

Faire récolter ses usages du numérique par le sujet : une occasion de construire son expérience de l'activité médiatisée ?

Marion Paggetti & Viviane Folcher

UR « FoAP », Institut Agro Dijon

Introduction

La question des conditions auxquelles faire agir autrui constitue un enjeu scientifique et pragmatique récurrent dans les champs professionnels adressés à autrui (soin, éducation, travail social). Elle émerge par exemple des souhaits de *faire* apprendre, *rendre* autonome ou *aider* à aller mieux (Barbier, 2017). D'un point de vue méthodologique, cette problématique se révèle incontournable lorsqu'il s'agit de *faire* délivrer au sujet de la recherche son vécu subjectif et le *faire* ainsi investir une forme d'activité instrumentée en vue de construire une expérience à partir de vécus situés, divers et variables.

Dans le cadre de la recherche Hercule 4.0, le travail met en objet les usages et effets des usages du numérique pour apprendre et faire apprendre. La production de données de recherche procède d'une récolte de leurs usages par les usagers eux-mêmes au moyen d'instruments numériques « carnets de l'observateur » (Couillaud et Folcher, 2014). Une phase de « formation à la récolte » est organisée et s'attache à former les récolteurs au « geste de récolte » du carnet les *aider* à réaliser une activité instrumentée visant à nommer et renseigner leurs situations d'usage.

Cette contribution se propose de mettre en objet l'implication des participants *dans* l'activité de récolte en tant que moyen de construction par le sujet de son expérience. Plus précisément, nous adresserons la thématique *Part d'autrui, part de soi* sous deux angles :

- le premier vise à renseigner l'outillage des pouvoirs d'agir via des carnets de récolte proposés par des autrui-chercheurs à des sujets pragmatiques, des sujets capables au sens de Rabardel (2005) ;
- le second vise à documenter la construction continuée de l'expérience qui puise dans le vécu toujours singulier d'une diversité de situations pour y élaborer des formes de continuité et de cohérence qui se déprennent du seul jeu des circonstances dans lesquelles elles prennent leur source.

La convergence entre les apports de l'approche instrumentale incluant sa contribution à la conduite de projet de conception (Folcher, 2010, 2015; Folcher & Rabardel, 2004) associés au modèle pragmatiste du sujet élaboré ensuite (Rabardel, 2005) et aux travaux sur l'expérience (Dewey, 1938a) seront abordées de manière systématique puis illustrées par leur convocation dans le cadre d'un projet de recherche sur les usages du numérique pour apprendre et faire apprendre.

Faire dialoguer les couples notionnels usage/conception et vécu/expérience (cadre théorique, problématisation)

L'étude des usages du numérique pour apprendre et faire apprendre et de leurs effets interroge les rapports entre sujet et média et peut s'inscrire dans des perspectives liées à l'amélioration de ces rapports par et pour le façonnage du média, mais aussi de l'usager. Divers champs scientifiques peuvent être croisés pour étudier ces rapports et leurs effets. En particulier, des courants de recherche issus de l'ergonomie et des sciences de l'éducation et de la formation peuvent être convoqués conjointement

pour éclairer les transformations attendues du sujet impliqué dans une recherche *sur* ses usages du numérique dans le cadre de son activité de travail.

- **Approche instrumentale mobilisée dans une démarche de conception pour-et-dans-l'usage**

Historiquement en ergonomie, l'approche instrumentale est mobilisée pour comprendre les rapports que tissent les hommes et les groupes humains avec les artefacts culturels qu'ils façonnent au fil des générations et mettent en patrimoine. A distance de l'idée du seul héritage, l'activité médiatisée par les artefacts porte en son sein la proposition d'une poursuite de la conception dans l'usage. Dans ce cadre, les usages résultent de rapports autant fonctionnels que sociaux. Ils témoignent du dialogue que les hommes entretiennent via leurs œuvres, pour reprendre un vocable cher à Meyerson (1987).

Poursuivant dans cette voie, l'approche de conception pour et dans l'usage propose une démarche de conduite de projet instituant un espace conjoint d'activité centré sur les usages qui réunit les concepteurs traditionnels et les usagers : ils sont envisagés comme des concepteurs pour l'usage et des concepteurs dans l'usage (Folcher, 2010) dans un dispositif qui fait de l'outillage de leur pouvoir d'agir le moyen de leurs apprentissages mutuels en conception.

- **Philosophie pragmatiste de l'expérience et théorie de l'enquête**

Dans le champ de l'éducation et de la formation, diverses approches de l'activité humaine s'attachent à renseigner les conditions de la transformation du sujet et de la construction de son expérience. En particulier, une approche pragmatiste prend appui sur la philosophie deweyenne de l'expérience afin de caractériser le rapport à l'épreuve comme occasion privilégiée d'un potentiel apprentissage.

La philosophie pragmatiste de l'expérience retrouvée dans les travaux de Dewey (Dewey, 1934, 1938a, 1938b) décrit en particulier l'existence d'un *continuum* entre le sujet et son environnement, mais aussi entre les différentes situations qui composent le vécu du sujet. L'interaction entre sujet et environnement au fil des situations se réalise selon un « cours normal de l'activité », ponctuellement perturbé par l'émergence du doute, de l'incertitude ou encore de l'obscurité, lorsque ses ressources immédiatement disponibles ne suffisent pas au sujet pour agir de manière adéquate ou « satisfaisante » (1934). L'émergence objective et la perception par le sujet de ces situations troublées induisent éventuellement la conduite d'une *enquête* (1938b) dont le schème en cinq étapes en figure le principal modèle.

A propos de l'éducation et de l'expérience, Dewey postule une impossibilité de « faire vivre » des expériences au sujet et attendre que cela « fasse » automatiquement expérience : toute expérience *eue* ou *vécue* (Deledalle, 1967) n'est pas systématiquement source d'apprentissage ou de développement. Certaines expériences interpellent plus fortement le sujet et le conduisent à ouvrir une « parenthèse intellectuelle » ou à conduire une *enquête* (Dewey, 1938b). En appui sur les ressources déjà disponibles et construites à l'occasion du vécu antérieur, chaque *enquête* est ainsi une potentielle occasion de transformer ses ressources et habitudes d'action, donc de construire son expérience en enrichissant le répertoire déjà constitué : « *Le principe de la continuité de l'expérience signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences intérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures* » (Dewey, 1938a, p. 80).

- **Envisager la complémentarité des approches instrumentale et pragmatiste**

De nombreux travaux mobilisent un étayage conceptuel au croisement de la psychologie du travail, sociologie, ergonomie et philosophie afin d'étudier les apprentissages réalisés à l'occasion de l'activité de travail (Barbier, 2013; Mayen & Savoyant, 2002; Pastré et al., 2006). Une articulation entre ces cadres conceptuels est en effet opérationnelle pour penser les relations entre activité et transformation du sujet en portant la focale sur les occasions de « pensée » ou de reconfiguration de l'agir.

Dans cette perspective, les travaux de Mayen offrent une première formalisation des rapports fonctionnels entre les approches instrumentale et pragmatiste : l'activité de travail consiste à être

confronté à des situations dans lesquelles il faut « penser », construire le problème posé par une situation en vue de le résoudre (Dewey, 1938b; Mayen & Lainé, 2014). La construction du problème repose sur l'examen des données et conditions d'une situation en référence à des propositions tenues pour vraies (Fabre, 2006; Vergnaud, 2011) qui agissent comme des instruments de pensée, caractéristiques d'un artefact que le sujet doit s'approprier pour y avoir recours dans l'activité (Rabardel, 2005).

Bref, pour reprendre les termes de John Dewey, le travail exige de mener l'enquête, de construire les problèmes pour trouver les moyens de les résoudre et de rétablir ainsi la continuité de l'action. Pour cela, des formes de connaissances et de raisonnements doivent être construites et appropriées par les professionnels pour pouvoir leur servir d'instruments. [...] on doit ajouter que la pensée est un geste instrumenté : les connaissances qui incluent les concepts, les lois, les règles qui régissent les phénomènes, les modes de raisonnement, les signes, sont les instruments qui conditionnent l'existence, les formes, et l'exercice de la pensée pratique (Mayen & Lainé, 2014, p. 18-19)

Si les objets renseignés par les deux approches se complètent lorsqu'il s'agit de renseigner les rapports entre activité et transformation du sujet, elles trouvent également de nombreux appuis conceptuels qu'il convient de mettre en dialogue et permettent de renseigner les processus qui sous-tendent la réalisation d'une activité médiatisée et les potentiels apprentissages qui en résultent. En étudiant les usages et leurs effets, l'occasion est donnée d'envisager le rapprochement des couples conceptuels usage/conception (Folcher & Rabardel, 2004) et vécu/expérience (Dewey, 1938b; Thievenaz, 2019) selon un découpage en étapes :

- 1) L'usage qui prend place au sein de la situation est caractérisé par le vécu de l'activité médiatisée (Rabardel, 2005), comparable à l'expérience *eue* ou *vécue* par le sujet dans le cadre d'une *transaction* avec l'environnement (Dewey, 1938a).
- 2) En encourageant le sujet à mettre en mots ces situations d'usage vécues, l'activité de récolte (Folcher & Rabardel, 2004) l'invite à (i) opérer un choix à propos de la situation à renseigner puis à (ii) déterminer les conditions et données de la situation choisie. Hypothèse peut être faite que le choix de situation réalisé par le sujet est sous-tendu par une attention particulière, liée à une interrogation singulière, à un « bousculement » ou une incertitude. Dans ce cadre, nous postulons que la récolte s'inscrit dans un processus de problématisation (Fabre, 2006) voire d'élaboration de l'expérience ou d'*enquête*¹ (Dewey, 1938b).
- 3) Suite à la récolte, les séances d'appropriation collective d'une diversité de situations vécues au sein de collectifs de pairs (Folcher & Rabardel, 2004) s'attachent à offrir au sujet un espace pour construire un nouveau rapport à son vécu et favoriser l'appropriation de celui-ci. Cette phase de *communication de l'expérience* s'inscrit dans une perspective deweyenne de l'éducation, selon laquelle l'expérience sociale est une condition nécessaire : « *Des contacts directs et spontanés entre les hommes, il émane un savoir où les habitudes et les attitudes jouent leur rôle formateur, indispensable à une éducation complète* » (Dewey, 1938a, p. 110).
- 4) Ce nouveau rapport au vécu, converti en nouvelles potentialités de pensée et d'action, permet au sujet d'envisager les futurs possibles pour ces situations d'usages et de participer de ce fait à une conception dans l'usage. Il approche ainsi l'expérience « à vivre » ou à *venir* : l'expérience « *doit, par sa seule vertu, promouvoir après elle des expériences désirables* » (Dewey, 1938a, p. 70).
- 5) Le rapport au vécu ainsi remanié prépare le sujet-récolteur à (i) prendre part à une appropriation collective d'une diversité de situations vécues au sein de collectifs de pairs tout comme dans des collectifs élargis au plan hiérarchique (ii) à contribuer à dessiner les futurs d'une activité/d'un métier... (en construction) serait assimilable aux capacités à co-construire à partir du repérage des activités futures/désirables, au fait de devenir/se reconnaître/se constituer comme un concepteur

¹ L'*enquête* est ici à comprendre dans son acception large comme une reconfiguration de moyens d'agir et n'est pas à réduire au schème linéaire formalisé par l'auteur.

dans l'usage : « *Ce qu'il avait acquis de savoir et d'habileté, dans la situation précédente, devient instrument de compréhension et d'action pour la nouvelle situation* » (Dewey, 1938a, p. 91).

Le tableau suivant met en rapport direct les terminologies issues des deux approches (cf. Tableau 1, ci-dessous) dans les étapes envisagées par la philosophie pragmatiste de l'expérience et mises en œuvre dans les projets de recherche-intervention orientés par la conception pour-et-dans-l'usage : récolte, appropriation, projection (Folcher, 2010).

Type de processus réalisé ou suscité	Dénomination en approche instrumentale pour la conception	Dénomination en philosophie pragmatiste de l'expérience
Le sujet vit une expérience de l'activité médiatisée	Situation d'usage	Expérience vécue
Il raisonne à partir de la situation vécue et la met en mots	Récolte des situations- Médiation réflexive	<i>Enquête</i>
Il met en partage les situations récoltées et l'activité de récolte vécue dans des collectifs élargis de conception ²	Appropriation collective Médiation collaborative	Communication de l'expérience
Il élabore des futurs possibles dans des collectifs élargis de conception	Projection-Expérimentation	Ressources pour l'action dans l'expérience à venir
Il se reconnaît comme capable d'envisager des futurs possibles	Capacités à co-construire	

Tableau 1 : Synthèse des possibles équivalences terminologiques

Une cohérence est retrouvée dans les approches et peut faire l'objet d'une étude systémique. Celle-ci permet d'envisager un croisement de perspectives : dans quelle mesure la construction de l'expérience peut-elle bénéficier d'une démarche interventionnelle de recherche ? Dans quelle mesure la démarche interventionnelle de conception pour-et-dans-l'usage constitue-t-elle une occasion pour le sujet y participant de construire son expérience ?

Une recherche mettant en objet les usages du numérique et leurs effets pour apprendre et faire apprendre offre des éléments empiriques pour illustrer ce potentiel en s'appuyant sur la documentation autonome de leurs situations d'usage par les sujets, que les chercheurs doivent donc s'attacher à « mettre » en activité.

Comprendre dans quelle mesure ces convergences théoriques/épistémiques participent d'une même intention lors d'un projet de recherche (*faire agir* autrui)

Les outils numériques pour apprendre et faire apprendre sont largement employés par les enseignants et étudiants de l'enseignement supérieur. L'étude de leur usage intéresse de nombreux champs scientifiques et praxéologiques tels que la pédagogie, l'ingénierie de formation ou le développement informatique. Pour ceux-ci, il s'agit notamment de comprendre comment utiliser les outils dans une visée d'enseignement-apprentissage ou encore comment en concevoir de nouveaux.

- **Etudier les usages du numérique pour apprendre et faire apprendre en suscitant une activité autonome de récolte (contexte et démarche méthodologique de la recherche)**

Adossé au projet de recherche Hercule 4.0 sur les « Démonstrateurs numériques de l'Enseignement Supérieur » (DemoES³), un travail conduit par une équipe de recherche en sciences de l'éducation et de la formation consiste à renseigner les caractéristiques des usages du numérique dans les établissements de l'enseignement supérieur agricole français de l'alliance Agreenium. Dans une perspective de conception pour-et-dans-l'usage (Folcher, 2010), ce travail de recherche-intervention repose sur

² Réunissant des concepteurs pour l'usage et des concepteurs dans l'usage

³ Financé par l'Agence Nationale de la Recherche

l'appropriation par les sujets d'une activité médiatisée de mise en mots de situations d'usage significatives dans le but de se constituer comme un concepteur-dans-l'usage.

Un collectif-ressource constitué d'ingénieurs pédagogiques de chaque établissement appuie l'équipe de recherche en encourageant des enseignants et étudiants à se constituer comme récolteurs de leurs usages. Les sujets-récolteurs participants à la recherche sont invités à renseigner leurs propres situations d'usages au moyen d'un carnet d'expériences⁴ (Couillaud, 2018) avant de participer à des séances de mise en partage des situations avec des pairs-récolteurs. En prenant appui sur l'investissement d'autrui dans une activité proposée, la démarche méthodologique contribue ainsi aux perspectives scientifiques liés à la conception-pour-et-dans-l'usage en même temps qu'elle apporte des perspectives aux travaux mettant en objet les conditions de l'engagement du sujet dans l'action (Barbier, 2017; Piot, 2018) dans le champ de l'éducation et de la formation.

La récolte des situations d'usage est réalisée au moyen de carnets d'expériences numérisés (cf. Figure 1, ci-contre) conçus pour structurer et guider les contributions des récolteurs : ils sont ainsi invités à consigner la situation vécue en décrivant son déroulement, les ressources mobilisées, difficultés, astuces et futurs imaginés pour la situation. Ils peuvent enfin accompagner leur contribution d'un visuel représentatif de la situation.

Cette activité autonome médiatisée par le « geste de récolte » (Folcher, 2010) nécessite d'aménager un espace permettant au sujet 1) de s'approprier le « geste de récolte » et 2) de repérer les situations qui leur semblent significatives/pertinentes. Une « formation des récolteurs » est ainsi organisée dans le but de susciter l'adhésion et l'intérêt des sujets pour l'activité proposée.

- **Trouver des « points d'accroche » en vue de l'engagement dans une activité (illustration empirique)**

Tandis que « faire agir » autrui constitue un enjeu professionnel structurel d'un large nombre de professions adressées à autrui (soin, éducation, travail social) (Piot, 2011, 2018), il est mis en tension avec le risque de constituer une « injonction de subjectivité » : la situation d'engagement d'autrui est fondée par le rapport toujours réévalué entre *offre* d'un espace d'activité par le professionnel et *investissement* de cet espace par le bénéficiaire (Barbier, 2017).

Dans le cadre du projet Hercule 4.0, une formation est conçue et s'attache à faire émerger des situations vécues chez les sujets ainsi qu'à les faire percevoir un potentiel intérêt dans les situations prochaines. Un appui est pris sur « ce qui fait situation » pour le sujet, comme en témoigne une version de travail des consignes adressées en formation (cf. Extrait 1, ci-dessous).

Si on entre dans vos usages du numérique pour apprendre / faire apprendre : avez-vous en tête un exemple de ce qui est le plus marquant et qui vous vient à l'esprit là, maintenant ? Une situation, une difficulté, un truc qui a bien

Figure 1 : illustration du carnet d'expériences

⁴ A des fins d'intelligibilité, le choix est fait de s'appuyer sur le principe, mais non la dénomination des « carnets de l'observateur » issus des travaux de S. Couillaud (2018).

marché, un truc qui a totalement échoué... Quelque chose qui vous a plu, quelque chose qui vous a frustré... ou quelque chose pour lequel vous vous êtes dit : « ah si ça marchait mieux ce truc là ce serait top ! »

Prenons cet exemple « ... » et essayons de le déplier un peu : 1/ C'était quand ? Que s'est-il passé ? Qu'est-ce que vous utilisiez d'autre ? Vos difficultés, vos astuces... 2/ Si on devait donner un nom à cette situation ce serait quoi ? : « ... ». 3/ Associé à ce nom de situation l'image qui irait bien, elle serait de quel type ? 4/ et s'il y avait des futurs pour améliorer cette situation, ce serait quoi par exemple ? même s'ils ne sont pas réalistes...

Extrait 1 : Script de consignes à adresser en formation de récolteurs

Le « geste de récolte » mis en objet consiste en une activité instrumentée permettant de renseigner les situations d'usage qui ont marqué le sujet car elles ont du sens et de l'importance du point de vue de son activité. Une entrée par « ce qui émerge » est ainsi choisie et laisse au sujet le soin de retrouver une situation d'usage marquante. Dans une perspective pragmatiste, l'hypothèse peut être faite que les situations qui ont retenu son attention sont celles dont il s'est « ému », qui l'on conduit à sortir du cours habituel de son action et ont potentiellement ouvert une « parenthèse intellectuelle » (*enquête*) en raison d'un caractère obscur, douteux ou problématique (Dewey, 1938b). La pensée intervient lorsque la continuité de l'expérience est menacée, par exemple lorsque les ressources du sujet ne lui suffisent pas à réaliser une activité. Cela peut être notamment le cas lorsque le résultat de l'action n'est pas satisfaisant ou conforme aux attendus du sujet, à ses critères d'efficacité, d'efficience ou encore à ses valeurs.

Dans la perspective de « faire émerger » une situation chez le sujet, une vidéo à visée d'appropriation des carnets est également montée par l'équipe de recherche (cf. Figure 2, ci-contre). Elle prend appui

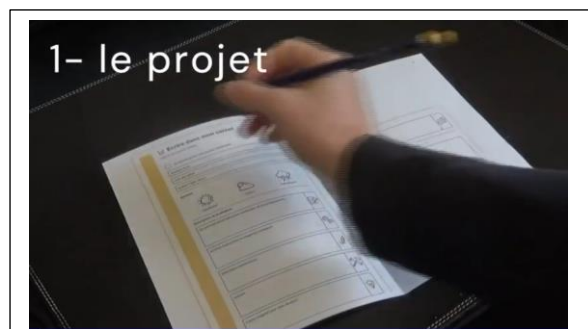


Figure 2 : Vidéo de prise en main des carnets

sur un exemple issu d'une situation problématique en faisant intervenir une étudiante fictive mettant en mots une situation d'usage insatisfaisante (« j'ai compris après-coup que... ») et manifestant des mimiques d'un potentiel embarras (Thievenaz, 2017). En opérant un recul sur les outils conçus par l'équipe de recherche, tout se passe comme si la formation des récolteurs s'attachait à « faire renseigner » les contours d'une situation significative voire à *faire mener l'enquête* (Dewey, 1938b) aux sujets.

La démarche méthodologique conduite semble possible grâce à la convergence entre une intention scientifique et un champ de possibles pédagogiques, mettant en évidence la complémentarité des approches instrumentale et pragmatiste. Dans ce cadre, une proposition consiste à assimiler le « geste de récolte » (instruire une situation troublée) au « geste de pensée » (*enquête*), que la formation tente de susciter chez les sujets. L'entrée par « ce qui fait situation » dans la formation des récolteurs s'avère en effet pertinente pour tenter d'engager les sujets dans l'activité proposée. Elle offre également des perspectives en termes de bénéfices probables pour ces derniers.

- **Tirer bénéfice de la récolte des usages en construisant son expérience (perspectives du projet de recherche)**

La question des intérêts ou bénéfices de la recherche-intervention pour les sujets qui y contribuent est centrale et interroge tant la méthode que les intentions scientifiques de tels projets. Les convergences épistémiques entre approches instrumentale et pragmatiste offrent des perspectives en termes de bénéfices pour les récolteurs de l'approche de conception par-et-dans-l'usage poursuivie au sein du projet Hercule 4.0.

D'un point de vue individuel d'abord, de probables bénéfices sont à tirer de l'espace de la récolte produisant l'activité instrumentée – par le carnet – de mise en mots de l'*enquête*. Une activité d'élucidation est en effet suscitée et peut permettre au sujet de produire des connaissances *sur et à partir*

de la situation documentée, voire peut le conduire à réaliser pour ce faire une *enquête* sur l'*enquête* (Paggetti, 2020). Tandis qu'un espace classique d'entretien permet d'accompagner en temps réel le sujet dans cette activité d'élucidation, hypothèse peut être faite que la formation de récolteurs outille ceux-ci en vue d'une activité d'élucidation médiatisée et autonome dont le ressort principal est la médiation réflexive ou l'instauration d'un dialogue intérieur.

Des séances d'appropriation collective sont également prévues à distance de la récolte autonome dans le but de favoriser une mise en partage des situations entre récolteurs. De nombreux échanges entre sujets ont déjà pu être menés en séances de formation de récolteurs (« ah toi tu fais comme ça ? on devrait s'organiser des midis pour en parler... ») et permettent d'anticiper la mise en place d'une dynamique d'apprentissage collectif. En appui sur les situations effectivement vécues et instruites mais aussi sur les échanges et discussions entre pairs usagers, hypothèse peut être faite que les espaces de mise en partage des situations récoltées permettront à chaque sujet 1) de s'approprier ses propres situations d'usage et 2) de se constituer à partir d'une posture acquise de concepteur-dans-l'usage comme concepteur légitime capable de fabriquer des futurs : « *Un système technique et ses modes d'usage et de fonctionnement incorporent des connaissances. Des savoirs circulent entre les professionnels et leurs partenaires, s'échangent dans les discussions, les interactions de coordination et de coopération* » (Mayen & Lainé, 2014, p. 19).

Dans une perspective deweyenne, les espaces de récolte et d'appropriation collective de la recherche-intervention sont à voir comme l'opportunité d'aménager les conditions pour que le sujet se constitue comme concepteur légitime sur la base d'une réflexivité qui lui a permis de circuler depuis les situations vécues vers l'expérience acquise de concepteur dans l'usage. Il revient aux chercheurs de repérer les situations dans lesquelles une potentielle *transaction* se produit (c'est-à-dire « ce qui fait situation ») et d'y donner une direction afin d'influencer et de participer à construire l'expérience du sujet : « *C'est à eux⁵ qu'échoit la responsabilité d'instituer les conditions d'une expérience capable d'influencer favorablement l'avenir* » (Dewey, 1938a, p. 98).

Conclusion

Le dialogue entre travail et formation pourrait être envisagé dans les distinctions entre des espaces de pensée/apprentissage en formation et d'exécution au travail. Il convient toutefois de rappeler que le travail est un potentiel espace de pensée et de développement tandis que la formation n'en est pas automatiquement un (Mayen & Lainé, 2014; Pastré et al., 2006). Dans cette même perspective, des convergences et complémentarités théoriques sont à retrouver dans les approches ergonomiques et de formation et permettent d'envisager des travaux communs pour mettre en rapport les mécanismes d'apprentissage et de développement qui interviennent au travail et en formation : cette contribution s'est ainsi proposée de rapprocher l'approche instrumentale dans une perspective de conception pour et dans l'usage (Folcher, 2010; Rabardel, 2005) et le pragmatisme américain tel qu'il est traité dans les travaux de Dewey (1938b, 1938a).

Dans le cadre du projet Hercule 4.0, l'approche fondée sur les étapes de récolte, formation à la récolte et appropriation collective peut être revisitée du point de vue de la formation dispensée pour l'appropriation des carnets et le déclenchement d'une activité instrumentée autonome. Il s'agit notamment de montrer qu'une intention de conception pour-et-dans-l'usage (Folcher, 2010) peut être enrichie par une approche de l'expérience permettant à la fois de fonder et optimiser la formation des récolteurs, mais également d'envisager les potentiels bénéfiques de la récolte et de sa mise en partage en termes de construction de l'expérience. En plus d'apporter des éléments aux enjeux scientifiques et méthodologiques de la recherche, des perspectives offertes par ces espaces de formation en termes

⁵ Dewey évoque ici les maîtres d'école ; dans la perspective de cette contribution nous attribuons ces fonctions aux chercheurs-intervenants.

praxéologiques pour la pédagogie pourraient notamment participer à comprendre comment susciter l'*enquête* (Dewey, 1938b) chez autrui.

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : Entrer par l'activité. *Savoirs*, 33(3), 9-22. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0009>
- Barbier, J.-M. (2017). Le concept de couplage d'activités entre sujets. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz, *Agir pour, sur et avec autrui. Les couplages d'activités* (p. 23-36). L'Harmattan.
- Couillaud, S. (2018). *Développement du pouvoir d'agir des acteurs en co-innovation par les usages : L'exemple d'accompagnement du projet d'habitat évolutif pour seniors* [Thèse de Doctorat]. Université Paris 8.
- Deledalle, G. (1967). Présentation. La théorie de l'enquête et le problème de la vérité. In J. Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête* (1993^e éd., p. 9-49). PUF.
- Dewey, J. (1934). *L'art comme expérience* (2010^e éd.). Gallimard.
- Dewey, J. (1938a). *Expérience et éducation* (1968^e éd.). Armand Colin.
- Dewey, J. (1938b). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF.
- Fabre, M. (2006). Chapitre 1. Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In *Situations de formation et problématisation* (p. 15-30). De Boeck Supérieur.
- Folcher, V. (2010). *Développement des hommes et des techniques, perspectives de conception pour et dans l'usage* [Habilitation à Diriger des Recherches]. Paris 8.
- Folcher, V. (2015). Concevoir pour et dans l'usage, la maîtrise d'usage en conduire de projet. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 16(1), 39-69.
- Folcher, V., & Rabardel, P. (2004). *Artifacts as design-for-use propositions for design-in-use activity*. Symposium « Perception, Communication and Activity », International Congress of Psychology, Beijing, China.
- Mayen, P., & Lainé, A. (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant : Développement durable et didactique professionnelle*. Raison et passions.
- Mayen, P., & Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : Une réflexion de didactique professionnelle. *Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*, 226-232.

- Meyerson, I. (1987). *Ecrits, 1920-1983, pour une psychologie historique*. PUF.
- Paggetti, M. (2020). Mettre au jour une dimension peu renseignée du travail des psychomotriciens : Un enjeu pour la recherche et une occasion de développement professionnel. *Travail et Apprentissages*, 21(2), 62-76. <https://doi.org/10.3917/ta.021.0062>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Piot, T. (2011, mars 16). Le travail enseignant, en tension entre didactique et pédagogie : Une approche par l'analyse pragmatique des énoncés des enseignants. *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Colloque international INRP, Lyon. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/108.pdf>
- Piot, T. (2018). Le rôle déterminant et méconnu des conversations soignant-patient au coeur des interactions de soin. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 39, 13-31.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier, *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 251-265). La Découverte.
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : Réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & Formation*, 92(3), 19-38.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, N° 1(1), 37-48.

Résumé :

La question des conditions auxquelles faire agir autrui constitue un enjeu scientifique et pragmatique récurrent dans les champs professionnels adressés à autrui (soin, éducation, travail social). Elle émerge par exemple des souhaits de *faire* apprendre, *rendre* autonome ou *aider* à aller mieux (Barbier, 2017). D'un point de vue méthodologique, cette problématique se révèle incontournable lorsqu'il s'agit de *faire* délivrer à l'autre son vécu subjectif et le *faire* ainsi investir une forme d'activité instrumentée autonome et spontanée.

Dans le cadre de la recherche Hercule 4.0, une partie du travail met en objet les usages et effets des usages du numérique pour apprendre et faire apprendre. La récolte de données de recherche prend appui sur un renseignement autonome de leurs usages par les usagers eux-mêmes au moyen de « carnets de l'observateur » (Couillaud et Folcher, 2014) numériques. Une phase de « formation à la récolte » est ainsi organisée et s'attache à former les récolteurs au « geste de récolte » pour les *aider* à développer une activité instrumentée visant à nommer et renseigner leurs situations d'usage.

L'adhésion à et l'investissement des participants *dans* l'activité proposée constitue un enjeu pour la recherche et un objet scientifique à part entière que cette contribution se propose de traiter. D'une part, les séances de formation à la récolte sont l'occasion d'aménager des points d'accroche et d'accompagner le récolteur dans la recherche de ce qui est digne de retenir son attention et de faire l'objet d'un travail de récolte. L'attention est portée sur « ce qui fait situation » (Folcher, 2019) pour lui ou qui ouvre une « parenthèse intellectuelle » (Dewey, 1938a). D'autre part, le passage d'une situation vécue à sa récolte et la contribution à une conception dans l'usage invite à faire l'hypothèse que l'activité bénéficie aux sujets en ce qu'elle crée un espace de construction de l'expérience. Cette dernière proposition est enfin l'occasion de mettre en dialogue les couples notionnels usage/conception (Folcher et Rabardel, 2004 ; Folcher *et al.*, 2022) et vécu/expérience (Dewey, 1938b ; Barbier, 2017).

Références bibliographiques :

Barbier J-M. (2017). Liminaire. Le couplage d'activités entre sujets. Dans : J.-M. Barbier et J. Thievenaz (dir.), *Agir pour, sur et avec autrui. Les couplages d'activités* (pp. 23-36). L'Harmattan.

Couillaud, S. et Folcher, V. (2014). *Concevoir pour le développement, éléments pour une conduite de projet intégrant les usages en conception*. Communication au 49ième congrès de la SELF, 1-3 Octobre 2014, La Rochelle, France.

Dewey J. (1938a/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF.

Dewey, J. (1938b/1968). *Expérience et éducation*. Armand Colin.

Folcher, V. et Rabardel, P. (2004). *Artifacts as design-for-use propositions for design-in-use activity*. Symposium « Perception, Communication and Activity », International Congress of Psychology (ICP 2004), 7-13, Beijing, China.

Folcher, V. (2019) *Innovation at Work, Lessons Learned from a "Design for Use - Design in Use" Approach*. Proceedings of the 20th Congress of the International Ergonomics Association, IEA, August 5-7th, Florence, Italy.

Folcher, V., Bationo-Tillon, A., Poret, C. et Couillaud, S. (2022) Des genèses instrumentales aux genèses organisationnelles, voies et moyens d'un défi développemental. Dans : J. Arnoud, M-S Perez Toralla, M. Cerf et F. Barcellini (dir.), *Interventions et Développements*. Octarès.