

# **« Contradictions, conflits, problèmes et préoccupations dans le développement de l’agir humain »**

**Symposium gratuit organisé par ARDéCo (France)**

**En collaboration avec :**

**Laboratoire ADESP, UQAM (Québec, Canada) et**

**Laboratoire BONHEURS, Université de Cergy Pontoise (France)**

**Les 23-24 et 25 avril 2019**

**Université du Québec à Montréal**

*« Le comportement tel qu’il s’est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L’homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées. »*

(Vygotski, 1924/2003, p. 76)

## **Argumentaire**

Le développement de l’agir, question centrale dans la psychologie historico-culturelle vygotkienne, a été re-conceptualisé en particulier par les chercheurs étudiant le travail (Bulea & Bronckart, 2012a; Clot, 2010; Engeström & Sannino, 2010; Rabardel & Pastré, 2005) et la didactique professionnelle (Mayen, 1999, 2014; Pastré, 2012) mais aussi développé dans d’autres programmes de recherche, tels celui du cours d’action (Theureau, 2015) et de l’énaction (Varela, 1989). Cette question est actuelle : les nouvelles pratiques de travail, de formation et d’éducation impliquent des réseaux technologiques et humains de plus en plus complexes (Engeström, 2005) ; la transmission de la culture professionnelle est devenue plus difficile (Clot, 2007) ; des exigences, en particulier environnementales, requièrent de nouvelles coordinations et priorités entre

acteurs hétérogènes (Del Corso & Képhaliacos, 2011; Merri & Képhaliacos, 2016; Numa-Bocage, 2017) ; en arrière-plan des injonctions de dynamisme et d'autonomie des individus dans les sociétés occidentales émergent des « individus par excès » parvenant à mobiliser les ressources disponibles mais aussi des « individus par défaut » en situation d'impuissance (Castel, 2010).

Les discontinuités sociétales, collectives, biographiques, épistémologiques et praxéologiques ou encore la seule saturation de l'action et l'ennui (Clot, 2004; Vygotski, 1994) sont sources d'immobilisme, parfois de destruction et de souffrance mais aussi de développement de l'agir humain. Ce symposium prend le parti de la vie (Canguilhem, 2003, 2007; Prot et Miossec, 2007). Quelles sont les conditions de développement de l'agir humain ? Comment les professionnels et chercheurs observent-ils cette transformation dans des situations écologiques ou biographiques (Pastré, 2005) ou encore l'organisent-ils méthodologiquement (Brousseau, 1986; Bulea & Bronckart, 2012b; Vygotski, 2010) ? Quelles sont la nature et la portée de ce développement ?

L'association ARDeCo, principalement composée de chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie, souhaite s'associer dans ce symposium à des chercheurs travaillant en sociologie, en anthropologie, en économie et à des praticiens de l'école, des milieux associatifs et communautaires et des entreprises. En effet, les collectifs re-génèrent les personnes non seulement lorsque les construits sociaux sont vivants de manière interne à l'individu mais également lorsque ces collectifs, cette fois sur le plan externe, « laissent à désirer » (Clot, 2015) c'est-à-dire restent inachevés et demeurent des espaces de délibération. Le développement procède alors d'une double dialectique, entre l'individu et le collectif d'une part, entre le connu et l'inconnu d'autre part.

### **Premier objet du symposium : les opportunités de développement de l'agir humain**

Plusieurs concepts, élaborés postérieurement à la théorie de Vygotski ou parallèlement à celle-ci, rendent compte des discontinuités comme des opportunités de développement. Ces opportunités relèvent, selon les auteurs, de la *contradiction* (Engeström, 2005; Engeström & Sannino, 2010), du *conflit* (Clot, 2006), du *problème* (Pastré, 2012) ou encore de la confrontation des *représentations individuelles et collectives* (Bronckart, 2011). D'autres termes sont utilisés, tel celui de *préoccupation*, en particulier dans les travaux relatifs à la

protection de l'environnement, de didactique professionnelle (Bucheton & Soulé, 2009) ou encore relatifs au cours d'action (Theureau, 1992). Les concepts d'*enquête* (Dewey, 2013) ou encore de *transaction* au sens de Dewey (Dewey & Bentley, 1975; Lorino, 2013) ou de Dubar (2010) sont également candidats. Nous souhaitons discuter de ces différentes épistémologies au cours de ce symposium.

Le premier enjeu du symposium sera de constituer un lexique de ces termes (sans exhaustivité des termes proposés dans cet argumentaire), d'en préciser les convergences et différences et d'en dessiner le réseau. Il s'agira, en particulier, de préciser les références à des auteurs situés en dehors de l'héritage vygotskien. Ainsi, Engeström emprunte le concept de *double bind* à Bateson (1987) et Bronckart rapproche la notion de *représentation collective* de celle de Durkheim (1898) et de *monde vécu* d' Habermas (1987).

Le second enjeu du symposium sera de montrer comment ces discontinuités sont à la source du développement de l'agir individuel et collectif : comment ces discontinuités actualisent-elles la zone de proche développement ? Quelles sont les fonctions des médiations et capacités langagières dans ce processus ? Comment ces processus s'appuient-ils non seulement sur l'intellect mais également sur l'affect ? Comment les discontinuités vécues dans le collectif favorisent-elles le développement de l'agir individuel ? Comment l'engagement d'une personne dans une situation peut-il faire surgir un monde évolutif ?

## **Deuxième objet du symposium : les situations sociales naturelles et les dispositifs artificiels comme cadres du développement de l'agir**

Aux côtés des situations sociales naturelles (interactions quotidiennes, réalisation de tâches au travail) existent des dispositifs artificiels mis en œuvre par les enseignants, les formateurs ou encore des méthodologies de recherche telles l'instruction au sosie, l'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000), ou la transposition de problèmes professionnels sensibles (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). Si apprendre un métier dans une entreprise, c'est le plus souvent le pratiquer (Delbos & Jorion, 1984) ou encore « apprendre à nager en se noyant » (Pastré, 2012), il arrive cependant aux collègues plus expérimentés d'organiser la progression des situations rencontrées par le novice (Merri & Veillette, 2014). Par ailleurs, les dispositifs de recherche sont susceptibles d'inspirer les pratiques d'enseignement, de formation mais aussi de débat entre

les acteurs d'un secteur d'activité donné. Enfin, des transitions permettent le passage d'un système d'activité à un autre ou une transformation de l'activité au sein d'un système (Beach, 2003), tels une formation lors du recrutement dans une entreprise, un apprentissage en alternance ou encore des situations de simulation (Pastré, 2006).

Le troisième enjeu de ce symposium sera de caractériser et de comparer les situations et dispositifs naturels et artificiels permettant l'émergence de discontinuités, sources de développement. Les dispositifs artificiels ne font-ils que rendre plus probables des situations aléatoires dans le quotidien? Ont-ils, au contraire, des spécificités? Comment ces dispositifs sont-ils construits et comment peut-on les différencier? Certaines situations ou certains dispositifs sont-ils plus favorables au développement de l'agir humain? Quelle est la place des nouvelles technologies dans la conception de ces dispositifs?

## Participants

Le présent colloque réunira des chercheurs, des étudiants des cycles supérieurs et des praticiens. En s'appuyant sur un ou plusieurs projets de recherche récents, chaque présentation présentera les réponses apportées à au moins à l'une des questions soulevées et les nouvelles questions émergentes. Elle visera également à nouer de nouvelles collaborations entre chercheurs de l'ARDéCo et chercheurs venant de diverses institutions.

## Thématique du symposium

Les présentations sont attendues autour de trois thèmes :

**Thème 1** : une contribution à l'élaboration d'un champ conceptuel relatif aux discontinuités individuelles et collectives (contradiction, conflit, problème, préoccupation, enquête, transaction...)

**Thème 2** : une contribution à l'étude des discontinuités comme sources du développement de l'agir individuel et collectif

**Thème 3** : une contribution à la caractérisation et à la comparaison des situations et dispositifs naturels et artificiels permettant l'émergence de discontinuités, sources de développement.

## Propositions attendues

Deux catégories de propositions sont attendues :

1) Des textes relatifs aux thèmes 1, 2 et 3. Des propositions de texte de 7500 caractères, espaces compris seront évalués par le comité scientifique du symposium. Une présentation peut être une revue théorique ou une recherche empirique. Chaque présentation sera évaluée selon les critères suivants :

- Clarté de la problématique et des objectifs présentés ;
- Clarté de la méthodologie adoptée ou de la démarche d'analyse conceptuelle choisie ;
- Présence, en cas de recherche empirique, de résultats de recherche et d'une conclusion de recherche et, en cas de texte théorique, d'une synthèse;
- Démonstration claire de l'apport du texte envisagé à l'avancement de l'un des trois thèmes au moins ;
- Qualité de la langue écrite.

Les propositions de texte retenues seront suivies d'un texte complet de 50000 signes espaces compris au maximum. Ces textes seront présentés au cours du symposium.

2) Des propositions d'ateliers méthodologiques relatifs aux thèmes 1, 2 et 3. Les propositions d'atelier de 7500 caractères espaces compris seront évaluées par le comité scientifique du symposium. Les propositions présenteront :

- La problématique de recherche en relation avec au moins l'un des trois thèmes ;
- La méthodologie utilisée ;
- Les unités d'analyse ;
- Le programme de l'atelier envisagé, chaque atelier dure 2 heures.

## Organisation du symposium

Le symposium se déroulera les **23-24 et 25 avril 2019** à l'**Université du Québec à Montréal**. Chaque journée sera partagée entre présentations de textes en plénière et ateliers méthodologiques en parallèle.

La participation au symposium est gratuite. Les repas du midi sont pris en charge par les participants. La structure prévue pour les trois journées est la suivante :

	<b>Mardi 23 avril</b>	<b>Mercredi 24 avril</b>	<b>Jeudi 25 avril</b>
Matin	8 h 30 : accueil  9 h : Introduction par Madame Josée Lafont, doyenne de la faculté de sciences humaines de l'UQAM  9 h 15 : présentation des journées  9 h 30 : texte 1  10 h 30 : pause  10 h 45 : texte 2  11 h 45 : présentation des ateliers de l'après-midi	8 h 45 : accueil  9 h : texte 4  10 h : pause  10 h 15 : texte 5  11 h 15 : pause  11 h 30 : texte 6	8 h 45 : accueil  9 h : texte 8  10 h : pause  10 h 15 : texte 9  11 h 15 : pause  11 h 30 : texte 10
Dîner (déjeuner)	12 h 15 : dîner	12 h 30 : dîner	12 h 30 : dîner
Après-midi	13 h 45 : ateliers 1, 2 et 3  15 h 45 : pause  16 h 15 : texte 3  17 h 15 : mot de fin de journée	14 h : ateliers 4, 5 et 6  16 h : pause  16 h 30 : texte 7  17 h 30 : mot de fin de journée	14 h : organisation de la publication d'un ouvrage collectif  16 h 30 : mot de clôture
Soirée	Montréal des festivals		5 à 7 amical

## Calendrier

Date-limite d'envoi des intentions de texte et d'atelier : 17 septembre 2018

à l'adresse **ArdecoMontreal2019@outlook.com**

Retour des évaluations des propositions par le comité scientifique : 19 novembre 2018

## Comité scientifique

Catherine Boyer, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lille

Jean-Pierre Del Corso, professeur en économie, ENSFEA, Toulouse

Catherine Gouedard, maître de conférences en ergonomie, Université Paris VIII

Nicole Harbonnier-Topin, professeure au département de Danse, UQAM

Laurent Jeannin, MCF Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise

Charilaos Képhaliacos, professeur émérite en économie générale et rurale, ENSFEA, Toulouse

Béatrice Mabilon-Bonfils, professeure de sociologie, Université de Cergy-Pontoise

Patrick Mayen, professeur de sciences de l'éducation, AgroSup, Dijon

Maryvonne Merri, professeure de psychologie, UQAM, co-responsable du comité

Line Numa-Bocage, professeure de sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, co-responsable du comité

Maria Pagoni, professeure de sciences de l'éducation, Université de Lille

Germain Poizat, professeur de sciences de l'éducation, Université de Genève

Michel Récopé, maître de conférences HDR, STAPS, Université de Clermont-Ferrand

Gérard Vergnaud, directeur de recherche émérite en psychologie, CNRS

Annick Weil-Barais, professeure émérite de psychologie, Université d'Angers

## Comité d'organisation

Julia Druliolles, étudiante au doctorat de psychologie, UQAM

Yimin-Léa Gauthier, étudiante au doctorat de psychologie, UQAM

Arnaud Laurin-Landry, étudiant au doctorat de psychologie, UQAM

Audrey Perreault, étudiante au doctorat de psychologie, UQAM

Philippe St-Amour Joli-Cœur, étudiant au baccalauréat de psychologie, UQAM

Vanessa Théberge-Lamoureux, étudiante au baccalauréat de psychologie, UQAM

Responsables du comité : Maryvonne Merri, laboratoire ADESP-UQAM et Line Numa-Bocage, laboratoire PRINTEMPS- Université de Cergy-Pontoise

Les informations relatives au symposium sont disponibles sur le site d'ARDeCo :  
<http://www.ardeco-association.fr/>

Ou par courriel : ArdecoMontreal2019@outlook.com

## Références

- Bateson, G. (1987). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Northvale, N.J: Aronson.
- Beach, K. (2003). Consequential Transitions : A Developmental View of Knowledge Propagation Through Social Organizations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Éd.), *Between School and Work - New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing* (p. 39-61). Amsterdam, R.-U.: Pergamon.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.  
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2012a). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre



- du genre entretien. *RAÍDO*, 6(11), 131–149.
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2012b). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raído*, 6(11), 131–149.
- Canguilhem, G. (2003). *La connaissance de la vie*. Librairie Philosophique.
- Canguilhem, G. (2007). *Le normal et le pathologique* (10<sup>e</sup> éd.). PUF.
- Castel, R. (2010). L'autonomie, aspiration ou condition. *La Vie des idées*, 26. Consulté à l'adresse <http://www.laviedesidees.fr/L-autonomie-aspiration-ou.html>
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 5-12.
- Clot, Y. (2006). L'activité entre l'individuel et le collectif : approche développementale. In G. Valléry & R. Amalberti (Éd.), *L'analyse du travail en perspectives: influences et évolutions*. Toulouse, France: Octarès.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-94.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur*. Paris: la Découverte.
- Clot, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 140(2), 205. <https://doi.org/10.3917/rphi.152.0205>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTE)*, 2(1). Consulté à l'adresse <http://pistes.revues.org/3833>
- Del Corso, J.-P., & Képhaliacos, C. (2011). Actualisation des croyances et développement durable : inciter des agriculteurs à un engagement éthique au moyen d'échanges discursifs. Présenté à Journées de l'Association Charles Gide pour l'Étude de la Pensée économique, Justice et économie: doctrines anciennes et théories modernes, Toulouse.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Dewey, J. (2013). *Logic the theory of inquiry*. Place of publication unknown: Read Books Ltd.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1975). *Knowing and the known*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités* (4<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273–302.
- Engeström, Y. (2005). Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. Présenté à Artefacts and Collectives : Situated Action and Activity Theory (ARTCO), Lyon. Consulté à l'adresse <http://sites.univ-lyon2.fr/artco/home.html>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 1-24.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Lorino, P. (2013). Transaction and transformation: a pragmatist perspective on learning as transforming action and transacting forms. Présenté à International Conference on

- Organizational Learning, Knowledge and Capabilities, Washington.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139(2), 87-107.
- Mayen, P. (2014). Apprendre à travailler avec le vivant : l'entrée par la didactique professionnelle. In P. Mayen & A. Lainé (Éd.), *Apprendre à travailler avec le vivant* (p. 15-75). Dijon: Raison et Passions.
- Merri, M., & Képhaliacos, C. (Éd.). (2016). *Nouvelles raisons d'agir des acteurs de la pêche et de l'agriculture*. Versailles: Quae.
- Merri, M., & Veillette, S. (2014). Du bateau au lycée professionnel : les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ouvragées par les enseignants de techniques maritimes. *Recherches en éducation*, 18, 160-172.
- Numa-Bocage, L. (2017) Inclusion scolaire et concept pragmatique de « gestion des compétences » du responsable d'établissement scolaire : l'exemple d'un lycée professionnel. In Gremion, Lise ; Ramel, Serge ; Angelucci, Valérie & Kalubi, Jean-Claude (dir.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (p.131-149). Québec: Presses Universitaires d'Ottawa.
- Pastré, P. (2005). Genèses et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (Éd.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarès.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 109-122). Paris: Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2012, juin). *Apprentissage et développement chez les adultes au travail et en formation*. Présenté à 2e colloque international de didactique professionnelle, Nantes. Consulté à l'adresse <http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Prot, B., & Miossec, Y. (2007). Le conflit et l'intrus en clinique de l'activité. *Le Télémaque*, (1), 63-80.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (Éd.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémiologique : essais d'une anthropologie cognitive située*. Bern, SUI: Peter Lang.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action: l'enaction & l'expérience*. Toulouse: Octares.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris: Seuil.
- Vygotski, L. S. (1994). Problématique de l'arriération mentale. In *Défectologie et déficience mentale* (p. 195-236). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In *Conscience, inconscient, émotions*: (p. 61-94). Paris: Dispute.
- Vygotski, L. S. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie : recherche méthodologique*. (J.-P. Bronckart & J. Friedrich, Éd., C. Barras & J. Barberies, Trad.). Paris: La Dispute.