



HAL
open science

Le développement de l'activité : un artifice didactique ou une condition didactique pour la formation professionnelle ?

Stéphane Balas

► **To cite this version:**

Stéphane Balas. Le développement de l'activité : un artifice didactique ou une condition didactique pour la formation professionnelle ?. 7ème Séminaire international Vygotski. Vygotski en débat, Université de Genève, Jun 2018, Genève, Suisse. hal-02573756

HAL Id: hal-02573756

<https://cnam.hal.science/hal-02573756>

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.

Le développement de l'activité : un artifice didactique ou une condition didactique pour la formation professionnelle ?

Stéphane Balas, MCF « équipe métiers de la formation » - UMR formation et apprentissages professionnels, Cnam, Hesam université

Introduction

Dans une communication proposée lors du 6^{ème} séminaire pluridisciplinaire international Vygotski en 2015 (Balas, 2015), nous avons tenté de montrer en quoi l'œuvre de Vygotski pouvait constituer une ressource pour concevoir un dispositif de formation professionnelle basé sur l'analyse de l'activité de travail de professionnels du métier visé par cette formation. Nous avons, à cette occasion, présenté les diverses manières de concevoir cette transposition que l'activité connaît en passant du statut de moyen d'action, au travail, à celui d'objet de (et pour) la formation. S'agit-il d'une transmission, d'une traduction ou plutôt d'un développement de cette activité ?

Si, dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014), Vygotski nous apporte des éléments de compréhension des processus à l'œuvre lors de cette transposition, l'ensemble des travaux du psychologue russe et jusqu'aux plus récemment traduits sur la pédologie (2018), transforme profondément la compréhension de l'activité et de son développement en vue de la formation.

Le développement est d'ailleurs bien le projet de cette pédologie qui, même si elle a pour but « de construire un nouveau champ de savoir tout entier dédié à l'enfance et à son développement » (...) « a pour objet, à travers l'enfant, tant l'origine que le devenir de l'homme » (Friedrich, Hofstetter, & Schneuwly, 2013, p. 9). Cette « science » dont Vygotsky est un acteur majeur, tout comme Politzer, cherche, au-delà du développement de l'enfant, à instituer le développement comme « élément constitutif du fait psychologique » (Stech, 2013, p. 189).

Dans son 4^{ème} cours : *le problème du milieu en pédologie*, Vygotski propose une « interprétation dynamique et relative du milieu » (2018) permettant de considérer « l'expérience vécue comme une unité de facteurs personnels et de facteurs du milieu » (*id.*). Cette expérience vécue, traduction de *pereživanie*, est un concept suffisamment central dans l'œuvre de Vygotski, au point que « la traduction de ce mot (soit) au centre d'un débat international qui « réveille » le vygotskisme » (Clot, 2017).

Dans cet exposé, nous allons, dans un premier temps, tenter de montrer en quoi la formation professionnelle peut se nourrir des apports des travaux de Vygotski sur le développement de

l'activité, entendu comme la rencontre de l'histoire de l'individu et de son action sur le monde. En s'intéressant, en tant que chercheur en formation des adultes, aux travaux de Vygotski, nous rejoignons ici la préoccupation de Dewey pour qui « la question d'une science de l'éducation est à prendre ainsi. Comment assurer un contrôle de plus en plus intelligent et une meilleure compréhension de l'ensemble des fonctions de l'éducation [...] Quelles sont les ressources sur lesquelles nous appuyer pour que les activités éducatives puissent être de moins en moins le fruit de la routine, de la tradition, de l'accident ou d'influences transitoires et accidentelles ? » (Dewey, 1929/2018, p. 18). S'intéresser aux apports de Vygotski sur le développement, c'est bien, avec des préoccupations éducatives, identifier des ressources pour mieux penser la formation et analyser finement les processus stabilisés et pérennes permettant de consolider l'efficacité des dispositifs de professionnalisation.

Dans la suite de cet exposé, nous tenterons d'illustrer ce phénomène de développement en prenant exemple d'un dispositif de formation managériale conduite récemment (Balas et al., 2015). A partir de l'analyse de cet exemple, la discussion finale permettra enfin de distinguer, pour la formation professionnelle, deux voies de développement de l'activité : de l'activité de travail à l'activité comme objet de formation, que l'on peut qualifier de développement didactique et de l'activité du débutant à l'activité de l'expert, développement que l'on peut qualifier d'historique et professionnel.

Problématique

Dans ses travaux pédologiques, Vygotski nous invite à considérer « l'expérience vécue » comme un rapport que l'on pourra qualifier de psychosocial entre le « milieu » et la personne. Dans le champ éducatif, la question de « l'expérience vécue » n'est pas indifférente pour un concepteur de formation professionnelle pour adultes. En effet, c'est bien une part de cette expérience vécue, entendue comme une manière d'être au monde, d'agir sur ce monde, au point de le construire autant que celui-ci construit l'individu, que nous souhaitons « injecter » dans l'expérience vivante de formation. C'est bien à la rencontre du « vécu et du vivant » (Ganguilhem, 1983, cité par Clot, 2017, *op. cit.*) que l'on peut comprendre le développement de l'activité des personnes. En effet, la remise en question du vécu (les connaissances, les habitudes, les automatismes, les opinions) du fait de la survenue d'une nouvelle expérience vivante, présente, inédite, constitue une sorte de point de collision entre l'histoire et le développement de l'individu, comme d'ailleurs des collectifs.

Cette « collision » est particulièrement fréquente et visible dans le cas des formations professionnelles pour adultes que l'on pourrait qualifier de *techniques sociales de confrontations du vécu et du vivant*, par analogie avec la proposition vygotkienne concernant l'art (1925).

Ainsi, le développement de l'activité que l'on cherche à analyser en vue de la formation, dans un projet qualifié de didactique professionnelle (Pastré, 2011) peut s'apparenter à une technique didactique, un artifice. Pour provoquer la « collision » du vécu et du vivant en

formation professionnelle, il convient de provoquer le développement de cette expérience vécue au préalable. Cette « collision » est donc bien artificielle, même si elle reprend dans sa mécanique, des processus écologiques. Cependant, la formation offre un cadre accélérateur qui permet de concentrer, dans un espace-temps resserré, de multiples situations de collision, permettant ainsi à l'individu d'accélérer la construction d'une expérience riche.

C'est pour cette raison précise que la recherche en formation des adultes, comme toute science de l'éducation, s'intéresse à ces processus de développement de l'activité, non pour une étude psychologique de l'individu, mais pour saisir les mécanismes transformateurs de l'individu, au sein des dispositifs de formation.

Voyons maintenant comment se mobilisent ces constats, dans un exemple.

Méthodologie

Dans une démarche de « formation-recherche » d'un groupe de managers, conduite à partir d'un point de vue clinique, nous avons mis en œuvre un dispositif associant journées de regroupement en face-à-face, accompagnement de chaque manager dans la conduite d'un projet managérial dans son entreprise et entretien réflexif. L'extrait illustratif ci-dessous correspond à une séquence d'entretien réflexif retranscrit.

En effet, avec un manager responsable d'une association à visée sociale, nous¹ avons mené cet entretien individuel. Ce dernier est partagé entre deux objectifs en partie contradictoires. D'une part, il a la volonté de proposer des conditions de travail optimales à des salariés qui, pour certains, relèvent de l'insertion et ainsi favoriser leur « reconstruction », voire développer leur capacité à se réinsérer dans un milieu de travail dit « normal ». D'autre part, les subventions attribuées à sa structure étant en baisse constante, il souhaite améliorer la productivité synonyme de rentrées de financements, vitales pour la structure. Pendant la première demi-heure de l'entretien, il nous explique, dans le détail, comment ces deux logiques sont incompatibles et l'obligent à des « grands écarts » quand, à partir d'une question sur les procédures de prise de décisions, il indique :

« Quand je prends une décision, en fait lorsque l'on est en réunion de coordination, donc en équipe, heu... je vous l'ai dit tout à l'heure, je m'appuie d'une part sur des responsables, d'atelier, de coordinatrice, je prends leur avis, ça c'est déjà une chose... [...] S'ils arrivent à me convaincre que travailler différemment, permettrait d'avoir une production supérieure, je serais bien bête de ne pas accepter. [...] C'est ce qui me motive d'accepter ou pas, enfin, c'est une des motivations, il n'y a pas que celle-là... Ce n'est pas que sur la production, faut pas déconner, c'est aussi sur l'aspect... [...] Moi, tant que ça amène une meilleure qualité sur le travail, une meilleure qualité dans les

¹ Cet entretien, comme l'ensemble du dispositif, a été conduit en collaboration avec plusieurs intervenants au sein d'un partenariat entre l'université Jules Vernes Picardie, l'ARACT Hauts-de-France et l'Institut du Travail et du Management Durable (Balas, & Arnaud, 2016).

conditions de travail des personnes... et une meilleure production, c'est ce qui me motive en tout cas dans mes décisions ».

Le manager, dans cet extrait, installe son raisonnement à partir du constat d'un écart entre « logique humaine » et « logique productive ». D'ailleurs, ses décisions « s'appuient » sur l'équipe, entendu avec un fonctionnement managérial démocratique et participatif, et les cas où il prend l'avis des salariés, c'est « déjà une chose », entendu un premier cas. Le second cas sera, alors une prise de décision d'autorité, justifiée par un impératif de production et ses conséquences financières, dont il juge qu'elles ne doivent pas être la seule motivation (« *faut pas déconner* »). Cependant, le dialogue se poursuit et le manager illustre chaque cas de traitement humain et collaboratif de ses salariés par des exemples qui ramènent à des questions de production. La phrase finale de cet extrait marque la prise de conscience par le manager, du lien indéfectible, dans le travail, entre logique humaine et productive, illustré ici par les trois points avant « *et une meilleure production* » et qui signent l'hésitation et la réflexion du manager. On produit plus, quand on travaille dans de meilleures conditions. Ces logiques ne sont, là aussi, pas à opposer, mais à concilier.

Cette prise de conscience prend le manager au dépourvu, ce raisonnement n'étant pas une « traduction de sa pensée » mais un développement de sa pensée car « l'expérience et la conscience ne sont observables que dans leurs développements, non pas comme des produits, des états ou des structures invariantes mais au travers des processus qui font et qui défont ces formes sédimentées » (Clot, 2001, p. 259). Dès lors, on peut affirmer que ce processus de mise en dialogue de son travail, y compris avec lui-même, sous des formes diverses, permet à ce manager de développer une vision enrichie de celui-ci et ainsi de mieux « gérer les dilemmes » (Balas, 2014) qu'il doit affronter dans son quotidien.

On peut avancer que, dans ce dispositif de formation professionnelle, le manager met en mouvement son activité de pensée, à travers son activité langagière. On peut prédire qu'alors, son activité professionnelle de manager s'en trouve enrichie. Son expérience vécue de manager, passée au crible de son analyse provoquée par le dispositif de formation, est elle-même transformée et devient une ressource pour apprendre.

Dans son 5^e cours sur la pédologie, Vygotski traite des *lois générales du développement psychologique de l'enfant*. Il y explique l'importance des processus de différenciation, de plus en plus fine, entre les diverses fonctions supérieures. Au départ, dit-il, « le nourrisson ne distingue pas le lait qu'il boit du biberon de forme carrée des autres perceptions. Selon cet auteur, on dirait que le nourrisson perçoit comme s'il buvait du lait bleu carré » (Vygotski, 2018, p. 136). Il montre ensuite que par des rapports interfonctionnels de plus en plus complexes, chaque fonction se développe, à son rythme, et relativement aux autres. « Pourtant, de toute évidence, le développement lui-même consiste dans la différenciation des fonctions distinctes » (Vygotski, 2018, p. 138).

Sans faire d'analogie trop hâtive entre développement des fonctions psychiques de l'enfant et développement de professionnels adultes en cours de formation, notons simplement que

le manager, dans ce dispositif, est amené à repenser les rapports entre deux fonctions et, se faisant, à mieux les différencier...

Discussion et conclusion

Ainsi, les dispositifs de formation des adultes consistent en des espaces où les personnes peuvent, à partir du vécu de situations spécifiques (réflexives individuelles, de confrontation collectives...), questionner leurs expériences passées. On est bien alors dans une conception « didactique » du dispositif de formation. L'activité vécue du professionnel est transformée dans le but de la rendre transposable dans l'activité vivante et future.

Pourtant, cette première proposition ne couvre pas l'ensemble de la question. En effet, pour Vygotski, 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 » (Vygotski, 2014, p. 169).

Dès lors, pour développer l'expérience vécue par l'expérience vivante, pour faire que « ses expériences vécues (ne soient) rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues » (Vygotsky, 2003, p. 78), nous devons considérer la place du développement de l'activité, au-delà de cette transposition didactique.

Vygotski nous aide alors, en pointant cette proximité des processus génétiques et historiques, à mieux comprendre qu'il existe, pour la formation professionnelle, et dans tous les processus de professionnalisation, un homomorphisme entre le développement du métier, dans son histoire, et le développement d'un professionnel, du débutant à l'expert, dans ce métier. Ce débutant, d'ailleurs, participe de cette histoire.

Pour la manager pris en exemple précédemment, le mécanisme de différenciation et de conciliation de ses fonctions d'encadrement d'équipe à visée productive et d'encadrement d'équipe en vue de garantir le bien-être, la santé et le développement de ses collaborateurs, permet en effet de « rapatrier » cette question dans une future formation managériale. On peut dire ici que l'analyse de l'activité du manager, via le développement de cette activité (dans une logique vygotkienne bien connue²), permet en effet une transposition d'une question professionnelle (la conciliation de visées *a priori* contradictoires) en questionnement de formation.

Mais on peut faire l'hypothèse que cette différenciation fonctionnelle que fait le manager est bien un processus que traversent les managers, sous des formes différentes, depuis que la notion d'encadrement du travail, sans doute lors de la première révolution industrielle, a été envisagée la première fois.

Il existe donc un parallèle entre le parcours individuel (ontogenèse) du professionnel débutant en formation et la trajectoire collective (phylogenèse) de « fabrication » du métier qui

² Car « c'est seulement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est » (1978, p. 78).

renforce la nécessité de baser la formation professionnelle, au-delà de tout artifice, sur une mise en développement de l'activité professionnelle analysée. Le développement de cette activité n'est plus seulement un moyen de transposition mais un outil qui permet de guider l'apprentissage des individus en formation professionnelle, d'orienter leurs trajectoires dans une quête d'expertise, en renouant avec la trajectoire historique et culturelle du métier. Il est alors une condition de cette volonté didactique. Mais, le développement de l'activité est alors aussi le repère central de toute ingénierie pour un formateur d'adultes, agent de développement (Jobert, 2013).

Références

BALAS, S. (2015). Conception de dispositifs de formation professionnelle : transmettre, traduire ou développer l'activité ? *Sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotski*, 15 et 16 juin, CNAM Paris.

BALAS, S., BOURGEOIS, F., CASTEL, D., & THÉRY, L. (2015). L'analyse du travail comme objet et comme moyen d'une « formation-action » des managers. Symposium dans le cadre du 50^{ème} congrès de la SELF, « Articulation performance et santé dans l'évolution des systèmes de production », Paris, 23, 24, 25 septembre 2015.

BALAS, S., & ARNAUD, C. (2016). Quand analyser son propre travail permet de mieux manager celui des autres : l'exemple d'une formation action en Picardie. *Revue des conditions de travail*, n°4, mai 2016, pp. 66-74.

BRONCKART, J.-P. (2013). Qu'est-ce que le développement humain ? Interrogations, impasses et perspectives de clarifications. In J. Friedrich, R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Eds.). *Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses du début du XX^e siècle* (pp. 207-226). Rennes : PUR

CLOT, Y. (2017, 2^{ème} édition). Vygotski et l'expérience vécue. Postface à la deuxième édition de L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La dispute.

DEWEY, J. (1929/2018). *Les sources d'une science de l'éducation*. Dijon : Editions Raison et Passions.

FRIEDRICH, J., HOFSTETTER, R., & SCHNEUWLY, B. (2013). Introduction. Théories du développement : controverses pédagogiques, conceptuelles et politiques à l'aube du XXI^e siècle. In J. Friedrich, R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Eds.). *Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses du début du XX^e siècle* (pp. 9-24). Rennes : PUR.

JOBERT, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2013/1 n°15, pp. 31-44.

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

STECH, S. (2013). Lev Vygotski et Georges Politzer : le point de vue du développement comme élément constitutif du fait psychologique. In J. Friedrich, R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Eds.). *Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses du début du XX^e siècle* (pp. 189-204). Rennes : PUR

VYGOTSKI, L. (1978). *Mind in Society : the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Vygotski, L. (2003, traduction Sève F. et Fernandez G.). *Conscience, inconscience, émotions*. Paris : La Dispute.

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

VYGOTSKI, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute

VYGOTSKI, L.S. (2018). 4^e cours. Le problème du milieu en pédologie. In L. S. Vygotski, *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques 1931-1934* (pp. 111-130). Berne : Lang.

VYGOTSKI, L.S. (2018). 5^e cours. Lois générale du développement psychologique de l'enfant. In L. S. Vygotski, *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques 1931-1934* (pp. 131-150). Berne : Lang.