



HAL
open science

Pouvoir d'agir et environnements capacitants, de nouvelles voies de développement professionnel avec les technologies ?

Béatrice Verquin Savarieau

► To cite this version:

Béatrice Verquin Savarieau. Pouvoir d'agir et environnements capacitants, de nouvelles voies de développement professionnel avec les technologies?. Thierry Ardouin; Sophie Briquet-Duhazé; Emmanuelle Annot. Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes : attentes sociales, pratiques, lexique et postures identitaires, L'Harmattan, pp.247-266, 2017, (Ingénieries et formations), 978-2-343-12234-2. hal-02360398

HAL Id: hal-02360398

<https://normandie-univ.hal.science/hal-02360398>

Submitted on 12 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

POUVOIR d'AGIR ET ENVIRONNEMENTS CAPACITANTS, DE NOUVELLES VOIES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AVEC LES TECHNOLOGIES ?

Béatrice VERQUIN SAVARIEAU

L'approche par les capacités d'Amartya Sen¹ (1999 a), b), 2000) est née de l'étude des questions de justice sociale, d'équité et de démocratie et pose un cadre conceptuel en vue de la connaissance, de la mise en œuvre et de l'évaluation de l'action publique. Focalisée au départ sur les questions des inégalités, du sous-développement et de l'éthique dans l'économie ; cette approche s'est peu à peu diffusée à d'autres questions ; celles de la formation (Fernagu Oudet, 2012), de l'emploi (Fernagu-Oudet & Batal, 2016, de la politique sociale (Nussbaum, 2008), de la flexisécurité (Zimmermann, 2014), des organisations (Ardouin, 2015).

Si l'usage premier que fait Sen de la notion de capacité est d'indiquer un espace à l'intérieur duquel les comparaisons de qualité de vie peuvent être faites de la façon la plus avantageuse, il dégage surtout une nouvelle perspective pour les questions d'utilisation des ressources, en interrogeant les dotations, non plus sous l'angle de la satisfaction ou de la quantité, mais en termes de libertés, soit en opportunités effectives. Ainsi, dans l'espace des capacités, interroger les ressources consiste plutôt à questionner ce que les personnes ont réellement le moyen de faire et d'être, autrement dit, le sens que prennent ces ressources d'un point de vue tant individuel que collectif. C'est pourquoi, dans cette recherche, nous questionnerons les conditions du développement professionnel dans les environnements numériques, notamment dans le cadre de la formation à distance et des communautés de pratique. S'agit-il simplement d'un moyen de réduire les dépenses de formation, ou en effet, ces environnements peuvent devenir capacitants, en rendant le travail plus formateur ?

Pour cela, nous chercherons à comprendre en quoi pourrait consister la conception d'un environnement capacitant dans les formations en ligne. Partant des travaux sur le développement professionnel de Richard Wittorski, (2007), nous retiendrons qu'au travail, il s'agit plus d'un développement de compétences incorporées (logique de l'action), et de compétences intellectualisées par le passage par la formation (logique de la réflexion sur l'action). Dès lors, s'interroger sur les facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage en situation de travail suppose que l'on examine systématiquement les interactions entre les facteurs individuels (sexe, âge, disposition) et situationnels (socio-techniques). La conception d'un environnement capacitant interroge par conséquent, les continuums réalisables entre savoir et action ; théorie et pratique ; espace et temps du travail et de la formation, ou plus exactement du monde « réel » et du monde « virtuel ». Ici les processus de médiatisation des ressources, soit une instrumentation des opérations qui relève de l'univers technique, permettent la mise en relation des apprenants avec les connaissances et les savoirs, afin qu'ils puissent construire leurs savoirs (Rinaudo, 2015). L'apprentissage en situation de travail questionne donc les interactions du sujet avec son environnement de travail, dans sa double dimension sociale (interpersonnelle, organisationnelle, historico-culturelle) et technique (Bourgeois & Durand, 2012). Nous interrogerons particulièrement trois dimensions de ces apprentissages : les formes de porosité du travail, les activités réalisées et le pouvoir d'agir effectif ou pas, enfin, la recomposition des espaces –temps du travail et de la formation et leurs effets produits.

¹ Lauréat du prix Nobel d'économie en 1998, Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté, éditions Odile Jacob, 2000

1. Les communautés de pratique, l'une des formes de l'apprentissage en situation de travail à l'heure numérique.

1.1. La communauté de pratique, une structure sociale de connaissances au service de l'activité de travail.

Le terme de communauté de pratique, initialement employé par Lave et Wenger (1991, p. 98), désigne un système d'activité « *sur lequel les participants partagent des compréhensions sur ce qu'ils font et sur ce que cela signifie dans leur vie et pour leur communauté* ». C'est donc l'activité et le sens donné à cette activité qui les unissent, que ce soit tant d'un point de vue individuel que collectif. Mais la théorie de l'apprentissage en lien avec les communautés de pratique a évolué dans le temps pour influencer une certaine conception pédagogique davantage orientée autour de la question des dispositifs de formation devant être créés, animés, produits. « *Le basculement entre la théorie de l'apprentissage (...) vers la prescription d'un type de dispositif spécifique (...) s'est effectué silencieusement* » (Charlier, 2012, p.101). Au départ conçu comme un espace d'engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé (outils, procédures, savoir-faire) ; la communauté de pratique vue sous l'angle des dispositifs s'est transformée en « *théorie de la communauté* », soit comme un lieu de consensus où règne une vision idéale du partage soutenue par les technologies. C'est ici qu'intervient une vision managériale basée sur un modèle individualisant, centré sur la notion de compétences, dans laquelle, la communauté de pratique devient l'un des outils du management des dites « *compétences* » (Aubert, Gilbert & Pigeyre, 2005). Nous comprenons ainsi qu'il n'existe pas un seul modèle de communauté de pratique, et que ces deux conceptions ne sont pas antinomiques.

Pour cette raison, les communautés de pratique auxquelles nous nous sommes intéressées, ont pour ambition de sortir les personnels des logiques individuelles afin de favoriser la collaboration entre professionnels. Il s'agit plus particulièrement d'un dispositif hybride qui a pour but de sensibiliser les cadres des systèmes éducatifs, à la connaissance et à la maîtrise des dispositifs instrumentés d'apprentissage (15 apprenants dans chacun des pays suivants : Côte-d'Ivoire, Niger, Sénégal, Togo, Haïti). Cette formation-action est bâtie à partir d'un projet collaboratif tuteuré (Verquin Savarieau, Béatrice, 2016 a)). Nous nous appuyons en particulier sur l'exploitation d'une enquête d'évaluation de la formation qui a été effectuée en ligne sur LineSurvey. Cette publication vise avant tout à poser le cadre théorique des environnements capacitants, dont nous percevons dès à présent la nécessité d'une analyse longitudinale.

Leurs activités consistent effectivement à apprendre, notamment par la négociation d'un compromis basé sur des échanges mutuels, réalisés dans le cadre d'interactions soutenues. Elles correspondent par conséquent au profil « *dispositif de formation* », soit la recherche d'un partage des pratiques professionnelles favorisées par les technologies, mais pas seulement, car il est nécessaire de substituer à la conception maintenant datée d'acteurs humains reliés par un médium instrumental, celle d'une conception de la médiation en tant que dispositif hybride; soit un ensemble associant de manière plus ou moins stable, l'humain et le non humain. Il s'agit par conséquent d'interroger les conditions de la « *présence* » des acteurs et actants peuvent varier sur un continuum qui va de la présence physique et concrète, jusqu'à son existence comme objet de discours seulement, comme c'est le cas des classes virtuelles ou visioconférences.

Le concept de dispositif nécessite donc de repenser les rapports entre le symbolique, le technique et le relationnel, comme l'affirment Charlier, Deschryver & Peraya, (2006, p. 471) : « *Le dispositif ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par le sujet* ». Les communautés de pratique constituent par conséquent des espaces de confrontation, de dialogue et d'écoute qui sont autant d'espaces d'apprentissage (Cristol & Muller, 2013). L'idée est d'apporter un soutien, professionnel et immédiat aux acteurs de l'organisation, en mettant à leur disposition des informations, des présentations d'experts, des vidéos, des synthèses de lectures, etc., au sein de groupes qui peuvent être dispersés géographiquement. Si la théorie de l'apprentissage de Wenger questionne le rôle de la structure sociale

sur l'élaboration des connaissances ; ce travail de production de la connaissance interroge la place du vécu de l'activité donc l'expérience vécue.

1.2. La communauté de pratique et les principes de l'activité humaine.

Pour Leplat (2000, p.110), l'activité est une réponse du sujet aux exigences d'une tâche, elle comporte une part d'adaptation aux conditions de l'action. Ainsi, toute activité humaine est guidée par deux paramètres, l'intention ou le plan et les caractéristiques de l'environnement, soit dans un rapport dynamique de codétermination qui s'influencent réciproquement et contribue à leur mutuelle transformation. Pour Barbier (2013, p. 67), il est indispensable de distinguer l'activité des activités. L'activité étant un ensemble de processus dans lesquels et par lesquels un acteur social (individu ou groupe) peut être impliqué et transformé, dans ses rapports avec ses environnements physiques, sociaux et/ou mentaux. L'activité rejoignant le vécu, ce dernier n'est pas dissociable de ce qui se joue dans l'activité. Nous pensons en particulier à la posture du sujet, dans son rapport à lui-même, aux autres et au réel, notamment en tant que praticien en voie de transformation, dans le vécu de l'apprentissage, que nous pourrions résumer comme étant « *l'anticipation d'un individu perfectible* » (Boutinet, 1990, p. 9). L'activité questionne également l'identité professionnelle présente et à venir, impactant de ce fait le choix d'une posture, qu'il affirme ou qu'il donne à voir. La posture du sujet sera à analyser, au sens décrit par Ardoino (1990, p. 28) comme étant une « *position* », soit un système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, manifestant en cela des représentations, des intentionnalités ou des stratégies.

C'est ainsi qu'un certain nombre d'auteurs parviennent à décrire les processus d'apprentissage chez l'adulte (Albarello, Barbier, Bourgeois & Durand, 2012 ; Bourgeois & Nizet, 1997) comme un mode de création de savoirs à partir de la transformation de l'expérience soit un mouvement de rétroaction selon le cycle d'apprentissage de (Kolb, 1984), qui amène à reconsidérer une expérience au travers d'une observation réfléchie et attentive de la situation, puis d'entrer dans la conceptualisation de l'action qui s'appuie sur des mécanismes de prise de conscience, afin de parvenir à reconstruire par la distanciation de son activité, son action à un autre niveau. L'expérience humaine est une et se poursuit d'une activité d'apprentissage à une autre. L'expérience dans les communautés de pratique consiste en « *faire l'expérience de* », soit celle que l'on désigne couramment sous le terme « *d'expérience vécue* ». Ce principe résulte de la confrontation à une situation, ou pratique, ou conception, ou représentation nouvelle ; de laquelle s'en suit un ajustement des sujets dans les interactions avec les personnes ou les objets qui les entourent. L'apprentissage émerge donc de l'interaction entre les différents espaces constitutifs de ce système, il est le résultat des événements qui se produisent dans le processus d'organisation de ces éléments, dans leurs relations ou articulations. Il s'agit donc d'une approche holistique de la formation, fondée sur la différenciation et l'interaction entre les éléments d'un ensemble qui posent avant tout la question de la capacité à créer du lien, soit de la « *reliance* », problématique centrale du lien social. Pour Bolle de Bal (1996, p. 68) à qui est attribué la paternité du concept, deux significations peuvent être retenues. La première, « *l'acte de relier ou de se relier* » à un système ou à un sous-système, soit la reliance réalisée en actes. La seconde, « *le résultat de cet acte de reliance* », soit la reliance vécue qui s'accompagne d'un sentiment d'appartenance à une communauté ou à un groupe professionnel. L'expérience vécue constitue donc l'ensemble des opérations mentales et actionnelles qui permettent la transformation de ressources pour l'activité de la personne, y compris pour les activités futures (Balleux, 2000). Toute communauté de pratique questionne donc l'activité humaine mise en œuvre, c'est pourquoi le schéma proposé par Yrgö Engertröm (1987) (figure 1), demeure une référence centrale dans notre réflexion, en tant que présentation d'un système médiateur tel que le définit Bolle de Bal. Les usages des communautés de pratique, interrogent la définition du « social », entre des perspectives situées très focalisées sur des pratiques professionnelles et des perspectives davantage culturelles ou décentrées de ces situations.

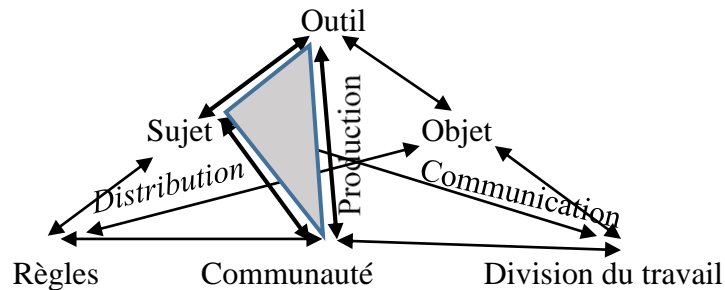


Figure 1 : Le triangle « *sujet, outil et communauté* ».

De ce triangle « *Sujet-Outil-Communauté* », nous interrogeons les processus qui concourent à l'axe structurant du système que l'on appelle « production », y compris lorsqu'il s'agit d'un service. Nous retenons les notions suivantes : « *interaction, communication, coopération, collaboration, participation* », autant de mots finissant en « *ion* » qui questionnent les processus en cours et les transformations du sujet au cours de sa pratique, plus particulièrement en lien avec la recherche de l'atteinte des objectifs assignés à la communauté, tant d'un point de vue individuel que collectif. Nous distinguons la notion de groupe de celle de communauté, dans laquelle sont questionnés le sentiment d'appartenance et l'identification de l'apprenant aux centres d'intérêts ou aux valeurs du groupe. Ainsi, toute activité collaborative implique qu'une communauté travaille de manière concertée à une production collective, dont la communauté est collectivement responsable ; ce qui pose la question de l'existence d'une organisation du travail. Nous pouvons donc associer à ce triangle, la division du travail, que l'on peut définir selon ses caractéristiques en termes de « *coordination, négociation, réalisation* » à partir des décisions prises et d'une validation collective. Cette nécessité du travail collaboratif en constitue donc une modalité et la communauté doit s'organiser en vue d'élaborer une production.

1.3. Entre apprentissage et environnement, le travail à considérer.

C'est pourquoi la communauté de pratique s'inscrit aisément dans les logiques d'apprentissage en situation de travail, soit dans un processus d'acquisition de connaissances et des compétences dans et par l'exercice de l'activité de travail. Nous constatons pour cela, une dissolution maximale de la séparation entre l'espace-temps du travail et l'espace-temps de l'apprentissage. Une optimisation maximale des interactions sociales, en s'appuyant sur des personnes chevronnées, principalement sous la forme des techniques d'animation. Des échanges davantage fondés sur le partage de pratiques professionnelles que sur la transmission de connaissances savantes. Un apprentissage favorisé par l'analyse expérientielle réflexive, soit par l'exercice d'une pensée du sujet sur sa propre manière de faire, dans la confrontation à celle des autres (Verquin Savarieau, 2016 b)). Cette perspective nécessite de théoriser la situation de travail, soit l'environnement créé par la rencontre de la situation professionnelle et de la situation d'apprentissage. L'interrogation portant sur les porosités et les décloisonnements qui peuvent exister entre les espaces-temps de la formation et de la production (Orly, 2002), manifestent ainsi que la formation des adultes se déploie à l'articulation de trois sphères : l'éducation, le travail et la société (Ardouin, 2014). Cette observation de la situation de travail dans les communautés de pratique, questionne également la rencontre de cet environnement et des environnements virtuels (réseaux sociaux, intranet, plateformes ou outils de collaboration, etc.), soit la focalisation d'une attention sur la singularité des situations étudiées, où les constantes sont à interroger. C'est donc l'environnement de travail lui-même qui devient un élément central à analyser, soit en interrogeant les interactions en contexte professionnel et ses facteurs organisationnels, auxquels nous adjoignons les interactions dans le contexte de la communauté de pratique (Billett, 2009 ; Depover & Marchand, 2002).

2. Théorie des capabilités et pouvoir d'agir : la question des conversions de ressources dans un environnement favorable.

2.1. Des capabilités aux capacités.

Le terme anglais de « *capability* » n'a pas d'équivalent en français, le terme « *capabilité* » constitue donc un néologisme. Pour cette raison, on constate que de nombreux auteurs, afin de faciliter la lecture de leurs écrits, parlant des capabilités continuent d'utiliser le terme de capacité (Zimmermann, 2014, p. 79; Renard, St-Amant et Ben Dhaou, 2007, p. 21). L'analyse lexicale du mot « capacité » indique pourtant une autre réalité, soit l'aptitude à contenir, à recevoir, ou à faire quelque chose (capacité d'un tonneau, capacité humaine, capacité à recevoir, etc.), soit une connotation juridique qui désigne l'aptitude d'une personne à jouir de certains droits ou à les exercer, soit « *la capacité de conclure un acte juridique valable* », « avoir capacité pour ».

Nous retiendrons par conséquent que les capabilités questionnent le développement professionnel comme une co-production qu'il faut négocier entre le salarié et son environnement, et interroge l'existence d'un dialogue social (Zimmermann, 2014). Elles posent les conditions de sa faisabilité en fonction des opportunités, des moyens offerts pour réaliser les orientations choisies. Les capacités diffèrent donc des capabilités dans le sens où il est nécessaire de distinguer ce qui relève d'un savoir-faire quelque chose, soit des capacités ; du fait d'être en mesure de faire quelque chose, soit les capabilités qui s'inscrivent dans le champ des possibilités offertes par l'environnement de la personne (Brown & Cartney, 2004 ; Bryson & Merritt, 2007). Les capabilités posent au cœur de l'action, la question des conversions des opportunités et des ressources en réalisations concrètes. Si le pouvoir agir est un impensé du modèle la compétence, pour Zimmermann, (2016, p. 363), « *on ne peut développer une logique de compétences sans passer au crible de l'enquête les conditions d'effectivité du pouvoir agir des salariés dans un environnement précis* ». Ces ressources sont donc à appréhender de façon large, non seulement en tant que ressources humaines, monétaires, techniques, mais aussi juridiques (, p roit à) et culturelles. C'est par conséquent la prise en compte des réalisations autant que des ressources qui fait de la conversion une opération décisive à analyser.

2.2. La conversion des ressources et le pouvoir d'agir interrogent l'existence d'un environnement favorable.

2.1.1 La liberté ou la capacité de choix.

Les capabilités ne se réfèrent pas à des réalisations effectives, mais aux possibilités offertes et libertés de choisir la vie que l'on souhaite mener, donc au « *pouvoir d'agir* ». Sen rappelle que la liberté est aussi une valeur du développement humain, associée à l'accomplissement personnel et la reconnaissance de soi (Corteel, & Zimmermann, 2007). Il propose donc de juger la qualité de la vie à partir de ce que les individus sont en mesure de réaliser vraiment, ce qu'il appelle les états (« *beings* ») et actions (« *doings* ») et qui constituent l'ensemble des « fonctionnements » (« *functionings* »). Ces « fonctionnements » que nous pourrions concevoir comme des vecteurs de choix peuvent aller de ce qui paraît le plus élémentaire (pouvoir se nourrir, se soigner, aller à l'école, etc.), aux plus élaborés (pouvoir exercer des responsabilités, grandir dans l'estime de soi, prendre part aux décisions démocratiquement, garantir l'égalité des chances du système éducatif, etc.). C'est donc la conversion des opportunités et des ressources en réalisations qui sont au cœur de l'approche par les capabilités. « *La capabilité est, par conséquent, un ensemble des vecteurs de fonctionnements, qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie* » (Sen, 1992, p.66).

En ce sens, l'approche par les capabilités peut être classée parmi les théories des opportunités puisqu'elle ne cherche à retenir ni les ressources ni les résultats atteints pour juger de la qualité de vie mais bien des opportunités réelles qui s'offrent aux individus de mener le type de vie qu'ils ont choisi. Parmi ces

opportunités, nous pouvons souligner le processus de formation, soit une forme particulière d'activité éducative, inscrite dans une perspective contractuelle, visant l'acquisition de capacités et se donnant délibérément pour objet la progression maximale de chaque participant. Dans ce sens, les formations en ligne sont souvent décrites comme autant d'espaces de liberté, mais nous savons que la mise à disposition de ressources (textes, vidéos, espaces de discussions, médias sociaux, etc.) ne suffit pas pour que les individus deviennent autonomes et capables d'autoformation. La liberté pose donc la question des conditions favorables à l'acquisition de cette autonomie indispensable, plus particulièrement par l'existence de marge de manœuvres afin de pouvoir s'adapter à un environnement que l'on ne maîtrise pas forcément. La liberté qui est au cœur de la notion de capabilité est à concevoir dans une approche rationnelle de la liberté et non pas par l'idée d'une pulsion arbitraire. Cette liberté peut se définir comme étant une « capacité d'agir » qui est elle-même à pour caractéristiques d'interroger les ressources réellement utilisables dans l'agir.

Ainsi, pour Pierre Rabardel (2005, p. 261), les notions de « *capacité de faire* », « *pouvoir faire* » et « *pouvoir d'agir* » sont à distinguer, selon trois dimensions de l'action à envisager. Dans la première, le sujet passe du domaine de l'impossible à celui du potentiellement possible. Dans la seconde, le développement du « *pouvoir faire* » fait passer du potentiellement possible à l'effectivement faisable. Enfin, le « *pouvoir d'agir* » constitue le stade suprême du pouvoir faire, soit dans la production d'actions répondant à la diversité des critères auxquels le sujet entend explicitement ou non répondre par ses actions. Selon lui, les genèses instrumentales, s'inscrivent dans les mouvements généraux du développement du pouvoir d'agir des sujets tant individuels que collectifs. Toute structure organisationnelle peut être assimilée à un artefact qui va faire l'objet du développement de schèmes d'utilisation chez ceux qui la font vivre, ainsi que d'une appropriation progressive. Cet artefact lui-même nécessite d'être « mis à sa main » des acteurs de l'organisation, c'est ainsi qu'ils vont la modifier afin de mieux s'en servir. L'organisation n'est alors plus seulement une entité externe aux opérateurs qui s'impose à eux, mais « *une entité inscrite dans l'opérateur à travers son activité* » (Bourmaud, 2013, p. 172). Si l'on fait le lien avec les dispositifs de formation à distance, on peut alors penser, comme l'affirme le discours très répandu que les distances spatiales et temporelles permettent à l'apprenant d'avoir accès aux ressources en tout temps et en tout lieu (Peraya, 2014). Toutefois, cette appropriation du dispositif de formation, en tant qu'organisation pédagogique n'est envisageable que lorsque les apprenants sont suffisamment autonomes pour gérer leur travail personnel (Jacquinot, 1993).

Le pouvoir d'agir interroge donc tout ce qu'il est effectivement possible de faire compte tenu des caractéristiques concrètes et singulières des situations rencontrées et dans lesquelles se déploie l'activité à réaliser. Sen (2000, 1985) interroge la capacité de choix en lien avec la rationalité et les valeurs des acteurs sociaux. Un choix suppose donc la réflexivité qui conduit à l'évaluation autonome de la situation. Le développement de la réflexivité passe par la pratique, ainsi nous pouvons affirmer que pour Schön (1993), le professionnel doit devenir un praticien de la réflexivité, ayant incorporé dans sa pratique, par entraînement, une prise de recul distanciée. Se développer interroge alors trois dimensions du rapport de la personne à son environnement :

- 1) La transformation des relations qu'une personne entretient avec son environnement, d'autant plus si cet environnement est virtuel et nécessite l'acquisition de compétences dans l'usage des technologies de l'information et de la communication ;
- 2) La transformation de la place qu'on occupe dans et par rapport à cet environnement, des activités rendues possibles par cet environnement, des capacités pour agir déjà présentes ou à développer, des modes de pensée, des raisonnements menés et des actions réalisées, mais aussi des formes de relations entretenues avec les autres (collaboratives, émulatrices, conflictuelles, valorisantes, etc.).
- 3) La transformation dans la manière de se percevoir dans cet environnement (valorisation, démotivation, contentement, satisfaction, plaisir, ennui, fierté, écoeurement, lassitude, impuissance, etc.).

Il est donc nécessaire de chercher à accroître deux capacités fondamentales: la régulation de la dynamique intentionnelle, notamment lorsqu'elle s'inscrit dans un collectif de travail, et le développement de la capacité attentionnelle dans sa pratique quotidienne. Ces deux capacités requièrent un entraînement pour parvenir à cette régulation qui permettra de justifier des choix, en argumentant des

« raisons d’agir », en précisant des motifs normatifs et idéaux. Autrement dit choisir, non pour s’émanciper de toutes règles ou normes de conduite, mais pour distinguer, les habitudes, le déjà-là, les dispositions, de ce qui relève de la délibération, du produit de la nouveauté, de l’apport du changement ou de l’apprentissage expérientiel. Outre les règles d’utilisation de l’environnement et le rôle assigné à chacun des membres de la communauté d’apprentissage, l’effet structurant des usages de l’environnement s’articule à la question de la division du travail et du collectif de travail. En lien avec la pratique réflexive elle-même qui est une forme particulière de la pensée et de l’agir humains, l’entrée par l’environnement questionne le contexte de la formation, ses normes, valeurs et les savoir-faire d’une profession sensée en découler. En fonction des finalités de la formation et de ses publics, il convient nécessairement de tenir compte des apprenants, de leurs statuts, objectifs et histoires et de travailler avec eux dans et pour la construction de leurs savoirs

La liberté selon Sen résulte donc d’un subtil équilibre entre deux dimensions, l’une que l’on pourra qualifier d’« opportunités » et l’autre qui constitue un « processus » (De Munck, 2008). Opportunités en fonction des ressources disponibles, selon le nombre et de la nature des mondes possibles offerts. Mais aussi processus, qui interroge les modalités réelles de prise de décision, plus particulièrement, l’existence d’une délibération détachée de toute interférence d’autrui, afin de pouvoir exercer une réelle liberté qui doit conduire à véritable épanouissement humain. La capacité définit, selon cette logique, un champ de possibles, tout à la fois pour l’individu qui en est porteur et pour l’organisation qui peut en profiter (Zimmermann, 2008, 2011). Elle porte sur le devant de la scène la résultante des interactions entre ces ressources et les sujets, soit la nécessité de concevoir de nouvelles manières d’apprendre dans l’action. L’approche par les capacités et la formation en ligne interroge donc le stockage des savoirs et l’exploitation qu’il est nécessaire d’opérer pour qu’il ne reste pas lettres mortes. En effet, l’apprentissage nécessite que les personnes apprennent à se repérer, à utiliser et à investir les ressources mises à leur disposition, pour y gagner en autonomie et en pouvoir d’agir, soit exercent leur liberté. Le terme de « *pouvoir d’agir* » exprime par conséquent l’exercice effectif d’un pouvoir d’action dépendant à la fois des opportunités offertes par l’environnement, c’est-à-dire des ressources disponibles, de la gestion des organisations, auxquelles s’ajoutent les capacités des personnes elles-mêmes à exercer ce pouvoir (figure 1).

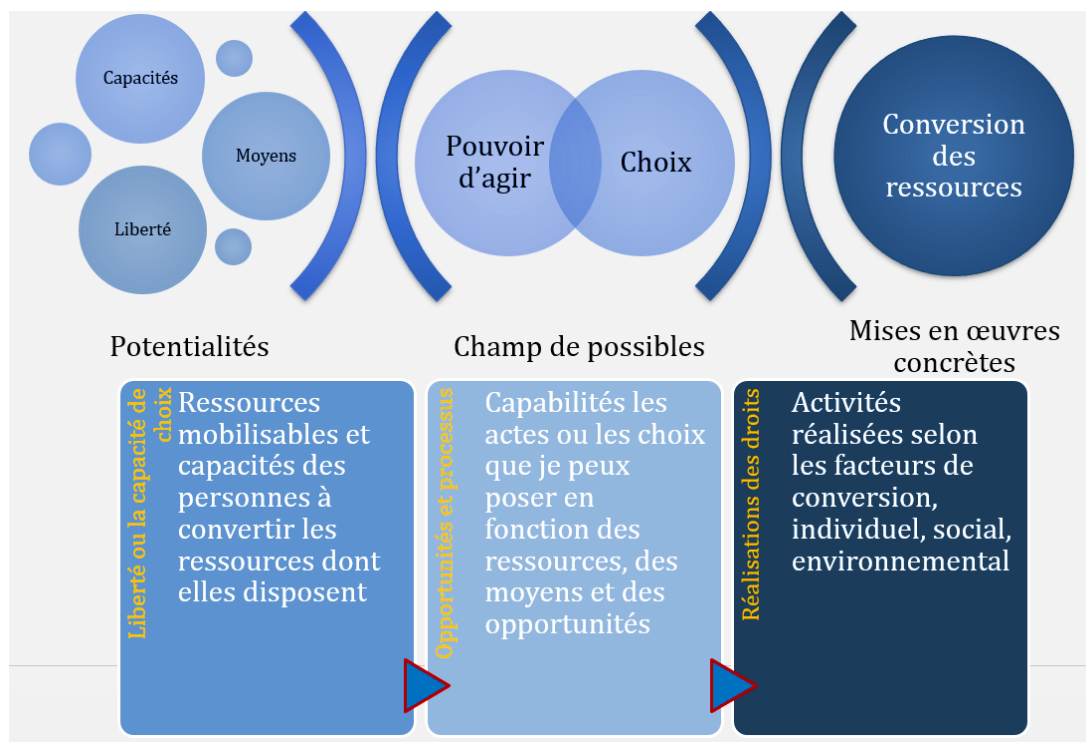


Figure 1 : Les capacités : de la conversion des ressources aux accomplissements.

2.1.2 *La capacité comme potentiel d'épanouissement humain*

Cet exercice de la liberté est donc associé à des potentialités qui constituent autant de génitifs qui spécifient les finalités du processus qui constitue une capacité à venir : capacité à manager, capacité à entreprendre, capacité à collaborer, capacité à s'associer. Le but étant de concilier la liberté avec l'épanouissement humain, les capacités sont alors définies non par le choix qu'elles permettent de réaliser, mais par les valeurs qu'elles visent (loyauté, intégrité, équité, créativité, autonomie, sens des responsabilités, leadership, solidarité, partage, etc.).

Ce potentiel d'épanouissement humain pose alors la question de sa réalisation effective. Il s'agit d'agir en cohérence avec les choix que l'on a posés, soit de mener réellement la vie que l'on s'est choisie. Entre les finalités visées et les accomplissements réalisés doivent être interrogées les médiations, positives et négatives, qui sont à interroger lors de l'évaluation des capacités. C'est ce que Sen appelle « les facteurs de conversion ». Parmi ceux-ci, nous nous intéresserons particulièrement à l'exercice d'une agencéité collective, soit à l'obtention de nouvelles capacités collectives (Stewart, 2005). Ces capacités collectives ne sont pas uniquement la somme des capacités des individus, mais elles peuvent leur être supérieures (en cas d'entente, d'alliance, de partenariat) ou inférieures (en cas de mésentente, de conflit, de valeurs divergentes) en fonction de la qualité des interactions sociales que l'on peut observer. Elles ne peuvent donc être atteintes qu'à travers l'action collective. Cette dernière constitue une forme intentionnelle, parfois très volontariste de constitution de capacités nouvelles par l'association. La performance suppose donc un environnement social, au sein duquel la délibération et la répétition joueront un rôle important dans la robustesse d'une capacité.

2.1.3 *La capacité comme réalisation des droits.*

Les droits deviennent alors, non pas ce qu'ils représentent classiquement, des cadres d'action, mais constituent des dotations en ressources, comme le droit à l'éducation par exemple. Les capacités reposent ainsi sur la capacité des personnes à convertir les ressources dont elles disposent, mais aussi au moment de choisir tel ou tel accomplissement, sur la possibilité de choisir une conduite qui réponde à des préoccupations particulières (conception du travail bien fait, de la qualité du travail, d'une évolution de carrière à venir). On peut alors parler de facteurs de conversion ou d'absence de conversion.

« *Liberté, finalités et réalisations* » ou bien encore « *choix, valeurs, conversion* » définissent au final une conception complexe des capacités. Cette approche est donc un moyen d'analyser les systèmes d'opportunités et de contraintes qui pèsent sur les apprenants lorsqu'ils agissent et se développent. Dans ce sens, un environnement qui favorise le développement des capacités serait capacitant (Fernagu-Oudet, 2012). Les approches pédagogiques mobilisées et l'environnement de travail sont eux déterminants en termes d'accompagnement et de soutien. Il ne s'agit pas d'agir sur l'environnement pour contraindre l'individu à apprendre, mais de lui donner la possibilité de s'autodéterminer et de le mettre en capacité d'apprendre. L'enjeu principal dans la conception d'un environnement capacitant est par conséquent l'élargissement du pouvoir d'agir.

3. Théorie des capacités et pouvoir d'agir : quelques pistes à poursuivre.

3.1. L'environnement capacitant et les porosités du temps dans les formations en ligne.

Si la dissolution maximale de la séparation entre les espace-temps du travail et les espace-temps de la formation semble correspondre à une situation idéale, dans les formations en ligne, l'environnement de travail devient l'un des éléments centraux à analyser, soit en interrogeant les interactions en contexte professionnel et les facteurs organisationnels (Billett, 2001). Le terme de « *travail* » prend en outre, une signification particulière, puisqu'il ne s'agit pas uniquement d'interroger l'espace de production, mais de concevoir également le processus formation comme étant un travail à réaliser (figure 2).

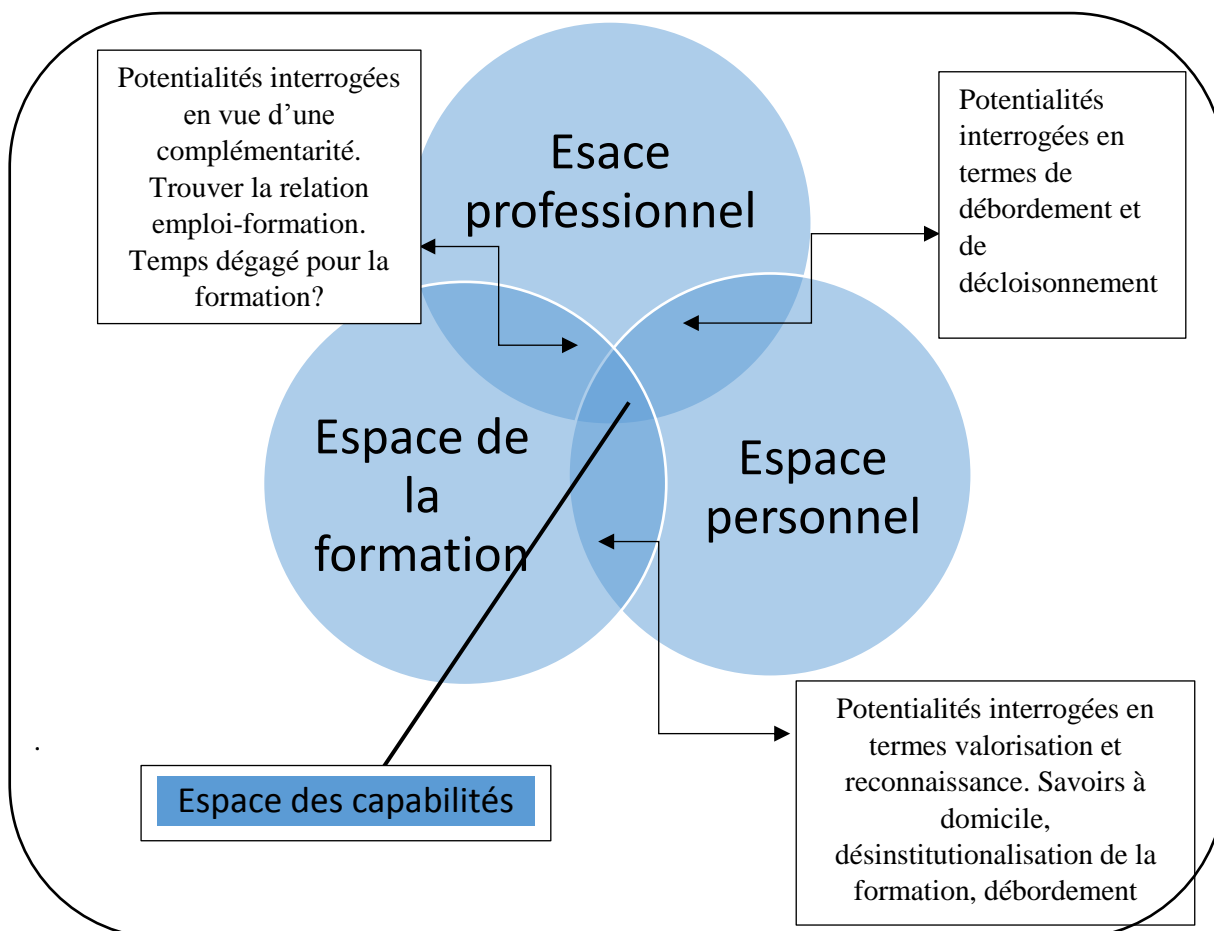


Figure 2 : L'environnement capacitant de l'apprenant en ligne.

C'est à la rencontre de ces trois espaces de vie que sera rendu possible, le développement des capacités, avec pour corollaire, bien souvent, le transfert de ressources pour l'organisation de travail, que ce soit pour celle de la sphère professionnelle ou celle de la formation. Le flux des activités à réaliser sera par conséquent constitué d'une multitude d'activités issues des trois sphères qu'il faudra concilier. Sans décharge du temps de travail productif afin de pouvoir bénéficier de sa formation, le temps de formation sera donc vécu sous pression temporelle et les « débordements » sur la sphère privée seront nombreux. Les chevauchements font qu'il est possible d'observer l'absence d'un apprenant financé par son employeur pour raison professionnelle. L'environnement capacitant de l'apprenant en ligne questionne donc le parti pris de la famille dans le travail de l'apprenant, dans l'optique d'une décharge des activités courantes de l'espace personnel, pour compenser un trop plein d'activités à mener. L'usage des technologies (plateformes, outils collaboratifs, classes virtuelles, emails, téléphone) est à interroger sous l'angle d'un continuum espace-temps et d'une reliance sociale, qui peut permettre de gagner du temps. C'est également à questionner sous l'angle de la résonance, soit la capacité à créer des liens afin d'exister dans le monde réel. Nous percevons alors qu'il semblerait qu'un dispositif hybride favorise la proximité de l'apprentissage possible en contexte réel et la disponibilité des ressources éducatives (Depover & Marchand, 2002), toutefois il comporte également son lot de contraintes, notamment les chevauchements rendus possibles entre : espace public et espace privé, temps du travail et hors temps

de travail, identité professionnelle et identité d'apprenant ; chevauchements qui impliquent des conflits et des tiraillements qu'il est nécessaire de résoudre. Ainsi la non délimitation de l'espace de formation par rapport à celui du travail et/ou de la vie personnelle, n'est pas à interroger uniquement du point de vue pédagogique, elle doit être questionnée du point de vue axiologique qui concerne avant tout les finalités visées par la formation (Verquin Savarieau, 2014). S'agit-il de définir le contenu d'une formation ayant pour but un apprentissage totalement nouveau ? D'une formation de perfectionnement ou de remise à niveau facilitant la reconnaissance de compétences précédemment éprouvées ? S'agit-il d'une formation ayant pour but la mise en situation professionnelle ayant pour objectif la découverte d'une nouvelle fonction ? Etc...

3.2. Pouvoir d'agir et questions de choix dans la conversion des ressources.

A une échelle plus fine, nous avons fait le choix d'interroger la conversion effective des ressources sur la plateforme à partir de son outil d'un outil de tracking dont elle dispose (figure 3). Cet outil permet de mesurer les événements par utilisateur, soit d'indiquer le taux de réalisation de la formation (soit dans cette page, de 28% à 89%). Si cet outil semble efficace, il ne permet pas dans la réalité de connaître pour chaque étudiant, le nombre de pages vues ou téléchargées, le nombre de clics et donc interactions réelles réalisées avec les ressources. Apparaissent également en couleur foncée, les ressources avec lesquelles l'utilisateur a interagi, en claire, les ressources qui n'ont pas été utilisées.



Figure 3 : Interaction avec les ressources et taux de conversion.

Il en ressort une perception du dispositif de formation entre ruptures et continuités et d'une formation qui s'inscrit pour certains dans la discontinuité. Le contexte des pays du Sud dans cette recherche interroge les conditions de connexion et d'électrification. A la question portant sur l'accès à la formation, (41,3%) ont répondu en impression papier, ce qui semble en effet confirmer des difficultés pour accéder parfois aux ressources en ligne (tableau 1)

Par quel(s) moyens vous êtes-vous connectés à la formation ?

Ordinateur	45	97.8 %
Smartphone	10	21.7 %
Tablette	4	8.7 %
Impression papier	19	41.3 %
Autre	1	2.2 %

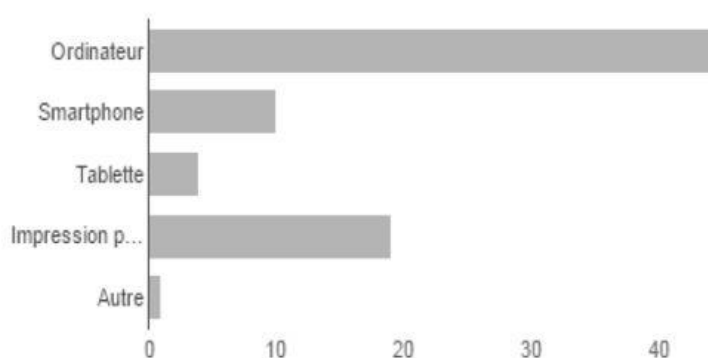


Tableau 1 : Moyens pour se connecter à la formation.

Perspectives

Issue du domaine de la gestion, la compétence a fait de l'homme une ressource, sans interroger l'essence même du travail, qui interroge avant tout sa capacité d'agir, « *une puissance d'action dans le réel de l'activité vivante* » (Xavier Baron, 2016, p.55). Ainsi, de nombreux auteurs s'accordent sur le fait que le passage des qualifications aux compétences accompagne un profond mouvement de transformations des organisations, dans lesquelles on observe une rupture avec la certitude et la prévisibilité des comportements (Wittorski, 1998, Baron, 2016), ainsi qu'une individualisation des pratiques d'évaluation et de reconnaissance.

Si le pouvoir d'agir était un impensé du modèle de la compétence, la notion de capacité, telle qu'elle et conceptualisée sous l'angle de la liberté, du pouvoir d'agir, permet de réinterroger le modèle de la compétence, à « *l'épreuve de ses promesses* » (Zarifian, 2001). Comme « potentiel d'épanouissement » (De Munck, 2008, p.25), elle invite à sortir de la vision des « ressources humaines », soit de l'humain comme moyen au service du capital, mis de rentrer dans une vision anthropologique de l'homme au travail. Cette approche questionne toute à la fois, ses compétences, sa performance, mais aussi ses attentes en matière de travail, soient les valeurs et les droits qu'il y associe, comme la reconnaissance, la justice, le respect, l'autonomie, la réalisation de soi, la durabilité, etc. Cette notion met donc au centre de la réflexion, trois dimensions complémentaires du développement humain, la latitude de choix, le pouvoir d'agir et ce qui représente une valeur pour une personne dans une situation donnée. Les capacités entendues au sens de Sen, interrogent donc les possibilités effectives de développer une expérience dotée d'une valeur personnelle et sociale

L'Homme sort donc du cadre de l'organisation dans lequel il ne représentait d'après le « modèle de la compétence » qu'une ressource, pour concevoir au travers de son travail, à la fois son propre développement mais également celui de l'organisation pour laquelle il travaille. La question du transfert des ressources souligne que le développement professionnel institue les capacités à la fois comme moyen et finalités (Sen 2000). Cette acception a donc des incidences fortes sur la manière de concevoir le devenir professionnel et l'organisation du travail. En cela, elle n'est pas réductible à l'ampleur des savoirs ou savoir-faire au sens de la professionnalisation, mais prend en considération davantage les logiques de développement personnel et professionnel et l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle. Pour Zimmermann (2016, p, 367) : « *Contrairement aux compétences, les capacités mettent le développement professionnel à l'épreuve de sa finalité humaine, au-delà de sa finalité économique* ».

- Ardouin T. (2015). Les capacités de l'organisation par les compétences individuelles, collectives et organisationnelles. In Laurent Renard et Richard Soparnot (Eds) Les capacités de l'organisation en débat. Paris : L'Harmattan , Logiques sociales.
- Arnoud, J. (2013). Conception organisationnelle : pour des interventions capacitantes.. Thèse en Ergonomie, Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2013. URL : <http://www.theses.fr/2013CNAM0891>
- Baron, X. (2016). Les compétences entre attributs et capacités autonomes : du mythe obsolète à la refondation dans l'économie postindustrielle. In Solweig Fernagu Oudet & Christian Batal (Dir) (*Révolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capabilités.* Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Billett S., (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand et L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes*. Paris, Presses Universitaires de France, Formation et pratiques professionnelles.
- Bourmaud, G. (2013). De l'analyse des usages à la conception des artefacts: Le développement des instruments. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 161-173). Paris: PUF.
- Brown, R. & McCartney, S. (2004). The development of capability: the content of potential and the potential content. *Education and Training*, 46 (1), 7-10.
- Bryson, J. & Merritt, K. (2009). Le travail et le développement des capacités, *Formation emploi* [En ligne], 98 | avril-juin 2007, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 22 avril 2016. URL : <http://formationemploi.revues.org/1777>
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs, Vol. 4*(4), 469-496.
- Corteel, D. & Zimmermann, B. (2007). Capacités et développement professionnel. *Formation emploi* [En ligne], 98 | avril-juin 2007, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 11 octobre 2012. URL : <http://formationemploi.revues.org/1561>
- Depover, C. & Quintin, J.-J. (2011). Les modalités et les formes de l'apprentissage à distance. In : Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D. Quintin, J. J., Jaillet, A. (2011) *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, 29-38.
- Falzon, P. (2010). A propos des environnements capacitants: Pour une ergonomie constructive. In C. Roux (Ed.), *Prévention de l'usure professionnelle ou construction de la santé ? Actes du séminaire organisé par le réseau ANACT* (pp. 60-67). Paris : ANACT.
- Fernagu-Oudet, S. & Batal, C. (2016). (*Révolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capabilités.* Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations », in Étienne Bourgeois & Marc Durand (coord) *Apprendre au travail*, Paris : Presses Universitaires de France « Apprendre », p. 201-213.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi* [En ligne], 119 | juillet septembre, mis en ligne le 30 septembre 2012, consulté le 12 novembre 2012. URL : <http://formationemploi.revues.org/3684>
- Fernagu Oudet, S. (2006). *Organisation du travail et développement de compétences/construire la professionnalisation*, Paris : L'Harmattan, 321 p.
- Jacquinet G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, n° 102, p. 55-67. DOI : [10.3406/rfp.1993.1305](https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305)
- Munck (De) J. (2008). Qu'est-ce qu'une capacité ? In Munck (De) J. & Zimmermann B. (2008) (cord) *La liberté au prisme des capacités*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, collection Raisons pratiques.

- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 8 | 2014, mis en ligne le 14 janvier 2015, consulté le 11 décembre 2016. URL : <http://dms.revues.org/865> ; DOI : 10.4000/dms.865
- Phelps, R, Hase, S & Ellis, A, (2005). Competency, capability, complexity and computers: exploring a new model for conceptualising end-user computer education. *British Journal of Educational Technology*, vol. 36, no. 1, pp. 67-84. The publisher's version of this article is available at <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00439.x>
- Rabardel, P. (2005 a)). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (Eds.), *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (pp. 251-265). Paris : La Découverte.
- Rabardel, P. (2005 b)). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In Pierre Rabardel, & Pierre. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-29). Toulouse: Octarès.
- Rinaudo, J. -L. (2015). Médiation numérique en éducation », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 12 | 2015, mis en ligne le 17 décembre 2015, consulté le 11 décembre 2016. URL : <http://dms.revues.org/1190> ; DOI : 10.4000/dms.1190
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. [Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon], Québec : Les éditions Logiques.
- Stewart, F. (2005). Groups and Capabilities. *Journal of human Development*, 6 (2), pp. 185-204.
- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté*, Paris, Odile Jacob, août. [trad. fr. *Development as Freedom*, Alfred Knopf Inc, 1999.]
- Sen, A. (1999, a)). *Development as freedom*. Oxford, Oxford : University Press.
- Sen, A. (1999, b)). La liberté individuelle : une responsabilité sociale. *Esprit*, mars-avril, pp.5-25.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North Holland.
- Verquin Savarieau B. (2016 a)). Théorie des capacités et rapports au temps en formation hybride. De la pression temporelle à la question de la conversion des ressources. Communication au 9^{ème} colloque de l'autoformation « Apprendre ensemble à l'heure de l'accélération. UCO, Angers, 26 octobre.
- Verquin Savarieau B. (2016 b)). L'apprentissage en milieu de travail : du dispositif numérique aux questions de médiatisation éducative. In : C. Guillaumin, Sebastien Pesce, S Renier « Processus de professionnalisation, entre engagement et abandon. Paris : L'Harmattan (à paraître).
- Verquin Savarieau B. (2014). Formation à distance et activité du stagiaire de la formation professionnelle continue. La lettre de mission comme outil d'ajustement et de régulation. *Phronesis*, Volume 3, numéro 1-2, janvier-avril, pp. 49-57. *Et Éducation et socialisation* [En ligne], 35, mis en ligne le 01 avril 2014, URL : <http://edso.revues.org/702>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Richard Wittorski (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, Paris : Documentation française, 135, pp.57_a 69. <hal-00172696>
- Zarifian, P. (2001) Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. Rueil-Malmaison, Éditions Liaisons, 2001, 114 p.
- Zarifian, P. (1992) Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Éducation permanente*, n° 112 01/10/1992, p. 15-22.