

Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS)

9 au 13 mai 2016, Université du Québec à Montréal

Les pratiques en formation professionnelle : des actions, des processus et des relations à la croisée des systèmes

Titre : Formation et travail : un écart générateur d'expérience ?

Auteur : Stéphane Balas, chercheur associé CRTD, CNAM Paris (EA 4132)

L'efficacité des dispositifs de formation professionnelle, qu'ils conduisent ou non à la délivrance de diplôme, qu'ils s'adressent à des jeunes en formation initiale ou à des adultes en formation continue, est depuis toujours mise en débat¹. Faut-il espérer, grâce à ces dispositifs, « fabriquer des professionnels » (Wittorski, 2012) compétents dès leur insertion ? Doit-on construire le processus formatif en reproduisant fidèlement les situations professionnelles réelles ? N'est-il pas finalement plus efficace de laisser l'apprenant se former « sur le tas » (Pastré, 2011) ou en situation de travail (comme l'envisage actuellement le ministère du travail français avec l'expérimentation FEST : formation en situation de travail) ?

Dans ce texte, nous défendrons l'idée qu'une formation professionnelle ne peut se concevoir comme une reconstitution de situations de travail mais doit au contraire, à partir d'une analyse de ce travail, s'en écarter, en aidant l'apprenant à modifier ses conceptualisations en situation, à faire évoluer son point de vue sur ses propres activités et sur celles des autres. Par exemple, l'apprenant doit pouvoir, dans le dispositif, conduire une réflexion sur les notions de singulier et de général : cette situation vécue est-elle habituelle ou particulière ? Que m'apprend cette autre situation vécue par un camarade sur le fonctionnement général du métier ? La réponse que j'apporte face aux exigences de cette troisième situation serait-elle efficace si je modifiais tel ou tel paramètre ?

En fait, le dispositif de formation doit permettre à l'apprenant de s'écarter de la situation de travail réel afin qu'il fasse des expériences au-delà de les vivre, c'est-à-dire qu'il développe sa lucidité, sa conscience, sur l'activité mise en œuvre et capitalise ainsi ce patrimoine vécu pour s'en faire une ressource afin de vivre d'autres situations. En effet, « la conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues » (Vygotski, 2003). L'expérience, il est vrai, ne garantit pas la production d'acquis mais ne se développe que « si le sujet reconsidère l'expérience vécue, les objectifs, les techniques employées, les réussites et les échecs, en s'appuyant sur d'autres points de vue, comme celui des collègues affectés à la même tâche, ou bien ceux du chef d'équipe, de l'ingénieur, du gestionnaire » (Clot et Prot, 2013, p. 140).

Au plan méthodologique, il semble pertinent de s'inspirer de la méthode de la double stimulation proposée par Vygotski, c'est-à-dire créer des stimuli artificiels comme « moyens

¹ Voir l'exemple du diplôme de CAP qui a plus de 100 ans (Brucy, Maillard & Moreau, 2013)

auxiliaires » (2014, p. 190) de provocation de la mise en mouvement, et en réflexion, du phénomène (*ibid.*, p. 373). Ainsi, les situations de formation doivent être des moyens auxiliaires, artefactuels, d'être acteur de l'expérience vécue et non consommateur passif ou stéréotypé des situations de formation.

Cet exposé tentera d'abord de définir ce qu'est un dispositif de formation professionnelle et, dès lors, posera la question du rapport entre formation et travail et celle de la construction de l'expérience. Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur l'épineuse question de l'objet de ce dispositif de formation entre apprentissage et développement. Pour Jobert (2013), ce point est essentiel puisque c'est justement ce déplacement vers le développement qui signe la distinction entre enseignement scolaire et formation professionnelle. Nous reviendrons sur ce rapport entre apprentissage et développement avant de traiter d'une question connexe : celle de savoir si la formation vise à transmettre ou à développer (des savoirs, des gestes, des compétences, des activités) ? Nous appuyant sur l'héritage historico-culturel de Vygotski, nous montrerons que la seule voie possible est le développement car la transmission est anhistorique (Balas, 2012). Cette dimension historique « c'est en effet simplement appliquer la catégorie de développement à l'analyse des phénomènes » (2014, p. 169). Dès lors, la construction de l'expérience passe, non par l'homomorphisme entre situation de formation et situation de travail, comme si la seconde n'était qu'une traduction d'un « déjà-là », mais bien par la reprise des activités laborieuses, dans un nouveau contexte, ce qui les modifie.

Pour illustrer nos propos nous décrirons trois situations de formation de managers où l'on peut observer la mise en œuvre d'un écart, volontaire, entre le travail tel qu'il se réalise et la manière dont il est appréhendé en formation. Cet écart, utilisé comme un artifice permettant aux managers d'enrichir leur point de vue sur le travail, est bien générateur de professionnalité et rejoint, dans son mécanisme, ce que Vygotski mettait en œuvre, dans la cadre de la recherche, avec la méthode de la double stimulation.

1. Dispositifs de formation professionnelle : quel rapport au travail ?

Depuis les années 1950, en France, les termes de formation professionnelle, de formation d'adultes, de formation en alternance, d'enseignement technologique et professionnel, etc. sont débattus pour se distinguer et affirmer des « champs » d'intervention distincts, voire des « marchés » (de Lescure, 2014) réservés.

Aujourd'hui, en France, en vertu du code de l'éducation, la formation professionnelle est synonyme de formation continue, c'est-à-dire d'une formation imputable aux fonds de la formation professionnelle, selon ses diverses modalités et donc destinée aux personnes sorties du système éducatif depuis plus d'un an, en emploi ou en recherche d'emploi.

Pour autant, d'une part l'enseignement professionnel des jeunes, non adultes, est bien une formation « professionnelle » au sens où elle vise, non exclusivement il est vrai, l'insertion

dans un emploi de l'élève. D'autre part, les diplômes professionnels sont, pour une part importante², les mêmes pour les jeunes élèves et les adultes en formation continue.

Cette non-distinction conduit à des confusions lorsqu'il s'agit de conduire une réflexion, mener une réforme ou affirmer des principes dans le domaine. S'il s'explique historiquement, en particulier en révélant la trace des rapports d'acteurs, parfois vifs, entre monde de l'entreprise et monde éducatif (Brucy, 1998) pour le contrôle de la formation de la main-d'œuvre, ce flou est aujourd'hui aussi symptomatique de la distance entretenu avec le travail réel par la formation.

En effet, une des questions sous-jacente, plus « micro », mais qui rejoint les questions politiques précédentes est celle du rapport entre le travail, tel qu'il s'effectue et l'image que l'on en mobilise en cours de formation et en amont dans la conception des diplômes professionnels.

Par son mode de conception, paritaire, le diplôme constitue en effet plus le produit d'un compromis social (Chavigné, 2010) qu'un document rendant fidèlement compte du travail, tel qu'il se réalise dans un métier ou un groupe de métiers visés. Ainsi, l'organisation institutionnelle, même si elle garantit au système éducatif français la production de diplômes en rapport avec le monde de l'entreprise, rend aussi le travail des concepteurs de diplômes impossible (Balas, 2014a) s'ils cherchent à expliciter les éléments caractéristiques de l'exercice d'un métier. Cette frilosité, signe d'un rapport ambiguë fait de fascination et de rejet, entre le système éducatif et le monde du travail, nous semble condamner la formation professionnelle française à une efficacité relative.

En effet, comment former des professionnels efficacement en prenant pour référence une vision tronquée des activités professionnelles du métier ? Comment de tels dispositifs peuvent-ils proposer un cadre favorable au vécu d'expériences authentiquement professionnelles aux apprenants ? Et quelles sont en fait, ces expériences authentiquement professionnelles ?

Quand on évoque l'expérience et son développement, on situe fréquemment le propos autour des questions de mise en rapport d'un individu avec un environnement plus ou moins riche. Selon que le couplage (Curie, 2005) homme-environnement sera plus ou moins ajusté, l'expérience, qui constitue une forme de résultat de cette mise en contact, sera plus ou moins riche.

Rejoignant en partie cette conception ergonomique, la didactique professionnelle met bien en évidence le rôle des situations qui constituent les lieux d'expression des compétences et fournissent ainsi un cadre de développement à l'expérience (Olry, Cuvellier, 2007 ; Mayen, Métral, Tourmen, 2010). Ce constat permet alors de mettre en évidence la proximité entre situation professionnelle et situation d'apprentissage, l'aboutissement ultime étant la conception de situations de simulation, bien étudiées par ce courant (Pastré, 2005), qui

² En particulier les diplômes du plus important ministère certificateur, le ministère de l'éducation nationale, qui propose environ 600 diplômes de niveaux V (CAP) à III (BTS) pour tous les publics.

constitue des moyens d'analyse des activités en situation, mais aussi des dispositifs de formation.

Nous rejoignons alors le propos de Mayen pour qui « l'expérience dans sa signification de condition de construction de manières d'être, de faire et de penser constitue donc une sorte d'espace potentiel de développement [...]. Cet espace peut aussi être espace de construction de capacité d'action limitée à la seule réussite immédiate exigée, de routines, d'involutions du fait de l'empêchement d'agir, d'exprimer ce que l'on souhaite faire et ce qu'on est capable de faire, d'acquérir, les capacités de faire face aux situations ou à leurs évolutions. [...] L'expérience construit des possibilités qui pourront ou non, au cours des expériences ultérieures, se réaliser ou se développer » (2008, p. 74).

On voit bien que ces approches ergonomiques ou didactiques pensent le rapport entre travail et formation comme un long cheminement de réduction des écarts. Plus l'ajustement sera étroit entre l'homme et son environnement, plus l'expérience sera riche. Plus la formation sera proche du travail et plus le stagiaire deviendra un bon professionnel, même si cette proximité ne suffit pas, comme le précise les travaux en didactique professionnelle.

Mais cette vision ignore le rôle actif de l'homme dans la construction de son monde. En effet, « c'est en faisant des choses, écrit Tosquelles, que l'homme se fait lui-même d'autant plus que l'on ne peut pas faire quoi que ce soit sans compter avec les autres » (Clot, 2012, p. 144). L'auteur précise alors que cette conception de l'activité permet de distinguer l'homme de l'animal rejoignant ainsi la réflexion de Vygotski pour qui « on peut dire du comportement humain que sa particularité est due avant tout au fait que l'homme intervient activement dans ses rapports avec le milieu et par l'intermédiaire du milieu modifie lui-même son comportement, le soumettant à son pouvoir » (Vygotski, 2014, *op. cit.* p. 201).

Pour Tosquelles, « l'homme n'est pas un animal qui vit dans un milieu. Il convertit le milieu en monde et c'est cette re-création qui lui permet d'échapper au dilemme existant entre s'adapter ou périr » (Clot, 2012, *op. cit.*, p. 145).

Ainsi, de notre point de vue, un dispositif de formation doit-il permettre aux apprenants de re-crée le monde professionnel qu'ils cherchent à rejoindre, en s'appuyant sur l'histoire du milieu.

En quoi l'éducation et la formation sont-elles liées à cette vision historique ? Vygotski y répond directement pour ce qui concerne l'enfant. 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, *op. cit.*, p. 572-573). Quand on s'inscrit dans une démarche de conception de dispositifs en vue de former des professionnels, cette approche est 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).

Comme l'enfant s'éduque en agissant sur le monde, social et physique, et, se faisant, en revivant et en apprenant à maîtriser le cheminement socio-culturel de la société à laquelle il appartient, l'apprenant de formation professionnelle doit pouvoir apprendre à maîtriser les processus naturels, et historique, de développement du métier visé et de chacun des professionnels en son sein.

Mais comment ce processus peut-il se caractériser ?

2. Formation professionnelle : Apprentissage ou développement ?

Jobert (2013, *op. cit.*), nous l'avons évoqué, distingue l'apprentissage du développement en offrant le primat au second en ce qui concerne la formation d'adultes. Il mobilise une métaphore de sciences physiques en définissant l'apprentissage comme un « remplissage » et le développement comme une transformation à partir d'un stock déjà présent, « une transformation orientée des ressources disponibles chez un individu » (p. 37).

Cette proposition simplificatrice lui permet ensuite d'affirmer le rôle préférentiel du développement sur l'apprentissage quand il s'agit de la formation d'adultes.

Cependant, cette affirmation qui rejoint la position piagétienne d'un développement systématiquement antérieur à l'apprentissage, selon une théorie « biogénétique » doit sans doute être nuancée. En effet, si l'adulte, ou le jeune, en formation professionnelle, mobilise ses ressources disponibles pour affronter les situations proposées par le dispositif de formation, et s'en trouve ainsi transformé, on peut aussi observer que c'est en s'appuyant sur les autres, sur le patrimoine culturel de la société qu'il parvient à se professionnaliser.

Alors, on peut plutôt qualifier les rapports entre apprentissage et développement en formation professionnelle d'itératifs. Cette forme d'entremêlement entre apprentissage et développement est bien caractéristique des dispositifs de professionnalisation. C'est aussi ce qu'Yvon et Clot (2004) avaient pu constater en analysant le travail d'enseignants de philosophie. Pour eux « les sources et les ressources de l'activité des sujets changent en cours de route [...] C'est bien l'activité dirigée des sujets qui est le moteur de cette migration de l'apprentissage dans le développement et du développement dans l'apprentissage [...] Apprentissage et développement semblent ici obéir à une alternance fonctionnelle dans l'activité du sujet » (p. 31 et 32).

Ainsi, l'enjeu d'un dispositif de formation professionnelle est-il de proposer aux apprenants d'agir, en premier lieu, et de leur fournir des savoirs comme des situations favorables à la mise en lien du « vécu et du vivant³ » permettant ainsi aux processus d'apprentissage comme ceux de développement d'advenir, même si leur survenue est en partie imprédictible.

³ Dans ses travaux en « clinique de l'activité », Clot insiste aujourd'hui sur ce rapport pour illustrer le développement du « pouvoir d'agir » (Clot, 2008) des individus et des collectifs. Le vivant ne peut advenir qu'à partir du vécu, mais, à l'inverse, le vécu peut empêcher le vivant, s'il prend toute la place, telle une pensée qui tourne en rond.

Mais dès lors, la question de la transmission ou du développement de l'activité se pose différemment.

L'activité de travail ne peut « se transmettre » directement, y compris dans la situation archétypique de l'apprentissage où un maître forme son apprenti lors d'un long processus de démonstration-imitation. L'activité est un processus vivant et dès lors qu'on cherche à la formaliser dans un dispositif de formation, ou seulement même de l'exposer directement du maître à l'élève, alors on la « pétrifie » (Vygotski, 2014, *op. cit.*) lui retirant toute propriété vivante.

La seule piste qui paraisse valide pour professionnaliser un sujet est de lui proposer des situations qui lui imposent de reconstruire, à partir de son expérience passée mais aussi des savoirs exposés, des outils mis à sa disposition, une activité singulière pour répondre aux contraintes et aux obstacles.

Mais cela n'est pas, nous l'avons dit, reconstituer les situations de travail dans la formation mais bien plutôt provoquer, artificiellement, des écarts entre ces deux champs, favorables à la construction d'expériences authentiquement professionnalisantes. Voyons maintenant quelques exemples dans le cadre d'une formation de managers.

3. Trois exemples d'écarts générateurs de professionnalisation

Nous ne reviendrons pas en détail sur l'intervention de longue durée dans laquelle s'inscrit la formation qui sert ici d'illustration, celle-ci étant détaillée par ailleurs (Balas et Arnaud, 2016 ; Balas, Bourgeois, Castel, & Théry, 2015).

Nous pouvons simplement indiquer qu'un projet visant la transformation des représentations et des pratiques de management dans les entreprises picardes a été initié en 2013 à l'initiative du CESTP-ARACT Picardie, de l'université Picardie Jules Vernes (UPJV) et de l'Institut du Travail et du Management Durable (ITMD⁴) ; Ce projet comprend trois actions coordonnées (formation, accompagnement en entreprise et conception d'un diplôme d'université) qui concourent à installer un « management par la qualité du travail ».

Le premier type d'action, qui nous concerne directement est une « formation-action » de six journées, réparties sur plusieurs mois, où un collectif d'une dizaine de managers en poste dans des entreprises très diverses (industrielles, des services, relevant de l'économie sociale et solidaire ou non) vient partager ses expériences de managers et envisager ensemble, en s'appuyant sur des apports conceptuels fournis par les intervenants, un mode d'encadrement basé sur « le travail bien fait » (Clot, 2010) et son double rapport à la performance économique de l'entreprise et à la santé des salariés.

⁴ Structure associative visant à promouvoir des formes d'organisation associant performance durable et développement humain. ITMD rassemble des entreprises, des syndicalistes, des chercheurs, des partenaires publics et des consultants.

Dans le cadre de ces journées de formation, nous nous appuyons sur l'activité réelle des managers pour s'en écarter ensuite, afin de les aider à devenir acteurs de la fabrication de leurs compétences.

Singulier ou général : le genre comme instrument auxiliaire

La première situation est un exercice que nous avons proposé aux managers. La consigne avait été donnée aux managers, après la journée précédente de formation, de venir la fois suivante avec des photos de leur lieu de travail. Une des managers (L.), travaillant dans l'industrie et à la tête d'un service commercial présente plusieurs photos de son espace de travail. Elle occupe un bureau dans un *open space*, entourée de ses collaborateurs.

Dans un premier temps, elle explique que cette configuration est favorable à son activité car elle peut, d'une part être informée en continu de l'activité du service et d'autre part exercer un contrôle, « sans en avoir l'air », sur le travail de son équipe.

Si on en reste là, la situation de formation permet aux managers participants de faire deux constats : d'une part leur activité consiste à être informé et à contrôler l'activité des collaborateurs et, d'autre part, l'implantation d'un bureau, au milieu de son équipe est favorable.

Pourtant, l'exercice ne s'arrête pas là. D'autres managers ont présenté leurs photos avant elle, en expliquant des points de vue différents. L'un de ces participants (S.) montre son bureau, fermé, et explique qu'ainsi, il peut mieux se concentrer et aussi conduire des entretiens confidentiels sans risque. La distance ainsi mise en lui et ses équipes est un outil qu'il régule en ouvrant ou en fermant sa porte de bureau.

En référence à ces deux points de vue, s'organise alors un débat, proche de la controverse professionnelle (Clot, 2008, *op. cit.*) alimentée par les questions des intervenants relayées très vite par les échanges entre managers.

S. devient pour L. un moyen de penser de façon plus riche et nuancée sa situation professionnelle. Il s'agit, entre eux et avec leurs collègues, de parler de ce qui caractérise leur métier, ce qui en constitue les propriétés génériques ou genre professionnel (Clot et Faïta, 2000). On peut dire que le genre professionnel devient un moyen auxiliaire de développement de L. puis du groupe. Ce genre est placé, dans l'activité de L. en position d'outils psychologiques. Pour Vygotski, « l'emploi d'outils psychologiques accroît et élargit immensément les possibilités comportementales, rendant accessibles à tous les résultats du travail d'individus géniaux » (2014, *op. cit.*, p. 572).

Précisons que ce recours au « répondant » (Clot, 2008, *op. cit.*) du genre professionnel par L. est provoqué, volontairement, par l'organisation pédagogique de la séquence. Les managers sont mis en position favorable pour « l'utilisation de stimuli-moyens artificiels et la détermination avec leur aide de son propre comportement » (*ibid.*, p. 189).

Personnel et professionnel : le métier comme instrument auxiliaire

Le deuxième exemple est tiré de l'entretien individuel réalisé récemment avec un autre des managers participants et que nous désignerons par la lettre C. Ce manager, responsable d'une association à visée sociale, est partagé entre la volonté de proposer des conditions de travail optimales à des salariés qui, pour certains, relèvent de l'insertion et, en même temps, chute des subventions aidant, d'améliorer la productivité synonyme de rentrées de financements, vitales pour la structure. Pendant la première demi-heure de l'entretien que nous conduisons avec lui à l'issue de la formation, C 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, ce manager 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 conditions de travail des personnes... et une meilleure production, c'est ce qui me motive en tout cas dans mes décisions ».

C, dans cet extrait, installe son raisonnement à partir du constat d'un écart entre « logique humaine » et « logique productive ». D'ailleurs, ses décisions « s'appuie » sur l'équipe 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 C 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 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 C de développer une vision enrichie de celui-ci et ainsi de mieux « gérer les dilemmes » (Balas, 2014) qu'il doit affronter dans son quotidien.

Ce manager, très investi dans la direction de sa structure, envisage les compromis qu'il doit faire dans son travail quotidien, et les effets affectifs qu'il en ressent, comme du domaine du personnel. Pourtant, le fait d'avoir partagé, en formation, pendant un an, des questions professionnelles avec des pairs, l'amène à envisager la question sous un autre angle. S'il est difficile de décider dans sa position de manager, ce n'est pas qu'une question de ressenti personnel, mais c'est aussi lié au fait

que l'exercice d'un métier, c'est la mise en tension conflictuelle entre différentes instances constitutives de ce métier : personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle (le genre) et impersonnelle (la prescription et ici la logique économique) (Clot, 2008, *op. cit.*).

Le métier devient pour L., dans la situation, un moyen auxiliaire de contournement du rapport mortifère de face-à-face entre un manager et ses « passions tristes » (Clot, 2015).

Individuel ou collectif : les pairs comme instrument auxiliaire

Le troisième cas présenté ici concerne un manager (V.) travaillant dans l'industrie et responsable de production. Son rôle est de s'assurer, en qualité et en quantité, de ce qui sort quotidiennement de l'atelier de l'usine. La direction de son entreprise (direction distante du fait de la structure multinationale du groupe) cherche à mettre en place, depuis quelques mois, une organisation du travail inspirée du *Lean manufacturing*.

Un travail en groupe de trois managers accompagné d'un intervenant est mis en place, où la consigne est de décrire « un problème de management vécu récemment » et de partager ensuite avec les autres managers des hypothèses multiples de solutions.

V. explique longuement que ses collaborateurs, dans l'atelier, « traînent des pieds » pour mettre en place le dernier projet de la direction qui consiste à remplir un tableau des incidents et des solutions trouvées, tableau qui sert ensuite, chaque matin, de support à discussion collective avant de se mettre au travail...

Les ouvriers ne remplissent pas le tableau, V. le faisant souvent pour eux. De plus, pendant les *briefings* matinaux, ils restent silencieux.

Cette difficulté, qui lui est reprochée par sa direction, le préoccupe au point qu'il avoue que « ça me reste sur l'estomac ». Il s'interroge sur sa capacité individuelle à mener une réforme et à impulser des changements, renvoyant alors inconsciemment à l'image héroïsée du manager omnipotent (Engelström, 2011).

C'est la phase collective de ce travail, quand les managers tentent collectivement d'élaborer des solutions, qui va profondément modifier le point de vue de V. Face aux questionnements des pairs, V. finit par expliquer qu'il ne croit pas beaucoup à ces tableaux *Kaisen*⁵ dans le contexte actuel de son entreprise soumise à des changements organisationnels permanents. Il pense que cette mise en place relève plus du marketing que de la prise en compte réelle des difficultés de production que, lui, dans sa position, voit bien.

Là encore, le face-à-face entre V. et son travail de manager tourne en rond. La situation pédagogique mis en place lui permet de saisir que si ses collaborateurs ne s'investissent pas dans les outils du Lean, c'est sans doute qu'ils sont perçus ses réticentes et partagent son analyse.

⁵ Le *Kaisen* est un terme japonais qui signifie amélioration continue. Les tableaux *Kaisen* font partie de l'arsenal des dispositifs du Lean, inspirés du « Toyotisme »

Dans la situation de formation, les autres managers, qui ne connaissent pas l'entreprise de V. mais partagent avec lui un genre professionnel jouent le rôle de moyen auxiliaire grâce auquel V. peut voir sa situation différemment. Là-encore, ce constat ne tient pas au hasard, mais bien aux choix pédagogiques qui ont été faits par l'équipe, même si ce mécanisme inspiré de la méthode de la double stimulation de Vygotski n'est pas explicité.

Conclusion

Les organisateurs du congrès de l'Association francophone pour le savoir nous invitaient à nous interroger sur « Les pratiques en formation professionnelle : des actions, des processus et des relations à la croisée des systèmes ». Dans cet exposé nous avons choisi de centrer notre attention sur un mécanisme qui, bien que rarement explicite, explique l'efficacité des dispositifs de formation professionnelle reposant sur l'analyse de l'activité des participants.

Après être revenu sur la définition de ce que pourrait être un dispositif de formation authentiquement professionnelle, nous avons pointé le lien entre flous terminologiques et rapports complexes du travail et de la formation. Cette difficulté s'illustre aussi dans la question de la construction de l'expérience. S'agit-il de vivre une expérience, de manière passive ou bien de « faire l'expérience » à travers ses actions sur le monde ? C'est bien sûr cette seconde hypothèse que nous retenons. Dans un deuxième temps, nous nous questionnons sur l'objet même des dispositifs de formation entre apprentissage et développement. Dépassant les positions biogénétiques faisant du développement un préalable à tout apprentissage et socio-sémiotiques qui postulent l'inverse, nous voyons dans la formation professionnelle un dispositif où les deux processus s'entremêlent.

Outillé par ses clarifications, nous proposons ensuite trois exemples tirés d'une intervention conduite auprès de managers. Ces exemples tentent de mettre en lumière un mécanisme à l'œuvre dans ces dispositifs de formation professionnelle : l'intercalation d'instruments psychologiques, dans l'activité des formés, à partir de la construction volontaire d'un écart vis-à-vis du travail réel, leur permettant de dépasser une situation « bloquée » et ainsi de développer leur professionnalité. Ces instruments relèvent, comme souvent, du social : le métier, le genre, le collectif...

Ce qui est remarquable, c'est que ces ressources mises à disposition des managers, dans la situation de formation, existent également en situation de travail. Il tient à l'organisation du travail de permettre à ces ressources sociales de devenir de véritables instruments de travail des managers.

C'est dans cette voie que nous nous engageons en mettant en place, dès la rentrée de septembre 2016, au sein de l'Université Jules Verne Picardie, un diplôme d'université (D.U.) « manager du travail de qualité » qui vise à former des managers déjà en activité. Ce D.U. a été construit sur la base des divers échanges conduits au cours des deux dispositifs successifs de formation-action avec les managers.

Le référentiel du D.U., objet de notre réflexion collective, pourrait, à l'usage, devenir un bon moyen auxiliaire à la formation des managers (Balas, 2014c).

Bibliographie

BALAS, S. (2012). Transmettre un métier ? L'exemple des masseurs-kinésithérapeutes. *Biennale internationale : Education – Formation – Pratiques professionnelles*, 3 au 6 juillet 2012, Paris : CNAM, <http://labiennale.cnam.fr/informations-pratiques-et-inscriptions/programme/atelier-21-mercredi-4-juillet-9h-13h-518965.kjsp#3>

BALAS, S. (2014a). Concevoir des référentiels de diplômes professionnels : une activité impossible. Communication dans le cadre du 3^{ème} colloque international de didactique professionnelle, « 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. (2014c). Un référentiel pour développer les différences. Le cas d'une intervention avec des masseurs-kinésithérapeutes, in B. Prot (coord.) *Les référentiels contre l'activité. En formation, gestion, certification*. Toulouse : Octares, pp. 151-165.

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., & THERY, D. (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, avril 2016.

BRUCY, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences. Paris : Belin.

BRUCY, G., MAILLARD, F. & MOREAU, G. (dir.), (2013)., *Le CAP. Un diplôme du peuple 1911-2011*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Histoire ».

CHAUVIGNE, C. (2010). Les référentiels en formation, in Chauvigné, C. & Lenoir, Y. (Sous la coord.). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage, *Recherche & Formation*, N°64-2010, pp. 77-89

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

CLOT, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte

CLOT, Y. (2012, 2^{ème} ed.). Postface : L'apport de François Tosquelles à la clinique du travail in F. Tosquelles, *Le travail thérapeutique en psychiatrie*. Toulouse : Erès, pp.143-160.

- CLOT, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud, *Revue philosophique*, n° 2/2015, pp. 205-223
- CLOT, Y., & PROT, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice, *Revue de l'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 32/2, pp. 183-201.
- CLOT, Y., & FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, pp. 7-42.
- CLOT, Y., & PROT, B. (2013). Postface. La VAE, entre repli sécuritaire et développement des compétences. *Formation Emploi*, n°122, Avril-juin 2013, pp. 139-150.
- CURIE, J. (2005). *Cinquante ans de Psychologie du Travail*. Communication à l'Université Libre de Bruxelles, Institut des Sciences du Travail.
- DE LESCURE, E. (2014). Métiers et professions, in A. Jorro, C. Mias, (dir.), 2014, *Abécédaire de la professionnalisation*, De Boeck.
- ENGSTRÖM, Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, 2011/2 n°42, pp. 170-182.
- JOBERT, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2013/1 n°15, pp. 31-44.
- MAYEN, P. (2008). L'expérience dans les activités de validation des acquis de l'expérience. *Travail et Apprentissages*, (1), 58-75
- MAYEN, P., METRAL, J.-F. & TOURMEN, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels, *Recherche & Formation*, N°64-2010, 31-44
- OLRY, P. & CUVELLIER, B. (2007). Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage, *Education Permanente*, N°172, 2007/3, 45-60.
- PASTRE, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès Editions
- PASTRE, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF
- VYGOTSKI, L. (2003, traduction Sève F. et Fernandez G.). *Conscience, inconscience, émotions*. Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute
- WITORSKI, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*. [En ligne], 28-1 | 2012. [Htts://ripes.revue.org/580](https://ripes.revue.org/580)
- YVON, F., & CLOT, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant, *Pratiques psychologiques*, 2003-1, p. 19-35