

**Activité(s)
et Formation**

Marc Durand

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Collection Carnets des sciences de l'éducation

Réalisation : Groupe Publication

Kristine Balslev, Jean-Michel Baudouin (responsable),
Maryvonne Charmillot D'Odorico, Caroline Dayer,
Carole-Anne Deschoux, Nadine Finck, Anahy Gajardo,
Lucie Mottier-Lopez, Alain Muller, René Rickenmann,
Marianne Weber

Pour information et commandes, s'adresser à :

Marianne Weber
Université de Genève, FPSE, Publications
40, Bd du Pont d'Arve, CH – 1211 Genève 4
Tél. : (++41) 22 379 96 72 / Fax : (++41) 22 379 98 28
Email : Marianne.Weber@pse.unige.ch

Catalogue et commande sur internet :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/cahiers/cahier-welcome.html>

ISBN : 2-940195-36-6
EAN : 97822940195367

© 2006 Carnets des sciences de l'éducation

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Activité(s) et Formation

Marc Durand

Carnets des sciences de l'éducation
2006

ACTIVITE(S) ET FORMATION

Table des matières

Introduction	3
1. Agir c'est faire émerger le monde dans lequel on agit	7
1.1. Disposer de son héritage biologique	8
1.2. Actualiser des dispositions culturelles	10
1.3. Un monde d'expérience(s)	14
1.4. Un monde « enacté »	18
1.5. Activité et cours d'expérience	21
2. Auto-référence et système dynamique d'activité	29
2.1. Les domaines d'activités	30
2.2. Des activités communes aux communautés d'activités	34
2.3. Des activités énigmatiques	38
2.4. Bifurcations et transitions	42
2.5. Un système général d'activité	45

MARC DURAND

3. Apprendre dans l'action et développer son activité	51
3.1. Typicalisation et développement de l'expérience	51
3.2. Dé-situer l'activité : air de famille, métaphores et controverses	56
3.3. Articuler trois dynamiques	60
3.4. Une compétence « méta » ?	64
4. Former est une activité	69
4.1 La formation séparée des activités	69
4.2 L'activité : objet de la formation	74
4.3 Concevoir des environnements potentiellement formateurs	79
4.4 Une formation autre ?	83
Et encore ... : lectures proposées	89

ACTIVITE(S) ET FORMATION

INTRODUCTION

Ce texte présente une approche de la formation centrée sur l'activité. Il prend l'activité : a) comme point de vue (la formation ou les pratiques artistiques envisagées comme des activités par exemple), b) comme visée de formation (formation à l'activité professionnelle...), c) comme objet d'analyse (connaître l'activité à laquelle prépare la formation par une analyse du travail dans une entreprise...), d) comme objet d'intervention (former par une transformation de l'activité...), et e) comme entrée (viser les savoirs mobilisés en contexte à partir de l'analyse de l'activité...).

Ce texte aborde l'activité selon trois plans, du général au spécifique : a) celui de tout acteur¹ engagé dans une tâche ou pratique, b) celui du système des activités sociales auxquelles prépare la formation, et c) celui de l'activité des formés et des formateurs. L'argumentation

¹ La convention d'écriture suivante a été retenue : le terme « acteur » désigne une personne, un individu, un sujet... en tant qu'il est étudié et décrit comme agissant.

MARC DURAND

s'appuie sur des travaux scientifiques, et trace à mesure de l'avancement du propos, les grandes lignes d'une conception d'ensemble. Elle débute avec des définitions minimales qui se précisent au fil du texte². En première approximation, l'activité est définie comme ce que fait un individu engagé dans une tâche ou une pratique ; une action comme un *quantum* d'activité individuelle ou collective, prenant une forme identifiable, exprimant une intentionnalité, ayant un début et une fin plausibles et pouvant être nommée (lire un poème, traverser le lac à la nage, construire un barrage, jouer la symphonie héroïque...) ; la formation comme une action sur autrui, individuelle ou collective, rationnellement conçue et organisée concrétisant l'intention explicite de favoriser ses apprentissages et son développement.

Ce texte s'inscrit dans le courant dénommé par certains de *tournant pragmatique*. Il a pour ambition de montrer que la centration sur l'activité sociale et individuelle permet : a) d'envisager à nouveaux frais des questions et problèmes classiques en formation des adultes, b) de concevoir des modalités originales de formation, c) de rapprocher les deux pôles souvent présentés comme

² Le lecteur aura sans doute une impression de redondance à la lecture de certains paragraphes ; en dépit du désagrément que cela occasionne, les reprises successives de quelques thèmes ont été conservées dans le but d'approfondir au fil du texte les concepts et les idées préalablement présentés de façon sommaire.

ACTIVITE(S) ET FORMATION

inconciliables du savoir académique et des pratiques de terrain.

Ce texte est organisé en quatre chapitres. Le Chapitre 1 énonce une conception générale à partir de l'idée que l'activité est la construction du, et l'adaptation au, monde dans lequel agit et vit l'acteur. Le Chapitre 2 porte sur les formes sociales d'activités et les *challenges* que les systèmes modernes d'activités proposent aux acteurs et aux formateurs. Le Chapitre 3 synthétise une conception de l'apprentissage et du développement en termes de typicalisation et met l'accent sur les processus de médiation sémiotique et l'accompagnement des dynamiques de participation sociale, de compétence et d'élaboration identitaire. Le Chapitre 4 met en perspective la formation des adultes, envisagée comme une activité³.

³ Ce texte s'appuie sur de nombreuses publications scientifiques et pédagogiques mais, contrairement à l'usage universitaire, ne cite pas ces publications pour des raisons de place, et aussi parce qu'il a semblé préférable d'indiquer une bibliographie restreinte et ciblée plutôt qu'une liste de textes spécialisés et d'accès difficile. Le lecteur trouvera dans les ouvrages cités en bibliographie les principales sources servant de référence ; il pourra aussi se procurer une liste extensive de références sur le site de l'équipe de recherche *Form'action* à l'adresse suivante : <http://www.unige.ch/fapse/>

MARC DURAND

ACTIVITE(S) ET FORMATION

CHAPITRE I

AGIR, C'EST FAIRE ÉMERGER LE MONDE DANS LEQUEL ON AGIT

Ce chapitre aborde l'activité de façon détournée. Il traite de ce face à quoi l'activité se déploie : l'environnement, le monde, le contexte, le milieu, la tâche, la situation, etc... Ces notions sont voisines mais non synonymes. Leur définition est liée aux théories dans lesquelles elles sont proposées. Sans présenter ces théories, ce texte adopte la conception suivante : chaque acteur agit dans le monde qu'il construit, et son activité contribue à définir ce monde. Si un monde *déjà-là* pré-existe à l'activité de l'acteur, d'une part il ne fait pas nécessairement partie de l'expérience de cet acteur, et d'autre part cette existence ne subordonne pas l'efficacité de l'action à une représentation préalable, exacte et objective de l'environnement « déjà-là ». L'efficacité est référée à ce qu'on peut appeler la viabili-

MARC DURAND

té ou la pertinence pragmatique de la définition d'un monde et, consubstantiellement l'adaptation à ce monde.

1.1. Disposer de son héritage biologique

Le biologiste Jacob Von Uexküll a reconstitué ce qu'il a appelé le *Umwelt* (« le monde propre ») de différentes espèces animales. Il a notamment montré que les animaux de chaque espèce vivent, agissent, se développent et communiquent dans des mondes qui leur sont propres. L'environnement est appréhendé par ces animaux en fonction des systèmes récepteurs dont ils sont dotés : la mouche perçoit des déplacements ultra-rapides, l'escargot n'identifie que des taches immobiles et plus ou moins colorées, le taureau ne voit pas la couleur rouge, le chien répond à des ultrasons inaudibles pour d'autres espèces, etc. De sorte que les univers visuels, sonores, olfactifs... dans lesquels vivent ces animaux ne se recoupent que partiellement. Ces mondes sont aussi définis par les capacités de leurs systèmes effecteurs : le fait de pouvoir voler donne un point de vue particulier sur l'environnement, différent de celui d'un animal rampant ou d'autres se déplaçant par bonds, en nageant, etc. Ce sont les actions et les capacités d'actions qui « fabriquent » le monde dans lequel ils vivent. Systèmes récepteur, cognitif et effecteur découpent et catégorisent l'environnement selon les points de vue propres à chaque espèce.

La « vérité » ou la « réalité » de l'environnement est toujours à ramener à ces propriétés fonctionnelles : ce à

ACTIVITE(S) ET FORMATION

quoi chaque espèce ou chaque individu réagit, l'environnement dans lequel se déploie effectivement l'activité, est ce qui, de l'environnement objectif, « fait signe » pour elle ou lui, c'est-à-dire ce qui est significatif pour elle ou pour lui. A certains égards, on peut dire que l'environnement objectif n'est pas appréhendable ou connaissable simplement et directement. Chacun, par son activité, construit le monde dans lequel son activité se réalise. Du point de vue de l'adaptation des individus et des espèces, ce qui compte c'est la viabilité de la relation avec cet environnement.

L'activité humaine n'échappe pas à cette caractéristique. L'environnement dans lequel agit l'homme est re-défini à la mesure des propriétés fonctionnelles de ses organes. C'est « un environnement du point de vue de l'homme » qui est fonction de ses aptitudes perceptivo-affectivo-cognitivo-motrices, au niveau global de l'espèce et spécifié pour chaque membre de l'espèce. Un tel raisonnement affirme donc le caractère pragmatique de l'activité, et le poids du critère d'efficacité plutôt que de vérité dans l'interaction humaine avec l'environnement. Il implique aussi une conception de l'activité non comme une adaptation à un système de contraintes pré-données, mais comme un *couplage* tel que l'acteur définit le monde dont son activité est le pendant. C'est un processus circulaire de co-définition : le monde et l'activité se définissant l'un l'autre dans une boucle sans fin.

MARC DURAND

Nous parlerons donc de *dispositions biologiques* et non de programmation génétique, même si certains comportements spécifiques sont *pré-câblés*. Cette influence est à concevoir comme une transmission ou un héritage : l'héritier fait quelque chose de ce qu'il reçoit et n'est pas passivement prescrit par lui.

1.2. Actualiser des dispositions culturelles

L'action possède une propriété spectaculaire : le recours à des substitutions telles que quelque chose tient lieu d'autre chose. Chez l'homme cette propriété s'est développée à un point tel qu'elle marque une rupture ou un palier évolutif par rapport aux autres espèces, que l'on qualifie comme l'émergence d'une *fonction sémiotique*.

Un mot, un geste, une forme dessinée, un objet... peuvent être mis à la place d'un objet, une idée, un événement, une émotion... Une odeur signifie la proximité d'une proie pour un prédateur, une pièce de bois sculptée évoque une personne, des traces écrites pérennisent un événement passé, un énoncé langagier anticipe l'organisation d'une action collective... Ces relations de signification sont élémentaires lorsque ce qui est signifié est lié à ce qui en tient lieu de façon immédiate ou sur la base de ressemblances (un cri imite un animal, une forme représente les traits physiques d'une personne, les traces dans le sable trahissent le passage d'un intrus...); elles sont plus élaborées lorsque ce lien est abstrait et

ACTIVITE(S) ET FORMATION

conventionnel (les langages naturels et formels par exemple).

Ceci rend possibles deux processus particuliers : la conservation et la transmission.

La conservation est le processus par lequel ce qui a été pensé, fabriqué, inventé, ressenti... n'est pas perdu dans le gouffre du temps mais mémorisé pour être recouvert. La conservation procède par une mise en signes (contes, récits, chants, danses, dessins, schémas, objets, outils, instruments, livres...) qui sont autant de *conservatoires*. Dans certains cas la mémorisation et la constitution d'un patrimoine sont intentionnelles, dans d'autres elles sont implicites et inhérentes à l'activité elle-même. Le passé mis en signes ou sémiotisé est à *disposition* pour l'action à l'instant *t* et l'acteur n'a pas à réinventer à chaque fois ce qui a déjà été trouvé avant lui par ses prédécesseurs. Au moment où il s'apprête à agir, cette culture est potentiellement disponible pour son action.

Cette culture sémiotisée est assimilée par l'acteur, ce qui implique des processus de transmission / réception. Ces processus prennent diverses formes, des plus spontanées telles que le maternage, l'apprentissage sur le tas, l'imitation de pairs ou d'experts, l'imprégnation... aux plus formalisées telles que les rites d'initiation, le compagnonnage, l'entraînement... Dans les sociétés modernes, des systèmes et des procédures de conservation et transmission séparés ont été créés à dessein : musées, écoles, universités, méthodes pédagogiques, caté-

MARC DURAND

chismes, programmes et curriculums, formations en institutions... Enfin, cette culture n'est pas figée : elle se transforme sous l'effet des inventions et innovations individuelles et collectives.

L'homme vit en sociétés évoluées, c'est-à-dire dans des univers de signes qui constituent une (ou des) culture(s). Et l'environnement dans lequel chacun agit est un environnement pré-ordonné et signifiant. De l'organisation et du sens social *déjà-là* précèdent les actions individuelles et les informent de telle sorte qu'à proprement parler l'action est toujours *individuelle-sociale*. Comme le dit le psychologue Jérôme Bruner : *la culture donne forme à l'esprit*, c'est-à-dire aux actions, cognitions, émotions, espoirs, attentes, significations... Cette culture résulte de phénomènes symboliques de sélection, légitimation et partage de certaines productions humaines qui, en retour, constituent des ressources pour l'action. De sorte que chaque acteur dispose de catégories lui permettant de désigner et regrouper les événements, les objets et les situations, de comprendre la succession et l'interaction de ces événements, et que ces ressources culturelles lui paraissent naturelles et *aller de soi*. Cette culture est transmise de génération en génération et cette continuité est assurée par des œuvres : les sciences, les arts, les lois, les institutions, la mythologie... Et au passage, la culture est rafraîchie et légitimée par chaque nouvelle génération : les œuvres n'étant pas irréversiblement fixées.

ACTIVITE(S) ET FORMATION

La culture constitue une source et une ressource pour l'activité à chaque instant. Il s'agit d'une source qui appelle certaines actions (et en récusé d'autres) : normes, rôles, interdits définissent *l'action qui convient* ou la *bonne pratique* avant même son exécution; il s'agit d'une ressource car ces éléments sont des aides, guides ou étayages assurant l'efficacité et la pertinence de l'action qui intègre cet héritage culturel.

Mais tous les acteurs ne disposent pas du même héritage : celui-ci varie selon les lieux, les moments, les groupes sociaux. Certaines différences sont évidentes : la culture des indiens d'Amazonie diffère de celle de l'europpéen. D'autres sont plus masquées : le monde social est différencié en catégories diverses (on peut se référer à celles de *classes sociales* même si cette notion est controversée) ; de sorte qu'un agriculteur issu d'une famille de paysans, n'hérite pas de la même culture qu'un avocat lui-même fils et petit-fils d'avocat. Les uns et les autres agissent en conformité plus ou moins stricte avec leur culture, celle qui leur a été transmise et qui prend des formes évidentes (les savoirs, les valeurs, les normes...), ou plus subtiles et implicites (les goûts, les sensibilités, les préférences esthétiques...). Ce qui paraît possible, agréable, souhaitable pour certains groupes (exprimer ses émotions, manger de la viande crue, lire de la poésie, vivre en ville, chasser, écouter de la musique classique, jouer de l'accordéon, pratiquer le golf...) semble impossible, insupportable, inconvenant, incongru... pour d'autres.

MARC DURAND

Ces processus de conservation et transmission sociales sont à l'origine d'une stratification des sociétés : chacun se sent à l'aise dans la culture au sein de laquelle il s'est développé et mal à l'aise dans une autre. Cette gêne d'origine culturelle peut d'ailleurs se muer en incompréhension, dédain, voire prendre des formes radicales et agressives. Pierre Bourdieu a proposé le concept *d'habitus* pour qualifier ces dispositions à agir, penser, ressentir, éprouver... spécifiques de sous-cultures.

Par certains côtés, les sociétés sont organisées de façon très stable, quasi immuable. Les transfuges qui changent avec succès d'environnement sont rares et la mobilité sociale dans les sociétés traditionnelles, l'exception : des centaines de romans, de pièces de théâtre ou de films mettent en scène le ridicule du bourgeois égaré en milieu paysan ou les obstacles (qu'il trouve aussi en lui-même) que rencontre le fils d'ouvrier parvenu à se hisser au-dessus de sa condition. Chacun sait ou sent le monde qui est le sien, celui où il est à l'aise, où il fait spontanément ce qui se fait, agit « comme il faut », pense et dit ce qui convient... En ce sens il est pertinent de parler de mondes culturels propres à chaque acteur ou groupes d'acteurs.

1.3. Un monde d'expérience(s)

Trois individus sur un pont regardent la rivière qui coule à leurs pieds : l'un est pêcheur, l'autre kayakiste, le dernier peintre. Chacun voit un spectacle différent de son voisin. Le premier perçoit un ensemble de niches

ACTIVITE(S) ET FORMATION

possibles pour les poissons, un courant charriant des insectes, des coins d'ombre et de lumière, l'obstacle des arbres au lancer de la ligne, des sites propices pour s'avancer dans le lit, etc. Le deuxième identifie « un rappel », un rocher au milieu du courant à l'origine d'un contre-courant, une configuration idéale pour réaliser « un bac » et « une reprise de courant », etc. Le troisième est fasciné par les jeux de couleurs en raison de la présence inconstante d'arbres sur les berges, les alternances d'ombres et lumières, les formes rythmant linéarité géométrique et profusion végétale, l'ambiance de dynamisme serein et de fraîcheur sauvage.

Trois observateurs, trois rivières ; trois expériences, trois mondes...

Certes ces trois mondes ne sont pas totalement différents parce que le cours d'eau est le même et que ces individus partagent une certaine culture. Néanmoins des différences notables les distinguent. L'environnement qui se pose face à l'activité de l'homme, celui qu'il comprend, connaît, perçoit... est celui qu'il peut appréhender avec les « produits » de son expérience (savoirs, émotions, actions, perceptions, interprétations passés).

Les expériences passées informent l'expérience actuelle. Avoir vécu son enfance à la campagne offre à l'individu devenu adulte des possibilités d'action très différentes d'une enfance en ville. Certaines de ces expériences ont un caractère spectaculaire, inoubliable, mémorable (celui qui, enfant, a échappé à une noyade verra dans chaque rivière une menace), tandis que d'autres

MARC DURAND

perdent ce caractère saillant et singulier (personne ne se souvient de tous les chiens rencontrés dans une vie, pourtant ces expériences cumulées contribuent à définir une attitude face à un chien inconnu : défiance ou attirance). Ces deux catégories d'expériences sont à considérer. Les premières sont des souvenirs marquants, sortes d'ancrages de l'action à l'instant t par rapport à un épisode passé mémorisé en tant que tel ; les secondes font l'objet d'une élaboration cognitive et deviennent des contenus mentaux ayant perdu leur trait de singularité et leur lien avec des situations particulières.

Diverses théories ont été proposées pour rendre compte de ce processus de transformation d'une expérience triviale (croiser un chien sur son chemin) ou exceptionnelle (être mordu) en construits cognitifs généraux (la catégorie mentale « chien » ou la catégorie « chien – animal agressif et dangereux »). Le concept de *schéma* que l'on doit au psychologue Frederic Bartlett, rend compte du processus par lequel les éléments structuraux des expériences passées sont mémorisés à long terme et actualisés en cours d'action dans des circonstances jugées analogues. Les *schémas* permettent par un processus de spécification, de connaître, comprendre et agir dans des circonstances nouvelles, mais ayant certaines similitudes avec les circonstances passées.

Des processus de dé-singularisation de l'action et de l'expérience, de mémorisation et de spécification / actualisation sont donc à l'origine de la capacité à exploiter à l'instant t les expériences passées. Cette capacité permet

ACTIVITE(S) ET FORMATION

d'agir à chaque instant sans avoir à inventer ou créer *in extenso* les moyens de son action : l'acteur exploite en situation son expérience passée. Ceci est possible parce que l'action en cours et les circonstances actuelles présentent des traits jugés similaires à ceux des actions et circonstances passées. L'efficacité est donc fonction du degré de redondance du cours de vie ou d'action de l'acteur : s'il fait toujours la même chose, il devient très expert.

L'acteur porte des jugements de similitude qui sont plus ou moins conformes à la « réalité », et peuvent occasionner des actions erronées, inadaptées et inefficaces. Ainsi, il peut, dans certaines circonstances exceptionnelles, agir comme à l'accoutumée parce qu'il n'a pas perçu la spécificité de la situation et qu'il l'assimile à des situations passées ; de même un débutant reproduit ce qu'il « sait faire » dans les premières étapes des apprentissages : un collégien applique un théorème connu à l'énoncé d'un problème relevant d'un domaine des mathématiques non encore étudié, un nageur débutant dispose sa tête à la verticale dans l'eau comme lors de ses déplacements en milieu non aquatique, un voyageur qui goûte des fruits tropicaux ne peut s'empêcher d'en comparer l'odeur, la saveur, la texture à ceux qu'il connaît.

Ces reprises au présent des expériences passées ont donc une efficacité variable selon le degré de nouveauté du présent. Et l'activité à l'instant t est une sorte de synthèse complexe de composantes routinières ou habituelles, et d'improvisations et d'inventions. Ce point est

MARC DURAND

théoriquement important car il distingue deux traditions scientifiques : celle qui met l'accent sur le caractère singulier de chaque action et donc sur les processus d'émergence et d'improvisation ; celle qui insiste sur la redondance dans l'action et donc les processus de reproduction et de prescription.

1.4. Un monde « enacté »

Un spécialiste de la varappe perçoit la falaise du mont Salève comme « escaladable » parce qu'il a à disposition les techniques pour la gravir malgré sa verticalité et la faible granulométrie du rocher, là où le commun des mortels appréhende un obstacle lisse et infranchissable. Le grimpeur face à la paroi fait émerger un « monde grimpeur » et un « moi grimpeur », tandis que le profane fait émerger un « monde infranchissable » et un « moi spectateur ». Ceci vaut pour les actions à dominante motrice (l'acteur sent si un ruisseau est pour lui franchissable d'un seul bond) mais ceci vaut aussi pour toutes les situations de la vie quotidienne, même les plus abstraites et intellectualisées comme résoudre un problème de mathématique ou suivre un cours en amphithéâtre. La situation et l'activité sont « faites émergées » par des êtres ayant un corps, une motricité, une expérience de cette corporéité. C'est pourquoi certains auteurs parlent de *cognition* ou *d'action incarnée* et *d'inscription corporelle de l'esprit*.

Autre exemple : un homme marche dans une petite ville, séduit par l'ambiance printanière qui y règne, at-

ACTIVITE(S) ET FORMATION

tentif aux bourgeons qui apparaissent aux branches des platanes le long du mail, amusé par le manège des oiseaux qui criaillent dans leurs branches, entraîné par l'ambiance gaie et souriante qui donne envie de sourire aux passants... Il jette un coup d'œil à l'horloge murale de la gare, et se rend compte qu'il ne lui reste que quelques minutes pour arriver à temps à un rendez-vous. Soudain : plus d'euphorie printanière, disparus les oiseaux et les bourgeons ; un sentiment d'urgence le gagne, ainsi qu'une inquiétude grandissante. Il accélère le pas et dépasse avec agacement les badauds qui freinent sa progression ; il ne voit plus que des passages pour piétons, des feux tricolores, des conducteurs irrespectueux... C'est une autre ville qui a émergé, c'est un autre monde dont il s'agit et dans lequel il agit.

A chaque instant l'acteur « fait émerger » le monde de son action, en relation avec ses intentions, son engagement. Cette émergence ne se fait pas *ex nihilo*. On l'a vu, elle hérite d'un passé sous la forme de possibles. Seuls certains de ces possibles sont actualisés à l'instant *t* en lien avec l'engagement de l'acteur. Francisco Varela a proposé le concept d' « enaction » pour rendre compte de ce processus. L'action traduit l'histoire des rapports dynamiques de l'acteur avec son environnement, qui spécifient à chaque instant et conjointement l'organisation de l'acteur (c'est-à-dire son unité, ce qu'il est, ce qu'il sait, sait faire, préfère...) et le monde dans lequel il vit et agit.

MARC DURAND

Ce concept d' « enaction » est complexe. Il agrège quatre idées importantes pour notre propos:

- L' « enaction » est le processus par lequel l'acteur affirme dans l'action son point de vue sur le monde et son identité d'acteur. Ce processus intègre en un seul mouvement les dispositions à agir ou dispositions d'arrière plan et l'intentionnalité ou le projet de l'acteur. Le terme « enaction » peut se substituer à ceux d'action et de cognition, signifiant que cognition et action ne sont pas distinguables. Le monde connu et « enacté » a une dimension corporelle fondamentale : les perceptions, les conceptions, les dispositions à agir... sont à la mesure des dispositions corporelles de l'acteur.

- L'action fait émerger un monde (ou une situation) et un acteur dans ce monde (ou dans cette situation) en un bouclage dynamique que l'on désigne *couplage structurel* pour indiquer qu'il est à l'origine de la spécification des propriétés de l'acteur et de son monde. L'activité est une composante d'un couplage acteur-situation au sein duquel acteur et situation se définissent l'un l'autre : l'acteur définit la situation qui définit l'acteur dans une dynamique ininterrompue.

- La situation est la construction signifiante qu'opère l'acteur dans et à partir d'un environnement donné. Elle est ce qui, de l'environnement, fait signe pour l'acteur à l'instant *t*. De sorte que l'activité comme la situation ne peuvent être étudiées l'une sans l'autre, et c'est pourquoi certains auteurs parlent d'*activité* ou d'*action située* pour insister sur ce trait fondamental.

ACTIVITE(S) ET FORMATION

- Ce couplage acteur – situation est *dissymétrique*. C'est l'acteur qui a l'initiative au sens où son activité n'est pas prescrite par l'environnement ou par des déterminismes sociaux ou biologiques. L'histoire des couplages passés avec son environnement constituent des possibles pour son action, dont il dispose pour les actualiser ou non par son engagement à l'instant *t*. Il fait ainsi advenir au plan phénoménologique des situations fugaces, à la mesure des changements de son engagement. L'acteur construit *sa situation* c'est-à-dire ce qui, dans son environnement, est significatif pour lui à l'instant *t*. De sorte que l'activité est traversée de part en part par des processus d'allocation de signification, qualifiés de sémiose (ou *semiosis*).

1.5. Activité et cours d'expérience

A la question « Que fais-tu ? », il est aisé de répondre « Je suis en train de me dire que le temps va changer », ou bien « Je suis énervé par cette clé que je ne parviens pas à dégager de la serrure », ou bien encore « Je me rends compte que je parle trop ». Les réponses peuvent aussi être plus larges : « Je m'accorde un petit repos en me prélassant sur ma terrasse », « je répare les huisseries de la maison », « je participe à un séminaire scientifique ». Toute action s'accompagne d'une certaine forme de conscience d'elle-même. L'acteur fait l'expérience d'être engagé dans telle pensée (et non pas seulement de penser), d'être en train de ressentir telle émotion (et non pas seulement de la ressentir), et plus globalement d'être

MARC DURAND

un être vivant engagé dans une pratique (et non pas seulement de vivre cette pratique). Nous qualifions cela l'*expérience* en précisant que sa teneur fluctue selon les circonstances : large, vague, évanescence, spécifiée, intense, aiguë...

Ce concept d'expérience qualifie donc un accès à son vécu et sa compréhension. Cet accès est permanent au sens où il accompagne pas à pas le déploiement de l'activité, mais nécessite aussi un effort ou une focalisation : chacun agit quotidiennement en laissant à l'état de possibilité cet accès à son vécu et ce n'est que par une action réflexive dirigée qu'il saisit consciemment ce contenu de son activité vécue, et qu'il peut secondairement l'exprimer. L'ergonome Jacques Theureau a particulièrement exploré ce processus qualifié de *conscience pré-réflexive* et dont les propriétés fonctionnelles permettent, dans certaines limites, de montrer (indiquer par un geste, mimer, accompagner de tensions et postures corporelles...), commenter et raconter les traits significatifs pour les acteurs de leur activité.

L'exemple qui suit illustre cela et permet de préciser ce que sont les contenus de cette expérience. Il met en scène un automobiliste qui se rend à son travail ; il a accepté d'être filmé pendant le trajet, et de décrire pas à pas son activité lors du visionnage de l'enregistrement. L'épisode dure quelques secondes : l'acteur est aux commandes de son véhicule, qu'il a immobilisé à un feu tricolore. Le Tableau 1 met en correspondance approximative la description des éléments saillants de la situa-

ACTIVITE(S) ET FORMATION

tion et des comportements de l'acteur avec ses commentaires *a posteriori*.

Tableau 1 : Episode du feu tricolore

Situation et comportements	Auto-confrontation
Le véhicule est arrêté au feu rouge, le conducteur est immobile, les mains sur le volant, le regard perdu devant lui.	<i>Ben là... J'attends que le feu passe au vert... Je ne pense rien de particulier... Je divague...</i>
Le conducteur se redresse sur son siège, enclenche une vitesse, maintient la pédale d'embrayage enfoncée.	<i>Là... J'ai tout d'un coup la sensation que... la sensation que l'attente dure depuis longtemps... et l'impression que le passage au feu vert est imminent... Je suis un peu pressé comme je te l'ai dit... Il faut que je sois à l'heure... Je suis prêt à démarrer sans perdre de temps...</i>
Le conducteur a les mains sur le volant, dirige son regard vers le feu tricolore.	<i>J'attends qu'il passe au vert... Je trouve qu'il est long là... Je suis impatient... J'ai pas le souvenir qu'il soit exceptionnellement lent ce feu.</i>
Le conducteur dirige son regard vers le feu tricolore contrôlant la rue qu'il croise, puis scrute attentivement son rétroviseur.	<i>Je me dis : c'est vraiment très long... C'est trop long il est peut-être coincé et je pourrais me trouver bloqué là... Alors là, je vérifie... pour être sûr tu vois... s'il est passé à l'orange de l'autre côté... puis je regarde si le gars derrière moi a la même impression que ça</i>

MARC DURAND

Le conducteur démarre en disant : « Ouf ! ça marche ! »	<i>s'éternise... c'est pas normal qu'il soit aussi long... pour confirmer tu vois s'il y aurait une panne mais il ne bouge pas et puis hop en même temps le feu passe au vert... Je démarre rassuré... Je dois être moins fébrile désormais... Je saurai qu'il est long celui-là...</i>
---	--

L'expérience de ce conducteur est reconstituée comme l'illustrent les Tableaux 2 à 4. En premier lieu des actions élémentaires sont isolables et leur succession permet de reconstituer leur enchaînement qui constitue *un cours d'action*.

Tableau 2 : Enchaînement des unités d'action pendant l'épisode du « feu tricolore »

... Unité d'action 1 : Attend passivement que le feu passe au vert Unité d'action 2 : Enclenchant la vitesse, s'apprête à démarrer sans perdre de temps Unité d'action 3 : Intrigué par la durée de l'affichage du feu rouge se dit que le dispositif est peut-être en panne Unité d'action 4 : S'assure que le dispositif ne soit pas bloqué Unité d'action 5 : Contrôle si le conducteur qui le suit trouve cette durée anormale Unité d'action 6 : Rassuré, fait démarrer son véhicule ...
--

Chaque unité d'action est en relation avec des composantes particulières de l'expérience.

ACTIVITE(S) ET FORMATION

Tableau 3 : Composantes de l'expérience de l'acteur
lors de l'Unité d'action 2
*Enclenchant la vitesse, s'apprête à démarrer
sans perdre de temps*

Préoccupations :	<ul style="list-style-type: none">○ Respecter le code de la route○ Arriver à l'heure au travail○ Ne pas perdre de temps
Attentes :	<ul style="list-style-type: none">○ La succession feu rouge – feu vert à un intervalle de temps usuel
Savoirs :	<ul style="list-style-type: none">○ Les fréquences usuelles d'alternance des feux tricolores
Eléments qui font signe :	<ul style="list-style-type: none">○ La sensation que la durée du feu rouge va s'achever et le feu vert passer au rouge○ Le fait d'être un peu pressé

Ces composantes se retrouvent pour chaque unité d'action et peuvent s'accompagner d'une autre composante expérientielle comme l'indique le tableau 4.

Tableau 4 : Composantes de l'expérience de l'acteur
lors de l'Unité d'action 6
Rassuré, fait démarrer son véhicule

Préoccupations :	<ul style="list-style-type: none">○ Respecter le code de la route○ Arriver à l'heure au travail○ Ne pas perdre de temps○ Comprendre si la situation est bloquée par une panne
------------------	--

MARC DURAND

Attentes :	<ul style="list-style-type: none">○ La succession feu rouge – feu vert à un intervalle de temps usuel○ Une réaction des autres conducteurs à la durée jugée anormale du feu rouge
Savoirs :	<ul style="list-style-type: none">○ Les fréquences usuelles d’alternance des feux tricolores○ Les conducteurs manifestent face à un ralentissement de leurs déplacements○ Des mouvements du conducteur autres que pour la conduite indiquent que la situation est anormale
Éléments qui font signe :	<ul style="list-style-type: none">○ Le feu rouge qui s’éternise○ Le fait d’être un peu pressé○ L’absence de comportement anormal chez le conducteur qui suit○ Le passage du feu au vert
Apprentissage :	<ul style="list-style-type: none">○ Ce feu tricolore est lent○ Je dois être moins fébrile désormais

Un apprentissage est réalisé à partir d’une généralisation par l’acteur de l’action et des événements actuels (« ce feu tricolore est lent », « je dois être moins fébrile désormais »). Cela va potentiellement être mobilisé lors d’un prochain arrêt à ce même carrefour ; cela peut aussi modifier le savoir antérieur relatif à la fréquence usuelle d’alternance des feux tricolores et s’inscrire dans un processus de *développement local* avec un changement d’attitude au volant.

ACTIVITE(S) ET FORMATION

Cette analyse illustre trois aspects. Le premier est que l'expérience est une totalité complexe et d'une certaine « épaisseur » (que cet exemple simplifie jusqu'à la caricature) ; le deuxième qu'elle se construit pas à pas et se transforme à chaque instant par une modification de certaines de ses composantes ; le troisième qu'elle articule trois registres :

- Un registre du *potentiel* qui caractérise les préoccupations, les attentes et les savoirs de l'acteur à l'instant *t*. Le potentiel constitue un ensemble d'ouverts actualisés ou non en situation. Ces ouverts s'organisent en une structure d'attente caractérisant un *être à la situation* intentionnel, orienté et ouvert.

- Un registre de l'*actuel* qui caractérise d'une part les éléments de l'environnement ou de la mémoire de l'acteur qui font signe pour lui (et qui pourraient ne pas être significatif pour d'autres acteurs, ce qui semble être le cas pour l'autre conducteur), et d'autre part les actions réalisées (interprétation, action pratique, communication, focalisation ou émotion). L'actualisation concerne certains possibles à l'exclusion d'autres (non actualisés) ; ces possibles non actualisés sont des constituants potentiels de l'expérience dans la mesure où ils spécifient ce que l'acteur aurait pu ou aurait dû faire et qu'il n'a pas fait.

- Un registre du *virtuel* qui caractérise la généralisation de l'expérience actuelle par un processus de typicalisation. Ici la durée prolongée du feu rouge qui fait l'objet d'un apprentissage parce que l'action en cours

MARC DURAND

prend une valeur de *type*, offrant potentiellement des ancrages pour des actions, interprétations, émotions... futures. De même, l'énoncé « Je dois être moins fébrile désormais » correspond (du moins peut-on le penser) à la construction d'une règle à suivre à l'avenir dans des situations analogues. En cours d'action le couplage acteur – situation réalise de façon ouverte et indéterminée un passage d'un registre à un autre (potentiel → actuel → virtuel → potentiel...).

ACTIVITE(S) ET FORMATION

CHAPITRE II

AUTO-RÉFÉRENCE ET SYSTÈME DYNAMIQUE D'ACTIVITÉ

La formation des adultes peut être conçue comme articulant deux sortes de visées : favoriser le développement d'individus autonomes, cultivés, lucides, sensibles, sociables, adaptables, etc...; et les préparer à certaines activités sociales ciblées (essentiellement le travail). C'est une approche à partir de cette deuxième visée qui est privilégiée dans ce chapitre consacré à l'analyse des activités sociales. Ceci n'implique ni l'abandon de finalités humanistes et larges, ni un asservissement conservateur à l'environnement social et économique, mais une reprise pragmatique et située de la réflexion sur cette visée de développement.

Des activités organisées et diversifiées s'offrent aux acteurs qui s'y engagent : travailler au guichet d'une banque, jouer de la guitare dans un orchestre amateur, militer dans une association de défense des droits humains, interagir avec son jeune enfant dans un square...

MARC DURAND

Ces activités revêtent des significations et des valeurs singulières, supposent des raisons d'agir propres, s'inscrivent dans des modes d'organisation spécifiques, impliquent des formes d'interactions avec autrui différentes et nécessitent des compétences particulières. C'est à l'analyse de ces activités sociales et de leur articulation avec l'activité individuelle qu'est consacré ce chapitre qui développe l'idée d'un système global et dynamique d'activité(s).

2.1. Les domaines d'activités

Certains auteurs regroupent les pratiques sociales en *champs de pratiques* ou *domaines d'activités* : les activités familiales, professionnelles, personnelles et sociales ; ou bien encore : les activités professionnelles, de loisir (sportif, artistique...), familiales et civiques. Ces divers domaines sont associés à des formes d'activité différentes : registre d'échanges et d'interactions prenant de façon prédominante la forme de cycles de don dans le milieu associatif et familial *versus* utilitarisme dans le travail, sérieux et responsabilité dans le milieu familial *versus* ludisme et amusement dans les loisirs, recherche d'efficacité pratique dans le travail *versus* quête émotionnelle et engagement artistique dans les loisirs, etc.

Les traits pertinents pour comprendre ces activités sont : a) les objectifs et valeurs poursuivis et encouragés, b) les contraintes sur les acteurs (obligation ou possibilité de libre engagement), c) la nature et l'intensité de cet engagement (travailler huit heures/jour ou participer à la

ACTIVITE(S) ET FORMATION

réunion hebdomadaire d'une association caritative), d) le modèle d'action prévalant (recherche du rendement ou quête de plaisir et d'émotions esthétiques...), e) le poids de cette activité dans l'économie de vie des acteurs (besoin vital de conserver son travail ou futilité de l'activité du philatéliste) ; g) les modalités de coordination des actions individuelles et les formes de sociabilité (degré de définition des rôles, rapports entre anciens et novices), h) les modes de définition des bonnes pratiques.

Le travail est évidemment une activité essentielle. Il est pourtant difficile d'en dresser les contours et d'en donner une définition consensuelle. On pourrait la caractériser comme a) déterminée (elle revêt un caractère d'obligation), b) finalisée par la production de moyens de subsistance directs ou indirects (salaire), c) productive (de service et de biens), d) impliquant une coopération et interdépendance en raison d'un partage de l'activité globale de production qui renvoie à une organisation sociale, et d'une relation d'interdépendance entre acteurs. Cette activité signifie à la fois un asservissement pénible à des contraintes (horaires, organisation, hiérarchie...) et une libération de ces contraintes (productivité offrant des moyens de se dégager des contingences vitales, créativité et accomplissement dans le travail lui-même, construction de liens sociaux, etc). Le travail a aujourd'hui une place qui, même si elle change, demeure importante et centrale. Il conditionne d'ailleurs partiellement la possibilité des autres activités en leur procu-

MARC DURAND

rant les moyens financiers, temporels... de leur existence. C'est pourquoi d'ailleurs les questions de formation se posent en priorité (mais pas exclusivement) par rapport à la formation professionnelle.

Un débat existe quant à la permanence ou non de ces domaines d'activités qui sont conçus comme des *invariants anthropologiques* (selon une perspective dite *essentialiste*) ou comme une *construction* au cours de l'histoire en lien avec les contextes sociaux (selon une perspective *historiciste*). Sans relayer ici ces débats, il suffit pour notre propos, de repérer que chaque domaine est associé à une activité présentant certains traits, qui ont changé dans le temps. C'est ainsi par exemple, que l'expérience de travailler sous sa forme moderne est apparue en Europe au XVIIIème siècle, et que si, dans l'Antiquité, existaient des activités qui aujourd'hui recevraient l'appellation de travail, elles n'avaient pas pour les acteurs de cette époque une telle signification. De même pour l'art, les activités familiales, les loisirs... Ces activités ont changé, des expériences et des pratiques nouvelles ont émergé, et la description qu'on peut en faire aujourd'hui est sans aucun doute datée. C'est donc par la tension entre traits invariants et traits changeants que peuvent être comprises ces activités. Ainsi par exemple, selon le philosophe Alain Caillois, le domaine « des jeux » se subdivise en sous-domaines spécifiés par a) la compétition (*agon*), b) le hasard (*alea*), c) le vertige (*illynx*) et d) le jeu de rôles (*mimicry*). Et « le jeu » renvoie à une expérience commune que l'on peut caractéri-

ACTIVITE(S) ET FORMATION

ser comme : a) incertaine, b) libre (elle n'est pas obligatoire), c) fictive (elle établit un « jeu » entre elle et la vie sociale « réelle »), d) improductive (à la différence du travail elle ne vise pas une production de biens ou de services), e) réglée, et f) séparée (elle se distingue des autres activités humaines).

La formation offre des opportunités d'apprendre *l'activité convenant et convenable* dans chacun de ces domaines, contribuant à la viabilité de la vie collective et à l'épanouissement personnel. Cet apprentissage est basé sur l'idée d'une correspondance entre les activités sociales (signification et organisation collectives) et l'activité individuelle (intention, forme de pratique, expérience). Cette correspondance est à envisager à deux échelles de temps : à l'instant t en termes d'expérience vécue par les acteurs, et dans le temps en termes d'effets structuraux d'apprentissage et développement (ce que certains auteurs dénomment *fonction psychologique* du travail, des loisirs, du sport...).

Cependant, cette classification en domaines est trop globale : il suffit d'observer des employés dans l'atelier d'une entreprise pour identifier des moments de jeu et de détente dans le travail, et repérer des formes d'entraide collective non régies par la recherche du profit et des calculs d'intérêts personnels ; et l'activité de loisir est rarement moins sérieuse et tournée vers l'efficacité que le travail. Il faut donc nuancer et analyser de plus près ces activités pour en comprendre la signification.

2.2. Des activités communes aux communautés

MARC DURAND

d'activités

Le vocabulaire en témoigne : il y a un lien entre l'activité des individus et les activités sociales : on parle du travail pour qualifier un ensemble d'activités sociales, et aussi ce que fait un individu singulier ; on parle de jeu pour désigner une certaine activité, mais aussi une ou des pratique(s) sociales codifiées comme la marelle, le bridge ou la pétanque. Ce lien a été souvent décrit comme dirigé du social vers l'individu. Cependant diverses recherches incitent à réviser cette conception de l'activité individuelle comme totalement pré-ordonnée par les lois, normes et rôles sociaux. Des décalages significatifs sont observés entre ce que font les individus et les prescriptions sociales. Les activités individuelles expriment des logiques en lien avec des appartenances sociales multiples des acteurs d'une part, et des calculs singuliers et situés d'autre part. Selon le sociologue François Dubet, l'unité du social, sa pérennité et sa viabilité sont moins assurés par les règles et les rôles sociaux que par le travail effectué par chaque acteur pour unifier ses expériences et ses activités, et se percevoir auteur de sa vie.

Ce décalage entre les prescriptions sociales et l'activité réelle des acteurs (on parle parfois de *distance au rôle*), tient aux modes d'articulation entre activité individuelle et activités sociales. L'activité est toujours collective : en famille, sur le lieu de travail, dans les loisirs..., des actions simultanées et / ou successives sont réalisées par de nombreux acteurs, et il y a toujours une

ACTIVITE(S) ET FORMATION

articulation de ces actions individuelles. Cette articulation est efficace, au point qu'elle paraît souvent « aller de soi », et que des glissements sémantiques et conceptuels se produisent de l'articulation d'actions individuelles, vers l'activité collective des acteurs et les collectifs d'acteurs.

C'est là un point important : à partir de l'observation d'actions individuelles qui se coordonnent en une activité collective, l'observateur a tendance à attribuer une autonomie, une existence, voire une vie à un être social hypothétique dénommé le collectif, le groupe, la classe sociale, etc... Ceci pose des problèmes théoriques: de quelle nature sont ces entités sociales ? Peut-on leur attribuer une autonomie par rapport à l'activité des individus ? Ont-elles une existence réelle ou sont-elles seulement des catégories mentales ou des concepts fabriquées pour rendre le social compréhensible?

Ces lignes n'ont pas pour ambition de relayer ces débats, mais de les pointer et de définir la position illustrée dans ce texte. Cette position emprunte à deux sociologues: a) à Norbert Elias qui n'oppose pas les individus et la société (et l'ensemble des catégories sociales), et appréhende le social sur un mode dynamique en termes de *configurations sociales*, c'est-à-dire de totalités dynamiques et signifiantes émergeant des actions et interactions des acteurs ; b) à Niklas Luhmann qui conçoit les entités sociales comme dotées de propriétés d'auto-organisation, c'est-à-dire comme spécifiant leur propre organisation dans leurs échanges avec l'environnement.

MARC DURAND

Ainsi, l'activité de quatre joueurs de cartes, par sa coordination en cours d'action, fait émerger des configurations sociales successives, fonction de l'état du jeu et des événements qui se déroulent. De même des joueurs appartenant à deux équipes s'opposant dans un match de football, en se coordonnant dans une dynamique de coopération / compétition font émerger des configurations de jeu dont on peut repérer les formes changeantes. Et, à une échelle de temps plus vaste et un niveau de structuration plus large, des nations émergent de l'activité quotidienne de millions d'individus, ayant des configurations relativement stables, mais dont la forme et l'équilibre fluctue dans le temps. Ces configurations ne sont pas l'expression de plans préalables mais émergent d'interactions locales dont elles procèdent, et auxquelles elles ne se réduisent pas. Elles résultent donc des accomplissements pratiques des acteurs, et définissent en retour leurs possibilités d'actions. Elles sont *concrètes* dans le sens où elles prennent des formes que l'on peut, dans certains cas, dénommer (un « passe et va » en football, une monarchie parlementaire en sociologie politique). Par les potentiels d'action qu'elles offrent et par l'équilibre qu'elles instaurent, elles permettent aux acteurs d'actualiser plus ou moins leurs intentions. Elles ouvrent des possibles à la fois pour la réalisation des visées individuelles et pour un équilibre global. Chaque changement local au sein d'une configuration se traduit par une redistribution des forces internes, et par des processus de rééquilibration visant à maintenir la forme

ACTIVITE(S) ET FORMATION

actuelle ou à produire une forme nouvelle. Enfin, ces configurations sont organisées à différents niveaux, des plus locaux (l'interaction momentanée et fluctuante de quelques individus), aux plus globaux (des organisations instituées et stables de millions d'individus).

L'anthropologue Jean Lave a désigné *communautés de pratique* les configurations sociales dont la taille est à l'échelle de l'expérience et du monde phénoménal, et décrit les traits typiques des activités en leur sein. Ces communautés émanent du rassemblement d'acteurs engagés dans une pratique identifiable et délimitée (collectionner les voitures anciennes, randonner en montagne...). C'est cette activité commune qui identifie la communauté et ses participants. A l'intérieur, les relations entre eux prennent des formes particulières : certains sont des *anciens*, détenteurs de la mémoire de la communauté et gardiens de la bonne pratique ; ils sont les mentors ou tuteurs des *nouveaux-venus* qui au fil du temps conforment leur pratique à celle collectivement considérée comme convenant et convenable. La définition de cette bonne pratique fait l'objet de controverses qui rythment l'activité collective et supposent des tensions, des alliances, des renversements de positions et rapports de forces. Les nouveaux-venus sont métaphoriquement décrits comme *à la périphérie* de la communauté ; par leur activité, ils pénètrent vers le centre repérable par la bonne pratique et les positions tenues par les anciens. Cette progression vers une participation de plus en plus centrale, est jalonnée par des

MARC DURAND

processus allant des bizutages ou examens à des formes implicites prises dans les interactions locales avec les autres participants. Un processus clé de *légitimation* s'opère là : la validation / invalidation de la pratique des nouveaux-venus par les anciens leur permet ou non de s'approcher du centre de la communauté, et symétriquement la soumission des nouveaux à cette validation / invalidation par les anciens légitime ces derniers dans leur position centrale de gardiens et conservateurs de la bonne pratique et de la communauté.

L'apprentissage est donc un processus de participation à une communauté qui est jalonné par a) des transformations de l'activité de chaque participant, b) son identification dans la communauté (nouveaux-venus ou anciens par exemple), et c) les modes d'interaction qu'il peut avoir avec les différents participants. C'est un processus de formation / conformation de la communauté à laquelle l'acteur participe.

2.3. Des activités énigmatiques

Imaginons une journée d'un cadre technicien en informatique, vivant à la campagne dans une ferme restaurée. Il se lève très tôt pour une séquence de télé-travail sur son ordinateur, puis réveille ses enfants et ceux de sa compagne et après avoir supervisé leur toilette, habillage et petit déjeuner, les accompagne à bicyclette à l'école du bourg. Il revient devant son clavier pour une nouvelle séquence de travail et donne ensuite quelques coups de téléphone pour contribuer à organiser une randonnée

ACTIVITE(S) ET FORMATION

pédestre le dimanche suivant. Il se rend alors en automobile au centre de la grande ville proche pour un repas dans un restaurant japonais partagé avec une responsable politique locale dans le but de faire avancer un projet municipal d'encadrement d'adolescents en difficulté. Puis, grâce à un vol à bas prix, il gagne la capitale d'un pays voisin où le PDG de la *start-up* pour laquelle il travaille réunit son équipe d'encadrement dans une salle louée à l'aéroport, afin de lui faire partager une décision managériale cruciale. Pendant le vol retour il s'aperçoit que cette décision met en péril son propre emploi dans cette entreprise et s'efforce d'effectuer un examen serein et complet de sa situation. Revenu chez lui et d'humeur sombre il décide de ne pas participer à sa séance hebdomadaire de formation à la méditation bouddhique et consacre sa soirée à un zapping télévisuel entrecoupé d'envoi de mails à sa famille et d'appels téléphoniques vers ses correspondants de travail...

Cet exemple illustre un certain nombre de traits : diversité, multiplicité et séparation des activités et des expériences, mais aussi télescopage et contamination ; absence de cohérence en dehors d'une activité que l'on pourrait qualifier de « méta » de la part de cet acteur. Ces traits sont typiques de ce qu'on a appelé la *modernité* dans le monde occidental, notamment : a) un dynamisme et des changements incessants, b) un usage massif de technologies hypercomplexes, c) une différenciation et une complexification de l'organisation qui occasionne une fragmentation des expériences quotidiennes,

MARC DURAND

d) un accès permanent et généralisé à l'information (notamment par une connexion devenue quasi-permanente aux réseaux informatiques) qui s'accompagne d'une délégitimation des savoirs scientifiques, e) une décomposition des processus de pilotage social en raison notamment d'une crise du modèle familial classique et d'une atténuation de l'influence des rôles traditionnels, f) un effondrement ou au moins une baisse d'influence des « méta-récits » (ceux de la modernité et du progrès issu du savoir et de la domination de la nature, et ceux des révélations ou des idéologies politiques), g) une marginalisation d'une frange de la population en lien non à l'accès à l'information mais à la compréhension ou la construction de son sens, h) une exigence de réflexivité relative à la vie sociale qui s'expose, s'auto-analyse sans fin dans la presse, la publicité, les fictions, les sciences sociales en une surabondance de signes et d'images médiatisant les expériences individuelles.

Le sociologue Zygmunt Baumann qualifie de *modernité liquide* cette situation. Selon lui nous sommes passés d'une société solide à cette fluidité lorsque le changement est devenu la condition permanente de la vie moderne : suivre un précédent, accumuler du savoir, agir de façon routinière, avoir des habitudes et respecter les coutumes est devenu contre-productif et générateur de désadaptations. Ce qu'il y a à faire, ce qu'on doit faire, ce qu'il faut faire est opaque et énigmatique. Dans ce dynamisme où les formes auxquelles se rattacher sont labiles, fluides, changeantes, un des *challenges* pour les

ACTIVITE(S) ET FORMATION

acteurs est de tenir une position, une ligne. Le travail qui constituait naguère le lieu privilégié de socialisation de l'adulte et donnait un sens à une vie personnelle et familiale (parfois même à toute une lignée), un statut et une identité est lui-même traversé par ces doutes. Ce qu'est le travail de chacun n'est plus aussi clair et déterminé, les techniques de production évoluent rapidement et se complexifient, les tâches étroitement prescrites tendent à laisser la place à des missions où le missionné doit définir son activité, et le temps moyen de vie d'une entreprise tend à se réduire et les emplois pérennes ont à peu près disparu (hors de la fonction publique). Plus globalement la place occupée par le travail a perdu sa centralité.

Les acteurs sont amenés à choisir, construire ou reconstruire des significations sociales qui sont toujours données, mais en très grand nombre et selon des modalités opaques, sans hiérarchie ou guidage par une autorité (morale ou raisonnable). Cela s'accompagne d'une injonction paradoxale : les acteurs sont mis en demeure d'être autonomes, de définir leurs propres systèmes de valeurs, leurs règles d'actions. Cette autonomie a un prix individuel : la responsabilité ; elle a aussi un prix social : la fragmentation. Le sociologue Anthony Giddens parle d'insécurité ontologique pour qualifier cette expérience globale où l'acteur n'est plus jamais en position de se dire calmement : « je suis là où je veux être ». Cette insécurité est pesante; elle est aussi une chance dans la mesure où le champ des possibles est plus ouvert que

MARC DURAND

dans les mondes sociaux traditionnels. Encore faut-il disposer des ressources pour y faire face.

2.4. Bifurcations et transitions

L'activité individuelle, envisagée non dans son immédiateté mais dans son décours temporel, prend des formes imprévisibles. Les trajectoires biographiques ne sont plus contenues dans la personnalité des individus, ni prédéfinies dans les rôles sociaux. Ces trajectoires sont construites en situation, fréquemment re-configurées par les acteurs engagés à chaque instant dans des environnements ouverts et eux-mêmes dynamiques. Et en lien avec ce dynamisme social, la linéarité des biographies d'antan tend à disparaître : changements d'emplois et de travail, réorganisations familiales, engouements passagers dans le domaine des loisirs et de la culture, nomadisme et migrations géographiques, etc. Les biographies prennent des formes chaotiques et improbables impliquant de la part des acteurs une traversée de territoires, communautés, nations, domaines, cultures, secteurs professionnels et sociaux... marqués par des sous-cultures, des techniques et des savoirs différents et évolutifs, des valeurs parfois incompatibles, des coutumes plus ou moins prégnantes, des *usages de soi* énigmatiques...

A la métaphore de la ligne utilisée pour qualifier une vie (droiture, contrôle, rectitude, trace, route, chemin...), se substituent celles plus incertaines du réseau, de la débrouillardise, de la ruse, de la navigation à vue, du

ACTIVITE(S) ET FORMATION

caméléon, du zapping, de la course d'orientation... Ces trajectoires sont constituées de cycles qui font se succéder des *phases* et des *transitions de phases* : les premières présentant des propriétés de stabilité, permanence et organisation, les secondes d'instabilité, labilité et désorganisation. Ces transitions de phases peuvent être brusques et rapides : passer brièvement d'un état A à un état B (comme lorsqu'un marcheur modifie de façon abrupte sa marche pour se mettre à courir ou inversement). Au plan de l'activité sociale on observe cela lors d'un événement majeur : embauche dans une nouvelle entreprise et changement de travail, licenciement et mise au chômage, mariage ou divorce, etc. La nouveauté est que l'instabilité n'est plus l'exception dans un univers social de stabilité mais tend à devenir normale, voire la norme. Les transitions peuvent aussi être lentes et longues : chômage de longue durée, « stagiarisation » des travailleurs, instabilité des implantations géographiques, usure rapide des engagements de tous ordres... Ces périodes jusqu'alors conçues comme transitoires dans le décours d'activité d'un acteur ont tendance à durer et à devenir plus fréquentes.

Les transitions de phase s'accompagnent d'expériences particulières qui commencent à être étudiées. Elles sont vécues comme inconfortables, voire comme des crises. Schématiquement trois traits sont décrits. Le premier tient à l'origine *exogène* ou *endogène* de la transition. Dans un cas le changement est subi et l'activité pendant la transition est réactive ; dans l'autre

MARC DURAND

il est déclenché par l'acteur dans une dynamique de projet. Le deuxième est le fait que la transition soit *prévue* ou *imprévue*. Une transition prévue s'accompagne en amont d'une sorte de dédoublement de l'activité qui est à la fois tournée vers le présent et engagée dans la construction de possibles ou le maintien ouverts de ces possibles. Le fait qu'une transition soit prévisible ne signifie pas qu'elle soit prévue : par exemple les danseurs professionnels qui ne peuvent prolonger cette activité au-delà de 30-35 ans, démontrent parfois des processus de dénégation tels qu'ils ne préparent pas leur conversions dont ils savent pourtant depuis toujours qu'elles sont inéluctables ; ces transitions prévisibles imprévues s'accompagnent d'expériences biographiques particulièrement inconfortables. Le troisième est le caractère *souhaité* ou *non souhaité* de la transition : un départ en retraite est une bénédiction ou un cauchemar selon la signification qu'il prend pour les acteurs.

Les acteurs sont actifs et/ou réactifs au cours de ces expériences de transition. Leur activité présente quelques traits typiques tels que a) une opposition de l'engagement (dans un nouveau domaine) et du désengagement (de l'ancien) qui se traduit par des bascules et des réorganisations des investissements affectifs, temporels, financiers...; b) une activité de transfert : de valeurs, de compétences, de savoirs... qui est plus ou moins efficace; et c) une self-évaluation et des stratégies d'auto-placement social parfois réalistes et pragmatiques, parfois irréalistes voire pathologiques. Ces alter-

ACTIVITE(S) ET FORMATION

nances phases - transitions de phases, cette diversité des expériences quotidiennes, et cette malléabilité des activités placent au premier plan une dialectique importante que l'on pourrait qualifier comme d'*intégration / séparation*. Si certains acteurs souffrent durant ces transitions de phases, recherchent de la stabilité et s'efforcent d'entretenir la viabilité des périodes de continuité, d'autres à l'inverse voient avec inquiétude devant eux ces phases perçues comme immuables, prévisibles ou sans piment, et provoquent des bifurcations parfois entachées de risques objectifs (pertes d'emploi, ruptures de liens affectifs, etc). Et l'on peut repérer deux dynamiques extrêmes sur une sorte de *continuum* : des recherches d'intégration qui visent à rassembler, rendre cohérentes et unifier ces expériences morcelées, et des recherches de séparation qui tendent à les dissocier, les rendre clivées, étrangères ou au moins séparées.

2.5. Un système général d'activité

Un agenda électronique offre des résumés synthétiques de l'activité de son propriétaire à différentes échelles : celle de la minute, de la journée, de la semaine, du mois, de l'année... On peut décrire l'activité à ces différents niveaux, de façon séparée, consistante et auto-suffisante. Les micro-actions locales indiquent par exemple la nature du travail réalisé (un rendez-vous, une réunion, un problème technique à résoudre...). Les *quanta* d'activité plus larges, tels que le planning mensuel, annuel ou pluriannuel donnent une indication plus

MARC DURAND

globale, lissent les irrégularités d'organisation quotidienne ou hebdomadaire, repèrent des cycles de travail non apparents dans l'expérience quotidienne, mais gomment des informations sur les détails de cette activité. A des échelles de temps encore plus vastes telles qu'une biographie professionnelle, une dynastie familiale ou l'histoire d'un peuple, ce sont évidemment d'autres éléments de signification et d'organisation qui apparaissent tandis que disparaissent les irrégularités locales, à moins que les phénomènes locaux ne soient interprétés comme des perturbations déclenchant des bifurcations.

Cet exemple illustre trois idées principales.

Le changement d'échelle offre des visions différentes et complémentaires : des détails deviennent invisibles à large échelle, mais des régularités nouvelles apparaissent, de sorte qu'à chaque grain d'observation on gagne et on perd en intelligibilité. Il y a toujours une pertinence de principe à envisager l'activité à un niveau d'organisation donné, mais le fait de focaliser sur une échelle s'accompagne d'une cécité aux niveaux d'organisation sous-jacents (trop rapides et brefs, ils échappent à la sensibilité de l'observateur), et d'une tendance à la réification des niveaux d'organisation sus-ordonnés (plus lents et longs, ils sont perçus comme des arrière-plans permanents, des paysages ou des objets). Selon l'échelle temporelle à laquelle les événements et les actions sont envisagés, ils peuvent apparaître comme dépourvus de dynamisme (être des objets) ou des pro-

ACTIVITE(S) ET FORMATION

cessus changeant à échelles de temps variées. L'échelle d'observation crée l'objet et rend indispensable une vigilance vis à vis de cet effet inhérent au choix d'une échelle temporelle et d'un niveau d'intégration de l'activité. Ceci vaut pour le chercheur mais aussi pour l'acteur dans son activité quotidienne, pour qui il est difficile de percevoir les dynamiques qui se déroulent à d'autres échelles de temps que sa propre action.

Par ailleurs, malgré leur relative indépendance, les activités à diverses échelles sont articulées : l'organisation hebdomadaire du travail émerge de l'activité quotidienne, et les configurations hebdomadaires formatent en retour l'organisation de l'activité de chaque jour. L'indépendance n'est pas totale : les niveaux les plus intégrés contraignent les niveaux sous-jacents, et en sens inverse, les niveaux les moins intégrés sont les éléments préfigurant les niveaux supérieurs. Ces phénomènes ascendants et descendants constituent le double processus d'*émergence* (déjà décrit en termes d'auto-organisation) et de *causalité descendante* (déjà décrit en terme de prescription).

Enfin cet exemple illustre le fait que pour analyser et comprendre la complexité de l'activité individuelle et sociale il faut la concevoir comme un vaste système d'activité, organisé et global. Ce système lui-même dynamique, intègre des composantes qui sont des activités ayant des organisations et des significations autonomes et interdépendantes, c'est-à-dire présentant à la fois des dynamiques distinctes et des significations propres, et

MARC DURAND

des processus d'influence réciproque. Ce système est doté de dynamiques dont la diversité est à la mesure de la variété de ses composantes, et surtout, il possède la propriété d'être à la fois l'environnement dans lequel les activités se déploient et ces activités elles-mêmes : il est *auto-référencé*.

Les trajectoires d'activités au sein de ce système global procèdent d'un double mouvement de transfert qui formate leur organisation et leur signification : un transfert horizontal, qui caractérise la capacité des configurations d'activité de divers niveaux à hériter du passé et à développer l'activité future, leur conférant une dimension historique ; l'autre vertical, qui caractérise la circulation possible à un moment donné, entre activités de niveaux d'intégration différents. C'est de la signification qui circule entre les niveaux et configurations d'activité. La mémorisation individuelle ou collective d'expériences, le transfert de l'action individuelle à la culture d'une communauté et inversement, sont des flux de signification qui franchissent les limites des couplages acteur – situation à chaque niveau. Ces transferts sont complexes parce que chaque couplage maintient activement sa structure dans ses interactions avec son environnement, et parce qu'entre systèmes structurés à des échelles temporelles différentes les échanges sont exclus ou très limités.

Cette traversée des frontières et la pénétration de la dynamique intrinsèque des différents couplages sont rendues possibles par le biais « d'objets » particuliers qui

ACTIVITE(S) ET FORMATION

ont une signification dans diverses configurations. Ces « objets » sont des signes ou des médiateurs sémiotiques que l'anthropologue Jay Lemke désigne du terme de *traversals*. Le langage, mais aussi les techniques, les objets quotidiens, les artefacts de tous ordres (matériels et / ou symboliques) sont des agents de liaison entre contextes, des réceptacles de l'histoire et des offres permanentes pour l'activité, dont la signification est déposée et aussi négociée à chaque instant. Ces artefacts assurent les fonctions déjà analysées de conservation et de transmission ; ils rendent aussi possibles la création et l'invention. La formation est conçue dans les chapitres à venir comme un des principaux artefacts assurant ces fonctions de conservation, transmission et innovation.

MARC DURAND

CHAPITRE III

APPRENDRE DANS L'ACTION ET DÉVELOPPER SON ACTIVITÉ

L'activité est située (notamment temporellement située). Elle résulte d'un couplage acteur – situation spécifique (qu'elle contribue à définir et spécifier à chaque instant) et présente en même temps des traits qui traversent les situations. Ceci est important. Sans cette propriété aucun apprentissage ne serait possible : si l'activité n'était que située, ses occurrences successives ne porteraient pas les traces des occurrences passées et aucun gain, aucun progrès ne serait possible. Comment s'opère ce passage de l'occurrence, de la singularité à leur traversée ou leur dépassement ?

3.1. Typicalisation et développement de l'expérience

Les responsables des ressources humaines en charge du recrutement dans une entreprise, sélectionnent parmi les candidats ceux qui possèdent une expérience mini-

MARC DURAND

male dans un emploi analogue. Le terme *expérience* signale dans ce cas le résultat d'un apprentissage : avoir de l'expérience c'est avoir acquis au cours d'un engagement prolongé dans un domaine d'activité, des dispositions à agir plus efficaces que celles que peut actualiser un novice.

Cet apprentissage qui apporte une modification potentielle d'efficacité dans l'action (généralement un gain), ne concerne pas seulement l'activité individuelle : des modifications de l'activité collective sont aussi observables dans le temps, et l'on parle alors de *communautés d'apprentissage* ou *d'organisations apprenantes*. Ces notions désignent le fait que des collectifs ont acquis des dispositions à agir qui modifient leurs performances, et qui sont irréductibles aux apprentissages individuels. On évoque souvent le cas d'équipes de sports collectifs qui, bien que composées d'athlètes moins experts que d'autres équipes, obtiennent des résultats remarquables parce qu'elles ont des « automatismes ». On peut aussi penser aux grands ensembles orchestraux (le Philharmonique de Berlin par exemple) qui, en dépit des changements de musiciens et de chefs, conservent une musicalité et une sonorité propre, un style. Il en va de même d'une unité de production dans une entreprise qui, avec le temps devient de plus en plus efficace et efficiente, souvent sous le double effet de gains de productivité individuelle et collective. Evidemment, sans les individus ces activités collectives ne pourraient exister (et il suffirait de changer tous les membres d'une équipe, d'un

ACTIVITE(S) ET FORMATION

orchestre ou d'un atelier pour les faire disparaître). Mais elles dépassent les individus d'une part parce qu'elles concernent des articulations d'actions impossibles à réaliser individuellement, et d'autre part parce que des artefacts divers rendent possible la conservation de cette « compétence collective ».

Ces apprentissages se font par construction de *proto-types* ou de *types*, c'est-à-dire par *typicalisation* ou *typification* des couplages individuels acteur-situation et l'articulation de ces couplages en une activité collective⁴. Ces processus permettent une généralisation de l'expérience à l'instant *t*, et l'exploitation d'une expérience préalablement typicalisée.

En Europe, un individu est fréquemment en situation d'observer des moineaux, et plus rarement des colibris ou des autruches. La psychologue Eleanor Rosch montre que le moineau est appréhendé comme un type, c'est-à-dire le meilleur représentant de la catégorie « oiseau », et que par exemple une mésange est moins distante qu'une autruche ou un colibri de ce type ; on parle alors de *distance au type*. Les types servent d'ancrage dans

⁴ Ce redoublement de vocabulaire est dû à ce que nous rapprochons deux traditions de recherche : l'une issue de la psychologie qui a adopté les termes « typicalisation » et « prototype », l'autre de la sociologie les termes « typification » et « type ». Nous emploierons désormais les termes « typicalisation » et « type », ce qui simplifie la lecture sans poser, pensons-nous, de problème théorique, compte tenu du niveau de généralité de l'argumentation.

MARC DURAND

l'appréhension des événements et actions : un oiseau aperçu dans une forêt est identifié ou catégorisé dans l'action par des jugements de proximité ou de distance au type. Ce processus est à l'œuvre quelles que soient les formes d'action. Par exemple, les automobilistes démontrent une activité double : ils typicalisent leur expérience et les situations du réseau routier pendant qu'ils conduisent, et engagent leurs actions sur la base de jugements de typicalité (ainsi, « notre » conducteur attendait une durée de passage du feu rouge au feu vert conforme à une durée préalablement typicalisée). L'apprentissage est donc inextricablement lié à l'activité en situation, au point qu'il n'est pas pertinent de distinguer activité et apprentissage. Chaque composante de l'expérience individuelle à l'instant t , est potentiellement l'objet de ce processus de construction de types : perceptions-types, savoirs-types, émotions-types, intentions-types... et c'est la totalité de l'expérience qui peut se transformer en *expériences-types*. Les types ainsi construits entrent en jeu dans le couplage acteur - situation et constituent des ressources pour percevoir, connaître, agir, s'émouvoir, s'engager, etc.

A bien des égards les processus par lesquels progressent les communautés, ressemblent à ceux identifiés dans l'activité individuelle. Chaque communauté construit et mémorise collectivement un ou des type(s) (désigné(s) aussi, selon les théories « actions qui conviennent », « bonne pratique », « *patterns* émergents », « genres », etc). Ceci s'opère de diverses manières, de-

ACTIVITE(S) ET FORMATION

puis la pratique elle-même qui prend souvent un caractère ostentatoire et se donne à observer, jusque dans les activités entourant cette pratique (débat, discussion, formalisation et modélisation techniques, transmission intentionnelle, etc.). Cela s'opère aussi au cours des interactions par lesquelles les anciens transmettent ces types aux novices. Ces interactions prennent différentes formes, de l'étayage et le tutorat spontanés, jusqu'à des procédures d'enseignement organisées et intentionnelles. Ces acquis sociaux que constituent les types sont intégrés dans les activités, et prennent un caractère d'*allants de soi* : ils sont pris pour acquis jusqu'à ce que des controverses surgissent à leur propos et viennent les mettre en question, générant potentiellement de nouveaux développements collectifs.

Les significations des types ont un caractère partagé et génèrent des attentes normées ou standardisées. Ainsi le type collectif « un professeur contrôle les événements dans la classe », peut être à l'origine d'attentes partagées telles que les étudiants font silence au début du cours, que le professeur prend « naturellement » la parole, ou que ses collègues ou sa hiérarchie manifestent leur étonnement lorsqu'un brouhaha permanent caractérise les débuts de ses cours. Si les attentes liées à ce type sont déçues, cela conduit par exemple à s'interroger sur la compétence de cet enseignant ou sur la nature de sa pédagogie « atypique ». Le sociologue Alfred Schutz a synthétisé ces processus en énonçant que l'activité de l'acteur à l'instant t est dirigée vers quatre horizons et/ou

MARC DURAND

catégories d'acteurs : a) les prédécesseurs maintenant disparus (qui ont façonné son héritage) avec qui il a des relations de compréhension / interprétation de cet héritage; b) les successeurs pas encore nés avec qui il a des relations d'action / influence (indirecte) *via* celui qu'il leur laisse; c) les compagnons qui partagent son environnement spatial et temporel, avec qui il a des relations de compréhension / interprétation et d'action / influence comme avec d) les contemporains, qui vivent à la même époque que lui, mais sans partager son environnement proche.

3.2. Dé-situer l'activité : air de famille, métaphores et controverses

Il faut lever un apparent paradoxe tenant à la double affirmation que l'action est située et que des apprentissages sont possibles. L'activité est située au sens où elle est étroitement connectée aux situations et change avec elles, et où, en dépit de similitudes apparentes entre deux tâches, le fait de savoir en réaliser une n'implique pas la réussite dans une autre. Par exemple la comparaison du calcul fait dans un supermarché du coût à l'unité d'un produit dont on connaît le prix global du lot et le nombre d'unités dans ce lot, et la résolution d'un problème d'arithmétique scolaire requérant *a priori* les mêmes calculs, montre a) que ce ne sont pas les mêmes acteurs qui réussissent dans un cas et dans l'autre, b) que des modes de calcul et de raisonnement spécifiques sont produits dans ces deux cas, et c) que le fait d'apprendre à

ACTIVITE(S) ET FORMATION

résoudre ces problèmes dans un environnement n'implique pas une réussite ou des progrès dans l'autre. Ceci a d'ailleurs conduit certains auteurs à dire que non seulement l'action, mais l'apprentissage est situé (*situated learning*).

Ce paradoxe est levé si l'on admet que le processus de typicalisation décrit dans la section précédente est à l'œuvre. L'activité située est toujours potentiellement double : elle réalise l'accomplissement situé de l'action et en même temps typicalise potentiellement l'action en cours. Ceci offre à l'acteur et aux collectifs d'acteurs des ressources pour aborder des environnements différents, mais à une condition : que ces environnements nouveaux et inconnus présentent des traits tels qu'ils soient appréhendés comme similaires, comme aillant *un air de famille*. Cet air de famille est lié à l'expérience singulière et aux constructions de significations propres à un acteur ou un collectif. Ce sont les acteurs eux-mêmes qui construisent ces similitudes et qui donc rendent possible la généralisation de l'expérience, et non les propriétés objectives des tâches. Cette recherche de ressemblances ou différences est cruciale dans la vie quotidienne (« Regarde cette personne, comme elle ressemble à notre voisin ! », « C'est vraiment très différent de chez nous, ici... ! ». Visite-t-on une ville inconnue ? on se prend à chercher des ressemblances (« Ce quartier ressemble à la vieille ville de Genève ») et des différences (« C'est étonnant cette organisation des rues en damiers ») ; goûte-t-on des fruits inconnus ? on cherche des repères

MARC DURAND

(« L'odeur est une sorte d'intermédiaire entre celle du melon et de la pêche »), on distingue le nouveau du connu (« C'est proche du brugnon, mais avec davantage de douceur et un je-ne-sais-quoi d'acidité... »).

L'action, si elle était exclusivement dépendante des processus de typicalisation (sous l'occurrence identifier le type, et à partir du type produire l'occurrence), ne serait que conservation et reproduction. Or elle revêt un autre aspect, tout aussi important qui est l'invention, l'innovation, la fabrication de nouveauté, que nous résumons par la notion de *développement*. Par développement de l'activité, de la nouveauté est possible, mais une nouveauté qui ne part pas de rien, qui s'émancipe de l'ancien tout en s'appuyant sur lui... et par laquelle, pour se donner une métaphore, l'acteur devient capable de « monter sur ses propres épaules ».

Ces créations sont partiellement liées à des processus *métaphoriques*⁵ qui structurent l'expérience ou l'activité en termes d'une autre expérience ou d'une autre activité. On parle alors de métaphores structurelles : « apprendre c'est cheminer », « comprendre c'est voir », « la vie est un jeu de hasard ». Ces processus organisent l'activité dans la mesure où ils opèrent des déplacements de signification depuis un élément vers un autre. Ils assurent un mouvement vers de la nouveauté en s'appuyant sur du

⁵ La concept de métaphore désigne ici des processus très généraux, et non pas seulement des figures de rhétorique telles que par exemple : « le pêcheur a pris racine au bord de la rivière ».

ACTIVITE(S) ET FORMATION

connu ou maîtrisé et l'établissement d'un pont entre l'élément familier (le cheminement) et l'élément moins familier, non ou mal connu (l'apprentissage). Certaines de ces métaphores sont personnelles comme dans l'exemple de cet enseignant pour qui « enseigner c'est faire du ping pong avec les élèves » ; d'autres sont partagées et constitutives de cultures communautaires « apprendre c'est construire ». La métaphore est dotée d'une puissance génératrice dans la mesure où elle permet de dépasser les ancrages situés des significations à l'instant *t* et de développer des interprétations autres, des inventions, des solutions nouvelles. C'est un moyen de désituer les activités, d'introduire un léger décalage dans le couplage situé, susceptible de contribuer aux apprentissages, à l'imagination et la création, et au développement de l'activité. Ces processus articulent les plans individuel et collectif. Les recherches d'ergonomie par exemple insistent sur la créativité des acteurs qui dans l'action, inventent de nouveaux moyens de travailler, allant jusqu'à transgresser les prescriptions : en sport tel athlète invente une nouvelle technique (et lui donne parfois son nom), dans le domaine de l'art ce décalage et cette créativité permanente constituent des traits typiques de l'activité, et les artisans cuisiniers inventent des associations inédites et réussies de saveurs et de goûts (par exemple l'escalope de saumon et la sauce à l'oseille).

Les métaphores ont une fonction de *médiation sémiotique* dans le système d'activité. Elles permettent transferts et généralisation, création et développement. Il

MARC DURAND

s'agit de médiations entre niveaux du système (lorsque par exemple des composantes de la culture sont intégrées dans l'activité individuelle : les éducateurs et formateurs font un usage extensif de métaphores dans leur interactions avec les formés⁶) ou lorsque des inventions individuelles (techniques, idées, théories, outils...) sont insérées dans les cultures collectives. Il s'agit également de médiations à un même niveau d'organisation de l'activité, à échelle de temps relativement brève (c'est le cas des apprentissages), ou à plus long terme (c'est le cas des biographies et des histoires).

3.3. Articuler trois dynamiques

L'inscription temporelle de l'activité d'un acteur peut être décrite comme relevant de trois dynamiques : de la compétence, de la participation et de l'identité. Ces dynamiques intègrent des composantes d'apprentissage et de développement.

La dynamique de la compétence⁷ désigne une construction à long terme permettant à l'acteur d'acquérir des moyens de plus en plus efficaces, émergeant de cou-

⁶ C'est le cas quelques lignes plus haut, pour aider le lecteur à comprendre la conception du développement de l'auteur de ces lignes.

⁷ La notion de compétence reçoit dans ce texte avec une acception théorique minimale : elle désigne une hypothétique disposition à agir efficacement, acquise par apprentissage, propre à une classe de tâche, sous-jacente à des comportements observables.

ACTIVITE(S) ET FORMATION

plages globaux, qui intègrent toutes les dimensions de l'expérience. Ainsi, un cueilleur de champignons expérimenté a acquis la compétence a) à discriminer des configurations « prometteuses » : il ne concentre son attention dans la forêt que lorsque sont réunies certaines conditions géologiques et climatiques voire astronomiques, d'exposition du terrain, de revêtement de terre et d'humus, de présence d'espèces d'arbres, etc. ; et b) à n'exercer cette attention en situation que de façon fluctuante (à la différence des novices qui s'épuisent en quêtes sans discernement) : recherche active lorsque la configuration optimale prometteuse est présente, attentes spécifiques de couleurs de champignons, formes, attention flottante en cas de configurations moins favorables, etc. L'acquisition d'une compétence s'accompagne de la réforme des dispositions à agir *déjà-là*, et l'acteur est pris entre une tendance au conservatisme (on répugne à invalider son répertoire parce que sauf désadaptation majeure, celui-ci assure une relative efficacité) et à l'innovation (on est, jusqu'à la crédulité, attiré par le nouveau potentiellement efficace). Cette dynamique de la compétence articule, entre doute et confiance, deux composantes : le développement de celles déjà-là (par différenciation, automatisation, extension...) et la construction de nouvelles (par transmission, imitation, intériorisation...).

La dynamique de la participation concerne l'évolution avec le temps des interactions d'un acteur qui s'engage dans une communauté de pratique avec les autres parti-

MARC DURAND

cipants. Cette participation implique un passage de *outsider* à *insider* et un double processus de désengagement/engagement. Les interactions avec les « déjà-membres » prennent des formes évolutives : il s'agit d'interactions de tutelle ou d'étayage des anciens envers les novices, qui se font plus rares avec le temps jusqu'à prendre la forme de négociations, débats ou controverses relatives à la bonne pratique. L'activité des nouveaux-venus articule l'acquisition de compétences avec un changement de leur place au sein de la communauté et du type de relations qu'ils entretiennent avec les autres participants. Ces interactions ont pour objet les valeurs et les types propres à chaque communauté, que le novice intègre en les mobilisant. C'est un processus de légitimation qui est en jeu dans cette dynamique : a) légitimation des novices qui par la conformation de leur activité gagnent progressivement une place plus centrale dans la communauté, b) légitimation des anciens en tant que détenteurs ou gardiens de bonne pratique du fait de l'acceptation de leurs jugements par les nouveaux-venus, et c) légitimation de la pratique en question et de la communauté. Ces processus de légitimation sont eux-aussi en tension entre deux quêtes interactives contradictoires : l'entretien et la conservation de la pratique convenable et convenant et b) l'invention de nouvelles pratiques et la réforme de l'ancienne.

La dynamique identitaire est conçue comme une production seconde de l'activité et non un principe de permanence préalable à l'activité. En d'autres termes ce qui

ACTIVITE(S) ET FORMATION

est permanent dans le couplage acteur – situation, c'est le couplage et non l'acteur ou la situation qui sont des construits émanant de ce couplage. Au gré de ses transformations, ce couplage fait émerger des *micro-moi* et des *micro-mondes*. Il s'agit de la transformation d'un individu qui, par exemple, collectionne les papillons en un collectionneur de papillons sous l'effet de son engagement dans cette activité. On conçoit que des environnements sociaux dynamiques et différenciés favorisent l'émergence d'identités individuelles morcelées et fragmentaires. Le sociologue Bernard Lahire parle à ce sujet d'*homme pluriel*. Ces processus s'accomplissent également au niveau social par l'affirmation des identités communautaires, comme figures émergeant sur la trame que constitue le système social global. Cette dynamique peut être résumée par une formule : être originalement conforme. La tension se situe entre deux orientations : a) une recherche de « mêmété » et de cohérence au plan individuel (être soi-même, être fidèle à soi-même, se sentir différent) et au plan collectif (affirmer la spécificité de sa communauté, sa tribu...) *versus* b) l'assimilation individuelle (être et se sentir comme les autres) et collective (affirmer son appartenance à des communautés plus larges).

Ces trois dynamiques présentent des traits propres et sont souvent conçues séparément. Elles sont cependant articulées et il y a un intérêt, pour un formateur, à les envisager globalement. Par exemple, un progrès pratique (réussir certaines des tâches dans un atelier), est en lien

MARC DURAND

avec un déplacement au sein de la communauté (on devient davantage membre et les réactions des autres à cette réussite signifient un gain de légitimité). Cette articulation est responsable de ce que, par exemple la difficulté d'un jeune professionnel à se défaire de son identité d'étudiant est un handicap à l'acquisition de compétences requérant des signes ostensibles de sûreté de soi, d'autorité et d'absence de doute; symétriquement le fait de ne pas maîtriser les compétences critiques d'une profession empêchent d'en devenir pleinement membre et de se sentir un professionnel.

3.5. Une compétence « méta » ?

La société hyper-diversifiée actuelle propose aux acteurs des contextes d'action nombreux et contrastés. Les activités sont organisées en réseaux et la participation aux communautés devient une expérience de sauts entre configurations sociales. Chacun est simultanément engagé dans diverses communautés, acquiert des compétences multiples, et endosse des identités variées (parent, agriculteur, élu local, guitariste amateur, etc.). Il est pris dans une pluralité de dynamiques plus ou moins consistantes et cohérentes entre elles. Ces tensions inter-dynamiques, qui concernent les valeurs, règles, pratiques et identités ne sont pas propices à la construction de trajectoires d'activité directes et simples, d'autant que le parent va peut-être divorcer, l'agriculteur probablement changer de métier, l'élu local être pris par d'autres pra-

ACTIVITE(S) ET FORMATION

tiques telles que le militantisme dans des associations caritatives, le guitariste se « mettre au golf », etc.

A la complexité liée à la simultanéité des engagements répond la complexité liée à leurs évolutions dans le temps. Et si les acteurs restituent leurs expériences et leurs actions en contexte comme des narrations ou des récits linéaires, ils les vivent de plus en plus comme des sortes de navigations dans des hypertextes articulant des régimes d'engagement variés. A tous les niveaux du système global d'activité se succèdent des phases caractérisées par leur stabilité et leur cohérence, avec des transitions de phases qui à l'inverse remettent en question les compétences (à quoi servent celles de l'agriculteur quand il devient cadre d'une entreprise locale), les participations (quitter le réseau des musiciens amateurs pour la communauté des passionnés de golf), les identités (n'être plus un notable mais un militant associatif de base). En agissant, les acteurs apprennent les règles de chaque configuration d'activité, mais aussi à traverser leurs limites, à jouer avec elles. Cette navigation d'un environnement à l'autre dessine des trajectoires singulières : les histoires de vie, on l'a vu, sont imprévisibles et les expériences quotidiennes s'apparentent davantage à une navigation de proche en proche qu'à l'accomplissement rationnel de projets ou de programmes, et encore moins de rôles sociaux.

On ne saurait nier que maîtriser les pratiques propres à ces environnements, participer pleinement aux collectifs, se sentir membre et être perçu comme tel, sont des

MARC DURAND

conditions d'une vie confortable, sereine et efficace, et que l'aide à l'atteinte de cet état constitue un objectif majeur pour la formation. Mais dans ce mouvement de navigation entre les communautés, les métiers, les rôles sociaux, les engagements... on peut aussi identifier une contradiction liée au fait de se « faire happer » par eux et celui de réaliser ce mouvement. Il y a à penser, croyons-nous, au-delà des apprentissages d'une activité professionnelle, d'un rôle..., une autre sorte de transformation dont les formateurs n'ont peut-être pas encore pris toute la mesure : l'acquisition de la compétence (ou méta-compétence ?) à dépasser l'acquisition des compétences, la participation aux communautés et l'accomplissement identitaire. D'une certaine manière, il faut apprendre à oublier, à dépasser les apprentissages dans l'instant où ils se produisent, à démontrer des loyautés institutionnelles plurielles, à s'engager à fond dans les communautés tout en sachant s'en dégager sans inertie... Cette alternance de phase s'observe à différents niveaux du système d'activité, et non uniquement au plan biographique : dans les communautés de pratiques, des phases de crise ou bifurcations collectives se produisent en lien avec des problèmes externes (changement dans l'environnement économique-politique de l'entreprise) ou inhérentes à la dynamique même du flux d'activité (l'arrivée d'un nouveau membre, d'une nouvelle technologie, l'invention d'une nouvelle forme de pratique, etc).

La formation pourrait alors prendre des formes différenciées et viser a) une installation efficace au cours des

ACTIVITE(S) ET FORMATION

phases stabilisées et déterminées, et b) une navigation réactive aux transitions de phases instables et indéterminées qui peuvent être critiques. Ces traits contrastés concernent l'activité des formés comme celle des formateurs. Chacun se positionne entre un immobilisme rassurant en demeurant lié aux certitudes établies (mais locales et contestées), et un affrontement de l'instabilité des activités sociales en acceptant d'y définir et redéfinir continuellement sa position, et en affrontant les contradictions qui s'y expriment.

Ce constat peut placer les formateurs dans un certain désarroi, qui sont doublement concernés par ce phénomène, en tant que professionnels de la formation et en tant qu'acteurs sociaux. Il n'est pas aisé de prendre la mesure de ces transformations sociales et des nouvelles exigences qui pèsent sur les acteurs et les formateurs. Des propositions sont faites çà et là, qui s'efforcent d'être à la mesure des phénomènes esquissés ici : accompagnement de transitions biographiques, intervention dans des phases d'enkystement professionnel, reconstruction identitaires et culturelles consécutives à des progrès technologiques, transferts de compétences inter-domaines, aide à la mobilité... Certaines de ces modalités nouvelles de formation sont évoquées dans le chapitre 4.

MARC DURAND

CHAPITRE IV

FORMER EST UNE ACTIVITÉ

Pour des raisons évidentes, le travail et la formation professionnelle sont au cœur de la formation des adultes ; mais il y a une pertinence à envisager celle-ci de façon plus large notamment en rapport avec le système global d'activités sociales et ses propriétés dynamiques, et à considérer que former est une activité située au sein de ce système, contribuant à sa production, sa reproduction et son développement. Ceci a deux conséquences : ouvrir les possibles des modalités « classiques » de formation, et discuter les conceptions de l'action même de former.

4.1. La formation séparée des activités

L'activité quotidienne assure naturellement ces fonctions : chaque acteur imite et reproduit ce qui se fait dans son environnement, tente de comprendre ce qui doit se faire, enquête et trouve des solutions, construit des compétences, exploite à l'instant t ses expériences et celles

MARC DURAND

des autres... ; et non moins naturellement les communautés accompagnent les enquêtes des nouveaux arrivants : les anciens conseillent, guident, aident, légitiment ou invalident..., les nouveaux tâtonnent, contestent... La mémorisation, la transmission des cultures et leur développement sont ainsi assurées par des activités collectives et individuelles pendant et dans l'activité quotidienne. Cependant, ces modalités se montrent insuffisantes pour plusieurs raisons : l'absence de systématique qui peut occasionner des pertes, le manque d'équité dans le traitement des acteurs, le caractère dépendant des circonstances des apprentissages réalisés, l'efficacité variable des modes de transmission et de mémorisation et leur caractère envahissant par rapport à l'activité opérationnelle, le conservatisme et le manque d'inventivité. Pour ces raisons principales, ces fonctions sont aujourd'hui conçues séparément : on a créé des écoles, des universités, des centres de formation et de « recherche & développement » ; l'activité formatrice a fait l'objet d'une spécialisation (instructeur, enseignant, éducateur, formateur, rééducateur, entraîneur...) ; on a rationalisé l'activité des formateurs qui se subdivise et se fragmente: instruction, conseil, *coaching*, *mentoring*, accompagnement, évaluation, ingénierie, analyse des besoins, sélection, détection... ; et finalement, on forme des formateurs, des ingénieurs-développeurs, voire des formateurs de formateurs. Cette tendance à la séparation et à la spécialisation est accentuée par le mouvement dit de professionnalisation qui concerne l'ensemble des

ACTIVITE(S) ET FORMATION

activités, mais particulièrement celles parfois qualifiées « *d'actions sur autrui* » (formation, éducation, rééducation, travail social, réinsertion, soins infirmiers, services divers...). Les professionnels dans ces domaines agissent en tant qu'acteurs collectifs et se revendiquent comme a) détenteurs d'une expertise spécifique et de haut niveau, b) compétents pour définir les conditions de renouvellement de leur corps, c) responsables au regard de règles de métiers explicites et de codes éthiques propres.

Les processus de mémorisation, transmission et développement, naturellement intégrés dans l'activité sociale et individuelle, font l'objet d'un mouvement de spécialisation et de séparation, gagnant ainsi en efficacité, mais générant aussi des difficultés nouvelles tenant à leur autonomisation. Le risque est celui d'une déconnexion des réalités et d'une dé-légitimation, en raison d'un affaiblissement des liens avec les pratiques, d'une orientation non pragmatique des formateurs, d'une centration sur des savoirs codifiés... En résumé, la formation tend à devenir un domaine où une dynamique d'auto-production peut l'emporter sur la position fondatrice d'étayage qui la caractérise. Spécification et revendication d'autonomie et de reconnaissance sociale menacent de rompre paradoxalement avec les motifs pour lesquels la formation existe.

Cette menace est prise au sérieux par les formateurs qui cherchent des rapprochements et des voies moyennes articulant terrain et formation. Ces efforts ont consisté pour l'essentiel à considérer les deux domaines

MARC DURAND

d'activités comme exprimant la théorie d'un côté et la pratique de l'autre, et à imaginer des dispositifs de formation qui assurent un « pont » entre l'un et l'autre. Les formations (notamment professionnelles), adoptent aujourd'hui le modèle de l'alternance, changeant systématiquement les environnements dans lesquels les acteurs sont engagés. Des formateurs se sont spécialisés pour occuper ces espaces intermédiaires entre instances de formation et lieux de travail, dévolus à la mémorisation et la transmission d'activités et satisfaisant les exigences de rigueur, d'équité, de pertinence, et d'exhaustivité précédemment évoquées. Le risque est évidemment que ces espaces ne s'autonomisent à leur tour, perdant leur pertinence et légitimité à la fois du côté des savoirs ou de la théorie, et de l'action ou de la pratique.

C'est dans cette perspective de constitution de lieux de relations ou de transition que s'inscrit ce texte. Il n'adopte cependant pas la distinction, souvent posée comme allant de soi, entre théorie et pratique. En effet, si les critères de pertinence diffèrent selon les environnements (la salle de cours *versus* l'atelier), ces différences ne permettent pas d'affirmer que ces environnements exigeraient, radicalement hétérogènes, une activité théorique d'une part et pratique de l'autre. Ce sont des activités pragmatiques et des actions situées qui sont en jeu dans les deux cas. L'activité au sein des institutions de formation n'est pas de nature théorique ; ou alors c'est une pratique théorique au sens où il ne s'agit pas d'une construction hors environnement de savoirs abstraits et

ACTIVITE(S) ET FORMATION

décontextualisés, mais d'actions concrètes (de communication, d'interprétation...) qui comme les autres actions, sont organisées, signifiantes, situées, objet d'expérience, etc. Cette affirmation n'est pas que rhétorique ; elle implique de concevoir que les déplacements inhérents aux formations par alternance nécessitent de la part des acteurs, non pas de transformer leurs savoirs théoriques en savoirs d'action (ou inversement), mais d'opérer des réorganisations de leur activité en exploitant potentiellement leurs expériences dans d'autres environnements, par des processus de transfert et de médiation sémiotique.

Les espaces et dispositifs de formation favorisant ces transferts et médiations sont encore très largement à imaginer et à construire, même si des innovations nombreuses ont déjà montré leur viabilité. Cette viabilité nous semble conditionnée à trois principes : une *conscience écologique de l'activité*, c'est-à-dire une prise en compte de son caractère situé et des limites inhérentes à la tentation de décontextualisation et d'abstraction ; une *exploitation opportuniste des circonstances*, c'est-à-dire une intégration dans les formations du caractère mouvant, indéterminé et ouvert de l'activité humaine et des limites inhérentes à la vision du futur comme déterminé, c'est-à-dire contenu dans le présent voire le passé et donc programmable ; un engagement du formateur prenant la forme d'un *pari*, c'est-à-dire conscient de l'incertitude qu'il affronte et que comporte sa propre activité, et des limites inhérentes à la rationalité instrumentale qui tend

MARC DURAND

à dériver les moyens de la formation de l'énoncé de ses finalités.

4.2. L'activité : objet de la formation

Une approche orientée - activité de la formation des adultes suppose que l'activité constitue l'objet de la formation (ce qui est très différent par exemple, d'une approche prenant pour objet les savoirs). Ceci a diverses conséquences. Nous en mettons deux principales en exergue dans ce chapitre : la définition des curriculums et dispositifs de formation, et l'exploitation des propriétés fonctionnelles de l'activité à des fins de formation.

En premier lieu, l'approche par l'activité permet de définir de façon particulière les contenus des formations. Une illustration de cela est fournie par le courant dit de la *didactique professionnelle* qui propose une démarche en deux temps : a) l'analyse du travail débouchant sur b) la conception de formations en lien avec les résultats de cette analyse. L'analyse de l'activité des acteurs expérimentés, dans les situations usuelles de travail permet d'identifier des couplages acteur - situation ayant un caractère crucial et permanent, et considérés comme des *organiseurs* de l'activité globale. Ces invariants renvoient à des *compétences critiques*, et correspondent à ce qui a été dénommé plus haut des *couplages typiques*. Un curriculum de formation orienté - activité propose alors de mettre en contact les formés avec des contenus de formation visant l'acquisition de ces couplages typiques

ACTIVITE(S) ET FORMATION

qui constituent le noyau de l'activité visée (que ce soit du travail ou d'une autre activité sociale).

Les dispositifs et programmes conçus dans cette perspective sont variés ; trois sont décrits ici. Le premier consiste en des situations de simulation qui reproduisent des environnements condensant les conditions de l'exercice de l'activité en question, c'est-à-dire qui réalisent des conditions d'action potentiellement proches de celles des couplages typiques, mais avec des propriétés qui les rendent formatrices : euphémisation des conséquences des erreurs, accélération artificielle du *process* (dans des environnements hypermédia par exemple) qui offre aux apprenants des indications sur les effets différés de leur action, enrichissements informatifs divers et simplifications de l'environnement...

Le deuxième est la constitution de banques de données relatives à l'activité réelle des acteurs dans les environnements cibles (enregistrements vidéo ou audio, traces variées de l'activité). Ces artefacts ont deux propriétés : d'une part ils sont représentatifs des couplages typiques d'une activité (comme un moineau est un représentant typique de la classe des oiseaux), d'autre part ils servent de support à des dispositifs de formation. A titre d'exemple ces dispositifs impliquent les formés dans des séquences pouvant articuler les étapes suivantes : a) observation des matériaux enregistrés illustrant les couplages typiques, b) description et commentaire par les formés de l'activité observée, c) analyse et explication individuelles, d) explicitation de sa propre expérience

MARC DURAND

dans des situations ayant un *air de famille*, e) comparaison des analyses réalisées par des pairs et débats à propos des désaccords manifestés, f) conceptualisation et apport de connaissances scientifiques par le formateur ou des acteurs expérimentés, g) mini-conférences de consensus aboutissant à des décisions partagées par les membres du groupe de formation, relatives à ce qu'il convient de faire dans ces circonstances, et ce qu'il convient d'éviter, h) mise en œuvre des actions consensuellement évaluées comme efficaces, i) reprise réflexive de l'activité dans ces situations au sein de dispositifs d'analyse, de partage, d'approfondissement, f) etc.

Le troisième consiste à compléter, notamment dans les formations professionnelles initiales, la prise en compte de l'activité des acteurs expérimentés par celle des nouveaux-venus dans la mesure où les difficultés qu'ils ont à surmonter sont particulières. Des programmes de formation ont été conçus qui s'adossent précisément à l'activité réellement déployée par les débutants et notamment leurs trajectoires en cours de formation.

En second lieu, une approche orientée activité de la formation exploite et accompagne les propriétés de l'activité, et notamment (mais pas seulement) le fait que l'apprentissage et le développement s'opèrent en action, que les acteurs ont des compétences de réflexivité, et que les communautés de pratique proposent un accompagnement des nouveaux-venus. Diverses tentatives s'efforcent, malgré quelques difficultés, d'accroître les

ACTIVITE(S) ET FORMATION

potentialités formatrices du travail. Il s'agit à certains égards d'accompagner l'apprentissage en action ou le développement spontané par des procédures mises en place pendant l'activité (sur le poste de travail par exemple) qui rendent plus systématiques et efficaces ces acquisitions. La gageure ici est de ne pas se satisfaire d'apprentissages sur le tas, tout en restant dans le contexte de l'activité cible et sans nuire à son efficacité. Il s'agit au fond d'exploiter les propriétés de l'activité qui est à la fois *productive* et *constructive*.

Une autre modalité de formation consiste à exploiter la capacité des acteurs à rendre compte de leur activité. Selon les présupposés fondant les approches proposées, il peut être demandé aux acteurs en formation d'analyser leur activité dans des protocoles dialogiques avec le formateur (ré-adressage de l'activité, mise en récit...) ou de l'explicitier dans des protocoles visant les contenus de conscience pré-réflexive au moment de l'action (montrer, raconter, commenter ces actions préalablement enregistrées). Le postulat est que ces protocoles occasionnent, selon les cas, une mise en controverse de l'activité des formés, un gain de lucidité personnelle, une meilleure compréhension de l'action, une élucidation de ses ressorts intimes... se traduisant par un apprentissage ou un développement. Les plus utilisées de ces méthodes consistent en l'*instruction au sosie*, l'*entretien d'explicitation*, et l'*entretien d'auto-confrontation*. L'instruction au sosie demande au formé de s'engager dans un exercice d'instruction détaillée d'un sosie censé le remplacer

MARC DURAND

dans son activité professionnelle ; le rôle du sosie est tenu par le formateur qui par ses questions et relances incite le formé à décrire et à justifier avec minutie et précision ses actions. L'entretien d'explicitation a pour objectif d'amener le formé à expliciter les détails de ses actions ; le formateur par des relances neutres l'incite à un retour sur son expérience passée permettant d'en verbaliser les détails et l'intimité. L'entretien d'auto-confrontation consiste à confronter les acteurs à des traces de leur activité (enregistrements vidéo, audio, etc) et à leur demander de commenter, décrire, raconter, analyser ces traces.

D'autres modalités de formation, enfin, s'appuient sur l'articulation entre activité individuelle et activité collective, et visent à rendre plus efficaces et explicites les processus d'accompagnement des nouveaux-venus naturellement mis en œuvre dans les communautés de pratique ou à focaliser les dialogues entre acteurs sur leur travail. Ces dispositifs établissent notamment des débats et controverses de métier au sein des collectifs, dans la perspective de favoriser le développement de l'activité des participants et/ou des *genres professionnels*. L'une de ces méthodes consiste en des entretiens d'auto-confrontation croisée au cours desquels le formé est mis en présence de traces de son activité et de celle de pairs adoptant des modalités d'action différentes des siennes, et en l'engagement dans des débats stimulés par le formateur visant à faire expliciter les « règles du métier » (s'il s'agit de formation professionnelle) et à activer les

ACTIVITE(S) ET FORMATION

controverses au sein des communautés de pratiques. Une autre démarche enfin, consiste à organiser des mini-conférences de dissensus / consensus réunissant des acteurs ayant divers niveaux de maîtrise d'une activité.

4.3. Concevoir des environnements potentiellement formateurs

L'activité de formation a une spécificité par rapport à d'autres formes d'action sur autrui telles que l'intervention ergonomique (visant l'amélioration des situations de travail), psychologique (visant l'amélioration de la santé et du bien être des personnes), managériale (visant l'amélioration des organisations), etc. La formation prend pour objet l'activité (de travail, de loisir, etc) et pour moyen sa transformation, ce qui signifie une visée d'amélioration du potentiel pragmatique des formés en lien avec les exigences des activités cibles. Ce type d'action sur autrui est donc doublement indexé à l'activité (l'activité cible et l'activité en cours de formation). Ceci contribue à circonscrire la formation et à la définir.

Par ailleurs, un autre aspect concerne, comme cela a déjà été évoqué implicitement dans les chapitres précédents, le fait que la gamme des possibles en formation des adultes s'est largement diversifiée allant d'actions visant à transmettre quelque chose (l'initiation à l'utilisation d'un logiciel, l'enseignement d'une langue étrangère...) à des actions larges d'accompagnement (visant la réflexivité de l'acteur ou d'un collectif,

MARC DURAND

l'accompagnement d'une transition biographique difficile...). Dans le premier cas la compétence du formateur repose sur la maîtrise préalable du contenu de la formation (maîtriser le logiciel pour former à son utilisation), dans le second cas elle repose sur la maîtrise par le formateur des modalités de mise en activité du formé à propos ou à partir de l'activité cible (ce qu'on appelle pratiques réflexives, analyses de pratiques, etc). Entre ces deux orientations contrastées ici, une pluralité de démarches de formation sont possibles.

Un autre élément de clarification concerne la nature de l'activité formative. Se sont en effet affirmées depuis peu, des préconisations en matière de formation présentées comme non prescriptives (leurs promoteurs indiquent qu'ils ne cherchent pas à imposer ou à transmettre quelque-chose au formé mais à l'aider à réfléchir, analyser, comprendre ce qu'est sa pratique, en supposant que cette aide est génératrice de progrès). Ce point vaut d'être précisé. La notion de prescription est notamment issue de l'ergonomie, où la distinction entre travail prescrit et activité réelle des travailleurs est à la fondation de ce programme scientifique et technologique. L'activité réelle désigne ce que font effectivement les acteurs dans leur travail, et qui n'est jamais réductible au prescrit. Cette notion est aussi entendue comme l'ensemble des contraintes (explicites ou implicites, intentionnelles ou non intentionnelles) qui pèsent sur les acteurs et les collectifs d'acteurs. A proprement parler, il ne peut y avoir de formation sans prescription : d'une manière ou d'une

ACTIVITE(S) ET FORMATION

autre le formateur conçoit, met en place, propose, impose... les conditions de l'activité des formés pendant la formation et se comporte, à certains égards, comme un ergonomiste agencant la situation de travail des opérateurs. Cette prescription vise une transmission ou (comme indiqué ci-dessus) d'autres transformations chez les formés, de sorte qu'une prescription peut être à visée non transmissive. Et il est par conséquent intéressant de distinguer prescription et transmission.

Cependant, une prescription, fût-elle serrée et précise, n'offre jamais de garantie de contrôle total de l'activité des acteurs. Selon le présupposé d'autonomie énoncé plus tôt, ce sont les formés eux-mêmes qui « ont la main » sur leur propre activité (ce qui a été formulé en termes d'auto-organisation et de dissymétrie du couplage). De sorte que, bien que procédant par prescriptions, le formateur ne commande pas l'activité des formés ; et si les consignes, dispositifs, recommandations, questions, artefacts... conçus par lui, peuplent l'environnement des formés, ce sont ces formés eux-mêmes qui leur allouent une signification et en font un usage pragmatique. Autrement dit, les formateurs déposent des artefacts dans l'environnement des formés, et ces artefacts font ou non signe pour eux, entrent ou non comme ingrédients dans leur couplage situé. Une prescription a un impact potentiel sur l'activité de l'acteur, mais qui n'est qu'un potentiel. C'est toujours ce dernier qui, *in fine*, actualise ou non cette prescription ; et il le fait selon l'histoire de ses couplages passés et son enga-

MARC DURAND

gement dans la situation à l'instant t . Si cette constatation incite le formateur à la modestie (il ne commande pas l'activité des formés), elle ne doit pas le conduire à la résignation : une influence est possible à condition qu'un espace sémiotique partagé soit construit entre lui et le formé, qu'un espace potentiel de médiation ait été établi.

S'il y a toujours dissymétrie dans la relation entre formateur et formé, cette dissymétrie est changeante et ouverte. Il est impossible de prédire avec assurance et certitude ce qui va être significatif pour les formés, ce qui va déclencher un changement d'orientation de leurs actions. Les actions des formateurs sont des enrichissements de l'environnement des formés, ayant une probabilité d'autant plus élevée d'impact formatif qu'ils correspondent aux préoccupations actuelles de l'acteur, à ses remises en questions identitaires et à sa position dans les communautés. L'environnement remplit une fonction de ressource pour l'apprentissage en action et le développement de l'activité des formés à condition qu'il soit pertinent pour eux, c'est-à-dire attractif et intégrable directement dans les couplages en cours et leurs histoires singulières. Ceci suppose un couplage de second ordre de l'activité du formateur avec l'activité du formé, basé sur une appréhension par le premier de la nature du couplage actuel second. Cette appréhension implique des rapports d'*empathie* entre formateur et formé, c'est-à-dire une capacité du formateur à ressentir ce que ressent le formé, à comprendre, percevoir, penser... ce qu'il

ACTIVITE(S) ET FORMATION

comprend, perçoit, pense... tout en conservant ses propres positions et engagements dans la situation de formation.

4.4. Une formation autre ?

Ce texte expose une conception de la formation des adultes qui, sans minimiser l'importance de celle-ci, ne la confine pas à la seule formation professionnelle continue. L'ouverture proposée à partir de la notion de système d'activité(s) permet, pensons-nous, de surmonter quelques difficultés inhérentes à des approches de la formation trop exclusivement posées en termes d'adaptation des formés aux exigences du travail (au prix d'un asservissement de la formation aux logiques économiques et financières) ou de développement personnel (au prix d'une abstraction et d'un oubli des contingences et environnements d'action). Une approche orientée – activité permet d'affronter ces contradictions en se dotant d'une conception d'ensemble et d'envisager à nouveaux frais les contradictions inhérentes au domaine de la formation des adultes. Elle est aussi de nature à impulser des initiatives innovantes au plan pratique et à questionner les pratiques actuelles de formation.

Cette approche en formation n'a pas une très longue histoire et ne peut faire état de mises en œuvres pratiques très nombreuses. L'argumentation proposée à partir de ce qui a été désigné dès l'introduction comme un *tour-nant pragmatique*, est davantage prospective que récapit-

MARC DURAND

tulative. Et si des expériences explicitement orientées - activité ont déjà été réalisées ou sont en cours de réalisation, dont l'ambition est de rendre plus pertinentes les propositions de formation, cette réflexion est pour partie spéculative. Notre conviction est que cette approche est prometteuse, et qu'elle pourrait conduire à accompagner et renforcer les changements actuellement en cours dans le domaine de la formation des adultes.

Un des enjeux cruciaux aujourd'hui nous paraît être de prendre la mesure des évolutions des activités sociales et des rôles possibles de la formation des adultes dans ces dynamiques sociales. Dilution du lien social, affaiblissement des projets collectifs ou resserrements communautaires, chamboulements tous azimuts du travail, « cognitivisation » de la société, développement exponentiel des technologies (pour ne citer que quelques tendances parmi les plus spectaculaires) conduisent à des attitudes extraordinairement contradictoires chez les acteurs : repli communautaire *versus* engagement mondialiste, frénésie de consommation technologique *versus* allergie à la modernité et défense nostalgique des situations *ante*, sur-engagement dans le travail *versus* culture de la distance et de l'épanouissement contemplatif, etc. Ceci appelle des conceptions renouvelées de la part des formateurs ; conceptions qui ne peuvent ni avoir l'assurance des propositions passées, ni se satisfaire de reconduire celles datant de l'époque héroïque de l'éducation permanente (ce serait faire de la formation

ACTIVITE(S) ET FORMATION

des adultes une exception dans un monde social opaque et évolutif).

Les transitions biographiques que connaissent beaucoup d'acteurs, sont emblématiques de ce à quoi la formation des adultes pourrait avoir à préparer massivement dans un avenir proche. Si au cours de ces périodes de transition, l'incertitude est massive et l'angoisse existentielle exacerbée, la vie quotidienne et routinière peut désormais aussi présenter ces traits : inquiétude, interrogation sur l'avenir le plus trivial et négociation frileuse des événements sont de plus en plus constitutifs de l'engagement des acteurs. Et même lorsque ces acteurs se comportent comme si l'incertitude était maîtrisable et le probable certain, il est de plus en plus clair que même en périodes de stabilité apparente, leur flux d'activité quotidienne revêt un caractère d'épreuve perpétuellement renouvelée face à laquelle les ressources issues de l'expérience sont insuffisantes.

Il est probable que les formateurs d'adulte seront de plus en plus conduits à s'interroger sur leur fonction sociale et sur leurs contenus et méthodes. Il leur faut à la fois reconnaître qu'il existe une *sagesse de la pratique* qui incite le formateur à une attitude modeste vis à vis des formés, mais aussi comme l'indique la formule traditionnelle, que cette sagesse n'éclaire que le chemin parcouru et peut laisser les acteurs démunis face à l'avenir. Une approche de la formation orientée – activité montre que le formateur est de plus en plus placé non en position de détenteur (d'expertise, de savoir, de compé-

MARC DURAND

tence...) mais de révélateur ou d'accompagnateur (même lorsqu'il a une visée de transmission). Les années futures vont sans doute voir se développer des innovations de tous ordres cherchant à faire face à cette situation : laboratoires de changement destinés à démêler des situations professionnelles et sociales enkystées, *coaching* ou tutorat comme ressources systématiques pour le travail, transfert d'ingénierie entre domaines sociaux, dispositifs indirects de reconstruction de liens sociaux complexes tendant aujourd'hui à se réduire à la règle et au marché, construction et validation de répertoires de compétences trans-domaines, complexes équilibres entre formations des individus et des collectifs, stimulation et accompagnement des innovations technologiques et sociales, validation et légitimation de l'expérience, etc.

La formation (décrite ici comme une activité d'étayage qui accompagne dans une visée de transformation positive et humaniste la production et la reproduction du système social d'activité(s) et de l'activité individuelle), a donc une particularité essentielle qui est de prendre pour objet l'activité individuelle/sociale. Cela a deux corrélats majeurs : d'une part elle est au fond impossible à cerner dans la mesure où elle ne vise jamais l'activité à l'instant t que pourtant elle s'efforce de générer, mais un au-delà qui sert d'horizon et non de repère à l'action située du formateur ; d'autre part, dans une période d'interrogation lancinante sur l'avenir, la tentation est grande (et paradoxale) de conférer à cette activité qui n'est que d'étayage la tâche de dire ce que sont, doivent

ACTIVITE(S) ET FORMATION

ou devraient être les activités étayées. De sorte que le formateur joue en permanence de ce double dédoublement, ce qui rend évanescence son activité, et illusoire un projet de formation totalement rationalisé et conçu au « premier degré ». La formation ne peut être qu'un bricolage ou (pour reprendre un jeu de mots d'anthropologues) un bris-collage. Davantage peut-être encore que tout autre acteur aujourd'hui, le formateur est professionnellement conduit à s'attendre à l'inattendu.

MARC DURAND

ACTIVITE(S) ET FORMATION

ET ENCORE ... LECTURES PROPOSÉES :

- Baubion Broye, A. (Ed.). (1998). *Événements de vie, transition et construction de la personne*. Ramonville: ERES.
- Berthoz, A., Petit, J.L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris : Odile Jacob.
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : ESHEL.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Delbos, G., Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible*. Paris : PUF.
- Maggi, B. (Ed.) (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.
- Martucelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité*. Paris : Gallimard.

MARC DURAND

- Maturana, H.R., Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison Wesley.
- Méda, D. (2003). *Le travail*. Paris : PUF.
- Pallazzeschi, Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie des textes français* (tomes 1 et 2). Paris : L'Harmattan.
- Récopé, M. (Ed.) (2001). *L'apprentissage*. Paris : Editions EP.S.
- Samurçay, R., Pastré, P. (Eds.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (Ed.) (1997). *Reconnaisances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Stewart, J. (2004). *La vie existe-t-elle? Réconcilier génétique et biologie*. Paris : Vuibert.
- Theureau, J. (2005). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Marc Durand
Activité(s) et Formation

Ce *Carnet* propose à la fois une introduction et une synthèse. Il introduit les principaux concepts d'une approche qui prend pour objet l'activité dans l'étude des phénomènes humains et il synthétise les multiples propositions conceptuelles issues des théories de l'action, aujourd'hui foisonnantes.

Quatre chapitres le composent. Le premier analyse l'activité individuelle comme une totalité signifiante et auto-organisée. Le deuxième conçoit les activités sociales comme les conditions et les résultantes de l'activité individuelle. Le troisième concerne la transformation dans le temps de l'activité individuelle et sociale, alors que le quatrième enfin envisage les conséquences pratiques et conceptuelles d'une approche *orientée - activité* de la formation.

Ce *Carnet* réfléchit aux perspectives que peut ouvrir, en formation des adultes, le fait de prendre l'activité pour objet d'analyse et de conception.

Professeur dans le secteur de la *Formation des adultes*, **Marc Durand** conduit des recherches visant la conception de formations fondées sur l'analyse de l'activité *in situ* des acteurs.