

## **LA DÉMARCHE ERGOLOGIQUE DANS LE CHAMP DE LA PÉDAGOGIE**

*Louis Durrive*

Le point de départ de l'aventure ergologique a été pour moi le lien entre l'éducation et le travail. Au début des années 90 en tant que professionnel de l'éducation, j'étais chargé de réfléchir à des issues vers la vie active pour les jeunes sortis de l'école sans aucun bagage. Par l'intermédiaire de l'ergonome Jacques Duraffourg, je rencontrais ainsi l'ergologie au bon moment : je me trouvais en tension dans l'analyse de deux situations d'activité, la situation pédagogique et la situation de travail. Mon champ disciplinaire, la pédagogie, allait finalement servir la démarche ergologique et réciproquement<sup>1</sup>.

Dans un premier temps, on peut sans doute reconnaître un certain isomorphisme entre la situation pédagogique et la situation de travail. Ce n'est pas un hasard si les deux scènes de la vie sociale ont un vocabulaire parfois commun : on parle de tâche et de travail aussi bien pour l'ouvrier que pour l'élève ; on utilise le lexique de la compétence autant à l'école qu'en entreprise. Dans tous les cas, il est question de plan ou de programme, de prescription, de délais, d'épreuves, de ressources, de contrôle, de sanctions, de relations asymétriques qui ont à voir avec des relations de domination - davantage cachées, symboliques, pour le champ scolaire comme l'ont montré Bourdieu et Passeron (1970).

Qu'il soit opérateur dans une entreprise ou élève dans une institution scolaire, celui qui travaille est confronté à un ensemble de normes qu'il va devoir prendre en compte pour les actualiser et les personnaliser. Et pourtant les conditions de l'expérience normative ne

---

<sup>1</sup> Ce texte est issu d'une communication au IV<sup>ème</sup> congrès de la Société Internationale d'Ergologie, 27-29 août 2018, Brasilia.

sont pas les mêmes dans les deux situations comparées ici, la situation pédagogique et la situation de travail. Sous un certain angle, on pourrait même parler d'une image inversée, comme nous allons le voir. C'est pourquoi la pédagogie apporte un éclairage original sur l'humain en activité, un éclairage très complémentaire me semble-t-il à celui d'une analyse de l'activité de travail.

C'est cette continuité-discontinuité entre le monde scolaire et le monde du travail qui nourrit par ailleurs et depuis longtemps une réflexion de fond d'ordre politique, sociétal, tel que l'illustre le débat entre John Dewey et Hannah Arendt, un débat sur lequel je reviendrai.

Auparavant, j'aimerais m'attarder sur l'originalité de l'approche pédagogique d'une activité humaine, celle de l'apprentissage. La structure commune au travail salarié et au travail scolaire incite dans les deux domaines à parler d'un échange, d'un engagement entre parties et donc d'un « contrat ». En réalité, le contrat de travail est à l'opposé du contrat pédagogique. Constatant l'asymétrie entre employeur et employé, le contrat de travail instaure un lien de subordination juridique. En fonction des contreparties, le salarié met son activité professionnelle à disposition de son employeur. Celui-ci a autorité sur lui mais uniquement dans le cadre de ce travail : il donne les directives, il contrôle la réalisation et il sanctionne éventuellement.

Qu'en est-il en situation d'apprentissage ? On peut faire un parallèle sous l'angle du prescrit car l'enseignant est invité à expliciter ses attendus, les critères et les règles de l'épreuve. C'est ce qu'il est convenu d'appeler le contrat didactique, celui qui explicite le champ des contraintes. En revanche le contrat pédagogique, celui qui fixe les objectifs à atteindre, n'a rien de commun avec le contrat dans le monde du travail. Pourquoi ? Parce que le salarié fournit une prestation : un acte qui se traduit par une transformation du milieu correspondant à une tâche à accomplir, celle qui a été définie par un accord, la fiche de poste par exemple. Au contraire l'élève s'engage dans un apprentissage qui concerne sa propre transformation. C'est bien sûr là que se trouve la limite de l'interventionnisme en pédagogie puisqu'aucun dispositif ni aucune méthode ne peuvent garantir l'effet attendu.

Certes, on peut soutenir qu'il en va de même en situation de travail. Aucun résultat ne peut être obtenu malgré l'opérateur. Que l'on se trouve en production ou bien en apprentissage, la décision de faire « *usage de soi* » relève en dernier ressort de la personne elle-même. L'élève peut subir passivement le cours jusqu'à la sonnerie, de même que le travailleur peut freiner la production en « levant le pied », en faisant la grève du zèle. Cependant la différence est perceptible lorsque la situation est considérée sous l'angle de l'encadrement. La situation de travail est en effet orientée vers l'acte, tandis que la situation pédagogique est orientée vers l'acteur. L'acteur est inséparable de son acte mais il s'en distingue en même temps : c'est à travers ses actes qu'une personne s'exprime et est évaluée, tout en ayant le droit de ne pas être enfermée dans ses actes, réduite à ceux-ci.

Dans l'approche de l'activité humaine, normative, l'organisation du travail s'en tient aux *actes* tandis que la pratique pédagogique se fonde sur l'acteur. Cela se traduit jusque dans la planification des tâches : en production, le plan de travail raisonne sur les actes attendus (quitte à modifier les intervenants, les acteurs), quand en formation, le programme pédagogique s'ajuste autant que possible à l'acteur (quitte à bouleverser l'ordre des actes à réaliser). C'est ce qui me permet de dire que la pédagogie, dans l'encadrement de l'activité humaine, apporte une lumière originale sur l'être normatif.

Cela commence par la relation qui s'établit en situation pédagogique. S'il y avait véritablement homothétie entre le travail et l'apprentissage, l'élève exécuterait la consigne du maître et ferait ensuite évaluer ses productions pour elles-mêmes, comme autant d'objets à apprécier indépendamment de leur origine. Or la préoccupation du pédagogue va au-delà de l'acte réussi. L'acte posé par l'apprenant sera bien sûr important mais vaudra uniquement comme indicateur. A l'issue d'une épreuve, le processus observable ainsi que le résultat doivent autoriser une inférence, permettre d'interpréter l'invisible de l'activité, la position de l'acteur. Ce qui compte alors, c'est la progression du sujet plutôt que les qualités de l'objet.

La nuance me paraît essentielle dans la mesure où nous partageons trop souvent une représentation pauvre de la transmission. On imagine fréquemment un savoir qui serait une sorte de marchandise en transit, une sorte de « dépôt bancaire », dirait Paulo Freire : quelque chose que l'enseignant posséderait et finirait -dans le meilleur des cas- par faire passer à d'autres personnes qui en étaient privées. Le contrôle des connaissances reviendrait à vérifier qu'à la fin du processus d'apprentissage, la marchandise est bien la même, qu'elle n'a pas été altérée par un quelconque parti pris... L'approche pédagogique récuse totalement cette manière de voir qui est à l'origine d'une relation du type : sachant d'un côté et ignorant de l'autre côté.

La relation sachant / ignorant cherche à reproduire à l'école le rapport social comme un rapport de forces. Le savoir est un argument de pouvoir, il peut se mettre au service d'une tentative de maîtriser l'autre. Qu'en est-il pour le pédagogue ? Écoutons ce que l'on dit du pédagogue paradoxal, Joseph Jacotot qui, au 19<sup>ème</sup> siècle, invitait les enseignants à céder aux élèves le pouvoir issu de leur savoir :

*« Sa manière d'enseigner était dès lors empreinte d'un grand cachet d'originalité. Il se bornait, pour tout discours, à énoncer simplement l'objet et les divisions de la discussion ; il donnait ensuite la parole aux élèves, les exhortant à prendre un parti motivé et à le soutenir avec une entière liberté ; il terminait par un résumé précis des sentiments émis et des arguments allégués. Ainsi il ne façonnait pas à son gré l'esprit de ses élèves, mais il les poussait à la vie et à l'action, et les mettait en état de s'avancer par leur propre travail, et de s'affermir par l'exercice assidu de leurs propres forces. Il s'y prit de la même manière pour donner l'impulsion à l'étude des langues anciennes et orientales »* (Raisky, 2012, p. 40).

*« Il ne façonnait pas à son gré l'esprit de ses élèves »* : effectivement, le pédagogue n'est pas un fabricant d'hommes instruits. Il échappe à cette « tentation démiurgique » (Meirieu, 2017, p. 120) aussi longtemps qu'il ne donne pas la priorité aux actes mais à l'acteur. Il faut souligner également que Jacotot n'abolit pas ici la relation de maître à élève ; il réinterprète le rôle de l'enseignant en le distinguant du savant. Il se définit comme le « maître ignorant », autrement dit celui qui assume sa responsabilité sociale

d'accompagner dans l'aventure du savoir ceux qui veulent s'y lancer, mais sans prétendre par ses explications les dispenser de l'effort de connaître. La radicalité de cette position a l'intérêt selon moi de nous ramener à l'interprétation de l'activité humaine, comme exploration du milieu par quelqu'un qui cherche à augmenter ses possibilités de vivre. Pour chacun de nous, le savoir est un rapport au monde, une prise sur le milieu – et non pas une marchandise à déplacer d'une personne à une autre.

L'imposture que le pédagogue dénonce, est celle qui veut faire croire que l'acte d'apprendre commence à l'école. En réalité, « *naître, c'est être soumis à l'obligation d'apprendre* », rappelle Bernard Charlot (1997, p. 57). Le maître, selon Jacotot, doit rappeler à chacun qu'il est capable d'apprendre, d'exercer son intelligence des situations, puisqu'il s'y risque depuis qu'il est au monde. La condition est qu'il reprenne la main sur *sa propre activité d'apprendre* et qu'il s'appuie pour cela sur un point de vue personnel (cf. dans l'extrait ci-dessus : « prendre un parti motivé »).

La relation éducative renvoie ainsi à une dénivellation et à une contre-dénivellation. L'inégalité statutaire est d'une certaine façon inévitable entre l'éducateur et l'éduqué, dans la mesure où le projet d'apprendre a parfois besoin d'être étayé. Le maître est celui qui introduit les élèves dans un champ de contraintes, précisément dans le but de les inciter à reprendre l'initiative, à trouver eux-mêmes les moyens de grandir face à ces contraintes, en les pilotant chaque fois que c'est possible pour qu'elles servent leur projet. Ils sont invités au dialogue par le maître, dont c'est le rôle :

*« Tout leur effort, toute leur exploration est tendue vers ceci : une parole d'homme leur a été adressée qu'ils veulent reconnaître et à laquelle ils veulent répondre, non en élèves ou en savants, mais en hommes ; comme on répond à quelqu'un qui vous parle et non à quelqu'un qui vous examine : sous le signe de l'égalité »* (Rancière, 2004, p. 22).

Le mot d'ordre de Joseph Jacotot est l'émancipation intellectuelle. Le pédagogue a ainsi quelque chose à nous faire découvrir à propos de l'activité humaine. Il encadre un type de situation, celle de l'apprentissage, qui peut ressembler à une situation

de travail mais qui est davantage son image inversée. Car en s'intéressant à l'acteur plutôt qu'à l'acte, l'encadrant éducatif échappe à l'illusion de la répétition, celle d'une tâche indéfiniment reproduite. Tandis que dans le monde du travail avec un regard distrait ou éloigné, on peut avoir l'impression d'une certaine monotonie des actes posés, au contraire dans la situation d'apprentissage on est exposé de manière plus évidente au changement, ceci dans la mesure où l'on est attentif à l'acteur en devenir.

J'insisterai sur ce point pour éviter un malentendu : l'activité humaine est une – à l'école comme en entreprise – et elle est toujours inscrite dans l'histoire, elle fait l'histoire. Aucun acte n'est de pure exécution, il est toujours celui d'un acteur armé d'un point de vue qui est irréductiblement le sien. Cela est aussi vrai en situation pédagogique qu'en situation de travail. Cependant en donnant la priorité aux actes plutôt qu'aux acteurs, le monde de la production réduit son champ de vision et entretient une représentation souvent étriquée de la personne qui travaille (Daniellou, Duraffourg et Guérin, 1982). De son côté, la pédagogie nous aide à reconnaître l'être d'activité parce qu'elle s'intéresse à l'épanouissement de la normativité.

Pour en revenir à Jacotot, comment comprendre cette formule : encourager l'émancipation intellectuelle ? Un pédagogue reconnaît volontiers dans son projet éducatif l'idée de permettre au sujet une forme de subversion (Meirieu, 2003, p. 91). Ainsi dans le choix de la méthode d'apprentissage : « *Nous devons mettre en place progressivement un fonctionnement contractuel dans lequel le sujet soit amené à contrôler lui-même la pertinence de notre action et grâce auquel il puisse, s'il le juge nécessaire, s'en émanciper* » (Idem, p. 103). Mais l'émancipation intellectuelle va plus loin. L'enseignant s'adresse à l'élève avec une prétention à l'universalité au plan des savoirs et des valeurs. Toutefois « *on ne soumet pas les autres à l'universel, on le leur soumet* », fait remarquer Philippe Meirieu, qui ajoute :

« *Ce n'est pas moi qui, de l'extérieur, peut dicter aux autres – fussent-ils 'mineurs' – la norme de leur émancipation, je ne peux que leur proposer de se reconnaître à travers ce que je leur dis et accepter leur verdict* » (2003, p. 74).

On le voit, l'approche pédagogique de l'activité humaine met en lumière un aspect crucial de la posture apprenante. Confronté à ce qu'on lui présente comme devant être connu, l'élève ne pourra réellement s'approprier la nouveauté qu'en existant face à elle, en l'abordant avec un point de vue personnel fort. Pour ma part, j'appelle cet état d'esprit propice à l'apprentissage : une contestation. Au sens non pas d'un refus, mais d'une mise en discussion, une mise en débat. *Ce qui vaut d'être su par moi doit d'abord passer par moi.* Je revendique d'être l'auteur de ma relation au monde, autrement dit de mon savoir. C'est tout simplement la reconnaissance de l'activité comme un « enchâssement de débats de normes » (Schwartz, 2011, p. 158), dans un rapport singulier au monde : « *Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps* » (Charlot, 1997, p. 90).

L'être d'activité est confronté à des influences dans le milieu d'apprentissage. Cependant comme le rappelle encore B. Charlot : « *"l'influence" est en fait une relation et non une action que l'environnement exercerait sur l'individu* » (Ibidem), ce qui signifie que l'influence ne provoque pas mécaniquement une modification chez l'apprenant ; elle le touche, elle le concerne, en attendant qu'il prenne position à partir de son point de vue d'être normatif.

En invitant l'apprenant à défendre son point de vue, le pédagogue cherche à faire émerger « un sujet qui ne s'ignore pas » (Jorro, 1998, p. 5), un sujet qui existe et s'affirme au carrefour de tout ce qui l'influence – parce qu'il est capable d'apprécier avant d'accepter, d'adopter à chaque fois la distance critique nécessaire. L'apprenant « conteste » par le fait d'évaluer en tant qu'être singulier ce qu'on lui propose de maîtriser en tant que savoir. Il conteste non pas de façon stérile et dans le vide (ce qui serait le piège de la singularité) mais par rapport à des exigences préalables extérieures – et pour éventuellement préférer celles-ci en se confrontant aux points de vue des autres dans un horizon d'universalité.

Si le projet didactique vise à faciliter les liens dans les contenus à enseigner, le projet pédagogique de son côté va au-delà de

la « *relation entre* », productrice de significations. Il encourage l'élève à construire une « *relation à* » (Canguilhem, 1993) génératrice de sens, un sens qui m'appartient, qui est forcément le mien puisque c'est celui qui transforme « le » savoir pour en faire « mon » savoir. Et la seule manière d'y parvenir est de promouvoir « *l'irruption d'une liberté subversive* » (Meirieu, 2003, p. 175), ce qu'à nouveau j'appelle une contestation, une reprise d'initiative face aux pressions du cadre normatif.

J'ai dit que le pédagogue nous permettait de mieux reconnaître ce qui caractérise toute activité humaine. Cela laisse entendre que la posture contestatrice, la reprise d'initiative existe aussi en situation de travail. Et il s'agit bien de cela. Il est vrai qu'en première approche, le travail n'est que contrainte. C'est la situation de production décrite objectivement, en dehors ou avant l'intervention de l'opérateur. Elle oblige à passer par une phase d'assujettissement, de nécessaire prise en compte de l'ensemble du cadre contraignant. Cependant, pour obtenir un résultat, cette étape doit être relayée par la phase de reprise en main, celle d'un sujet actif, un être d'initiative capable de mener à bien la tâche, de « contester » au sens où il résiste à ce qui lui résiste.

Pourquoi l'approche pédagogique parvient-elle à éclairer une caractéristique de l'activité humaine qui reste par ailleurs relativement cachée dans le monde du travail ? Mon hypothèse est que la pédagogie prend en compte la « double anticipation », que Philippe Meirieu appelle la double antériorité (2003, p. 107) tandis que le monde du travail, obsédé par les tâches, l'ignore le plus souvent.

Je viens d'évoquer cette double anticipation dans le domaine de la production : l'organisation du travail précède le travailleur puisqu'elle définit le cadre, les contraintes ; inversement, le travailleur précède la situation de travail puisqu'il s'inscrit dans une histoire, laquelle lui permettra justement de répondre aux exigences de l'organisation. Il en va de même dans la relation éducative : l'éduqué doit se soumettre au « déjà là », c'est-à-dire aux contraintes de la situation pédagogique ; inversement, l'éducateur doit accepter que l'élève préexiste à l'exercice demandé, ce qui veut dire qu'en termes d'apprentissage tout passe par l'éduqué.



*« Assumer cette double antériorité n'est pas facile et l'hypothèse d'une convergence, même fugace, entre les projets des deux partenaires se heurte toujours à une hétérogénéité de fait des temporalités avec laquelle il faut bien composer. Ce n'est jamais quand je veux, au moment où je veux, dans l'instant où je décide que l'autre doit apprendre, qu'il peut le faire... et même si nous avons réussi à convenir ensemble qu'il est bon qu'il le fasse »* (Meirieu, 2003, p. 107-108).

L'attention que le pédagogue porte à l'acteur l'incite à éclairer la normativité – celle que l'on retrouve dans toute activité humaine et qui pourtant reste largement méconnue. Dans le monde du travail, cet aspect développemental n'intéresse que marginalement les organisateurs. Il est vrai que l'on prend toujours plus conscience des enjeux de la formation aujourd'hui en entreprise, autrement dit du devenir des compétences de l'acteur – mais ce sont encore et avant tout les actes qui comptent.

Pour finir, je voudrais revenir rapidement sur le débat entre John Dewey et Hannah Arendt que j'ai évoqué précédemment.

L'école selon Dewey doit être une sorte d'avant-garde de la société démocratique. Il est par conséquent crucial qu'elle ne soit pas coupée du monde. Certes la société va tenter d'attirer la jeunesse vers de fausses valeurs et de fausses cultures. Mais c'est justement ce risque qui doit nous inciter à intégrer l'école dans le monde social et donner ainsi à l'élève la culture de haut niveau susceptible de l'aider à améliorer les choses – et de nous aider tous ensemble à nous rapprocher de l'idéal démocratique. *« La seule manière de se préparer à la vie sociale est d'être engagé dans la vie sociale »*, écrit Dewey (2004, p. 98).

La réponse d'Hannah Arendt est cinglante :

*« Il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre »* (1989 : 250). *« L'école n'est en aucune façon le monde, et ne doit pas se donner pour tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde »* (p. 242).

Même si pour l'auteur il ne s'agit pas de dresser un mur entre les enfants et les adultes, l'éducateur doit séparer d'une ligne claire la communauté scolaire du reste de la société, au nom de sa mission qui est de protéger (« *l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant* », p. 246).

Que faut-il en penser ? La situation pédagogique doit-elle ressembler davantage à la situation de travail, quitte à la mimer comme le préconise Dewey ? Ou bien vaut-il mieux préserver l'exception pédagogique à la suite d'Arendt et continuer à séparer l'école des situations réelles de la vie sociale ? Si l'on aborde ce débat entre la continuité et la discontinuité des mondes de l'école et de la société -du travail en particulier- avec l'éclairage de l'activité humaine et la notion d'usage de soi, il me semble que l'on y gagne quelques arguments nouveaux.

La continuité d'abord : elle est fondée sur l'expérience normative qui se déploie dans le domaine scolaire aussi bien que dans le domaine productif. La discontinuité ensuite, car elle est également bien établie : pourquoi en effet, à la différence de la situation productive où prévalent les rapports de force, la bienveillance est-elle une caractéristique de la situation pédagogique ? Ce n'est sans doute pas uniquement en raison d'une dissemblance dans les activités proposées (d'autant plus que celles-ci peuvent se confondre, si le projet de l'établissement éducatif valorise le travail). C'est plus fondamentalement, me semble-t-il, parce que la situation pédagogique est encadrée de telle manière que l'on ne sépare pas l'acteur de son acte : l'activité n'est pas tronquée en étant regardée et appréciée sous le seul angle de l'acte.

Bien sûr il est impératif de continuer à distinguer le monde scolaire du monde du travail, l'école de l'entreprise. Toutefois si l'on apprend à reconnaître leur dénominateur commun, qui est l'activité renormalisante, on adoptera un point de vue moins exclusif et davantage dynamique. La question n'est pas d'admettre ou bien la continuité, ou bien la discontinuité. Elle est d'envisager une dialectique entre l'acteur et l'acte qui conduit à donner la priorité aux actes dans le domaine de la production et aux acteurs dans le domaine de l'éducation et de la formation : mais sans catégoriser brutalement, car le monde du travail a intérêt à prendre les acteurs davantage en

considération, tout comme le monde scolaire gagne à s'intéresser davantage aux actes de la vie réelle, au monde à transformer.

Enfin, ici au Brésil, je ne peux pas terminer cette réflexion concernant l'apport des pédagogues à la connaissance de l'être humain comme être d'activité sans citer Paulo Freire (2001, p. 69) : « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde* ».

Cette phrase puissante n'a pas fini de résonner à nos oreilles tellement elle dit quelque chose d'essentiel à propos de l'humanité : vivre pour un être humain, c'est revendiquer une existence singulière – mais qui ne trouve son sens qu'à travers les autres, ses semblables humains. Il ne s'agit pas de jouer l'individu contre la société, ou le singulier contre le social, puisque le « je » et le « nous » se soutiennent et se justifient l'un vis-à-vis de l'autre. C'est ce que la pédagogie nous enseigne. C'est aussi ce que l'approche ergologique nous permet de comprendre à propos de l'activité humaine.

### **Références bibliographiques**

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

DANIELLOU F., DURAFFOURG J., et GUERIN F. (1982), Automatiser, quelle place pour le travail humain ?, *Le Nouvel Automatismes*, n° 32, pp. 47-53

CANGUILHEM G. (1993/1980), « Le cerveau et la pensée », dans : Collège international de philosophie (Ed.), *Georges Canguilhem : philosophe, historien des sciences : actes du colloque des 6-7-8 décembre 1990*, Paris, Éditions Albin Michel, pp. 11-33.

CHARLOT B. (1997), *Le rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Éditions Économica.

DEWEY J. (2004/1913), *L'école et l'enfant*, Paris, Éditions Fabert.

- FREIRE P. (2001/1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte.
- HARENDT A. (1989), *La crise de la culture*, Paris, Folio Essais.
- JORRO A. (1998), « L'inscription des gestes professionnels dans l'action », Revue *En question*, n° 19, HALshs-00112344
- MEIRIEU P. (2003/1991), *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditions.
- MEIRIEU P. (2017/1996), *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditions.
- RAISKY C. (2012), *Joseph Jacotot, le pédagogue paradoxal*, Paris, Éditions Raison et passions.
- RANCIERE J. (2004/1987), *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Éditions 10x18.
- SCHWARTZ Y. (2011), « Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience », *Travail et Apprentissages*, n° 7, Éditions Raison et Passions, pp. 148-177.