

La plateforme Néopass@ction : produit et témoin d'une approche d'anthropotechnologie éducative

*The Néopass@ction platform : product and witness of an anthropotechnological
approach in education*

Marc Durand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2166>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2166

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 7 avril 2014

Pagination : 23-36

ISBN : 978-2-84788-615-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Marc Durand, « La plateforme Néopass@ction : produit et témoin d'une approche
d'anthropotechnologie éducative », *Recherche et formation* [En ligne], 75 | 2014, mis en ligne le 07 avril
2016, consulté le 02 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2166> ;
DOI : 10.4000/rechercheformation.2166

La plateforme Néopass@ction : produit et témoin d'une approche d'anthropotechnologie éducative

> Marc DURAND

Université de Genève (Suisse)

RÉSUMÉ : Cet article présente des présupposés théoriques sous-jacents à la conception de Néopass@ction, et propose des interprétations théoriques de résultats obtenus dans des recherches empiriques portant sur l'activité des enseignants novices utilisant cet environnement pour leur formation. L'article présente ses ressorts formatifs comme résultant des offres de typicalisation et d'immersion mimétique dont il est porteur, qui opérationnalisent une approche développementale de la formation inscrite dans des temporalités longues. La conclusion décrit cet environnement comme un produit et un témoin d'une perspective d'anthropotechnologie en éducation.

MOTS-CLÉS : ingénierie, technologie, formation professionnelle continue, offre éducative, autonomie

Néopass@ction concrétise une perspective anthropo-technologique en éducation qui se positionne simultanément sur deux axes : a) elle est le produit d'une conception basée sur des présupposés théoriques précis, et sur des recherches empiriques portant sur l'activité des enseignants novices, et b) elle propose des possibilités d'activité à ses utilisateurs, dont l'étude présente un intérêt de connaissance, et alimente la conception d'autres environnements de formation. Nous en proposons dans cet article une analyse fonctionnelle visant à en repérer les ressorts formatifs à partir des processus de typicalisation et d'immersion mimétique qu'elle déclenche, et de la description de l'approche développementale de la formation qu'elle permet. L'analyse est basée principalement sur trois sources : a) les présentations qu'en ont fait ses concepteurs, b) les résultats des recherches analysant l'activité de formateurs et de novices en formation utilisant Néopass@ction, c) l'analyse de la logique interne de cet environnement qui s'inspire de l'approche des modes d'existence des objets techniques (Simondon, 1989). Elle se concentre sur le Thème 1 de Néopass@ction « *L'entrée en classe et la mise au travail* ».

1. L'analyse de l'activité en vue de la formation

Le courant de recherche dont procède Néopass@ction se caractérise par sa centration sur l'activité humaine, définie comme une totalité adaptative, propre à chaque pratique professionnelle et caractérisée comme : a) *sociale* car elle exprime une culture dont elle est héritière, b) *dynamique* au sens où elle se transforme à chaque instant, c) *située* c'est-à-dire ajustée aux environnements et exprimant le point de vue des acteurs, d) *cognitive* et convoquant, transformant et construisant des savoirs, e) à valence *affective*, f) *signifiante* parce qu'elle produit des significations intimes et/ou partagées, g) *autonome* c'est-à-dire irréductible à ses préalables cognitifs ou culturels, h) impliquant un *engagement subjectif* tout en étant source de construction identitaire, i) *incarnée* et *incorporée* même dans les accomplissements les plus abstraits et j) source *d'expérience*.

Ce courant ouvre sur diverses perspectives pour la formation, dont nous avons proposé une formalisation d'ensemble en termes de recherches technologiques, et de perspectives pour la conception des situations éducatives (Durand, 2008, 2012). Parmi celles-ci, deux sont illustrées ici. Dans la perspective d'*ergonomie de formation*, l'analyse de l'activité contribue à l'amélioration des formations par une démarche itérative a) d'analyse de l'activité des formateurs et des formés, b) de transformation des situations de formation visant à en améliorer la pertinence, c) d'analyse de l'activité dans la situation nouvelle, d) etc. Cette itération se décline selon des durées et des modalités variées (Leblanc, 2012 ; Ria et Leblanc, 2011) depuis l'ajustement de détails jusqu'aux plans globaux de formation (Horcik et Durand, 2011). Dans la perspective de *pédagogie des trajectoires professionnelles*, l'analyse de l'activité de novices permet d'identifier des situations présentes chez la plupart d'entre eux, mais absentes ou rares chez les expérimentés, et à la source d'expériences critiques. Elles sont interprétées comme des nœuds du développement professionnel, et documentent la conception de formations accompagnant leur maîtrise (Ria, 2009).

2. Les transformations de l'activité des enseignants novices

Le Thème 1 de Néopass@ction est fondé sur l'hypothèse d'une hétérogénéité des expériences des enseignants novices et expérimentés, parce que les uns et les autres, dans leur exercice professionnel, font émerger des situations de travail qui expriment l'état de leur propre développement ; de sorte que a) les problèmes professionnels des débutants ne sont pas ceux des expérimentés, b) certaines régularités ou invariances sont identifiables chez les novices, qui sont considérées comme critiques et typiques. En formation, il est fait l'hypothèse que progresser dans le métier ne se fait pas par une réduction d'écart par rapport aux pratiques expérimentées prises pour modèle, mais par un développement des pratiques novices résultant d'un surpassement de ces problèmes critiques (Ria, 2009). Ceci se traduit notamment par a) des objets de formation typiques des enseignants novices,

b) une activité d'étude en formation fondée sur des expériences dites mimétiques, c'est-à-dire exploitant des similarités entre ce que vivent ces novices.

2.1. Des objets de formation typiques de l'activité des enseignants novices

Une question majeure pour les approches de l'activité, est celle de l'articulation entre le constat de singularité des situations ou actions, et celui de leur généralité, repérable à leur efficacité dans des épisodes inédits et au fait de tirer bénéfice d'expériences antérieures. Notre hypothèse est qu'une typification de certaines expériences par les acteurs, leur confère une fonction d'étalon pour signifier et configurer les situations futures et générer des actions nouvelles. Ces expériences typifiées sont des ressources pour ouvrir à chaque instant des possibilités d'action (Theureau, 2006). En nous inspirant de Peirce (1998), nous avançons l'hypothèse que l'activité donne lieu à une expérience diversifiée synthétisant trois composantes coprésentes : le Possible, l'Actuel et le Virtuel. Le Possible rassemble les potentialités d'un présent continu, enraciné dans le passé et préparant ce qui pourrait advenir. L'Actuel manifeste l'émergence de certains éléments du Possible, mis en relation avec l'incursion de l'ici et maintenant des événements présents. Le Virtuel correspond à la médiation entre les catégories précédentes, d'où émergent des régularités, des habitudes ou des dispositions à agir, ce qui implique des préfigurations du futur. Comme Actualisation à chaque instant de certain(s) Possible(s), l'activité peut faire l'objet d'une typicalisation c'est-à-dire une Virtualisation.

L'activité actuelle émerge donc de possibilités indéterminées mais circonscrites. Dans le registre du Possible s'opère à chaque instant une ouverture-fermeture de potentiels hérités de l'activité passée, et tendant vers un futur. Ces possibles se spécifient en s'actualisant. L'Actualisation d'un Possible est une définition / sélection d'une figure sur un fond, et par des répétitions et une recherche d'identité et d'invariance, ces figures actualisées se typifient et constituent le référentiel de l'acteur d'où procèdent les futures ouvertures de Possibles. Ce référentiel, du registre du Virtuel, est une création d'habitudes qui est au cœur de la transformation permanente du vivant par sa propre activité.

Regardons le Thème 1 de Néopass@ction selon ces hypothèses

Les débuts de leçons ont été identifiés comme des épisodes suffisamment critiques pour être un objet de formation des enseignants à partir des résultats des recherches systématiques des points nodaux de l'activité des enseignants novices (Ria, 2009, 2012a ; Ria et Leblanc, 2011). Beaucoup rencontrent des difficultés spécifiques de cette phase ressentie comme pénible de leur travail (les expérimentés les rencontrent moins souvent et selon des modalités différentes). Cet adossement à la recherche, assez rare dans la conception des formations, offre une certaine garantie de pertinence du thème et des situations sélectionnés. Ils ne conduisent pas les enseignants novices utilisateurs de Néopass@ction en terre inconnue : ils les portent sur des objets marqués par une familiarité avec les expériences et difficultés

professionnelles qu'ils connaissent eux-mêmes (Leblanc et Ria, 2010 ; Leblanc, Ria et Veyrunes, 2011 ; Ria, 2009 ; Ria et Leblanc, 2012 ; Ria, Serres et Leblanc, 2010).

Les cas typiques consultés par ces novices sur Néopass@ction ont un air de famille avec ceux de leur pratique quotidienne : « *Ce n'est pas inconfortable parce que j'en ai besoin... j'ai besoin qu'on en parle... mais vu que je revis quand même la chose... donc ça me fait des émotions... je ne saurais pas comment le décrire exactement... je ressens un petit peu ce qui s'était passé* » (Leblanc, 2012, p. 145). Ils oscillent entre diverses réactions : « *j'aurais réagi... je n'aurais pas attendu autant quoi... là vraiment si je me mets dans sa peau je le vis mal* » « *je m'attends au pire* » « *je craignais que ça dérive* » « *ça me fait sourire* », « *je suis un peu plus inquiète pour lui compte tenu des événements* » « *je suis heureusement surprise pour lui* » (Leblanc et Sève, 2012).

Les cas typiques sélectionnés sur Néopass@ction, ont pour les enseignants novices le double intérêt de la distance (c'est l'activité d'un autre que soi-même) et de la familiarité (cet autre est comme soi-même). Ils sont à l'origine d'un décalage avec leur propre activité, de nature à élargir et étendre leur champ de possibles. Ce décalage peut constituer un premier levier formatif : de nouveaux possibles sont ouverts parce que réellement possibles, dans la mesure où l'activité des novices visionnés contribue à la typification de l'expérience des novices visionnant Néopass@ction. Les transformations de leur activité peuvent alors se faire par a) un placage sur l'expérience vécue lors de la confrontation aux cas du Thème 1, de leur expérience personnelle d'épisodes passés saturés en éléments ressemblants, et b) une typification de certaines de ces expériences qui deviennent des étalons pour configurer des situations futures, signifier les événements et générer de nouvelles actions. L'expérience réitérée et l'expérience typifiée sont alors des ressources pour l'ouverture de nouveaux possibles d'action.

2.2. Un engagement et une expérience mimétiques

Les cas du Thème 1 déclenchent des manifestations variées chez les novices : fascination de se retrouver face à cette familiarité, soulagement de constater que d'autres connaissent des difficultés analogues aux siennes, appréhension empathique et compréhension fine de ce qui est en jeu dans ces situations, etc. (Leblanc, 2012). Ces cas leur offrent des possibilités d'expériences mimétiques (Durand, 2008 ; Leblanc et Sève, 2012), de même nature que celle identifiée dans les formations par simulation (Horcik et Durand, 2011 ; Horcik *et al.*, 2014), et dont nous faisons l'hypothèse qu'elle est une source essentielle d'apprentissage professionnel (Durand *et al.*, 2013).

L'expérience mimétique a une complexité particulière qui la distingue d'un engagement industriel, direct, sérieux, utilitaire et univoque. Toutes les pratiques sociales sont susceptibles de tels détournements ou enrichissements expérientiels mimétiques, qui les portent aux franges de l'inutile et génèrent des contenus

expérientiels de l'ordre du décalage. Peirce (1908/1990) qualifiait de « *musement* » cette expérience, caractérisée ici en trois points : une double intentionnalité, une saturation par des métaphores, et un régime imaginaire de signification.

2.2.1. Une double intentionnalité

L'expérience mimétique suppose un découplage entre la réalité appréhendée des éléments de la situation et leur signification effective ; elle consiste en l'éprouvé d'une expérience ressemblant à une autre (observer un autre enseignant *vaut pour* vivre ses propres expériences d'enseignant) mais elle n'est pas réductible à elle. Lors des visionnements des vidéos déposées sur Néopass@ction il ne se produit probablement jamais une immersion totale dans les situations présentées, dans la mesure où, malgré ce mimétisme, les novices font simultanément l'expérience d'être un autre, ailleurs et dans une autre situation que celle qu'ils visionnent. À la fois proche du travail et de la formation, l'engagement des enseignants utilisant Néopass@ction reflète une intentionnalité double propice aux apprentissages. Il s'agit d'un engagement particulier qui nous semble une condition prometteuse d'apprentissage. Il a été observé dans les formations par simulation, lorsque les acteurs font simultanément l'expérience de travailler et de se former à ce travail selon un registre alliant les deux aspects. Nous l'avons qualifié par une double négativité : *ce n'est pas du travail* et simultanément *ce n'est pas « pas du travail »* (Horcik et al., 2014).

2.2.2. Métaphorisation et apprentissage

L'expérience mimétique portant les ouvertures de nouveaux possibles et les typifications décrites plus haut est génératrice d'un régime de production de significations particulier. Les enseignants procèdent par une métaphorisation de la situation qui manifeste une cohérence globale de signification de toute leur activité (Lakoff & Johnson, 1980). Le spectacle d'*alter ego* en face d'élèves dans une situation typique est une métaphore de leur propre activité en classe ; ils posent par ces métaphorisations une cohérence de leur activité, et rendent accessible ou compréhensible ce qui, de la situation, serait perçu comme inchoatif, vague et insensé sans elles. Leurs actions, préoccupations, rapports au temps et à l'espace, interprétations... constituent des configurations métaphoriques consistantes qui impliquent des dimensions corporelle, sensorielle, cognitive, émotionnelle, motrice, relationnelle, intentionnelle... Elles permettent de comprendre et expérimenter une expérience par sa réorganisation dans les termes d'une autre expérience préalablement typifiée.

La métaphorisation est une source d'appropriation et de production d'inédit, à partir de significations anciennes ; c'est une médiation sémiotique permettant d'appréhender l'inconnu et de structurer des activités nouvelles (Durand et Salini, 2011 ; Salini, 2012). Malgré des limites liées à son caractère non rationnel, cette

inscription métaphorique est efficiente : elle fait sentir les choses, concrétise les actions futures et fonde une symbolisation abstraite et formelle secondaire.

2.2.3. *Imagination créatrice*

L'activité des utilisateurs de Néopass@ction est, selon une interprétation inspirée par Peirce, une sémiologie saturée de signes *iconiques* (ou *imagés*). Elle est fondée sur une relation à l'objet signifié (qui peut être un autre signe) basée sur des ressemblances (*ceci est comme cela, ceci me rappelle cela...*), comme l'illustre l'extrait suivant proposé par Leblanc (sous presse) : « *Bon alors là quand même j'ai envie de le rassurer... c'est pas la peine d'être une diva, une cantatrice de feu pour quand même ébahir une classe... il faut pas se culpabiliser sur un truc comme cela... si je ne les ai pas sur du charisme je les aurai sur du contenu* ». Ces signes diffèrent des *indices* renvoyant à l'objet signifié par une relation réelle (les traces dans la neige *signifient* le passage d'un animal) et des *symboles* – tels que les mots – dont la relation à l'objet est conventionnelle.

La ressemblance peut concerner un objet mental ou une situation fictive, et signifier ainsi ce qui est imaginaire (Salini, 2012). La fécondité de l'imagination pour l'apprentissage tient à ce qu'elle établit des ressemblances nouvelles. Cette création d'une relation préalablement absente, au-delà d'un constat, peut devenir un type signifiant des propriétés nouvelles hypothétiques. Nous faisons l'hypothèse que ces signes iconiques ouvrent sur des changements de perspective et des modifications du référentiel des acteurs ; ils structurent leur imagination productrice qui confère une signification nouvelle au présent et guide l'avenir de façon inédite. La ressemblance imaginaire se constitue *à partir* de l'expérience des individus (par exemple le cas de l'expérience d'enseignant novice à partir de celle d'élève), et non d'une ressemblance préexistante à l'expérience, résultant de propriétés objectives : la ressemblance imaginaire est le fruit d'une interaction et l'expression d'une création.

3. Parcours de vie professionnelle, dispositions et individuation

Le Thème 1 de Néopass@ction a la particularité de proposer un repérage dans le temps. On peut y visionner des épisodes ressemblants et situés à des intervalles de temps éloignés : il s'agit de débuts de leçons assurés par le même enseignant alors qu'il a une expérience de l'enseignement de plus en plus importante. Cet échantillonnage d'épisodes typiques, lors des premiers temps d'exercice professionnel remplit notamment la fonction de rendre perceptibles les transformations de l'activité des enseignants observés. En raison de l'engagement mimétique évoqué plus haut, elles sont potentiellement génératrices d'optimisme et d'un gain de confiance chez les observateurs qui connaissent les mêmes difficultés professionnelles. Ces enregistrements distribués dans le temps offrent à l'observateur un accès partiel aux trajectoires des enseignants novices. En effet, on peut comme le fait Ria (2009, 2012b), reconstituer des séquences types, au regard de composantes

délimitées de leur travail et en postulant non pas une linéarité et des stades successifs, mais des phases isolables et équilibrées de maîtrise croissante du travail.

Notre hypothèse est que ces séquences présentent deux intérêts : a) elles ouvrent sur la conception de situations visant l'accompagnement non de l'apprentissage du travail mais du développement de l'activité, qui préfigurent des possibilités d'interventions formatrices qualifiées plus haut de pédagogie des trajectoires professionnelles; b) elles appellent un travail théorique et conceptuel relatif aux notions complémentaires de cours d'existence professionnelle, de disposition et d'individuation.

3.1. Cours de vie relatif à l'enseignement et développement professionnel

La notion de *cours de vie relatif à une pratique* rend compte de l'activité humaine comme organisée selon des temporalités longues et intermittentes (Theureau, 2006). Elle se distingue des biographies centrées sur l'hypothèse d'une permanence identitaire du sujet, et des activités situées dans des présents successifs faisant l'impasse sur les permanences. Elle est proposée ici sous l'hypothèse qu'existent chez chaque acteur une cohérence et une autonomie relatives de l'ensemble des épisodes d'une pratique sociale, malgré la discontinuité temporelle de tels épisodes et leurs interférences avec d'autres pratiques.

Des observations réitérées et régulières fournissent des échantillons documentant Néopass@ction, et constituent un corpus pour étudier les dynamiques des trajectoires des novices et de leur accompagnement. Mais ces recherches doivent faire l'hypothèse supplémentaire que les cours de vie professionnelle présentent des transformations majorantes (Durand, 2012) : il ne s'agit pas seulement de décrire le déploiement temporel d'une activité professionnelle, mais de rendre compte de ses transformations selon une perspective développementale. Les recherches s'appuient sur les notions complémentaires, d'acquisition de dispositions et d'individuation.

3.2. L'acquisition de dispositions

Diverses recherches s'intéressent aujourd'hui aux pouvoirs d'agir, et commencent à investiguer des transformations de l'activité distribuées selon des temporalités longues, sous l'hypothèse de *dispositions* implicites aux accomplissements situés (Durand, 2007; Plazaola-Giger et Muller, 2014). Retrouvant, tout en la discutant, la problématique classique des compétences en éducation, ces recherches se fondent sur divers faits : a) une tendance de l'activité à présenter des ressemblances dans des environnements différents, b) une tendance des performances à se reproduire si des conditions ressemblantes sont présentes, c) une plasticité limitée (entre spécificité ou émiettement et universalité ou unification), d) une capacité d'investir et transférer des apprentissages antérieurs dans des environnements nouveaux

La référence à des dispositions hypothétiques, responsables de généralisations par-delà le caractère singulier et éphémère de l'activité, permet de surmonter,

au plan conceptuel, la coexistence simultanée de changement et de permanence dans le flux de l'activité. L'accomplissement du travail est alors une actualisation de possibles, ceux-ci étant envisagés comme des dispositions. La présence d'une disposition signifie une *possibilité d'agir* d'une certaine façon. Elle signifie aussi une *tendance à agir* ainsi : les dispositions sont incitatrices et conservatrices, et sont décrites comme des *propensions*. Ces propensions impliquent une dynamique d'ouverture pas-à-pas de possibles conférant une indétermination essentielle à l'action actualisée. Ceci ne correspond pas à une imperfection ou à un manque, mais à une propriété positive et constitutive de l'activité humaine. Cette ouverture n'est ni infinie (tout n'est pas possible) ni indéfinie (elle est limitée par la culture, l'histoire de l'activité passée, la situation actuelle), de sorte qu'à chaque instant seul un faisceau fluctuant et limité est possiblement actualisable.

Nous sommes loin de connaître les dynamiques de constitution de ces dispositions, même si les recherches accompagnant Néopass@ction donnent des aperçus a) de leur articulation avec les situations (elles documentent les significations allouées aux événements : i.e., interpréter des actions en classe comme du chahut, de l'indiscipline, un travail anarchique, etc.), b) de leur plasticité (i.e., les rapides et stupéfiantes transformations des façons d'enseigner de certains novices), c) de leur tendance à se scléroser (i.e., l'apparition de routines une fois atteint un minimum de confort, d'économie et d'efficacité de l'activité professionnelle), etc.

3.3. Développement professionnel et individuation

L'activité professionnelle se transforme au cours du temps long de l'exercice du métier. Ces transformations prennent la forme de constructions à la fois isolées (des dispositions localisées émergent comme des îlots de cohérence et de pouvoir d'agir) et articulées (ces îlots font système : une transformation locale perturbe et déclenche potentiellement d'autres transformations). De sorte qu'il est limité de n'envisager le développement professionnel que sous l'angle d'une émergence de dispositions locales indépendantes ou juxtaposées : plus globalement ce sont des systèmes d'activité qui semblent se construire et se transformer dans l'accomplissement du travail et dans les formations professionnelles. Cela s'opère par une articulation de transformations graduelles et progressives, avec des ruptures et des sauts qualitatifs dépassant des contradictions.

Emprunté à Simondon (2005, 2008), le concept d'individuation constitue un candidat pour aborder cette question. Selon cet auteur, les systèmes complexes (notamment les systèmes vivants et culturels) s'autoconstruisent par un processus d'*individuation*. L'individu n'est pas *toujours déjà constitué*. Il émerge comme une phase momentanément stabilisée, du processus d'individuation. Cette phase ne résulte pas d'un don de forme depuis l'extérieur à une substance ou une matière qui la recevrait, mais procède d'autotransformations de systèmes locaux émergents, sursaturés d'énergie potentielle. Cette possibilité de transformation implique

que ces systèmes soient « plus qu'eux-mêmes », puisqu'ils ont en eux-mêmes un potentiel transformatif actualisable dans des états subséquents. Ils sont dits *métastables* (et non pas stables) puisque porteurs de possibles transformations majorantes. Celles-ci ne sont pas instruites de l'extérieur, mais résultent de processus d'équilibration et de contagion par contiguïté d'un sous-système à un autre, à partir de microévénements à portée locale qui perturbent le système dans son état antérieur d'individuation. L'émergence d'un individu est progressive : chaque région du domaine constitué sert de référence à la région suivante, et les transformations s'étendent de proche en proche (ce qui ne signifie pas de façon continue et sans épisode critique). C'est l'incompatibilité non résolue du système à un instant de son processus d'individuation qui est la dimension organisatrice de sa résolution et de son développement.

Ce concept d'individuation qui commence à alimenter quelques recherches empiriques dans le domaine éducatif, rend saillants deux points concernant la formation : a) le paradoxe qu'il y a à vouloir former, c'est-à-dire influencer dans une perspective majorante les transformations de l'activité des acteurs, tout en faisant l'hypothèse qu'elles expriment une dynamique endogène ; b) la nécessité de penser et concevoir des dispositifs suffisamment pertinents ou significatifs pour les acteurs (c'est-à-dire correspondre à leurs états actuels d'individuation), mais assez précis pour guider, canaliser, orienter l'individuation (c'est à dire le dépassement de leur état actuel d'individuation).

L'individu est une phase de l'être qui suppose une réalité pré-individuelle, c'est-à-dire un état d'un système dynamique sur sa trajectoire qui recèle des potentialités de transformation. Il n'est pas l'être puisqu'il est inachevé et relatif, et ne contient pas tout l'être ; le devenir n'est pas une altération d'un être achevé, mais le mode même de l'être. Pour un formateur, accorder un rôle central à l'individuation, c'est considérer de manière nouvelle le devenir de l'individu. Envisager sous cet angle les questions de formation, comme c'est potentiellement le cas à partir du Thème 1 de Néopass@ction, revient à les penser dans le cadre d'une *pédagogie du devenir*.

Conclusion : agenda de recherche et conception

L'analyse de Néopass@ction qui précède illustre en partie la perspective scientifique qui s'ouvre aujourd'hui et que nous qualifions d'anthropotechnologie en éducation.

La conduite simultanée et articulée de recherches empiriques et technologiques, qu'illustre la production et l'analyse qui précède de Néopass@ction, nous semble une démarche intéressante pour un secteur comme les sciences de l'éducation qui se définit en lien avec un champ de pratique. Ceci parce que l'évaluation de la pertinence des objets de conception, tels que Néopass@ction, sert de validation / invalidation des énoncés et présupposés théoriques, et parce que symétriquement,

l'analyse de l'activité de cet environnement et son usage pointent des processus et des phénomènes qui seraient négligés, tels que ceux présentés dans la présente réflexion

Par ailleurs, un dispositif de formation ne peut être conçu en se référant à une seule orientation théorique, contrairement peut-être à l'impression que peut donner le présent article qui est marqué par l'identité des présupposés des recherches empiriques utilisées dans l'argumentation et ceux présidant à la conception de Néopass@ction. Les théories en sciences sociales ont en effet une durée de vie réduite, et couvrent des champs limités et circonscrits ; de sorte que la conception de situations éducatives fait appel à des théories diverses dont la validité est passagère. L'analyse de l'activité des concepteurs de Néopass@ction montrerait probablement ce que doit cet environnement à des épistémologies et présupposés autres que ceux explicités ici, de type historico-culturel, didactique, néo-piagétien, sociologique... Cette étude pourrait alimenter de façon constructive une orientation vers une transdisciplinarité locale et à orientation pragmatique, qui pourrait aider à rompre avec les appels usuels à l'interdisciplinarité, qui sont rarement suivis d'effets concrets.

Néopass@ction est un objet technique illustrant un projet de techno-science dans le domaine des relations humaines. Nous avons tenté de préciser quelques éléments conceptuels montrant qu'un projet d'anthropotechnologie est envisageable dans le domaine de l'éducation. Il implique de considérer Néopass@ction comme un artefact inscrit dans une lignée dont l'étude purement technologique esquissée ici est susceptible d'ouvrir sur une meilleure connaissance des ressorts de l'apprentissage et des processus de transformation éducative.

Néopass@ction est simultanément considéré comme un produit et un témoin de ce projet d'anthropotechnologie. Il instaure des rapports entre professionnels et chercheurs qui prennent la forme de partenariats supposant une présence prolongée des chercheurs sur le terrain, un partage d'objectifs entre eux et les professionnels, une contribution de ces derniers à l'enquête sur leur propre activité et à la conception des formations, une centration sur l'apprentissage / développement qui constitue simultanément l'enjeu des recherches et leur objet (Durand et Horcik, 2012 ; Poizat et Durand, 2014). Ces enquêtes collaboratives et ateliers de co-conception concourante constituent des lieux de savoir et d'apprentissage modernes, qui impliquent une reconfiguration des places et des fonctions des chercheurs et des professionnels (à l'encontre de celles traditionnellement définies depuis l'avènement des sciences sociales sur le modèle des sciences de la matière et de la vie). Ces reconfigurations constituent de nouveaux défis qui se posent à tous les acteurs, et particulièrement aux chercheurs qui ne se désintéressent pas de leur rôle dans la cité, et prennent des distances avec les épistémologies qui leur octroient une position en surplomb des pratiques sociales.

Marc DURAND
Marc.Durand@unige.ch

BIBLIOGRAPHIE

- Durand, M. (2007). « Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain », *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, n° 6, p. 59-74.
- Durand, M. (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes », *Éducation et Didactique*, n° 2, p. 69-93.
- Durand, M. (2012). « Self-constructed activity, work analysis, and occupational training », in P. Jarvis & M. Watts (dir.), *The Routledge international handbook on learning* (p. 37-45). Londres : Routledge.
- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., et al. (2013). « Expérience, mimèsis et apprentissage », in L. Albarello, J-M., Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 39-64), Paris : PUF.
- Durand, M., Horcik, Z. (2012). « Pour une autre alliance du savoir et de l'action », in F. Yvon & M. Durand (dir.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 27-44), Bruxelles : De Boeck.
- Horcik, Z., Durand, M. (2011), « L'ergonomie de la formation par simulation », *Activité(s)*, n° 2, p. 173-188.
- Horcik, Z., Savoldelli, G., Poizat, G., Durand, M. (2014). « The mimetic experience of nurse anesthetists training on a simulator », *Simulation in Healthcare*, n° 9, p. 94-101.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*, Chicago : University of Chicago Press.
- Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation*, habilitation à diriger les recherches, université de Montpellier 2.
- Leblanc, S. (soumis). « Expériences mimétiques en vidéoformation et transformation de l'activité professionnelle », *Recherche et formation*.
- Leblanc, S., Ria, L., Veyrunes, P. (2011). « Vidéo et analyse *in situ* des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action », in L. Veillard & A. Tiberghien (dir.), *Instrumentation de la recherche en éducation* (p. 63-94), Paris : MSH.
- Leblanc, S., Sève, C. (2012). « Vidéo formation et construction de l'expérience », *Recherche et Formation*, n° 70, p. 47-60.
- Peirce, C.S. (1887-1888/1998). « Une conjecture pour trouver le mot de l'énigme », *Philosophie*, n° 58, p. 3-13.

- Peirce, C.S. (1908/1990). « Un argument négligé en faveur de la réalité de Dieu », in G. Deledalle (dir.), *Lire Peirce aujourd'hui*, Bruxelles : De Boeck, p. 172-192.
- Plazaola-Giger I., Muller, A. (dir.) (2014). *Dispositions et formation*, Toulouse : Octarès.
- Poizat, G., Durand, M. (2014). « Un programme de recherche en ergonomie de formation ». Actes du 49^e *Congrès international de la Société d'ergonomie de langue française*, La Rochelle, octobre.
- Ria, L. (2009). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation », in M. Durand, & L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 217-243), Paris : PUF.
- Ria, L. (2012a). « Collaboration entre praticiens et chercheurs sur la plateforme Néopass@ction », *Travail et Apprentissages*, n° 9, p. 6-119.
- Ria, L. (2012b). « Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire », in P. Guibert & P. Périer (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (p. 107-125), Rennes : PUR.
- Ria, L. (dir.) (2010). *Plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut français de l'Éducation de l'ENS de Lyon*. <http://neo.ens-lyon.fr>
- Ria, L., Leblanc, S. (2012). « Professionnalisation assistée par vidéo : les effets d'une navigation sur Néopass@ction », *Recherches & Educations*, n° 7, p. 99-114.
- Ria, L., Leblanc, S. (2011). « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants », *@ctivité(s)*, n° 2, p. 150-172.
- Ria, L., Serres, G., Leblanc, S. (2010). « De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile », *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n° 1, p. 105-120.
- Salini, D. (2012). *inattendus et transformations de signification dans les situations d'information-conseil pour la validation des acquis de l'expérience*, thèse de doctorat, université de Genève.
- Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris : Aubier.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Grenoble : Million.
- Simondon, G. (2008). *Imagination et invention*, Paris : La Transparence.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*, Toulouse : Octarès.

Abstract

The Néopass@ction platform: product and witness of an anthropotechnological approach in education

ABSTRACT: This article presents the theoretical postulates underlying designing Neopass@ction, and provides theoretical interpretations of results obtained in empirical studies on novice teachers activity using this environment for their professional training. The article presents the formative effects of Neopass@ction as depending on the typicalisation and mimetic immersion affordances it conveys, that operationalize a long time scales developmental approach to training. The conclusion describes this environment as a product and a witness of an anthropotechnological perspective in education.

KEYWORDS: engineering, technology, continuing professional development, educational provision

