Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants

Professional development, work-linked training and the emergence of new knowledge in initial teacher training

Yann Vacher

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2461>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2461

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 91-102

ISBN : 978-2-84788-848-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Yann Vacher, « Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants », *Recherche et formation* [En ligne], 79 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2461> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2461

Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants

> Yann Vacher

Université de Corse, ESPE de Corse

RÉSUMÉ : La professionnalisation des acteurs et le développement de l'alternance intégrative dans la formation initiale des enseignants représentent un mouvement enclenché depuis une vingtaine d'années. De nombreuses perspectives de recherche et de formation se sont ainsi ouvertes. Le présent article vise à éclairer les perspectives liées à l'analyse du travail et des pratiques professionnelles en interrogeant plus spécifiquement la place et la nature des savoirs dans cette dynamique. Trois types de nouveaux savoirs, produits du processus de professionnalisation et de l'alternance intégrative, seront ainsi mis en évidence et étudiés : le savoir situé, le savoir-échanger/échangé et le savoir-analyser.

MOTS-CLÉS : savoir, programme de formation, réforme, formateur, formation initiale des enseignants, formation en alternance

Comme dans de nombreux autres champs professionnels, les prescripteurs de la formation des enseignants ont intégré le concept de professionnalisation à leurs discours, finalités et modèles opératoires depuis le début des années quatre-vingt-dix. Cette orientation, bien que traduisant un processus aux sens pluriels, a eu pour conséquences des déclinaisons opérationnelles susceptibles de faire évoluer le quotidien des formations. Les formats de formation, tout autant que leurs contenus, sont désormais pensables à l'aune de ce processus, dont l'alternance constitue (dans les discours) le principe structurant central.

Le présent article se veut un éclairage de la conséquence sur les contenus de formation de cette orientation vers une alternance professionnalisante. Ce travail est réalisé à travers l'étude des savoirs qui ont pu émerger à cette occasion. Il se fonde sur une étude bibliographique réalisée au cours d'une recherche, ainsi que sur une analyse des tendances des propositions de contenus et de dispositifs de formation, au cours des vingt dernières années, dans le domaine de la formation des enseignants, à et par l'analyse de pratiques ou du travail. Cet article n'est pas le produit d'une recherche spécifique et ne prétend donc pas à l'exhaustivité de ces analyses et contenus. Au contraire, il est conçu comme un parcours réflexif sur les offres de formation,

guidé par le souci de mettre en lumière les conséquences de la professionnalisation pratiquée sous la forme de l'alternance intégrative¹ (Malgaive, 1990) des formations sur la question des savoirs. Nous précisons de plus que notre écrit ne vise pas à étudier l'existence du processus de professionnalisation ou de l'alternance que nous tenons pour inscrit dans la «réalité du domaine» ni même à en «valider» l'efficacité ou la pertinence par l'étude de la performance des acteurs qui le vivent.

Pour réaliser ce cheminement dans les nouveaux savoirs, le plan de l'article sera le suivant : après avoir défini la professionnalisation et, plus précisément le rôle qu'y joue l'alternance, nous étudierons les trois natures de savoirs que nous identifions comme en étant le produit : savoir situé, savoir échangé/échanger et savoir analyser. Pour chacun de ces savoirs, une analyse sera réalisée à partir de l'étude de leurs étayages théoriques puis de l'illustration de quelques-unes de leurs déclinaisons et logiques dans les offres de formation (dispositifs et contenus).

1. Définir la professionnalisation et l'alternance

Le processus de professionnalisation a fait l'objet de nombreuses publications depuis plus de vingt ans et notamment à partir de l'étude du modèle anglo-saxon dans lequel il s'est développé au cours des années soixante-dix et quatre-vingt. Dans les publications francophones plus récentes, les travaux de Wittorski (2007) ont abouti à une actualisation de ces premiers travaux et à un approfondissement de la connaissance des logiques structurantes du processus. Nous retiendrons de ces travaux sa description du processus en six logiques pour poursuivre notre analyse :

a) une logique de l'action : celle-ci ne nécessite pas de passage par la réflexion, elle se définit dans la mobilisation du «savoir caché dans l'agir» (Schön, dans le sous-titre de la traduction française de 1994 de l'ouvrage original) et de l'action située. L'émergence de savoirs conscientisés n'est pas inscrite dans ce processus;

b) une logique d'action et de réflexion : cette logique structure l'acquisition/construction de savoirs théoriques et pratiques, notamment dans les formations en alternance. Dans cette logique, les savoirs sont construits en réponse à une situation-problème vécue et se traduisent par l'expression en situation d'une habileté;

c) une logique de réflexion sur l'action : elle a pour objet la théorisation de l'action et s'incarne par exemple dans les dispositifs d'Analyse de pratiques professionnelles (APP) notamment dans l'enjeu de compréhension de l'action. Ces savoirs sont objets d'échange et de validation à l'intérieur de la communauté professionnelle. Les savoirs mobilisés et construits sont à la fois d'expérience et théoriques;

d) une logique de réflexion pour l'action : la réflexion est finalisée par la production de pratiques nouvelles, et les savoirs construits sont relatifs à l'action à venir. Les dispositifs de formation sont tournés vers les propositions d'actions situées;

1 Que nous définirons dans la suite de l'article.

e) une logique de traduction culturelle par rapport à l'action : l'acteur est amené par un tiers « expert » à déplacer ses représentations. Ce tiers est aussi potentiellement un transmetteur de savoirs (d'expérience et théoriques). Ce processus participe à la possibilité pour l'acteur de lire les situations vécues sous l'angle du genre professionnel² (Clot, 1999) ;

f) une logique de traduction/intégration : l'acteur apprend et reconstruit des savoirs théoriques qu'il intègre à ses pratiques. Ce processus implique une traduction de ces savoirs en vue de leur usage pratique à travers les compétences exprimées.

De ces propositions nous tirons les quatre éléments suivants qui traversent les logiques mises en lumière par Wittorski. En premier lieu, la professionnalisation des acteurs est orientée vers l'intervention professionnelle. L'action dans la situation professionnelle est au cœur du processus. Le deuxième élément se traduit par l'ancrage de la professionnalisation dans la pratique. De ce fait, le contexte réel d'intervention est un élément central du processus. Ceci est traduit par une augmentation des formations en alternance qui investissent le terrain professionnel. L'élément suivant met en avant que la professionnalisation implique une activité réflexive. La réflexion est un vecteur de construction du lien entre savoirs théoriques et pratiques professionnelles créant ainsi des savoirs d'expérience conscientisés. C'est bien la conception d'une alternance dont les contenus sont interdépendants, et se donnent sens mutuellement, que Malglaive (1990) qualifie d'intégrative, qui est en jeu dans cette articulation entre théories et pratiques (Perrenoud, 2001). Enfin, la professionnalisation implique la prise en compte de la dimension culturelle et sociale du métier (Dubar, 2015). Le processus se traduit par l'intégration de l'acteur à une communauté professionnelle qui est le fruit d'un développement historique (culturel, institutionnel, politique, etc.).

Outre la transformation que la recherche de professionnalisation en formation ou la professionnalisation des formations par l'alternance intégrative implique pour les cursus, ces processus traduisent une conception nouvelle de la profession. En prise avec des réalités mouvantes et évolutives, la profession d'enseignant est désormais conçue comme un espace complexe d'intervention fait d'incertitude et dont les dilemmes professionnels ne peuvent s'aborder que dans les contextes qui les créent. La prise en compte par les organismes de formation de ce triptyque incertitude-complexité-contexte (Perrenoud, 1996) a conduit les acteurs (et parfois les décideurs) à repenser le cycle de formation, remplaçant le cycle traditionnel théorie-application pratique par le cycle pratique-théorie-pratique (Altet, 1996), voire par un cycle plus complexe situation-analyse-théorisation-retour à l'action. *« L'avantage principal de cette formation par l'entraînement à l'analyse de situations [est que... les professionnels] co-construisent des références communes à partir de situations concrètes rencontrées dans l'exercice de cette mission et, lors de l'évaluation annuelle, c'est ce premier élément qui ressort avec une grande constance »* (Étienne et Fumat, 2014, p.249). Cet enrichissement du cycle

2 Que nous définirons dans la suite de l'article.

au cœur de la formation caractérise les situations d'alternance intégrative. Cette alternance implique une concertation permanente des acteurs qui mettent ainsi en mouvement leurs savoirs dans un espace commun (Malglaive, 1990). L'incertitude et l'indétermination de cet espace y imposent le dépassement d'une simple articulation des savoirs (pratiques et théoriques) par l'installation d'un dialogue intégrateur entre eux.

Cette évolution du paradigme de formation (lorsqu'elle a eu lieu³) a abouti « mécaniquement » à l'émergence de nouveaux parcours de formation et en leur sein de nouveaux savoirs dans des curriculums rénovés. Tournés vers l'action, les acteurs de la formation des enseignants ont ajouté au savoir à enseigner (produit de la didactique) les savoirs pour enseigner (Perrenoud, 1999). Compte tenu des quatre paramètres de la professionnalisation que nous avons retenus (orienté vers l'action, contextualisé, réfléchi et produit d'une culture et d'un groupe professionnel), ces savoirs ont la caractéristique d'être à la fois situés et échangés mais aussi d'ouvrir une perspective réflexive à travers l'analyse de ses pratiques et le développement d'un savoir analyser. Nous détaillerons dans les parties suivantes chacun de ces types de savoir en éclairant leur fondement théorique et en les illustrant.

2. Savoir situé : du côté du travail réel

2.1. Étayage théorique

L'étude du travail selon une approche clinique a permis de mettre en lumière des facettes complexes du travail réel. Ce constat relatif à la complexité et à la singularité du travail réel a aussi eu pour conséquence d'interroger les modèles traditionnels, applicationnistes de la formation. En effet, le travail prescrit, en formation ou dans les commandes théoriques des hiérarchies, était en décalage important avec les activités réellement déployées en situation (Clot, 1999). Les tentatives de réduction des décalages entre norme prescrite et travail réel n'aboutissaient pas à l'efficacité attendue. Les études cliniques du travail et les recherches en analyse de l'activité ont mis en évidence la nécessité de penser les formations autour des situations réelles de travail, en remplacement des situations de référence ou des cas théoriques « hors sol ». Les courants de la clinique de l'activité ont permis d'approfondir la première distinction opérée entre tâche (prescrite) et activité (réelle), en ajoutant que « *le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs [...] ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter [...] ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire.* » (Clot *et al.*, 2000, p.2). Pour être appréhendé et *a fortiori* être un objet de formation, le travail qui porte en son cœur l'activité des professionnels ne pourrait en conséquence se concevoir que dans son cadre situé, seul garant de l'expression

3 Nous précisons que si ce changement de paradigme est assez net dans les incitations et cadrage officiels depuis une vingtaine d'années dans le domaine de la formation des enseignants, les moyens ou les mises en œuvre qui en découlent ou qui ont perduré n'ont pas été systématiquement impactés par ces changements de paradigme.

par l'acteur de l'activité réalisée, mais aussi de l'activité empêchée et projetée. Les travaux de la didactique professionnelle ont eu dans cette dynamique pour ambition de saisir au cœur de ces activités complexes ce qui relève d'invariants opératoires ou de schèmes s'appliquant à des classes de situation qui pourraient constituer des bases de curriculum de formation (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). C'est sur ces bases théoriques qu'un ensemble de dispositifs de formation a été fondé et que des déplacements se sont opérés. Nous en aborderons quelques-uns qui nous semblent représentatifs dans le point suivant.

2.2. Illustrations

La démarche initiée dans le cadre de la chaire UNESCO «Former les enseignants au XXI^e siècle» dont est titulaire Luc Ria est une illustration de cette place croissante accordée aux savoirs situés et notamment à l'écosystème «établissement scolaire». Le titre et le sous-titre de l'ouvrage paru en 2015 (*Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéo formation*, Ria, 2015) et du colloque organisé en 2015 à l'IFE (Institut français de l'Éducation) dans le cadre de cette chaire «*Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation?*» mettent en lumière le déplacement potentiel du lieu des savoirs. Passant de l'Université, lieu de la production théorique, à l'écosystème «terrain», lieu d'émergence et lieu potentiel de conceptualisation de savoirs situés, pragmatiques, les formations sont désormais pensées (pensables) comme *a minima* en alternance (voire indépendante des centres de formation «théoriques»). Ce déplacement qui est critiqué pour des raisons multiples allant de la politique au corporatisme est aussi interrogé du point de vue scientifique. Ainsi, Patrick Rayou précise en clôture du colloque précédemment cité que former dans les murs ne rend pas l'établissement «formateur». Et Christine Félix de préciser que «*l'efficacité du dispositif de formation aux métiers de l'enseignement tiendrait "aux vertus présupposées du savoir, placé à l'origine de l'action, au poste de commande". Dans la seconde, elle serait à rattacher aux vertus de l'expérience sur lieux de travail, sans voir que dans un cas comme dans l'autre, les apprentissages peuvent être partiels, voire incorrects, notamment lorsqu'ils s'en tiennent à la reproduction de gestes professionnels d'acteurs expérimentés sans compréhension des ajustements conceptuels leur permettant de construire des connaissances plus pérennes nécessaires à l'exercice de leur métier*» (Félix, 2014, p.8).

Du côté des dispositifs, les propositions réalisées dans le cadre du projet Néopass de l'IFE nous semblent, elles aussi, très illustratives de cet ancrage des formations dans les activités réelles. Ainsi, à partir de l'analyse vidéo d'activités réelles, d'autoconfrontations et de confrontations croisées, les concepteurs du site identifient et mettent en avant des classes de situations et des types d'activités caractéristiques des enseignants débutants. Là encore, le déplacement est net, puisque la plate-forme est potentiellement conçue comme un outil autonome de formation à distance.

Enfin, pour terminer l'analyse de cette émergence de savoirs situés, nous mentionnerons la création d'un corps de formateurs académiques dans le second degré qui a pour mission d'augmenter l'ancrage des formations dans la réalité des

pratiques de terrain et de favoriser ainsi potentiellement, par leur accompagnement, le mouvement des savoirs situés.

Lorsque le professionnel en formation «embrasse» le terrain, il est dans un même mouvement confronté à ces savoirs situés et aux collectifs qui les portent et les incarnent au quotidien dans les pratiques. C'est cette dimension collective et sa conséquence sur les savoirs que nous étudierons dans le point suivant.

3. Savoir échangé et savoir échanger : du côté des collectifs de travail

3.1. Étayage théorique

Dans ses travaux, Clot précise à travers le concept de genre professionnel que la construction identitaire et donc la professionnalisation de l'acteur au sens où nous l'avons définie, passent par leur intégration dans un métier fait d'histoire, de culture et de dynamique sociale. *«J'entends par là l'inscription dans une histoire qui n'est pas seulement celle des sujets concernés mais celle d'un "métier" qui n'appartient à personne en particulier, mais dont chacun est pourtant comptable»*. *«La mobilisation subjective au travail est adressée à un sur-destinataire»* qui est *«l'instance transpersonnelle du métier»* (Clot, 2006, p. 167) caractérisant le genre professionnel. La dimension psychosociale de l'activité professionnelle constitue de ce fait un élément important lorsque la formation vise un processus en phase avec la complexité des dynamiques du travail réel. *«À force de passer de main en main et de bouche en bouche, l'activité répétée prend une dimension générique qui fait "parler le métier" entre les sujets et en chacun d'eux»* (Clot, 2006, p. 170). Ce passage de main en main est un vecteur de socialisation mais aussi une condition d'intégration des enseignants débutants dans la communauté professionnelle. Inscrit dans le circuit de circulation des savoirs échangés, le stagiaire devient un acteur par la construction d'un savoir échanger, par l'appropriation des savoirs échangés et enfin par leur diffusion. Ce triple processus liant l'augmentation de la capacité d'échange, au partage et au questionnement en commun du savoir, constitue une opportunité de professionnalisation fonctionnellement liée à l'opérationnalité de l'alternance. En ce sens, l'acteur en formation se professionnalise par la construction individuelle et collective d'un discours sur son métier. Cette dynamique d'échange posséderait ainsi une quadruple portée professionnalisante potentielle :

- elle ouvrirait des perspectives de changement de pratiques par la prise de conscience ou la connaissance de la pratique d'autrui (en tant qu'individu ou en tant que genre de la communauté professionnelle);
- elle permettrait le développement de capacités communicationnelles (savoir échanger);
- elle faciliterait l'intégration du sujet à cette communauté et à sa trajectoire historique;
- elle rendrait le travail plus supportable (Clot et Gollac, 2014).

Ainsi, « *Le groupe est le véhicule ou l'initiateur de pratiques sociales. Il dépasse les rapports purement subjectifs de personne à personne* » (Wallon cité par Clot et al., 2000, p.3) et « *Ces "disputes" de métier ont pour visée de renouveler leur pouvoir d'agir en donnant plus de voix au répondant collectif de l'activité personnelle.* » (Clot, 2006, p. 169).

3.2. Illustrations

Là encore, beaucoup de dispositifs de formation (Amigues, Faïta et Saujat, 2004) sont conçus pour permettre cette mise en échange et l'émergence de savoirs (échangés et échanger) qui n'apparaîtraient pas dans les processus traditionnels de transmission. « *En réalité, il s'agit autour d'une trace vidéo de l'activité, de nouer un dialogue entre des professionnels deux à deux, par binômes, puis en démultipliant les binômes. Et ce, afin de restaurer dans un collectif demandeur et entre "connaisseurs" du travail, des controverses professionnelles.* » (Clot, 2006, p. 169). Mais comme semble le suggérer Clot dans cette citation, la vidéo n'est qu'un support à l'échange et d'autres modalités se sont développées pour favoriser l'échange. Les situations d'entretien, de groupes d'analyse de pratiques professionnelles, de groupes d'échanges, de travail entre pairs, en binôme, sont autant de déclinaisons⁴ de l'intention de constituer des collectifs de travail qui soient susceptibles de faire émerger ces savoirs échangés et le développement du savoir échanger.

En effet, la dimension collective est un élément dont l'étude ne saurait se limiter aux questions d'ingénierie des dispositifs, dans le cadre de métiers complexes et de l'humain. Le collectif se pense avant tout en termes d'éthique et de responsabilité et donc de création des conditions propices à la valorisation de l'échange. « *On peut avancer l'idée qu'un collectif de travail ne se décrète pas, pas plus que ne s'impose la relation de confiance nécessaire à l'activité collective. L'un et l'autre se construisent au fur et à mesure des interactions entre professionnels lorsque, à la faveur des confrontations collectives sur les dilemmes de métier, ils débattent et se débattent avec les situations professionnelles auxquelles ils doivent faire face.* » (Félix, 2014, p. 10). L'émergence d'un savoir échangé et du savoir échanger est conditionnée par la constitution de véritables collectifs professionnels ou de formation. Cette constitution est la première étape qui s'inscrit dans une logique d'intégration de la professionnalisation. La seconde étape serait pour sa part centrée sur le gain en compétence à travers le passage d'un « collectif de formation » à celui d'un « collectif apprenant » dans lequel la co-construction participe à l'évolution du genre professionnel (portée sociale) et du style individuel (portée développementale).

Le savoir échangé et le savoir échanger seraient donc, comme le savoir situé, en émergence dans les formations : face à l'altérité pour le premier et face aux situations pour le second. Tous deux seraient aussi des composantes actives du couple singularisation/généralisation des contenus de formation. Ce rapport au singulier est la conséquence de la position du professionnel en situation d'incertitude (parfois

4 Nous détaillerons dans le point 4 certains de ces dispositifs.

d'urgence) qui impose aux institutions de doter l'acteur en formation d'outils pour appréhender cet incertain et arbitrer ses décisions. Le développement d'un savoir analyser (dans un double mouvement qui lie et délie les objets analysés) est apparu comme une opportunité de regagner de la prise sur la complexité et les arbitrages à produire. Nous développerons cet élément dans le point suivant.

4. Savoir analyser : activité productive et constructive

4.1. Étayage théorique

Face à l'incertitude et à la complexité des situations réelles qu'il vit, le professionnel développe une pratique fondée sur la reconfiguration singulière de l'ensemble de ses ressources dans la situation. Cette reconfiguration, si elle s'effectue parfois dans l'urgence et sans conscience précise des leviers d'arbitrage et de décision, est aussi un objet de formation et d'analyse. Sa singularité est en effet un révélateur potentiel du rapport du professionnel à l'action et à la situation, des ressources sollicitées et enfin de ses modes d'intervention. De ce fait, le paradigme du praticien réflexif, s'il fait l'objet de débats (Tardif, Borges et Malo, 2012 ; Vacher, 2015) s'est imposé comme l'un des modèles théoriques s'inscrivant dans la cohérence du processus et de la finalité de professionnalisation. Dans un ouvrage de 1996, Altet approfondit cette notion et propose le concept de savoir-analyser pour matérialiser ce travail de réflexion sur l'action (Altet, 1996 ; Schön, 1983/1994). À partir de ce travail, Altet propose quatre dimensions à ce savoir-analyser : instrumentale (aider à rationaliser et formaliser l'expérience), heuristique (mettre en relation les éléments analysés pour ouvrir des pistes de réflexion), problématisante (aider à poser et résoudre des problèmes) et de changement (permettre la création de nouvelles représentations des pratiques).

Deux logiques apparaissent dans le modèle d'Altet, d'une part le savoir-analyser visant une transformation directe de la professionnalité par une production d'activité et d'autre part ce savoir constituant une base potentielle du développement professionnel de l'acteur. Rabardel et Samurçay (2004) évoquent ces enjeux sous les termes d'activité productive pour la première et d'activité constructive pour la seconde.

En résumé, savoir analyser sa pratique ou son activité ou encore les situations (selon l'option conceptuelle retenue) est l'un des moyens d'augmenter la prise sur son agir professionnel. La réflexion sur l'action permet d'en déplier la complexité, d'identifier les mobiles de l'action, les stratégies de réponse/intervention et de s'inscrire dans une perspective temporelle à double échéance : un court terme dans la modification de son agir quotidien et un moyen/long terme dans l'évolution de son identité professionnelle et la construction d'une épistémologie professionnelle personnelle.

Pour mener à bien ces activités productives et constructives, les dispositifs de formation se doivent d'offrir au formé la possibilité de construire des stratégies et des outils d'analyse. Nous en détaillerons quelques pistes dans le point suivant.

4.2. Illustrations

De nombreux dispositifs visant le développement de la capacité d'analyse sont apparus dans les cartes de formation initiale des enseignants. Souvent regroupés sous le terme générique de dispositifs d'Analyse de pratiques professionnelles (APP) ils présentent des caractéristiques variées mais aussi une pluralité d'objectifs qui s'ajoutent à celui du développement d'un savoir-analyser. Nous en retiendrons trois dimensions/options (liste non exhaustive) qui apparaissent dans les dispositifs de façon indépendante ou complémentaire, et que nous détaillerons dans quelques exemples.

La première est orientée vers le développement de l'usage de grilles de lecture des situations vécues, les contenus de formation sont donc relatifs à l'usage et l'entraînement au décryptage de l'action/situation à partir d'indicateurs, de repères. Le savoir-analyser est conçu comme un outil de développement de l'intelligibilité d'une situation vécue à travers une approche multiréférentielle ou multidimensionnelle. On retrouvera par exemple la « grille des cinq champs » proposée dans les Groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE) et qui structure la lecture d'une situation à partir de l'identification de ses composantes (la personne, le groupe, et l'institution) (Étienne et Fumat 2014). Les dimensions analysées ou constitutives dans et par la réflexion de la cohérence d'une situation peuvent être démultipliées à partir du choix des indicateurs retenus⁵.

La seconde dimension/option, qui peut être pensée comme complémentaire, vise à doter le professionnel d'une capacité à analyser le(s) discours sur l'agir. Il s'agira de former le professionnel au décryptage des discours sur les actions et situations, qu'il s'agisse du sien lors d'un entretien par exemple ou à partir d'une analyse vidéo de sa pratique ou celui d'autrui lors d'une séance d'APP en groupe. Vermersch propose d'identifier ce qu'il nomme les satellites de l'action, c'est-à-dire ce qui gravite dans le discours autour de l'action décrite (Vermersch, 1994). Dans l'entretien d'explicitation qu'il développe, Vermersch propose de regrouper ces éléments dans les catégories suivantes : contexte, déclaration, intention et jugement. On retrouve la même logique dans les propositions de Lamy relatives au GEASE, la fourniture aux participants d'outils de décryptage des discours. Six catégories de contenus sont ainsi proposées : les verbes d'action, les prises d'information réalisées dans la situation, l'énonciation des pronoms, les généralisations, le rapport entretenu avec le contenu exposé et enfin tout ce qui reste implicite dans l'énonciation (Lamy, 2014).

Ces deux premières dimensions/options pourraient être identifiées comme intégrant la logique productive, c'est-à-dire fixant un objectif de performance dans l'analyse. Mais les auteurs qui la développent intègrent aussi une visée constructive que nous identifions dans la troisième dimension/option.

Cette dernière est relative au développement d'une analyse de l'analyse. Historiquement, on retrouve donc dans cette option les travaux à références

5 On pourrait ainsi ouvrir à une liste extensive des dimensions analysées : pédagogiques, interpersonnelles, éthique, physiologique...

psychanalytiques qui ont conduit à la création de groupes d'analyses cliniques (Blanchard-Laville, 2013) et dont le développement de soi constitue l'un des objectifs prioritaires. Plusieurs facteurs, dont la critique de la dimension de « coussin compassionnel » de ce type d'approches (Clot, 2007), ont participé dans le temps à l'émergence d'autres options dans cette troisième dimension. Savoir analyser reviendrait ainsi aussi à développer une analyse de son processus d'analyse. Dans la plupart des dispositifs d'APP cette possibilité est offerte au cours d'une phase dite « méta » (Vacher, 2014). Ce travail méta a pour ambition de permettre au formé de prendre conscience des schèmes d'analyse qu'il développe et d'inscrire cette prise de conscience dans une perspective développementale, c'est-à-dire d'évolution de son identité professionnelle par la connaissance qu'il a de sa professionnalité. Nous avons développé le concept d'approche multiréfléchie dans nos travaux pour traduire ce mécanisme (Vacher, 2015). « *L'approche multiréfléchie, en intégrant la double dimension subjective de l'expérience en situation et de l'analyse, se fonde sur une position singulière du sujet, à la fois sujet et objet d'analyse.* » (Vacher, 2015, p. 47). Dans le dispositif que nous avons conçu (ARPPEGE) le participant est amené à déplacer son analyse à partir de l'émergence de multiples décalages (internes entre ses propres analyses dissonantes et externes avec l'analyse des autres participants). Ces déplacements fréquents mais potentiellement déstabilisants sont accompagnés pour permettre le développement professionnel de l'acteur (Vacher, 2015). Nous précisons que cette capacité d'analyse de l'analyse ne se limite pas qu'à cette dimension développementale, elle participe aussi à l'augmentation du pouvoir d'agir ainsi qu'à celle du savoir-échanger comme le montrent les travaux de L. Ria (2015) relatifs à la dimension formatrice des établissements scolaires.

5. Perspective pour la recherche et la formation

Le processus d'universitarisation et de professionnalisation « en » formation » et « des » formations a eu un impact, nous avons tenté de le montrer au cours de cet article, sur la nature des savoirs présents dans les curriculums. Inscrivant les formations en institution dans une dynamique de rapprochement avec le terrain professionnel, l'interrogation de la nature des contenus de formation est apparue comme une nécessité. Nous avons mis en lumière trois natures émergentes : les savoirs situés, les savoirs échangés/échanger et le savoir analyser. Mais ce déplacement de l'épicentre des contenus de formation vers le terrain professionnel ne possède pas qu'une valence didactique et nous avons vu que les modalités pédagogiques étaient elles aussi impactées. Modalités groupales, usage de la vidéo ou encore modification des interactions en formation sont autant d'éléments qui sont interrogés par ce processus de professionnalisation (fondé sur la verbalisation de l'action et de l'activité). Les « nouveaux savoirs » sont donc intimement liés à la modification des architectures globales des formations et, les changements de paradigmes interpellent les cultures d'établissements de formation tout autant que l'identité des formateurs, comme nous l'avons vu avec l'apparition de nouveaux corps de formateurs. Ces évolutions ne sont pas sans poser un certain nombre de questions. Nous en évoquerons quelques-unes en guise de poursuite de la réflexion entreprise dans

cet article. Tout d'abord dans le registre institutionnel, comment s'effectue le pilotage de formations multipolaires et hybrides? Comment construire des réseaux de formateurs-ressources et quelles articulations entre institutions d'origine (ESPE, rectorat, UFR, etc.)? Ou dans le domaine didactique, quel périmètre des savoirs face au couple norme du métier/singularité de l'expérience? Quel type de savoirs et contenus pour quel modèle de formation (transmission ou construction)? Quels contenus de (co)formation continue des formateurs dans ces contextes évolutifs?

Face à ces interrogations, on peut constater que les incitations institutionnelles semblent s'orienter vers la mise en place d'une alternance intégrative, mais n'en précisent que rarement les modalités de fonctionnement. Ainsi, les différentes approches, que nous avons étudiées tout au long de cet article, apparaissent de façon hétérogène, rarement coordonnées et parfois concurrentielles. Pourtant si les épistémologies de chacune d'entre elles incitent à penser scientifiquement leur différence (Clot, 2007; Tardif, Borges et Malo, 2012), l'un des enjeux sur le terrain de la formation est probablement la conception de leur complémentarité potentielle. Le dialogue entre les acteurs de la formation, qui a pour objet les mouvements et dynamiques des trois savoirs en émergence, constituerait un objet de recherche susceptible d'éclairer les processus de professionnalisation au cœur d'une «véritable» alternance intégrative.

Yann Vacher

vacher@univ-corse.fr

Bibliographie

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et al. (dir) *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Amigues, R., Faïta, D. et Saujat F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, (1), 165-177.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1 (1), 83-93. En ligne, consulté en septembre 2016 : <<http://educationdidactique.revues.org/106>>.
- Clot, Y. et Gollac, M. (2014). *Le travail peut-il devenir supportable?* Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. (5^e édition), Paris : Armand Colin.

- Étienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les situations éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : De Boeck.
- Félix, C. (2014). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP. *Questions Vives*, 21. En ligne, consulté en septembre 2016 : <<http://questionsvives.revues.org/1510>>.
- Lamy, M. (2014). Quels liens entre l'Entretien d'Explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 50-58.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Pastre, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle». *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud P. (2001). Articulation entre théorie et pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (dir), *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social* (p. 10-27). Paris : Éditions Seli Arslan.
- Rayou, P. (2015). Chaire UNESCO, Colloque *Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ?* ENS de Lyon, 26 et 27 mars 2015. Allocution de clôture, vidéo *Grands témoins : lignes de force et points d'alerte dans la conception de « l'établissement formateur du XXI^e siècle »*. En ligne, consulté en septembre 2016 : <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/-Medias-Ressources-?last_item_video=20>.
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéo formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 133-180). Toulouse : Octarès.
- Tardif, M., Borges C. et Malo A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vacher, Y. (2014). Phase méta en APP... quels contenus, quelles fonctions? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, 23-34.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*. Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.