

Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée

Fact and value in a research program oriented toward human activity analysis and adult education

Germain Poizat et Marc Durand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4698>

DOI : 10.4000/rfp.4698

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2015

Pagination : 51-62

ISBN : 978-2-84788-768-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Germain Poizat et Marc Durand, « Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2018, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4698> ; DOI : 10.4000/rfp.4698

Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée

Germain Poizat
Marc Durand

Cet article propose une approche de l'éducation des adultes centrée sur l'analyse de l'activité humaine. La première partie spécifie le concept d'activité comme traduction des pratiques sociales à des fins d'analyse, décrit notre perspective de recherche et en résume les apports empiriques et conceptuels les plus significatifs. La deuxième partie propose une extension de la réflexion selon deux axes. Le premier constate l'impossibilité d'adopter dans cette approche une épistémologie distinguant le registre des faits de celui des valeurs, et propose un mode de production de connaissances qualifié d'enquête collaborative impliquant les professionnels selon une visée de transformation majorante. Le deuxième propose une extension de cette approche à des pratiques autres que le travail, ce qui a trois conséquences : a) le recours à des objets d'étude et de conception nouveaux tels que *cours d'existence* et *cours d'existence relatif à une pratique*, qui ouvrent sur de nouveaux problèmes théoriques et méthodologiques ; b) l'implication es qualité des chercheurs dans le registre axiologique et éthique ; c) l'adoption d'une démarche critique envers les orientations actuelles en éducation des adultes et la proposition d'une approche développementale résumée par la formule « éducation du devenir ».

Mots-clés (TESE) : éducation des adultes, apprentissage, développement, développement des capacités professionnelles.

La recherche en éducation des adultes est tenue par une double quête de pertinence scientifique et professionnelle. Elle emprunte souvent une voie moyenne tentant d'éviter deux écueils : une mise en doute de sa scientificité en raison d'une volonté de coller aux pra-

tiques et de définition d'objets et de questions qui souffriraient de ne pas être ressaisis par la démarche scientifique, et un risque symétrique de trahison des pratiques qui pourraient être absorbées par cette démarche. Ce chapitre présente notre façon de nous

inscrire dans cette voie moyenne qui suppose de ne pas dichotomiser savoir et pouvoir, explication et implication, et conduit à un positionnement global dont nous présentons les options ontologiques, épistémologiques et éthiques. Elle s'incarne dans un programme scientifique d'éducation des adultes, articulant des recherches empiriques et technologiques. Ce programme est « centré sur l'activité » ; c'est-à-dire qu'il alloue à l'activité un statut d'objet constituant une réduction conceptuelle acceptable des pratiques¹, afin de les étudier (volet empirique du programme) et de concevoir des interventions visant à les transformer (volet technologique).

Les arguments avancés ici sont issus de recherches empiriques en partenariat à long terme avec des professionnels, articulant l'analyse de l'activité d'acteurs dans divers contextes de travail et de formation, avec la co-conception de situations innovantes dans ces contextes. Il n'est pas possible de détailler ces résultats empiriques ; nous sommes contraints d'y renvoyer le lecteur et de les présenter comme des illustrations de notre propos. Les recherches évoquées concernent a) des techniciens de radiologie médicale en service hospitalier et leurs formateurs appartenant à une haute école professionnelle (Durand & Poizat, 2015 ; Poizat, Bailly, Seferdjeli *et al.*, 2015 ; Poizat & Durand, 2014) ; b) les intervenants et participants à un dispositif d'accompagnement de personnes atteintes de maladies chroniques incurables ou de traumatismes graves, dénommé « Théâtre du vécu » ; c) des enseignants, conseillers pédagogiques et formateurs impliqués dans des dispositifs d'accompagnement et formation au sein d'établissements pilotes de l'Éducation nationale (Lussi Borer & Muller, 2014 ; Lussi Borer, Ria, Durand *et al.*, 2014) ; d) des infirmiers anesthésistes engagés dans un dispositif de formation par simulation (Horcik & Durand, 2011, 2015 ; Horcik, Savoldelli, Poizat *et al.*, 2014).

Une approche centrée sur l'activité humaine

Ce programme se donne pour objet l'activité humaine. Il s'affronte à des questions communes de formation

1 Nous utilisons les termes « pratique » pour désigner une réalité sociale, et « activité » une traduction conceptuelle ou théorique de cette réalité, tout en considérant que la complexité de la pratique ne peut être totalement captée par un objet théorique.

professionnelle, qu'il aborde, en raison de sa centration sur l'analyse de l'activité, selon trois orientations principales : didactique du travail, pédagogie des trajectoires professionnelles et ergonomie-formation. Il alimente aujourd'hui diverses problématiques dont les principales portent sur a) les cultures d'action et leur transmission/appropriation, b) les transformations de l'activité à des échelles de temps variées, et c) les moyens d'influencer et d'accompagner ces transformations.

L'activité comme objet d'étude

Les recherches en formation professionnelle s'inscrivant dans cette orientation se réfèrent notamment à trois constats issus des sciences du travail (Leplat, 1997). Le premier concerne l'existence de savoir-faire dans le travail qui sont irréductibles à des savoirs formels et discrets. Ces savoir-faire sont situés, c'est-à-dire a) spécifiques à des situations, b) encapsulés dans l'agir au point d'en être indissociables, et c) incorporés au sens où le corps des acteurs est toujours impliqué et où la pensée comme l'action portent des traces de cette inscription corporelle. Le deuxième constat est que ces savoir-faire sont difficiles à restituer et à appréhender. Cela résulte d'une appropriation par les acteurs des procédures et des outils de l'action : les usages ne « font plus expérience » et deviennent transparents pour la conscience des acteurs. Pour l'analyste, cette transparence caractérise des allants de soi ou ethnométhodes, sans lesquels les relations et les actions quotidiennes nécessiteraient un effort permanent de déchiffrement des situations et ne seraient ni lisses ni évidentes ; l'analyse suppose donc de s'extraire sur un mode volontariste de cette transparence quotidienne. Le troisième constat est l'irréductibilité du travail réel à sa prescription ; parce que les acteurs pensent, décident et mettent d'eux-mêmes dans le travail en inventant des modalités d'action en situation : il y a toujours une empreinte du facteur humain, qui le rend complexe, singulier, inventif.

Ces constats ont fait l'objet d'un travail conceptuel conduisant à l'adoption d'un objet théorique – l'activité –, ainsi qu'à l'élaboration de cadres théoriques divers (Leplat, 1997). Pour notre part, nous définissons l'activité comme une totalité dynamique auto-organisée, qui exprime un couplage asymétrique entre un acteur et son environnement social et physique (Durand, 2011 ; Poizat, Salini & Durand, 2013 ; Theureau, 2004, 2006). Le rapport de l'acteur à son environnement est défini comme un couplage (et non une réaction à un

stimulus, ou un comportement instruit par un état cognitif préalable représentant l'environnement) afin de signifier que l'activité est inconcevable sans la prise en compte de l'environnement où elle se déploie, lequel est partiellement spécifié par l'activité de l'acteur. De sorte que l'acteur et l'environnement sont dans un rapport de co-définition. Par asymétrie nous désignons le fait que dans ce couplage c'est l'acteur qui a la main sur la définition de ce qui, de son environnement, est significatif/pertinent pour lui, en fonction de son état physiologique, de sa personnalité, de sa compétence, de son histoire, de ses interactions passées, de son intentionnalité... Enfin, les composantes sensorielles, motrices, affectives, cognitives... de ce couplage sont conceptualisées comme fondues en une totalité qui se transforme en fonction de sa dynamique propre et des perturbations provenant des variations des états respectifs de l'acteur et de son environnement. C'est pourquoi nous en proposons une approche holiste.

En d'autres termes, l'acteur fait émerger son monde propre dans le mouvement même de son engagement à son environnement : il l'énonce. Dire que l'activité est une énonciation ne signifie pas qu'elle s'auto-produit *ex nihilo* : dans le processus d'énonciation, elle hérite d'un passé au sens où elle actualise ici et maintenant des éléments variés de son cours passé qui constitue la culture de l'acteur et des collectifs auxquels il participe. Cette culture est liée à un engagement pragmatique : c'est toujours une culture d'action ; et ses constituants sont simultanément individuels et partagés. Enfin, lorsque la pratique implique des interactions concrètes avec d'autres acteurs, celles-ci font potentiellement émerger une activité collective, conceptualisée comme une totalisation éphémère à partir d'interactions locales.

La conception d'environnements de formation en lien avec l'analyse de l'activité

Le volet technologique de ce programme, qui s'inscrit dans une orientation initiée par l'approche de didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), peut se résumer en trois démarches principales : didactique du travail, pédagogie des trajectoires professionnelles et ergonomie-formation (Durand, 2013a ; Poizat & Durand, 2014). Toutes s'articulent à une analyse à grain fin et à une modélisation de l'activité d'acteurs engagés dans un travail ou une formation.

Selon une perspective de *didactique du travail*, l'analyse du travail d'acteurs expérimentés ou ayant une bonne maîtrise professionnelle met en évidence chez eux des composantes régulières ou invariantes de leur activité. Ces régularités sont interprétées comme traduisant des configurations typiques et partagées, individuelles ou collectives qui, une fois modélisées, alimentent l'identification de ce qui doit être appris pour réaliser un travail donné, et la conception d'environnements de formation *ad hoc* destinés à en favoriser l'acquisition.

Ainsi, nous avons identifié, chez des techniciens de radiologie, une structure triadique (au sens où chacun des trois composants est en lien avec la relation entre les deux autres, et non chacun de ces composants) qui apparaît dans tous les secteurs de la radiologie hospitalière : réaliser des images fiables et utilisables, positionner le patient, préserver/améliorer son intégrité physique (Durand & Poizat, 2015 ; Poizat, Bailly, Seferdjeli *et al.*, 2015 ; Poizat & Durand, 2014). Cette triade organisée/organisante s'exprime dans les accomplissements en situation, est porteuse de leur signification et sert de cadre pour les analyses subséquentes du travail et de la formation. Elle est en contradiction avec le modèle usuel de leur travail que portent les techniciens et les formateurs, qui est fondé sur une dichotomie entre composantes techniques et composantes de soin. Validée à diverses occasions (séminaires, ateliers d'échanges et controverses, colloques professionnels) comme étant une synthèse acceptable de ce métier par les professionnels, cette triade constitue actuellement une base pour la conception de nouvelles situations de formation alors qu'elle rompt avec les modélisations usuelles basées sur une dichotomie entre compétences techniques et compétences relationnelles.

Cette démarche articulant recherche empirique et conception concerne aussi la formation considérée comme un travail. Dans ce cas, l'analyse porte sur les acteurs délivrant ou recevant une formation. Ainsi, nous avons observé dans les dispositifs de formation par simulation que l'expérience des formés diffère de celle du travail cible de la formation. En simulation, les acteurs font l'expérience simultanée de travailler mais aussi d'utiliser un simulateur, d'apprendre, de répondre aux attentes des formateurs, de feindre... (Horcik, Savoldelli, Poizat *et al.*, 2014). Cette activité que nous avons caractérisée comme n'étant « pas du travail » et simultanément « pas pas-du-travail » installe un décalage avec le travail cible de la formation tout en étant proche. Et nous faisons l'hypothèse que ce décalage

est propice aux apprentissages. Ces observations conduisent a) à la conception d'interventions des formateurs rompant avec celles identifiant chez les formés leurs expériences en formation et au travail (Horcik & Durand, 2011, 2015), b) à une relativisation de la course à la fidélité dans la conception des simulateurs, c) à une généralisation de l'idée d'une distance optimale par rapport au travail et d'un engagement de type ludique ou mimétique dans les situations de formation (Durand, Goudeaux & Horcik, 2013).

Portant à l'origine sur les praticiens novices, la démarche de *pédagogie des trajectoires professionnelles* repose sur l'analyse de l'activité de praticiens ayant différents degrés d'expérience professionnelle. Elle a pour objet l'identification des situations de travail spécifiques et de différents passages typiques des trajectoires professionnelles, et leur accompagnement selon une perspective d'aide à l'émergence de nouvelles modalités d'activité (Durand, 2008, 2014; Ria, 2009, 2012). Par exemple, la formation des enseignants novices recourant à la plateforme *Néopass@ction* (Leblanc & Ria, 2014; Ria, 2012) s'est appuyée sur des analyses d'enseignants novices mettant en évidence des difficultés majeures chez eux pour prendre en main la classe et installer concrètement un contrat d'étude (alors que ces difficultés sont absentes chez les enseignants expérimentés). L'environnement de formation conçu à partir de ce constat leur permet d'observer, en se laissant capter par la vidéo, l'activité d'autres novices connaissant des difficultés analogues, ce qui les place dans le même type de situation décalée que celle décrite ci-dessus : c'est l'activité d'autrui qu'ils observent mais en tant qu'elle est dans un rapport mimétique à la leur. Cet environnement nous paraît propice à une ressaisie majorante de leur propre activité en classe par ces formés, en lien avec une offre/ouverture de possibles à partir des pratiques diversifiées de plusieurs autres novices. Les données longitudinales portant sur ces enseignants dans des situations analogues au cours de leurs premiers mois et années dans le métier sont des sources d'étayage des transformations à longue durée des utilisateurs (Durand, 2014; Lussi Borer & Muller, 2014; Ria, 2009).

La démarche d'*ergonomie-formation* suppose un recours plus large et diversifié à l'analyse de l'activité au sein d'ateliers réunissant chercheurs, professionnels et décideurs. L'ambition est là à l'échelle d'une organisation (entreprise, établissement, école...) dans laquelle il s'agit de conduire une intervention visant l'amélioration des pratiques professionnelles, la pérennisation des

dispositifs proposés et la démocratisation des innovations, et impliquant l'analyse du travail, des outils et démarches de conception, et la formation. Ces ateliers ouvrent, selon nous, sur un nouveau champ de recherche et de pratiques sociales, entre conception d'organisations apprenantes et conception de formation professionnelle couvrant toutes les formes possibles d'hybridations travail/formation. Cette démarche est par exemple implantée dans un collège accueillant des élèves en grande difficulté scolaire voire en rupture de contrat éducatif, dans lequel travaille une proportion importante d'enseignants novices. Dans ce cas, elle propose une dynamique d'enquête collaborative centrée sur l'analyse du travail en classe et dans les dispositifs d'accompagnement et de facilitation implantés dans l'établissement, impliquant une formation des enseignants et des facilitateurs à l'analyse du travail, et visant globalement sa propre pérennisation par un transfert progressif des fonctions assurées dans le projet par les chercheurs vers les professionnels. L'enquête collaborative (inspirée de Dewey) consiste à identifier des objets individuels/collectifs significatifs et consensuels en rapport avec l'efficacité du travail enseignant, et à accompagner l'appropriation de ces objets (à partir d'enquêtes locales comme : « Est-ce que les élèves travaillent contre ou avec le professeur ? ») lors d'expériences critiques chez les acteurs (Lussi Borer, Ria, Durand *et al.*, 2014).

Les cultures d'action et leur transmission/appropriation

La culture peut être considérée comme un niveau de description de l'activité humaine (Barbier, 2010; Clot, 1999). Elle est conceptualisée comme une configuration d'éléments engagés dans les pratiques, c'est-à-dire des techniques ou des habitudes, qui sont simultanément collectives et individuelles, qui ne sont pas extérieures aux acteurs mais constitutives à la fois du couplage de ces acteurs avec l'environnement, et d'une histoire partagée entre les membres d'un collectif ayant une pratique commune (par exemple une culture de métier). Le travail comporte des dynamiques collectives et individuelles de distribution, reproduction, conservation et invention des cultures (Goudeaux & Poizat, 2013; Goudeaux, Stroumza & Durand, 2008). L'acquisition d'une technique est un processus individuel/social, et la formation, outre une aide à l'appropriation culturelle individuelle, a une fonction d'accompagnement des dynamiques des cultures collectives d'action (Durand, 2013b).

Les collectifs que l'on peut qualifier de dynamiques et productifs s'organisent selon des modalités particulières et réussissent à assurer ces fonctions dans la pratique elle-même. Cela n'est évidemment pas toujours possible lorsque la conception d'environnements éducatifs séparés du travail est nécessaire, pour des raisons d'échelle (par exemple le travail des enseignants est souvent partiellement organisé à un niveau national) ou dans des secteurs au sein desquels se posent des questions cruciales telles que la sûreté : hôpitaux, centrales nucléaires...

Dans ces situations, la mise en place des ateliers d'ergonomie-formation déjà évoqués a pour objectifs la transformation des activités, et de façon plus ciblée des cultures d'action individuelles et collective. Ces ateliers de conception participative et concourante donnent l'opportunité aux professionnels de se saisir d'objets du travail, lesquels deviennent des objets d'enquête et débouchent sur des transformations des situations de travail ou de formation, ainsi que sur des transformations de l'activité des participants (Lussi Borer, Ria, Durand *et al.*, 2014; Poizat, Bailly, Seferdjeli *et al.*, 2015). Ces objets sont des constituants des cultures d'action locales pragmatiques qui sont en permanence mis en question par l'enquête collaborative, ce qui (du moins c'est notre hypothèse) est une promesse d'accroissement des possibles d'action, d'innovation, de prévention de la sclérose opérative, et d'ouverture sur des appropriations/apprentissages.

Un tel atelier est par exemple mis en place dans un partenariat réunissant une communauté professionnelle – les techniciens de radiologie des Hôpitaux universitaires de Genève –, les professionnels de leur centre de formation – la Haute école de santé de Genève –, et les chercheurs d'un Pôle universitaire « Travail & formation » de l'Université de Genève, avec le soutien du Fonds national pour la Recherche. Au plan fonctionnel, cet ensemble constitue une sorte d'isolat, propice a) à l'étude de l'émergence d'une culture de métier en raison de la récence de ce travail et de l'échelle locale de son développement, b) à une articulation étroite entre les visées du travail et celles de la formation, c) à l'expérimentation d'une forme nouvelle de partenariat éducatif/professionnel centré sur l'activité et son analyse (Durand & Horcik, 2012).

Technique et développement des acteurs

Aux plans collectif et individuel, l'engagement caractérisant le couplage à un environnement peuplé d'ob-

jets techniques décuple les pouvoirs d'action et impose des transformations de l'activité. Les techniques sont des constituants essentiels des cultures d'action dans leurs volets technologique et corporel (Goudeaux, 2013; Goudeaux & Poizat, 2013). Selon cette perspective, la technique est « anthropologiquement constitutive » : elle n'est pas en dehors de l'activité humaine et opposée à la dimension relationnelle de la pratique, mais lui est inhérente; et elle représente un vecteur d'humanisation collective et individuelle (Steiner, 2010). De cette hypothèse découlent un certain nombre de conséquences théoriques et pratiques telles que : a) la mise en question (déjà évoquée plus haut) de la distinction entre deux groupes de compétences – techniques et relationnelles –, dans les pratiques et en formation (Fristalon & Durand, 2008); b) la place importante accordée aux techniques dans les cultures d'action, que ces techniques soient des techniques corporelles, ou les machines et les technologies productives; c) la conceptualisation des environnements de formation comme des dispositifs techniques.

Il en découle aussi un intérêt pour les questions de développement conceptualisées comme relevant de processus d'individuation (Durand, 2013b; Durand, Poizat & Goudeaux, 2015). Par hypothèse, les systèmes vivants ne sont pas « toujours déjà constitués », mais ils émergent comme une phase d'un processus d'individuation. Celui-ci ne consiste pas en un don de forme de l'extérieur à une matière qui la recevrait, mais est la conséquence de l'auto-transformation d'un système localement saturé d'énergie potentielle qui prend forme dans une dynamique morphogénétique (Simondon, 2005). L'individuation est située, puisque c'est le couplage acteur-environnement comme totalité qui se transforme et présente des états moins ou plus intégrés. Elle est articulée aux transformations inhérentes à l'appropriation qui peuvent constituer un facteur la déclenchant ou l'accompagnant, et se produit par coordination ou intégration (ou concrétisation) de composantes de l'activité, selon des modalités qui sont encore peu étudiées (Durand, 2013b).

Dans le cadre d'un programme d'*empowerment* de personnes ayant des trajectoires biographiques problématiques (maladies chroniques graves, traumatismes professionnels, etc.), un dispositif dit de « Théâtre du vécu » (Barabino, Malavia & Assal, 2007) a été conçu, qui offre à ces personnes la possibilité, dans un espace-temps *ad hoc* (trois journées dans un théâtre dédié, avec l'accompagnement de professionnels : metteur en scène, acteurs, formateurs, médecins),

d'écrire un texte en lien avec cette souffrance et d'en faire un spectacle théâtral dont elles assurent (avec un accompagnement) la mise en scène et la direction d'acteurs. L'analyse de l'activité des participants à ce dispositif met en évidence deux aspects principaux. Le premier, avant le « Théâtre du vécu », est une expérience d'impasse et de sémiose bloquée parce qu'enkystée dans des ancrages douloureux, se bouclant sur elle-même. Le deuxième, après le « Théâtre du vécu », est une relance de cette sémiose par le travail exigeant de mise en forme artistique publique, et du processus d'individuation dans divers domaines : rapport à la maladie, dynamiques familiale ou amicale, engagement au travail... Cette relance se fait selon des modes de propagation par contiguïté d'un domaine à un autre, et par une mise en perspective temporelle permettant l'anticipation.

Dispositifs de formation, espace d'actions encouragées et pédagogie du devenir

Si le postulat d'autonomie de l'activité, sous lequel nos recherches sont engagées, a quelque validité, comment alors des formateurs peuvent-ils prétendre instruire, prescrire et transformer celle d'autres individus ? Cette autonomie implique une problématique formative nécessairement indirecte et une conceptualisation de l'acte éducatif comme médié par des changements de l'environnement des acteurs, à la suite d'un dépôt d'éléments susceptibles de perturber leur activité, c'est-à-dire de déclencher chez eux des équilibres majorantes (Durand, 2008). L'action formative, quelle que soit sa modalité pratique, revient *in fine* à spécifier des impossibles, c'est-à-dire à définir en creux des espaces de possibles. Ces possibles, sans être spécifiés ou instruits, sont autorisés et encouragés de façon plus ou moins stricte ou vague, fermée ou ouverte. Et c'est la dynamique du couplage acteur-environnement contraint par l'éducateur qui constitue la source d'où émergent les séquences d'activité inédites et les nouveautés (espérées majorantes).

Cette dynamique tient donc non seulement au fait que le couplage acteur-environnement est changeant, mais aussi à ce que certaines de ces transformations sont irréversibles et ouvrent sur de nouveaux possibles. S'inscrivant dans le temps, l'activité humaine a donc un avenir ; et cet avenir est un « devenir » parce qu'il est toujours différent du présent, en raison de ses permanentes transformations. L'éducation consiste en un déclenchement de ces transformations et un

accompagnement de leur déroulement. Cet accompagnement se fait dans une sorte d'entre-deux : ni laisser-faire ni conditionnement. Le développement est impossible à prescrire ou à instruire, tout au plus peut-on espérer le rendre moins improbable et déclencher des phénomènes compensatoires. Mais toute transformation ne peut être considérée comme souhaitable, de sorte que cette visée éducative suppose une orientation et un guidage. L'éducation peut ainsi être caractérisée comme une *pédagogie du devenir*.

Ainsi, nous qualifions les interventions conçues par les formateurs, de façon schématique et sans doute simplificatrice, en deux modalités principales. La première est une formation dite curriculaire, car elle vise prioritairement l'apprentissage (l'appropriation), se déploie sur un mode répétitif et gradué, implique la définition d'objets appropriables et ne s'éloigne jamais beaucoup de la forme scolaire. La seconde est une formation dite événementielle, car elle vise prioritairement le développement (l'individuation), se déploie dans des mises en situation impliquantes et uniques (ou exceptionnelles), supposant une expérience ponctuelle, intense, extraordinaire et totale, dont les contenus sont imprédictibles et dont l'effet attendu se manifeste à moyen ou long terme.

Système de pratiques, formation professionnelle et éducation des adultes

Bien que la pratique laborieuse soit éminemment structurante aux plans individuel et social, l'activité humaine ne se limite pas au travail. Et l'éducation des adultes ne se réduit pas à une formation professionnelle. C'est pourquoi notre champ d'investigation s'est aussi ouvert à l'organisation et à la signification d'autres pratiques sociales : loisir, sport, art, vie familiale et quotidienne, pratiques religieuses, amicales, thérapeutiques, formation/éducation, etc. ; et nos visées éducatives à d'autres orientations que la seule formation professionnelle. Ces pratiques sociales sont la rencontre entre des structures objectives – les champs sociaux – et des structures subjectives – les dispositions à agir d'un acteur, spécifiques d'un domaine et d'une communauté de pratique. Ces pratiques s'incarnent dans des dynamiques d'acteurs en tension entre habitudes et routines qui perpétuent les rapports de domination et les conventions sociales imposées d'une part, entre fantaisie et imagination alimentant une autonomie et un style d'existence personnel d'autre part (Goffman, 1959 ; Lave, 1988). Elles sont sous-tendues par une maîtrise pratique, incarnent des

goûts et des choix, sont portées par une sorte d'intentionnalité ouverte, et reposent sur l'appréhension de régularités qui donnent lieu à des attentes par rapport à un avenir vécu comme intelligible et partiellement prévisible : dans leurs pratiques quotidiennes, les acteurs peuvent toujours choisir leur chemin par la façon dont ils composent avec tout ce qui leur est imposé, et font preuve de ruse pour s'intégrer dans un ordre social (de Certeau, 1980). Sans méconnaître les effets de domination et de reproduction sociales, nous nous sommes intéressés, dans une perspective d'éducation des adultes, aux inventions et détournements par lesquels les acteurs inventent leur vie et leurs pratiques quotidiennes, où l'innovation est associée à la tradition.

La prise en considération de ces pratiques rend possible un dépassement du clivage entre une orientation exclusivement utilitaire de l'éducation des adultes restreinte à la formation professionnelle et l'apprentissage du travail, et une orientation subjectivante visant le développement des personnes dans une perspective où les pratiques sociales sont seulement la toile de fond des trajectoires biographiques (Durand, 2013a; Poizat, Salini & Durand, 2013). La voie moyenne empruntée est une approche éducative qui intègre les perspectives de formation ciblant le travail et d'éducation centré sur l'individu, et qui porte sur l'activité humaine et son développement situé, dans laquelle le *cours d'existence* et le *cours d'existence relatif à une (ou des) pratique(s)* deviennent des concepts et des objets centraux. Cette notion de *cours d'existence* dérive de l'objet théorique « cours de vie relatif à une pratique » ou de « cours de vie relatif à un projet » (évitant les connotations statiques du terme « pratique ») (Theureau, 2006, 2015). Cet objet théorique a été introduit en ergonomie pour l'étude de pratiques étalées dans le temps et menées en temps partagé avec d'autres pratiques, comme la gestion de l'énergie en contexte domestique (voir par exemple Haué, 2004). Ceci introduit une hypothèse de cohérence relative des épisodes de réalisation de la pratique ou du projet considéré(e) à travers le temps, malgré leur discontinuité temporelle et leur entrecouplement par des épisodes relatifs à d'autres pratiques ou projets. Dans notre cas, le terme d'« existence » est préféré au terme de « vie » pour insister sur l'être et le devenir en référence notamment aux travaux de Sartre (1943) ou de Simondon (2005).

Cette évolution implique la prise en compte de la permanence de l'activité humaine et de l'hypothèse qu'elle est indissociable d'une inscription dans des pra-

tiques organisées en un système global au sein duquel celles-ci sont relativement autonomes, spécifiques et inter-reliées. Métaphoriquement, les acteurs surfent sur ces différentes pratiques qui sont sources de développement de leur activité et qui supposent des acquisitions que nous référons à l'appropriation de cultures d'action spécifiques. L'éducation des adultes est alors une dynamique d'aide à la transformation majorante des cours d'existence, en lien avec la diversité des demandes sociales. Pour cela, elle doit répondre à des critères de pertinence locale et être en accord avec un idéal éducatif et une conception de l'éducation tout au long de la vie (Durand, 2013a). La problématique globale qui structure cette perspective est celle d'une quête d'intégration et d'unification en dépit de la diversité et spécificité des pratiques sociales, *versus* un homomorphisme socio-psychologique par lequel se constituent des hommes pluriels (Lahire, 1998).

Un point central est la conceptualisation pour leur accompagnement dans la durée des transformations situées de l'activité qui se déploient selon des temporalités étendues et variées. Cela suppose une conception de l'intervention éducative qui ne soit pas confinée à une succession de temps éducatifs de quelques minutes, mais qui rende compte des transformations à long terme. Les concepts de typicalisation et de disposition ont été convoqués à cette fin (Durand, 2007, 2013b; Muller & Plazaola Giger, 2014; Poizat, Salini & Durand, 2013). Et avec la conceptualisation des *cours d'existence* comme faisceau de *cours d'existence relatifs à des pratiques*, nous nous intéressons à tout ce que font les acteurs, toujours engagés dans une pratique sociale : les cours d'existence se spécifient en permanence en des cours d'existence relatifs à une pratique, qui en retour constituent les cours d'existence, etc.

Implication des chercheurs et approche critique en éducation des adultes

Faits et valeurs dans la recherche en science sociale

Pendant leurs recherches, les chercheurs ont à inventer de nouveaux partenariats avec les praticiens et de nouvelles modalités d'enquêtes, et se trouvent tirés hors des questions scientifiques et incités à s'avancer dans le domaine des valeurs tout autant que dans celui des

faits. Leur attitude peut être résumée comme articulant une position non évaluative dans leur analyse de l'activité des praticiens, et une position critique par rapport aux pratiques. Cette implication rend nécessaire une réflexion éthique et axiologique construite.

Cette attitude procède d'une contestation du principe de cloisonnement entre science et pratiques sociales. Elle est pour partie inspirée des arguments de Putnam (2004) qui récuse la dichotomie (cet auteur y voit seulement une distinction) entre la science, objective, qui se préoccupe de faits et de description (elle dit ce qui est), et l'éthique qui, comme l'esthétique, est subjective, préoccupée de valeurs et de prescription (elle dit ce qui devrait être).

Selon cet auteur, la science n'est pas seulement concernée par des faits : elle est aussi basée sur des valeurs épistémiques telles que la cohérence, la plausibilité, la raisonnable et la simplicité, qui sont au fondement des méthodes et des théories. Par ailleurs, certains concepts éthiques possèdent eux des traits relevant des faits et des valeurs : ce sont des « concepts éthiques épais » (Putnam, 2004), prescriptifs et descriptifs. Ainsi, le concept *cruel* sert à décrire (science) et à évaluer (éthique) : il véhicule une force évaluative. Ceci relativise l'idée d'une pure objectivité des descriptions scientifiques et la dichotomie entre faits (science) et valeurs (éthique).

D'autre part, la description du monde présuppose un point de vue, qui empêche de s'abstraire de toute influence des valeurs sur les concepts. L'appréhension scientifique du monde par l'établissement hors de toute perspective d'une correspondance totale de la pensée à un objet extérieur n'est jamais purement objective. Cette objectivité, que Putnam (2004) qualifie de métaphysique, est illusoire ; par contre l'idée d'objectivité est à conserver à condition d'adopter une position pragmatiste, voie moyenne entre la métaphysique humienne de l'objectivité et le relativisme.

La démarche de connaissance implique une enquête. La pensée et la cognition ne sont pas des images/réceptacles d'objets, mais des reconstitutions actives de stabilité cognitive, consécutives à une menace de cette stabilité par les perpétuelles transformations du monde. Les connaissances sont, pour les pragmatistes, des solutions appropriées à des situations problématiques qui ne peuvent s'abstraire de toute perspective. Cela n'empêche pas de construire un savoir et de le justifier, mais en admettant qu'il ne transcende jamais les perspectives : la recherche du savoir suppose un engagement dans une enquête col-

lective au sein de laquelle la justification des croyances relève d'une perspective inter-subjective.

Enquête collaborative, inter-subjectivité et inter-objectivité

Notre programme de recherche ne vise pas l'objectivité et la neutralité. Il tente de penser explicitement le couple faits/valeurs lors d'enquêtes collaboratives réunissant chercheurs et praticiens. Ces enquêtes portent sur – et sont tenues par – l'apprentissage et le développement des acteurs et de leur activité (Durand & Horcik, 2012)².

Ces enquêtes réunissent chercheurs et praticiens (dont les formateurs) dans un objectif de connaissance de l'activité humaine et de ses transformations majorantes. Les visées et objets des enquêtes concernent des questions de développement et d'apprentissage : ce sont leurs thèmes centraux et les raisons de leur existence. Elles débouchent fréquemment sur la conception coopérative d'environnements destinés à améliorer les pratiques de formation, à nourrir des programmes ou des dispositifs innovants, et plus fondamentalement à contribuer au développement des acteurs et de leur activité. Elles sont espérées être pour chacun une opportunité de progrès parce qu'elles déclenchent des transformations de l'activité, incitent à imaginer et concevoir des dispositifs complémentaires de formation, exploitent des matériaux produits par elles pour la formation, alimentent la modélisation des pratiques, sont des ressources pour le développement des praticiens, ouvrent sur l'explicitation et le partage des cultures d'action, etc.

Ces enquêtes associant praticiens et chercheurs sont tenues par des contrats explicites. Elles ne sont pas des méthodes de recherche, mais des pratiques collectives d'acteurs qui ont des attentes et des questions plutôt que des hypothèses, dont le partage au moins partiel et la confiance des uns envers les autres sont des garanties de la validité des connaissances produites. Ces attentes sont praxéologiques et transformatives : il est attendu des enquêtes des changements majorants des situations, des activités et des acteurs. Ces enquêtes ne sont pas ponctuelles mais s'inscrivent dans la durée, ce qui implique des options théoriques tentant de capter le caractère temporellement situé de l'activité, et suppose aussi des choix méthodologiques liés à sa faible

2 De brèves illustrations de ces enquêtes sont présentées dans la première partie de cet article.

prévisibilité et son indétermination, inhérentes à ces temporalités longues. Elles supposent des définitions d'objets à la pertinence simultanément pratique et théorique, la mise en intelligibilité des pratiques selon une coopération entre acteurs permettant un progrès cognitif/social que Putnam (2004) dénomme une avancée depuis « le valorisé au sein du collectif » vers « l'objectivement valable ». Zask (2004), s'inspirant de Dewey et de Peirce, qualifie pour sa part cette production d'« inter-objectivation », c'est-à-dire d'enquête collective qui ne court pas derrière la nostalgie de l'objectivité humienne, ni ne renonce à la réalité, mais crée du réel social dans des situations nouvelles et des points de rencontre où se rejouent les relations sociales. Les croyances tenues pour vraies produites à l'occasion de cette enquête résultent d'accords entre diverses activités (dans notre cas il s'agit de celles des chercheurs et des praticiens); elles aboutissent à une inter-objectivation au sein de nos divers observatoires de l'activité humaine.

Pour un idéal éducatif et une éducation du devenir

Le programme d'analyse de l'activité en éducation des adultes impose donc à la fois une retenue méthodologique de suspension du jugement dans la relation aux praticiens, et simultanément une conceptualisation critique des pratiques. Ce programme est directement concerné par les évolutions de la formation des adultes, sur lesquelles il porte des évaluations critiques et constructives, évolutions que nous caractérisons selon trois points.

Au plan organisationnel, la formation des adultes est marquée par une extrême diversification tenant à ce que de très nombreuses structures, institutions et organismes la prennent en charge. Cet émiettement s'accompagne de stratégies de formation en lien étroit avec des problématiques locales, justifiant des démarches de résolutions de problèmes pratiques et sociaux, et une orientation utilitariste. Ceci laisse le champ libre à des définitions descendantes, émanant des grands organismes internationaux qui mettent au premier plan cet utilitarisme et cet asservissement aux problématiques économiques et managériales, dans une perspective de satisfaction des besoins du travail et du système productif, ainsi que de compensation de ses effets négatifs.

Au plan axiologique, la situation actuelle est marquée par le passage au second plan des objectifs

humanistes et développementaux fondateurs de l'éducation des adultes. Si ces intentions éducatives sont toujours peu ou prou mentionnées, notamment dans le renouvellement de perspective qualifié de « *lifelong education* », elles sont rarement opérationnalisées et souvent réduites à des processus d'apprentissage (sans objets) en dehors de toute pensée ou visée développementale (Durand, 2011).

Au plan conceptuel, on observe un primat des modèles de l'apprentissage issus de la psychologie cognitiviste qui sont muets sur les objets d'apprentissage et qui, pour la plupart, a) conçoivent ces apprentissages comme la transformation d'expérience en savoirs formels (Durand, 2013a), b) ont une conception simpliste du travail réduit à des prescriptions et des pratiques sociales intuitivement connues et considérées comme sans mystère, et c) portent une conception managériale de l'action (modèles probabilistes et cybernétiques, utilitarisme, standardisation des procédures, accumulation et actualisation de ressources...).

L'ensemble de ces éléments factuels, ainsi que les controverses axiologiques et éthiques au sein des enquêtes collaboratives de notre programme, nous ont convaincu de l'intérêt de redonner sens aujourd'hui à la notion de *paideia* hellénique (Jaeger, 1964) et d'une exploitation renouvelée des idées des Lumières en matière d'éducation. Jaeger a défini la *paideia* comme constituant l'idéal de la culture grecque : « Il est impossible d'éviter l'emploi d'expressions actuelles comme civilisation, culture, tradition, littérature ou éducation. Mais aucune ne remplace vraiment ce que les Hellènes entendaient par *paideia*. Chacune ne se rapporte qu'à un de ses aspects » (1964, p. 1). Et nous reprenons en particulier la double acception de cette notion comme concept anthropologique et concept de valeur spécifiant la poursuite délibérée d'un idéal (Durand & Theureau, 2013).

L'intérêt aujourd'hui de cette notion de *paideia* est d'inciter a) à poursuivre consciemment et délibérément un idéal, en l'occurrence celui de l'actualisation d'un ensemble de valeurs et de la création de nouvelles, b) à joindre éducation et culture définies de façon large, en ne séparant pas la technique de la culture, et en prenant au sérieux le slogan d'une éducation tout au long de la vie selon une perspective rompant avec un modèle de l'éducation scindée en deux périodes : scolaire – généraliste – sanctuarisée, et non scolaire – utilitaire – finalisée par l'économie, c) à aller vers une co-construction culturelle inter-générationnelle appuyée sur une conception large de la transmission, conceptualisée comme non réduite à un processus

isolé de transfert conservateur sous la seule responsabilité du transmetteur, d) à assumer la perspective universaliste et scientifique de l'esprit des Lumières, mais sans distinguer le savoir de l'action ni renoncer à une orientation pragmatiste, e) à opérationnaliser une conception de l'homme conçu comme acteur/inventeur/héritier/transmetteur, cultivé, autonome, inachevé, non réduit à ses tâches et ses rôles, raisonnable, et passionné mais non clivé par ses passions, f) à prendre au sérieux l'idée que lors de ces pratiques sociales les hommes et leurs collectifs rencontrent leur développement en même temps qu'ils se constituent un potentiel d'émancipation.

Cette co-construction culturelle inter-générationnelle déborde les acquisitions de la scolarité obliga-

toire et initiale, comme l'apprentissage et le perfectionnement professionnels. Elle est pensée comme ressortissant à la *technè*, c'est-à-dire à l'art et à la technique, à la fois culture et éducation, et aussi bien aux pratiques corporelles qu'intellectuelles, laborieuses que récréatives, formatives, associatives, religieuses... Elle a pour nœud et dynamique développementale l'accompagnement majorant des processus d'individuation collective et individuelle.

Germain Poizat
Université de Genève
germain.poizat@unige.ch

Marc Durand
Université de Genève
marc.durand@unige.ch

Bibliographie

- BARABINO B., MALAVIA M. & ASSAL J.-P. (2007). «The creative elaboration of a real-life experience and its transformation in a work of art». *Journal of Medicine and the Person*, vol.5, n°2, p.64-71.
- BARBIER J.-M. (2010). «Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol.4, n°1, p.163-194.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- DE CERTEAU M. (1980). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.
- DURAND M. (2007). «Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°6, p.83-98.
- DURAND M. (2008). «Un programme de recherche technologique en formation des adultes». *Éducation et didactique*, vol.2, n°3, p.97-121.
- DURAND M. (2011). «Self-constructed activity, work analysis, and occupational training: An approach to learning objects for adults». In P. Jarvis & M. Watts, *The Routledge International Handbook on Learning*. Londres : Routledge, p.37-45.
- DURAND M. (2013a). «Human activity, social practice and lifelong education». *International Journal of Lifelong Education*, vol.32, n°1, p.1-13.
- DURAND M. (2013b). «Construction of dispositions and development of human activity: A theoretical framework illustrated by the case of a novice manager». *International Journal of Lifelong Education*, vol.32, n°1, p.39-55.
- DURAND M. (2014). «La plateforme Néopass@action : produit et témoin d'une approche d'anthropo-technologie éducative». *Recherche & formation*, n°75, p.23-35.
- DURAND M. & HORCIK Z. (2012). «Pour une autre alliance du savoir et de l'action : l'invention d'espaces de pratiques de travail, formation et recherche mutuellement fécondes». In F. Yvon & M. Durand, *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck, p.27-44.
- DURAND M. & POIZAT G. (2015). «An activity-centred approach to work analysis and the design of vocational training situations». In L. Filliettaz & S. Billett, *Franco-phone perspectives of learning through work: conceptions, traditions and practices*. Dordrecht (Pays-Bas) : Springer, p.221-240.
- DURAND M., POIZAT G. & GOUDEAUX A. (2015). «Individuation, pensée de la formation et technologie éducative». In J. Baillé, *Du mot au concept : l'individu*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p.117-144.
- DURAND M. & THEUREAU J. (2013). «Préface». In J. Saury, D. Adé, N. Gal-Petitfaux, B. Huet, C. Sève & J. Trohel, *Actions, significations et apprentissages en EPS*. Paris : Éd. Revue EPS, p.5-8.
- DURAND M., GOUDEAUX A., HORCIK Z. *et al.* (2013). «Expérience, mimésis et apprentissage». In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF, p.39-64.
- FRISTALON I. & DURAND M. (2008). «Travail inter-actif et formation professionnelle : analyse et réflexion à partir du cas des soins infirmiers». *Raisons éducatives*, n°12, p.275-397.
- GOFFMAN E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York : Anchor Books.
- GOUDEAUX A. (2013). «Activity development and invention in the making and use of technical objects in the workplace». *International Journal of Lifelong Education*, vol.32, n°1, p.56-67.
- GOUDEAUX A. & POIZAT G. (2013). «Conservation, invention,

- distribution: Three key processes in the development of the professional activity of prop makers for the theater». *Journal of Workplace Learning*, vol. 25, n° 8, p.521-542.
- GOUDEAUX A., STROUMZA K. & DURAND M. (2008). «Faire advenir des solidarités, compétences et identités dans les relations de travail : analyse des dimensions formatives de l'activité des accessoiristes de théâtre». *Éducation & sociétés*, vol.22, n°2, p.13-27.
- HAUÉ J.-B. (2004). «Intégrer les aspects situés de l'activité dans une ingénierie cognitive centrée sur la situation d'utilisation». *Activités*, vol.1, n°2, p.170-194.
- HORCIK Z. & DURAND M. (2011). «L'ergonomie de la formation par simulation : une démarche pilote de conception en formation d'infirmiers anesthésistes». *Activités*, vol. 8, n°2, p.173-188.
- HORCIK Z. & DURAND M. (2015). «L'expérience mimétique dans l'apprentissage adulte : le cas des formations par simulation». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol.37, n°1, p.167-186.
- HORCIK Z., SAVOLDELLI G., POIZAT G. & DURAND M. (2014). «A phenomenological approach to novice nurse anesthetists' experience during simulation-based training sessions». *Simulation in Healthcare*, vol. 9, n°2, p.94-101.
- JAEGER W. (1964). *Paideia, la formation de l'homme grec*. Paris : Gallimard.
- LAHIRE B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LAVE J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge (États-Unis) : Cambridge University Press.
- LEBLANC S. & RIA L. (2014). «Designing the néopass@ction platform based on modeling of beginning teachers' activity». *Design and Technology Education*, vol.19, n°2, p.40-51.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- LUSSI BORER V. & MULLER A. (2014). «Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement». *Activités*, vol.11, n°2, p.129-142.
- LUSSI BORER V., RIA L., DURAND M. & MULLER A. (2014). «How do teachers appropriate learning objects through critical experiences? Study in a pilot collaborative video learning lab in school». *Formare*, vol 2, n°14, p.63-74.
- MULLER A. & PLAZAOLA GIGER I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006). «La didactique professionnelle». *Revue française de pédagogie*, n°154, p.145-198.
- POIZAT G., BAILLY M.-C., SEFERDJELI L. & GOUDEAUX A. (2015). «Analyse du travail et conception dans le cadre de recherches technologiques en formation : illustration sur le terrain de la radiologie médicale». In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p.71-91.
- POIZAT G. & DURAND M. (2014). «Un programme de recherche en ergonomie de formation : illustration par le cas des techniciens en radiologie médicale». *Actes du 49^e congrès international de la Société d'ergonomie de langue française*, p.366-374.
- POIZAT G., SALINI D. & DURAND M. (2013). «Approche éactive de l'activité humaine, simplicité et conception de formations professionnelles». *Éducation, Sciences & Society*, vol.4, n°1, p.97-112.
- PUTNAM H. (2004). *Fait/valeur : la fin d'un dogme et autres essais*. Paris : Éd. de l'Éclat.
- RIA L. (2009). «De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation». In M. Durand & L. Filiattaz, *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF, p.217-243.
- RIA L. (2012). «Collaboration entre praticiens et chercheurs sur la plateforme Néopass@ction : l'activité débutante comme objet d'étude et de transformation». *Travail et apprentissages*, vol. 9, n°1, p.106-119.
- SARTRE J.-P. (1943). *L'Être et le Néant*. Paris : Gallimard.
- SIMONDON G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble : Millon.
- STEINER P. (2010). «Philosophie, technologie et cognition. État des lieux et perspectives». *Intellectica*, n°53/54, p.7-40.
- THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- THEUREAU J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- THEUREAU J. (2015). *Le cours d'action. L'éaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- ZASK J. (2004). «L'enquête sociale comme inter-objectivation». *Raisons pratiques*, n°15, p.141-163.