* consacrées de « l'acquisition » des savoirs. Ici on n'acquiert rien, on (se) développe ! Les DVH s'accomodent donc d'avantage avec le constructivisme (Jonnaert, 2002) et la pédagogie de la complexité (Morin, 1993 ; Morin et al. 2003).

8.0 Conclusion : limites et questions de recherche ouvertes

Les DVH ne sont sans doute pas destinés à remplacer les dispositifs de la transmission-application, mais plutôt à les compléter. Il y a des savoirs formels que l'on s'approprié commodément et rapidement en salle de classe en écoutant, en prenant des notes et en les appliquant par la suite.

Si le vide existe depuis bien longtemps dans certains dispositifs de formation notamment de la pédagogie active et des pédagogies nouvelles en général, il y a eu peu de recherches menées sur l'effet du vide ni sur les « formes » du vide.

Or, de nombreuses questions restent ouvertes pour ceux qui veulent instaurer plus de « vide » dans les formations en se fondant sur des bases scientifiques. Voici sur quoi, d'après les auteurs, des recherches à venir pourraient porter :

1. Le dispositif : Comment prendre en considération les différences entre les apprenants en ce qui concerne l'autonomie ? Faut-il graduer les difficultés ? Comment ?
2. Les formateurs : Quelles sont, plus précisément, les postures et savoirs-faire activés par les formateurs dans les DVH ? Comment les y former ?
3. L'évaluation : Peut-on inventer des outils d'évaluation, voire de contrôle, pour mieux comprendre voire mesurer le développement des compétences et de l'autonomie dans les DVH ?
4. L'institutionnalisation : Comment intégrer des DVH dans les cursus ? Quels arguments face aux décideurs pour leur faire accepter le risque d'une pédagogie de la non maîtrise ou au moins d'une maîtrise imparfaite ?

Nous continuons à nous intéresser à ces questions et sommes ouverts à toute proposition de coopération avec des chercheurs que cela intéresse.

Références bibliographiques

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école: refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 173-180.

Agamben, G. (éd. italienne originale 2006; trad. française 2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris: Payot & Rivages.

Ardoino, J. (1990). "Autorisation" in *Encyclopédie Philosophique Universelle*, les notions philosophiques, dictionnaire, 2 T. Paris : PUF. Consulté le 5/1/2009 sur <http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm> .

Ardoino, J. (1993) L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives. *Pratiques de formation - Analyses*. n°25-26. p.15-34.

Autissier, D. (2009). *L'intelligence de situation*. Paris : Eyrolles.

Baldwin, C. (2010). When Open Architecture Beats Closed: The Entrepreneurial Use of Architectural Knowledge. *HBS Working Paper 10-063*.

Baldwin, C. & von Hippel, E. (2010). *From Producer Innovation to User and Open Collaborative Innovation*. MIT Sloan School of Management Working Paper. Consulté à <http://ssrn.com/abstract=1502864>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Economica, Collection Anthropos.

Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard business review*, 86(6), 84.
http://www.stanford.edu/~denes/PolandTop500Innovators/General/R0806E-PDF-ENG_Design_Thinking_HBR.pdf

Carney, B. & Getz, D. (2009). *Freedom, Inc.: free your employees and let them lead your business to higher productivity, profits, and growth* (1st ed.). New York: Crown Business.

Castoriadis, C. (1982). Institution de la société et religion. *Esprit. Changer la Culture et la Politique Paris*, (5), 116-131.

Debord, G. (1967 rééd. 1992). *La société du spectacle*. Paris : Gallimard.

Drese, J. (2001). L'Empire des Lumières et la Nuit de l'Imaginaire. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, n° 10(2), 54-83.

Evans, S., & Boyte, H. C. (1986). *Free Spaces: The Sources of Democratic Change in America*. New York: Harper & Row.

- Fendt, J. & Bureau, S. (2012). La dérive "situationniste". Le plus court chemin pour apprendre à entreprendre? *Revue française de gestion*, N° 223(4), 181–200.
- Fichte, J. G. (1794). *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*. Jena & Leipzig: C.E. Gabler.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1981-1982, éd. 2001). L'Herméneutique du sujet. *Cours au Collège de France*, Paris : Gallimard/Seuil.
- Foucault, M. (1994). L'oeil du pouvoir. in *Dits et Ecrits* Vol III, Paris: Gallimard.
- Fourcade & Krichewsky, (2010) (Se) construire autour du vide : à propos de dispositifs de formation « vides mais habitables » en formation professionnelle universitaire? », - Actes du Colloque *Imaginaires, connaissances, savoirs*. du 25 au 27 Novembre 2010, Angers: Éd. CNAM Pays de Loire, 383-396. <http://ouest.pleiad.net/Fr/ressource-0-8620-49221-150063-no.html#49221>
- Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2011) " Pour une formation à l'entrepreneuriat qui apprenne à prendre des risques: analyse réflexive de quatre moments clé issus de formations initiales pour futurs entrepreneurs." - *Workshop international en ENTREPRENEURIAT* (AGROSUP Dijon & EM-Lyon) 26 et 27 septembre 2011. Film sur: <http://www.canal-eduter.fr/videos/detail-video/video/enseignement-superieur-etentrepreneuriat.html>
- Gamson, W. A. (1996). Safe spaces and social movements. *Perspectives on Social Problems*, 8, 27–38.
- Gardner, H. (2008). *Five Minds for the Future*. Boston (MA): Harvard Business Press.
- Getz, I. (2009). Liberating Leadership: How The Initiative-Freeing Radical Organizational Form Has Been Successfully Adopted. *California Management Review*, 51(4), 32-58.
- Gropius, W. (1965). *The new architecture and the Bauhaus* (Vol. 21). MIT Press.
- Hatchuel, A. (2010, décembre 7). *L'innovation de rupture exige la coopération*. Consulté 10 décembre 2010, à l'adresse <http://www.lemonde.fr/journalelectronique/donnees/protege/20101207/html/784905.html>
- Hatchuel, A., Weil, B. (2002). La théorie C-K: fondements et usages d'une théorie unifiée de la conception. Contrib. au *Colloque "Sciences de la conception"* Lyon 15-16 Mars 2002.
- Imbert F. (1990) Action et fabrication dans le champ éducatif, Les nouvelles formes de recherches en éducation, *Colloque international francophone d'Alençon*, Paris : Matrice Andsha, 105/111.
- Imbert, F. (1994) « Les métiers impossibles où les impasses du chemin Fins - Moyens ». *L'année de la recherche en Sciences de l' Education*. p.153-174. Paris, PUF.

- Jonnaert, P. (2009 [2002]). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jullien, F. (2002). *Traité de l'efficacité*. Paris: Le Livre de Poche.
- Krichewsky, M. (2013). *Éléments pour repenser la professionnalisation des managers. Thèse de doctorat*. Université Paris 8 (Sciences de l'Éducation). Consultable à : <https://sites.google.com/site/mkthese/>
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Martha, C. (2002). Étude du sens des conduites à risque actuelles. *Sociétés*, 77(3), 55-68.
- Melville, H. (1853). *Bartleby the Scrivener : A Story of Wall Street*. *Putnam's Magazine* November /December 1853.
- Morin, E. (1993). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Morin, E. & Motta, R. & Ciurana, E.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. Une pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland.
- Polletta, F. (1999). Free spaces in collective action. *Theory and Society*, 28: 1–38.
- Ricoeur P. (1986 & 1998). L'Initiative, dans *Du texte à l'action*. Paris: Seuil. (Points), 288-307.
- Rao, H., & Dutta, S. (2012). Free Spaces as Organizational Weapons of the Weak: Religious Festivals and Regimental Mutinies in the 1857 Bengal Native Army. *Administrative Science Quarterly*, 57(4), 625–668.
- Scott, J. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Semler, R. (2004). *The Seven-Day Weekend: Changing The Way Work Works*. New York: Warner Books.
- Simondon, G. (2007 [1989]). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Sinfield, J.V., Gustafson, T. & Hindo, B. (2014). *The Discipline of Creativity*. MIT Sloan Management Review, Winter 2014, 24-26.
- Stiegler, B., 2007, Questions de pharmacologie générale. Il n'y a pas de simple pharmakon. *Psychotropes Vol. 3 N°3-4*, éd. de Boeck Université, p.27-54.
- Verzat, C., Vander Borgh, C., & Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants: quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?*. B. Raucent (Ed.). De Boeck Supérieur.
- Vial, M. (2000). La pensée par projets dans les formations professionnelles. *Les Sciences de*

l'éducation. En question. Cahiers 29-33. Cahier N° 32. 153-201.

Vlassopoulos, K. (2007). Free Spaces: Identity, Experience And Democracy In Classical Athens. *The Classical Quarterly* (New Series), 57, pp 33-52.