HAL
open science

Conception de dispositifs de formation professionnelle : transmettre, traduire ou développer l'activité ?

Stéphane Balas

To cite this version:

Stéphane Balas. Conception de dispositifs de formation professionnelle : transmettre, traduire ou développer l'activité ?. 6ème séminaire pluridisciplinaire international Vygotski. Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques, CIRCEFT-ESCOL (Université Paris 8); CRTD (Cnam), Jun 2015, Paris, France. hal-02573738

HAL Id: hal-02573738

https://cnam.hal.science/hal-02573738

Submitted on 14 May 2020

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.

6ème séminaire pluridisciplinaire international Vygotski
Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques

Balas Stéphane
Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (EA 4132)
Equipe « Psychologie du travail et clinique de l'activité » - CNAM
stephane.balas@wanadoo.fr

Titre : Conception de dispositifs de formation professionnelle : transmettre, traduire ou développer l'activité ?

Axe 4 : Discours et questions de méthode

1. Introduction

La transmission intergénérationnelle de ce que l'on nomme aujourd'hui des compétences professionnelles mais que l'on pourrait plus simplement résumer comme des moyens stabilisés d'être efficient face à des tâches, est une question récente de l'histoire de l'humanité. La complexification des processus productifs, le renforcement de la division du travail et la spécialisation des individus, qui entraînent une disjonction des motifs et des buts[1] (Luria, 1963), imposent peu à peu que l'on se préoccupe de former les professionnels. De même, l'exigence de productivité, la recherche permanente de performance conduisent à renforcer l'importance des interactions entre des « systèmes d'activités » de métiers connexes. Owen (2008), par exemple, montre les enjeux croissants des rapports entre contrôleurs aériens et pilotes d'avions, l'expertise de ces professionnels se situant autant dans leur métier propre que dans la manière de co-agir avec d'autres aux frontières de celui-ci.

Dès lors, la formation professionnelle cherche à concevoir des dispositifs favorables à la « fabrique de professionnels » (Wittorski, 2007), à partir d'une connaissance des activités professionnelles caractéristiques du métier ciblé mais aussi des rapports sociaux particuliers que celui-ci implique. Si cette question est contemporaine, et peut parfois être ramenée à des processus mécanistes (Balas, 2014a), on voit cependant qu'elle s'inscrit dans un plus vaste mouvement de développement historique et culturel de l'humanité.

Le point de vue adopté dans cette proposition est donc celle d'un pédagogue, préoccupé de questions que l'on peut schématiquement classer comme appartenant aux « sciences de l'éducation », mais nourri des apports de la psychologie, en particulier d'inspiration historico-culturelle.

Si l'œuvre de Vygotski (1935/1985) permet d'éclairer directement les questions éducatives (Brossard et Fijakow, 2008) sous de nombreux aspects (pédagogie, déficience), « *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* » (Vygotski, 2014) apporte des éclaircissements méthodologiques essentiels pour penser le lien

[1] Luria explique par exemple que l'activité visant le motif de se nourrir peut se réaliser dans l'action de pêcher ou de chasser mais que l'évolution sociale et la division du travail entraîne une disjonction des motifs (se nourrir) et des buts (pêcher du poisson) puisque certains, par exemple, pour se nourrir, développerons des actions de fabrication de canne à pêche que d'autres utiliserons.

entre travail et formation, entre activité et dispositif, permettant ainsi de concevoir des formations véritablement professionnelles.

Notre exposé va tenter de montrer en quoi l'œuvre de Vygotski, et en particulier son dernier ouvrage traduit en français, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014), peuvent être sources d'inspiration pour une réflexion pédagogique sur la conception de dispositifs de formation. Notre proposition, s'appuyant sur des exemples issus d'interventions à visée formative dans divers secteurs professionnels (encadrement sportif, santé, management), tentera d'articuler, comme nous y invite le thème du séminaire, « questions théoriques (et) recherches empiriques ».

Dans un premier temps, nous exposerons une question centrale qui occupe les concepteurs de dispositifs de formation professionnelle : comment saisir une part authentique de l'activité caractéristique de l'exercice d'un métier pour mieux la transmettre aux futurs professionnels de ce métier ?

La réponse à cette question est plurielle. Selon la conception qu'il se fait de l'activité de travail, de la plus simple à la plus complexe, le concepteur va apporter des réponses formatives différentes entre transmission reproductive et traduction didactique. Cependant, aucune ne nous semble aujourd'hui entièrement satisfaisante (Balas, 2011).

Pour progresser dans ce projet, il nous apparaît que certains principes vygotskiens (l'approche historique, la méthode de la double stimulation, la contradiction dialectique), particulièrement développés dans son dernier ouvrage traduit, peuvent nous inspirer. C'est ce que nous exposerons par la suite.

Nous poursuivrons en présentant quelques éléments de ces interventions à visée formative, où certains de ces principes ont été mis en œuvre. Nous en relèverons ensuite certains résultats avant de les discuter, au regard des enjeux de généralisation scientifiques d'une part, mais aussi de leur « degré d'acceptabilité » pour la formation professionnelle de ce début de XXIème siècle.

Tout au long de ce travail, nous tenterons donc d'exposer des questions actuelles mais de les observer avec les yeux d'un autre : ceux qu'aurait pu y porter Vygotski, s'il avait été un de nos contemporains.

2. Problématique

« La culture ne crée rien, elle ne fait qu'utiliser ce qui est donné par la nature, elle le modifie et le met au service de l'homme » (Vygotski, 2014, p. 260). Par cette formule, le psychologue russe nous invite à penser la culture comme le produit, historique, de l'activité de l'homme dans le monde. Si « la culture ne crée rien », l'homme, quant à lui, crée des rapports entre la nature et l'humanité. C'est particulièrement le cas dans son activité de travail qui consiste à agir, plus ou moins directement, sur le monde, pour le modeler en fonction des besoins humains, jusqu'à l'excès parfois, comme on le sait aujourd'hui.

Au cours de l'histoire de l'humanité, le processus d'action sur le monde s'est perfectionné, entrainant la spécialisation des individus et la sophistication de savoirs spécifiques, conduisant à la construction de cultures de métiers.

Un des enjeux de la formation professionnelle est d'organiser la transmission de ces savoirs spécifiques, obligeant ainsi à mener une réflexion sur le lien entre activités

exercées par les professionnels d'un métier et dispositifs de formation de leurs futurs collègues.

Certains modèles « présupposent que le comportement ait pour trait majeur un caractère passif » (Vygotski, 2014, p. 161) rapprochant les réactions humaines face aux stimuli environnementaux, à celles des animaux. Dès lors, les dispositifs de formation viseront à reproduire le plus fidèlement les tâches réelles auxquelles sont exposés les professionnels, lors de la formation. Cette vision comportementaliste de l'activité de travail a servi de base aux pédagogies mécanistes et en particulier aux modèles anciens d'instruction (taylorisme formatif). Mais on retrouve aujourd'hui ce modèle dans certaines propositions simplificatrices de formation ouverte et à distance (FOAD) ou de *Massive Open Online Courses* (MOOC) qui conduisent à une forme « d'industrialisation de l'enseignement » (Baron, 2011, para. 4) où la simple exposition d'apprenants au contenu mis en ligne, suffirait à construire des savoirs et des compétences, exonérant ainsi de toute réflexion pédagogique et de scénarisation (Eneau & Simonian, 2011).

L'usage de la simulation en formation peut, dans certains cas, s'inscrire dans cette tradition. Cependant, les réflexions actuelles sur l'usage de la simulation en formation (Pastré, 2011), qui s'accompagne de débriefing, soutiennent une autre vision de l'activité humaine de travail, en particulier en cherchant à identifier les « formes invariantes d'organisation de l'activité », ce qui « permet d'engendrer une activité et une conduite variables selon les caractéristiques propres à chaque situation » (Samurçay et Vergnaud, 2000, p. 60).

Cette approche didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) met en rapport analyse du travail et de l'activité et formation. D'autres courants théoriques, nombreux (Champy-Remoussenard, 2005), adoptent une même position orientée « activité ». Si des positionnements divergents apparaissent sur les conceptions de ce qu'est l'homme au travail mais aussi sur la meilleure façon d'approcher son activité au plan méthodologique, les courants de l'ergologie, de l'ergonomie constructive, de l'anthropologie cognitive située, du cours d'action, de la clinique de l'activité ou comme évoqué, de la didactique professionnelle, pour ne citer que les principaux, se rejoignent sur quelques principes. Ils adoptent une vision plus active de l'activité humaine, plus médiatisante (Vygotski, 2014, p. 205), c'est-à-dire créant son monde autant que ce monde ne la conditionne.

Certains de ces courants proposent de traduire, de transposer « l'essence » de l'activité pour la rendre enseignable. Cette proposition pose alors la question de ce qu'est cette « essence » (Balas, 2011). D'autres préfèrent insister sur la dimension signifiante de l'activité pour l'individu ou sur son couplage avec un environnement qu'il participe à construire…

Pour un formateur, ces courants constituent des ressources s'il veut rapprocher le travail et la formation professionnelle et c'est pourquoi nous assistons, ces dernières années, à un intérêt croissant des pédagogues pour les sciences du travail et leurs méthodes (Saussez, 2014 ; Saujat, 2009). Cependant, ce sont des ressources incomplètes dans la mesure où l'activité, une fois identifiée grâce à l'analyse et dès lors qu'elle est intégrée à un dispositif de formation, est dénaturée, « pétrifiée » (pour reprendre un vocabulaire vygotskien), amputée d'une part de son dynamisme et de ce qui en fait un « supplément d'âme » par rapport à la tâche prescrite.

L'œuvre de Vygotski et en particulier Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures, constituent des ressources pour repenser le lien entre activité de travail et formation professionnelle dans la conception des dispositifs de formation.

3. Cadre conceptuel

Pour dépasser ces propositions, au-delà de la transmission reproductive ou de la traduction didactique, il faut alors, comme nous y invite Vygotski, penser différemment la situation. Dès les premières pages d'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures (2014), l'auteur nous indique « qu'il est plus facile d'assimiler mille faits nouveaux dans un domaine donné que d'avoir un point de vue nouveau sur quelques faits déjà connus » (p. 88).

La psychologie historico-culturelle que cherche à développer Vygotski fonde son approche sur le fait « que l'espèce humaine devient toujours plus, génération après génération, une espèce qui fabrique son monde au cours d'une évolution qu'elle a transformé en histoire. Ce monde n'est jamais fait irrévocablement. Il est toujours à reprendre. Il est l'objet d'un génie social qui est une activité collective à la fois divisée et médiatisée par cet instrument très complexe qu'est la culture. Cette activité collective simultanément fabricatrice et subversive d'objets, de procédures, de normes et de signes forme un patrimoine » (Clot, 1999, p.73).

Cette manière nouvelle de concevoir des dispositifs de formation professionnelle, à partir de l'activité, dans un cadre historico culturel, cette « troisième voie » (Maggi, 2011), est encore à inventer. A partir de Vygotski, on peut cependant en fixer quelques principes. Le premier est qu'il faut adopter une vision historique de l'activité que l'on tente d'analyser et de transmettre. Cette dimension historique « c'est en effet simplement appliquer la catégorie de développement à l'analyse des phénomènes » (2014, p. 169).

Le deuxième est, au plan méthodologique, de s'inspirer de la méthode de la double stimulation, c'est-à-dire créer des stimuli artificiels comme « moyens auxiliaires » (*ibid*., p. 190) de provocation de la mise en mouvement du phénomène (*ibid.*, p. 373 pour l'expérience sur l'attention).

Le troisième principe, enfin, est de s'inscrire dans une démarche dialectique c'est-à-dire dans une « lutte des contraires » (Sève, 2014, p. 44) où, pour reprendre notre préoccupation formative, c'est le conflit vital entre les différentes expressions de l'activité, entre réel et réalisé (Clot, 2008) qui constitue l'élément caractéristique à transmettre pour aider les formés à atteindre un premier degré de professionnalité.

Revenons, pas-à-pas, sur ces trois principes.

Pour concevoir un dispositif de formation, compris comme « une organisation rationnelle de moyens matériels et humains selon un ensemble cohérent de buts et d'objectifs en vue d'un résultat précis » (Albero, 2010, p. 4) qui peut donc être un programme de formation, un référentiel, l'adoption de l'approche historique vygotskienne nous guide :

Pour Vygotski, il existe deux significations au mot histoire. D'une part, l'histoire naturelle, d'autre part l'histoire humaine, culturelle, « toute la spécificité du psychisme humain consiste en ceci que chez lui fusionne (synthèse) l'une et l'autre (évolution + histoire) » (2014, p. 543).

Ainsi, quand on tente de saisir « l'essence » de l'activité, on ne peut ignorer sa propriété historique. Cette vision est essentielle, non comme « fonction narrative » (les différentes manières de faire employées par le passé dans la même situation) mais pour rendre compte des « tendances contradictoires » qui « s'expriment au travers des conceptions » diverses (y compris chez le même auteur) (Brossard, 2011, p. 20).

Il existe une forme de rapport « espace-temps », l'identification des processus historiques renvoyant précisément à la diversité des possibles de l'activité dans la situation, possibles portés par l'individu, mais aussi par le collectif de métier. Clot (2008) défend, dans cette même ligne, une vision active de l'histoire. L'histoire c'est le passé, mais aussi l'avenir qui reste à construire, où chacun peut « mettre du sien ». C'est aussi ce qui permet de saisir la distinction entre l'activité réalisée (le comportement visible) qui constitue le présent et le « réel de l'activité », bien plus vaste. Ce dernier renferme les possibles non exprimés à l'instant, mais qui le furent peut-être dans le passé, ou le seront dans le futur, par soi-même, ou par d'autres. « Le comportement ne peut être conçu que comme l'histoire du comportement » (Blonski cité par Vygotski, 2014, p. 572). On est bien ici dans une dimension patrimoniale de l'activité humaine de travail.

En quoi l'éducation et la formation sont-elles liées à cette vision historique ? Vygotski y répond directement en écho à sa définition d'une double racine à l'histoire. Pour lui « L'éducation peut donc être défini comme le développement artificiel de l'enfant. Elle est la maîtrise artificielle des processus naturels du développement » (2014, p. 572-573). Quand on s'inscrit dans une démarche de conception de dispositifs en vue de former des professionnels, cette approche est, là-aussi, assez logique. « En effet, si l'on comprend par quel cheminement doit passer un professionnel pour devenir compétent dans son métier, on dispose alors d'un matériau pédagogique très utile pour former les futurs professionnels » (Balas, 2014b, p. 5).

Concernant la méthode de la double stimulation, nous allons revenir un instant sur ses principes. Préalablement, nous allons en rappeler l'origine.

« Pour Vygotski, (…) il existe, à côté des instruments techniques, ce qu'il désigne donc comme des "instruments psychologiques". Il s'agit de constructions artificielles, sociales par nature, d'abord source – avec l'activité des autres – du développement du sujet, avant de devenir moyen au service de son activité personnelle ; laquelle, en retour, leur donne une "deuxième vie" » (Clot, 1997, p. 13). Ces instruments psychologiques sont des éléments clés de la genèse des fonctions psychologiques supérieures. D'ailleurs, « l'emploi d'outils psychologiques accroît et élargit immensément les possibilités comportementales, rendant accessibles à tous les résultats du travail d'individus géniaux » (Vygotski, 2014, p. 572).

Cette capacité à construire des outils psychologiques, à mémoriser activement à l'aide de signe (*ibid*., p. 201) qui, comme l'outil a « une fonction médiatisante »[2] (*ibid*., p. 203), marque la différence entre l'homme et l'animal.

[2] Mais Vygotski précise plus loin qu'il existe une différence fondamentale entre le signe et l'outil. Le deuxième sert de guide à l'action de l'homme sur l'objet. Il est donc tourné vers l'extérieur alors même que le signe, lui, ne modifie rien à l'objet. « Il est un moyen d'action psychologique sur le comportement – le sien propre et celui d'autrui (…) le signe est dirigé vers l'intérieur » (2014, p. 207).

Face à une stimulation, l'homme, comme l'animal, peut avoir une réaction directe. Mais contrairement à l'animal, l'homme peut pratiquer une autostimulation, qui revient à « la création et l'utilisation de stimuli-moyens artificiels et la détermination avec leur aide de son propre comportement » (*ibid*., p. 189). C'est ce qui marque la distinction entre le comportement de l'animal et un comportement supérieur, que l'homme maîtrise.

Partant de ce constat du rôle de « stimuli-moyens artificiels » dont l'homme se dote pour enrichir son comportement, Vygotski et ses collègues imaginent une méthode qui vise à étudier le développement des fonctions psychiques (l'attention, la mémoire, le langage oral) en provocant artificiellement un développement de la fonction étudiée, un saut qualitatif, à partir de l'introduction, dans la situation, de stimulus artificiels externes.

L'exemple donné pour l'étude de l'attention (*ibid*., p. 372-373) est explicite. Vygotski fait vivre à des enfants un jeu de questions-réponses requérant une attention soutenue. Le jeu comporte des interdits (l'usage des couleurs noires et blanches sont par exemple proscrites) que les enfants ne parviennent pas à respecter. Dans un second temps, l'examinateur fournit à l'enfant des cartes de couleur qui deviennent une seconde série de stimuli. Cette seconde série « est un moyen à l'aide duquel l'opération psychique est dirigée vers les stimuli de la première série (les questions de l'examinateur) ; ils aident à fixer l'attention sur la réponse correcte » (*ibid.*).

Cette méthode dite instrumentale « tente de reconstituer l'histoire de l'enfant qui au fil de l'éducation refait le chemin qu'à accompli l'humanité à travers la longue (série de) geste(s)[3] du travail » (Vygotski, 2014, p. 573).

Ainsi, la méthode de la double stimulation, qui provoque le développement pour pouvoir en étudier les mécanismes, renoue en fait avec un processus écologique de développement. D'ailleurs, Vygotski précise ailleurs qu'« avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que de les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues » (Vygotski, 1994, p.42).

Nous nous approchons alors d'une compréhension plus fine du mécanisme de fabrication de l'expérience qui rejoint celle de la « professionnalisation » des individus.

L'œuvre de Vygotski est aussi marquée par un matérialisme dialectique. Selon Sève, la dialectique (…) c'est la logique de la contradiction non comme mouvement de l'Idée mais comme essence de tout le réel » (2014, p. 41). La dialectique, c'est « la *lutte des contraires*, c'est-à-dire l'impossibilité objective pour un contraire de se développer sans mettre en cause son unité avec l'autre, pourtant constitutive » (ibid., p. 44).

Cette conception rejoint celle énoncée par Engeström : « La théorie de l'activité est profondément ancrée dans la tradition hégélienne et c'est la raison pour laquelle les « contradictions dialectiques » ne peuvent être considérées comme un dysfonctionnement à éliminer. (…) L'idée hégélienne consiste à considérer que les contradictions ne peuvent être dépassées qu'en travaillant sur un troisième niveau : celui qui dépasse les deux pôles en opposition. Quelque chose comme une totalité, ouvrant de nouvelles possibilités pour un nouveau niveau de développement de la totalité, et non pas seulement une façon d'équilibrer deux éléments en opposition. Ce n'est pas un mouvement d'équilibration, ni une addition de deux termes, encore moins un compromis ou un amalgame : c'est un dépassement » (2011, p. 172).

[3] C'est nous qui ajoutons ces compléments entre parenthèses pour garantir un sens à cette citation.

Nous retenons de ce troisième principe, pour la conception de formation, que l'activité que nous cherchons à décrire (par exemple dans un référentiel), ne peut être identifiée qu'à travers une mise au travail, d'une part collectif et d'autre part controversée. Le point de vue individuel n'est qu'une vision appauvrie du réel de l'activité déjà évoqué. Et même en cas de réflexion collective, la recherche rapide d'un compromis érigé ensuite en norme intangible, ne garantit pas d'approcher la richesse dialectique de cette activité.

Une des manières de faire pour attiser le feu de la controverse, et nous y reviendrons dans la suite de cet exposé, est de confronter les individus réunis dans un échange sur leur travail, au réel. « C'est le rôle de l'intervenant en place de surdestinataire (…) d'injecter du réel auquel les professionnels ne puissent se dérober afin de ne pas laisser le dialogue s'enliser » (Clot, 2001, p. 45).

Kloetzer et Henry (2010) montrent d'ailleurs bien comment l'intervenant peut reprendre et *ré*adresser un mot ou une expression prononcés par un des professionnels, comme processus récurrent de développement de l'analyse et permettre ainsi au dialogue de rebondir et se développer.

Ces trois principes exposés, il convient maintenant de s'interroger sur leur mise en œuvre dans la conception de dispositifs de formation.

4. Méthodologie

La première illustration de nos propos est tirée d'une intervention ancienne (Balas, 2005) auprès de professeurs de sport travaillant dans un service déconcentré du ministère de la jeunesse et des sports. Ces professionnels ont une fonction pédagogique mais aussi des tâches administratives, réglementaires, … C'est même une question importante dans le milieu. Le professeur de sport n'est-il pas en train de perdre son identité de pédagogue du fait de l'augmentation de ces fonctions plus administratives ?

C'est le point de départ de notre intervention. L'objectif est de décrire le métier, tel qu'il se pratique, afin de proposer des actions de formations continues pour accompagner les professeurs de sport face à ces évolutions.

Un long travail d'observation auprès d'un collectif de ces professionnels a permis de mettre en œuvre la méthode des autoconfrontations croisées (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Sans détailler, nous pouvons dire que cette méthode vise à construire un cadre dialogique où les professionnels peuvent, seuls puis par deux, en présence de l'intervenant, s'expliquer sur leur métier en réagissant aux images filmées de leurs activités.

Dans notre exemple, un des professionnels, T., exprime lors de nos observations, puis en autoconfrontation simple, le fait qu'il passe trop de temps à répondre au téléphone et que cette tâche est un symptôme de cette perte de sens pédagogique pour son métier.

Cependant, lors de la séquence d'autoconfrontation croisée, en présence d'un pair, son point de vue évolue. C'est une question du collègue sur la durée d'un appel qui est filmé qui déclenche, chez T., une prise de conscience : si T. discute longuement avec un usager (un élu d'association sportive qui souhaite organiser une manifestation), c'est qu'il veut aider, accompagner cet élu et s'assurer qu'il a bien compris les subtilités réglementaires exposées. Dès lors, T. prend conscience que ce temps passé au téléphone, loin de l'éloigner de sa « fibre » pédagogique, est en fait un nouveau lieu de son engagement.

Dans le rapport que le professionnel établit à son métier pédagogique, le téléphone joue le rôle d'instrument médiatisant. Il permet à T., puis à ses collègues, face au monologue mortifère de la pétrification défensive, de se réinventer un avenir. Le métier change, mais il a un avenir à inventer. La méthode de l'autoconfrontation croisée, indirecte (Vygotski, 1925/2005, p. 43), favorise cette prise de conscience par le cadre dialogique qu'elle organise. Elle permet de remettre à jour des processus de développement incorporés, comme cette évolution de l'investissement pédagogique de T. « Les chercheurs ont à s'atteler à la tâche essentielle dont nous parlions plus haut : transformer la chose en mouvement, le fossile en processus. (…) Nous devons nous intéresser, non pas au résultat final, au bilan, au produit du développement mais au processus même d'apparition ou d'établissement de la forme supérieure, saisie dans sa réalité vivante » (Vygotski, 2014, p. 221).

Ici, « le processus même d'apparition d'une réflexion élargie sur le sens pédagogique du métier », c'est l'apparition du téléphone comme instrument de « détournement » d'une pensée pétrifiée. « Il est en tous cas question de faire basculer, à plusieurs, le rapport entre les forces centripètes et monologiques du déjà fait et du déjà dit et les forces centrifuges et dialogiques du pas encore dit et pas encore fait » (Clot, 2015, p. 213).

Le deuxième exemple est issu d'une intervention avec des masseurs-kinésithérapeutes dans le cadre d'une recherche doctorale (Balas, 2011). L'objectif de l'intervention, conduite en parallèle avec deux groupes de professionnels, était de concevoir, avec eux, un « référentiel descriptif de leur métier » (*ibid.*), afin qu'ils puissent jouer un rôle actif dans la redéfinition, en cours, de la formation initiale et des conditions d'exercice du métier de masseur-kinésithérapeute.

Une des complexités de ce milieu professionnel est son apparente dispersion. Ces professionnels travaillent dans des cadres divers (libéral, hospitalier), avec des spécialisations multiples plus ou moins reconnues (orthopédie, respiratoire) et des diplômes connexes (ostéopathe, ergothérapeute). Cette diversité marque aussi les dialogues entre professionnels, plus habitués à des monologues à plusieurs qu'à de véritables confrontations dialectiques.

« *The conceptual and practical transformations useful for collective action, as well as the resulting scientific knowledge, are produced by provoking, contrasting, echoing, and deepening multiple views on the same objects of the activ*ity » (Kloetzer & Seppänen, 2014, p.2). Ces « multiples points de vue sur les mêmes objets de l'activité » (traduction de l'auteur) sont précisément ce que nous avons cherché à mettre en dialogue dans nos interventions.

Dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation croisée, deux professionnels, N et L, observe une séquence vidéo portant sur l'activité de L. Dans cette séquence, c'est d'ailleurs plutôt l'inactivité de L qui est remarquée puisque l'on voit ce dernier, assis en face d'une patiente, la guidant oralement dans un exercice de rééducation respiratoire, que les professionnels évoqueront dans l'extrait qui suit comme du « désencombrement bronchique ».

203	N	Donc c'est elle qui fait toute seule, là
204	L	Ouais
205	N	Tout, toute seule
206	L	Ah, moi si je peux ne pas la toucher, heu, c'est mieux pour elle, quoi
207	N	Ah bon ?
208	L	Ah ouais (N : alors) je vois, si j'ai besoin, je la guide.

209	N	Alors, je vais te dire quelque chose qui m'est arrivé il y a quelques années. Heu, j'avais une dame qui avait une dilatation des bronches, qui savait faire depuis, elle avait ça depuis son enfance, qui savait super bien faire, que je voyais deux heures par jours (L : attends, tu la voyais deux heures par jour ?) une heure le matin, une heure le soir (L : pour du désencombrement ?) ouais. Non, mais, c'était… bon, c'était en centre, on avait le temps, enfin, on avait le temps. Donc, quand je n'avais pas le temps, effectivement, je lui demandais de faire toute seule. Et puis un jour, elle m'a, elle m'a hurlé dessus en me disant qu'elle voulait que je sois là (geste des mains) nanananana. Donc, on s'est fâché, on s'est disputé, même,… c'est resté poli, mais limite, et elle m'a expliqué que quand j'étais là et que je faisais le drainage bronchique avec mes mains, je soulageais ses muscles et elle se reposait. Et bien, depuis, ce n'est pas très vieux, ça date de cinq ans, à peu près, je vois plus le drainage bronchique de la même façon avec ces patients là. Et effectivement (L : possible), quand ils sont fatigués, heu, on supplée les muscles. Effectivement, elle a repris du poids, elle s'est reposée, elle se drainait mieux
210	L	En centre, elle est fatiguée. Elle arrive, elle va en centre parce qu'elle est fatiguée (N : voilà, mais du coup je vois plus), mais, il faut que j'y pense
211	N	Mais, moi, ça faisait quinze ans que je faisais du, que je faisais de la kiné respiratoire, tu vois (L : oui, oui). Quand elle m'a… Cette patiente m'a… m'a changé la vision du… du drainage bronchique (L : hum, hum)
212	L	Là, l'objectif c'est qu'elle le fasse chez elle, parce qu'elle le fait plus chez elle (N : ouais, mais). Donc, elle vient pour, voilà (N : justement) mais t'as raison
213	N	Y'a une fatigue musculaire
214	L	C'est, je lui ai déjà fait (N : hum, hum, ouais, ouais) passivement, et tout, pour vérifier si elle savait vraiment le faire. Moi, elle sait faire (N : ah mais j'ai (inaudible), tu vois, au moment de la toux). Hum, hum, oui, voilà, tu remplaçais quoi
215	N	Donc, je faisais du *LT Wall*, côté (gestes des mains). Enfin, c'est (L : d'accord). Oh, c'était une torture

Cette séquence met en lumière une position initiale de L, répandue chez les professionnels de la rééducation, qui consiste à estimer que la finalité de leur action est de rendre les patients autonomes et qu'il faut donc, pour cela, les laisser pratiquer seuls les exercices de rééducation (206 : *moi si je peux ne pas la toucher, heu, c'est mieux pour elle, quoi*) et privilégier une position d'accompagnement. L'intervention de sa collègue, qui rapporte une anecdote vécue, amène L à reconsidérer cette *doxa* (incise dans 209 : *possible*), même s'il résiste en cherchant des arguments (210 ; 212), et à enrichir son point de vue sur son travail et le sens qu'il comporte (214 : *Hum, hum, oui, voilà, tu remplaçais quoi ;* Incise en 215 : *d'accord*).

Cette séquence met en lumière une caractéristique essentielle du métier de masseur-kinésithérapeute qui est l'obligation faite à ces professionnels de moduler leur action entre « intervention directe et accompagnement » en fonction de l'état du patient, y compris en gardant comme objectif de favoriser l'autonomisation du patient à travers ce que l'on nomme aujourd'hui l'éducation thérapeutique.

La contradiction dialectique est bien à l'œuvre dans cette séquence. En effet, la position initiale de L (autonomie du patient) et celle de N (soulager le patient en faisant pour lui) ne sont pas additionnées ou équilibrées. Elles sont dépassées pour faire émerger ce principe d'une modulation experte de l'autonomisation, en fonction de critères multiples. Cette capacité à moduler est un élément caractéristique du métier et il sera d'ailleurs résumé dans le dilemme du « soigner le patient ou éduquer le patient à se soigner » qui servira de matériau à la conception d'un référentiel (Balas, 2011).

La troisième illustration concerne une intervention avec des manageurs (Balas et Arnaud, à paraître). Cette intervention comporte plusieurs actions : regroupements collectifs de manageurs de diverses entreprises et accompagnement individuel au sein de chaque structure, l'ensemble devant permettre de faire émerger des éléments constitutifs d'un référentiel en vue de mettre en place un diplôme d'université pour les manageurs. C'est dans le cadre de l'accompagnement individuel, qu'un manageur, directeur d'une entité d'un organisme privé délégataire de service public, se questionne sur l'organisation de son équipe et du fait que deux de ses collaborateurs, cadres au plan statutaire, n'exercent en fait aucune fonction d'encadrement, le laissant seul gérer l'équipe.

En nous appuyant sur ce qu'il déclare, nous questionnons ce directeur sur les actions concrètes qu'il met en œuvre, ses manières de faire… pour nous arrêter sur ce qui apparaît comme une anecdote. Les réunions du conseil d'administration font l'objet d'un compte-rendu que l'assistante ne parvient pas à rédiger. Le directeur doit donc s'en charger ce qui entraine deux conséquences : d'une part une surcharge de travail et d'autre part une obligation de prendre des notes détaillées en séance, le détournant de sa fonction d'animation du conseil.

L'anecdote n'en est plus une. Elle est en fait un symptôme des difficultés d'organisation du travail, dans la structure. Alors, une compréhension historique s'impose peu-à-peu dans nos échanges. Si le directeur « fait tout », c'est qu'il a longtemps géré seul l'entité, avant qu'elle ne croisse. La structure est en développement et la notion de « ligne hiérarchique » que pourrait former le directeur et les deux cadres, est inconnue.

De plus, l'histoire de cette structure croise l'histoire personnelle du directeur qui, avant d'être nommé à la tête de l'entité, a commencé « au bas de l'échelle » comme assistant. Une volonté de progresser, accompagnée d'une reprise d'études en cours du soir, l'ont conduit à ce poste.

Ce bref aperçu historique n'a pas de fonction narrative, mais bien celle de nous permettre d'approcher, le manager comme l'intervenant, les contradictions contenues dans l'action présente. La question initiale du directeur est, à ce titre, significative : si les cadres n'encadrent pas, c'est sans doute aussi par ce que le directeur encadre tout (sans doute à son corps défendant)… et cette posture a des racines historiques.

5. Conclusion

Ces trois illustrations, parmi de nombreuses autres possibles, tentent de montrer en quoi l'œuvre de Vygotski est un moyen d'action mais aussi de pensée, pour qui s'intéresse aux rapports entre travail et formation professionnelle.

Les principes vygotskiens retenus ici permettent, en effet, de mettre en place des cadres favorables au développement des dialogues et ainsi de « mettre en mouvement » les activités professionnelles caractéristiques d'un métier, avant de s'en inspirer pour penser le dispositif de leur transmission.

L'autre apport majeur de ces principes, c'est qu'ils permettent de se centrer sur le processus d'évolution d'un phénomène plus que sur l'état présent de ce phénomène. Pour former un professionnel, il nous paraît plus riche de nous centrer sur la « construction » d'une qualité, que sur sa description (par exemple pour ce qui concerne les compétences). Vygotski, par sa description précise des processus de création

artificielle d'instruments de médiation, nous offre une clé pour comprendre les mécanismes de développement, ce qui permet de sortir de l'impasse d'une transmission appauvrie.

Malgré la richesse de cet héritage, nous observons que l'œuvre de Vygotski, et les trois principes exposés ici, ne sont que partiellement mobilisés par les concepteurs de formation professionnelle.

Malgré une volonté partagée de rapprocher la formation du travail, tel qu'il se fait, notre époque n'est pas très favorable. En effet, l'adoption des principes vygotskiens impose de mettre en place des méthodologies d'analyse de l'activité, d'une part longues et d'autre part non prédictibles dans leur résultat. Au-delà, la centration sur les processus et non sur une description des activités est perçue parfois comme trop novateur, malgré près d'un siècle de recul.

A ses freins méthodologiques s'ajoutent des réserves socio-institutionnelles. Le champ de la formation professionnelle est marqué depuis trois décennies, par un mouvement de rationalisation : modèle compétence, référentiels divers, normes qualité, etc. Suivre Vygotski conduit, non à réduire l'activité de travail à une norme intangible, mais au contraire à en observer la richesse et la pluralité, ce qui complexifie les processus de transmission à inventer. De ce point de vue, l'œuvre du psychologue russe est peu audible, malheureusement.

Pourtant, la compréhension du monde que Vygotski nous offre est précieuse. Elle nous permet, par exemple de comprendre que face à un obstacle, rien ne sert de s'arc-bouter et qu'il est bien plus intelligent, et plus efficace, d'inventer des instruments pour maîtriser ses propres processus de comportement.

En effet, « la maîtrise de la nature et la maîtrise du comportement sont mutuellement liées, comme la modification de la nature modifie la nature de l'homme lui-même » (Vygotski, 2014, p. 207).

Bibliographie

Albero B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et Didactique*, (4)1, 7-24.

Balas, S. (2005). Analyse des conditions de développement d'un genre professionnel chez les conseillers d'animation sportive des services déconcentrés du ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative. *Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de l'Insep*, Paris : INSEP, http://195.154.95.153:81/archimede/ExploreOneUpload.do;jsessionid=7BA1700EDB4EE96F20EFBF7A7576839F?vref=185

Balas, S. (2011). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence. *Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation.* Paris : CNAM, http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690

Balas, S. (2014a). Concevoir des référentiels de diplômes professionnels : une activité impossible. Communication dans le cadre du *3ème colloque international de didactique professionnel, « Formation et conception »*, Caen, 28-29 octobre 2014

Balas, S. (2014b). Mettre son expérience en débat. Eléments caractéristiques de

l'exercice du métier et dispositifs de formation. *Séminaire annuel du CRTD – Construction et développement de l'expérience,* CNAM Paris, le 9 octobre 2014

Balas, S., & Arnaud, C. (à paraître). Quand prendre son propre travail comme objet d'analyse permet de mieux manager celui des autres : le cas d'une formation action avec des manageurs, *La revue des conditions de travail*, N°4 – 2016

Baron, G.-L. (2011). « Learning design », *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 27 septembre 2012, consulté le 12 novembre 2012. URL : http://rechercheformation.revues.org/1565

Brossard, M. (2011). Présentation, in, L. Vygotski. *Leçons de psychologie*. Paris : La dispute.

Brossard, M. & Fijalkow, J. (dir.) (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques.* Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Brossard, M., & Sève, L. (2014). Présentation in L. Vygotski. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute, pp. 7-76

Champy-Remoussenard P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2005/2, n°8, pp. 9-50.

Clot, Y. (1934/1997). Avant-Propos, in L. Vygotski, *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, pp. 7-18

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler, 6*, pp. 31-54.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF

Clot, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud, *Revue philosophique*, n° 2/2015, pp. 205-223

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education Permanente*, N°146, 2001/1, pp. 17-25

Eneau, J. & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance, *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 25 octobre 2012. URL : http://rechercheformation.revues.org/1615

Engeström, Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, 2011/2 n°42, pp. 170-182

Kloetzer, L. & Henry, M. (2010). Quand les instruments de métier deviennent objets de discours : une condition de l'analyse du travail en autoconfrontation croisée ? *Activités, 7*(2), 44-62, http://www.activites.org/v7n2/v7n2.pdf

Kloetzer, L. & Seppänen, L. (2014). Editorial: Dialogues and interaction as "the nursery for change", *Outlines – Critical Practices Studies*, n°15, Vol. 2, pp. 01-04, http://www.outlines.dk

Luria, A. R. (1963). *Restauration of Function After Brain Injury.* Oxford, London, New York, Paris

Maggi, B. (2011). Théorie de l'agir organisationnel. In, B. Maggi (Sous la dir.). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF, Collection Le travail humain, pp. 69-96.

Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents systèmes d'activité. *Activités, 5 (2)* pp. 70-89, http://www.activites.org/v5n2/v5n2.pdf

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes.* Paris : PUF

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n°154, janvier-mars 2006, pp.145-198

Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, pp. 49-63, juillet-décembre.

Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : la cas de l'orientation en collège. In M. Durand & L. Fillietaz, *Travail et formation des adultes. Formation et pratiques professionnelles*. (pp. 245-274). Paris : PUF

Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, *11*(2), pp. 188-200. http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf

Sève, L. (2014). Présentation in L. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute, pp. 7-76

Vygotski, L. (1925/2005, traduction de Sève, F.). *Psychologie de l'art*. Paris : La dispute

Vygotski, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement, *Société française*, 50, pp. 35-47.

Vygotski, L. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Sous la dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé

Vygotski, L. (2014, traduction Sève F.). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan

Mots-clés

Formation professionnelle, transmission, histoire, développement, dialectique, instrument