

L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL ET SA VALEUR TRANSFORMATRICE DANS LES TRAVAUX DE JEAN-PIERRE ASTOLFI

Auteurs

Philippe MAUBANT

Professeur titulaire

Université de Sherbrooke

Canada

Lucie ROGER

Professeure associée

Université du Québec à Montréal

RESUME

Les travaux de Jean-Pierre Astolfi ne peuvent être situés *a priori* dans le domaine de la formation des adultes. En effet, les recherches qu'il a entreprises étudient principalement les situations d'enseignement-apprentissage en contexte scolaire. Si son intérêt pour une épistémologie des savoirs scolaires et son projet d'élaborer une épistémologie des savoirs l'ont conduit à interroger la problématique de l'apprentissage, ses réflexions, tout comme ses propositions visant à penser autrement l'école et la classe, n'ont guère traversé ni bouleversé les *doxas*, les modèles, les théories, les épistémologies et les fondements de la formation des adultes. Néanmoins, la lecture attentive de ses dernières publications témoigne d'un intérêt pour les théories d'analyse de l'activité du travail éducatif. En effet, Astolfi cherchait à déceler dans ces recherches et dans leurs cadres de référence des justifications des thèses qu'il avançait depuis plusieurs années, notamment celles visant à esquisser une didactique générale des disciplines d'enseignement. À cet égard, il s'était intéressé ces dernières années à l'épistémologie de la didactique professionnelle. En puisant dans les propositions de théories, de modèles et de méthodologies permettant de penser autrement les situations d'apprentissage chez des adultes en formation, il cherchait aussi à nourrir l'ambition d'enrichir son projet d'une épistémologie des savoirs, au-delà du strict champ de l'enseignement scolaire. C'est pourquoi cet article propose d'interroger le cadre d'analyse d'une épistémologie des savoirs proposée par Astolfi, et ceci à la lumière des recherches récentes sur l'apprentissage professionnel en situations.

MOTS-CLES :

Activité-Apprentissage professionnel-Savoirs-Situation

INTRODUCTION

Dans les années 1990, période du plein essor du modèle de l'ingénierie de formation (Ardouin, 2012), Astolfi nous alertait sur le nomadisme de certains concepts convoqués et magnifiés dans le champ de la formation des adultes comme dans celui de l'éducation scolaire. À cet égard, le concept de compétence constituait pour lui une illustration magistrale de ce nomadisme. Outre les concepts nomades, l'auteur de *L'école pour apprendre* nous proposait de questionner les fondements et les finalités de principes et de *doxas* pédagogiques abondamment exploités dans les dispositifs de formation des adultes, comme l'éducabilité cognitive, par exemple, principe incarné par le slogan prometteur de l'apprendre à apprendre. Son expertise dans le domaine de la formation à l'enseignement le conduisait à s'intéresser aux dispositifs et aux situations dans lesquels un adulte, de surcroît futur professionnel, apprend et se forme. En défendant cette approche de l'apprentissage en contexte de professionnalisation, il en appelait à une certaine prudence. Il discutait de la scientificité de certains discours présents en formation des adultes et du risque de réduire des propositions théoriques et conceptuelles ambitieuses à de simples effets de mode.

Nous invitons alors Astolfi à s'engager avec nous dans un dialogue sur notre objet de recherche en construction : l'apprentissage professionnel. De fait, nous lui proposons de l'accompagner dans la découverte d'objets scientifiques qu'il avait peu explorés jusqu'alors, et d'un champ de recherche, celui de la formation des adultes. Qu'il s'agisse de la question des politiques de formation professionnelle, de celle des différents modèles organisationnels de la formation des adultes régis à la lumière d'une ingénierie des compétences, de la question de la reconnaissance des acquis de l'expérience des adultes en formation, de la figure de l'alternance comme pédagogie emblématique de la formation des adultes, ou encore de l'analyse de l'activité du travail à des fins de formation, tous ces objets, caractéristiques d'un champ de recherche, la formation des adultes, mais aussi d'un champ de pratiques (Laot, 2002, 2013), lui étaient en grande partie étrangers, lui qui avait dédié l'essentiel de ses travaux à l'enseignement scolaire. Nos travaux de recherche portent sur l'analyse descriptive et compréhensive des situations dans lesquelles et par lesquelles un professionnel s'adressant à autrui apprend son métier. Nous considérons que les professions s'adressant à autrui recouvrent un ensemble d'activités de travail où un professionnel crée les conditions chez l'autre d'un développement personnel, social et/ou professionnel. Ces professions s'adressant à autrui sont principalement des professions appartenant aux secteurs de l'éducation et de l'enseignement, de la formation des adultes, du conseil et de l'ingénierie. Elles recouvrent aussi les activités du secteur social et du secteur de la santé. Nos recherches visent à décrire et comprendre l'apprentissage professionnel en situations d'un futur professionnel ou d'un professionnel en développement, en étudiant les contextes et les dispositifs de la formation professionnelle initiale, préparatoires à ces métiers et les dispositifs de formation professionnelle continue, accompagnant un professionnel dans son développement et dans son insertion dans l'emploi.

Certes, Astolfi s'intéressait à l'apprentissage. Mais il restait réservé, voire dubitatif, lorsqu'il analysait les théories convoquées pour lire et comprendre l'apprentissage professionnel, qu'il s'agisse de la didactique professionnelle, des théories d'analyse de l'activité, des modèles d'analyse de la pratique, ou encore des modèles d'apprentissage, dans et par les situations de travail (Bourgeois & Durand, 2012). Si l'auteur de *La saveur des savoirs* utilisait, lui aussi, le terme de professionnalisation, il lui conférait une saveur d'espérance et une visée résolument formative, voire transformative, d'un professionnel en devenir ou en développement. La professionnalisation était pour lui un principe à inscrire dans toute conception et construction d'un parcours de formation professionnelle, tout particulièrement dans les réformes éducatives affectant la formation à l'enseignement (Piot, 2009). Elle était aussi une occasion d'analyser le travail éducatif, en particulier chez les enseignants, mais aussi chez d'autres professionnels de l'éducation et de la formation.

Son regard cherchait donc à dépasser l'horizon immédiat de la professionnalité enseignante pour discuter de la réalité d'autres professions, dont la visée commune était, et est encore, la valeur de l'éducation, telle que la définit

Reboul (1992), à savoir la valeur de l'apprendre. À cet égard, il savait déplacer son analyse des situations d'enseignement-apprentissage pour pénétrer d'autres contextes que celui de l'école, en particulier celui de la formation des adultes. Il s'intéressait à toutes ces professions s'adressant à autrui, caractérisées par un agir professionnel commun, que l'on peut qualifier de travail éducatif (Remoussenard, 2014). En revendiquant une perspective souvent décalée, ce qui transparait parfois aussi dans son style d'écriture scientifique, il encourageait les chercheurs en émergence à dépasser le contexte spécifique de leur propre objet de recherche pour rencontrer d'autres univers parfois plus éloignés, mais tout autant prometteurs dans leurs capacités à élargir l'horizon des possibilités heuristiques. C'est pourquoi nos propres travaux ont souvent cherché à confronter différents contextes professionnels (enseignement, formation, travail social et santé) afin de mieux souligner les grandes questions vives constitutives de la formation des adultes, notamment la question de l'apprentissage professionnel.

Ce texte vise donc à interroger l'apprentissage professionnel à la lumière des épistémologies, des théories et des concepts mobilisés par Astolfi au fil de ses recherches. La posture épistémologique à partir de laquelle nous proposons cette analyse de sa pensée et de son œuvre scientifique s'inscrit dans le paradigme de l'acte d'apprendre. Elle se fait l'écho des différentes théories visant à décrire et comprendre les conditions d'un apprentissage professionnel en situations, qu'il s'agisse de situations de formation, de situations de travail ou de situations sociales. Cette posture que nous empruntons pour débattre avec le lecteur de l'actualité des propositions scientifiques d'Astolfi vise aussi à discuter des résultats de nos propres recherches. Ce dialogue témoigne d'une démarche de compagnonnage intellectuel et scientifique engagée à ses côtés pendant toutes ces années. Nous lui emprunterons une métaphore médiévale inspirée de Bernard de Chartres¹ pour parler de son œuvre et de l'héritage qu'il laisse dans la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation : osons donc nous jucher sur ses épaules de géant pour interroger, discuter, déconstruire nos modèles d'intelligibilité des réalités éducatives et plus particulièrement nos analyseurs de l'apprentissage professionnel (Maubant, 2013 ; Roger, 2014).

Nous organiserons notre propos en reprenant la trame qu'Astolfi (2008) nous encourageait à suivre dans son ouvrage *La saveur des savoirs*. Nous nous arrêterons tout particulièrement sur les intitulés des quatre premiers chapitres, dont il disait qu'ils problématisaient « la signification d'une école centrée sur la saveur des savoirs » (*ibid.*, p. 11). Nous reprendrons les intitulés de ces chapitres pour identifier les quatre sections de cet article. La première section, intitulée *La saveur des savoirs* nous conduira à questionner la place des savoirs dans l'analyse de l'activité du travail. La seconde section, intitulée *D'abord déconstruire*, nous donnera l'occasion de souligner certaines insuffisances de théories ou de modèles développés pour penser l'apprentissage au travail. La troisième section intitulée *L'appel des savoirs* nous donnera l'occasion d'explorer la pertinence de son argumentaire scientifique visant à mettre en question certaines *doxas* ou modèles défendus en formation professionnelle, notamment l'approche par compétences ou l'analyse des pratiques. La quatrième section, *Les nouveaux regards*, nous invitera à esquisser quelques propositions de recherche pour penser autrement la professionnalisation de la formation des enseignants, à partir de la situation d'apprentissage professionnel.

LA SAVEUR DES SAVOIRS

Dans l'ouvrage *La saveur des savoirs*, Astolfi souligne certaines limites des théories d'analyse de l'activité du travail en considérant qu'elles projettent, parfois avec excès d'ambition, d'être des cadres d'analyse pour penser une ingénierie de formation, voire une ingénierie pédagogique en formation d'adultes. Or, il déplore que ces théories d'analyse de l'activité du travail laissent peu de place aux disciplines et aux savoirs comme champ scientifique de référence permettant de concevoir et de réaliser l'activité. Il considère notamment que la question de la formation des concepts est peu explorée lorsqu'il s'agit de décrire et de comprendre l'activité d'un professionnel en situation de travail. Que faut-il entendre ici par discipline, si l'on cherche à l'adapter aux situations d'analyse

¹ « Nous sommes des nains juchés sur des épaules de géants » (Astolfi, 2008, p. 17).

de l'activité du travail ? Analyser le travail, c'est nécessairement prendre en compte la dimension humaine de toute activité (Schwartz, 2009). Or, Astolfi (2008 p. 17) considère que « le regard du géant disciplinaire viendra transformer radicalement la vision ordinaire des choses ».

« Les disciplines invitent, dit-il, à distinguer le cognitif du conceptuel » (*ibid.*). Dès lors, si certaines théories d'analyse de l'activité du travail négligent les disciplines, et donc les concepts et les savoirs, comment parviennent-elles à décrire l'activité de travail ? Les dimensions constructives et productives inhérentes à l'activité du travail ne négligent-elles pas la dimension conceptuelle présente dans tout agir professionnel ? Les théories d'analyse de l'activité du travail ne sont-elles pas contraintes de substituer le cognitif au conceptuel ? En cherchant à identifier des invariants opératoires, ne tiennent-elles pas pour acquis qu'une activité cognitive, débarrassée de sa substance, voire de sa raison d'être disciplinaire, préside à l'action, sans que celle-ci n'entre en dialogue avec le champ disciplinaire et conceptuel porté par la situation de travail ? Astolfi, en soulignant cet impensé de la discipline, en insistant sur cette absence de concept, critique l'objectif d'un grand nombre de ces théories d'analyse de l'activité, davantage préoccupées par une visée formative du projet d'analyser le travail que par une visée d'apprentissage professionnel. Il ne sépare pas dans ses travaux le savoir de l'acte d'apprendre. Selon lui, ces théories sont engagées dans l'élaboration d'une théorie de l'action ou de l'intervention visant surtout à structurer et à nourrir l'acte de planification de l'agir professionnel. Ces théories d'analyse de l'activité sont, pour lui, guidées par le souci de doter les concepteurs de formation de données extraites des situations d'analyse du travail et/ou d'analyse de la pratique leur permettant d'en déduire les lignes directrices structurant la situation de formation. L'analyse du travail est appréhendée en convoquant le paradigme du cognitif déterminant ainsi une manière de penser et d'organiser la formation à partir de l'élaboration cognitive de l'activité du travail. L'auteur de l'ouvrage *Éducation et formation, nouvelles questions, nouveaux métiers* reste donc réservé à l'égard de ces théories considérant qu'elles réduisent l'agir professionnel à une conception strictement cognitive de la pratique et qu'elles minorent la dimension épistémologique du travail et des activités qui lui sont constitutives.

L'absence d'une épistémologie du travail comme préalable pour saisir et comprendre l'agir professionnel rejoint le constat dressé par Astolfi (2004) lorsqu'il considère que les situations d'enseignement-apprentissage, en contexte scolaire, sont réduites à de simples activités demandées aux élèves dans lesquelles les savoirs et les conditions de leurs constructions sont absents. Astolfi (2008, p. 21) souligne combien ce sont les disciplines, par le processus d'élaboration conceptuelle qu'elles imposent au sujet dans son rapport au monde, qui créent les conditions d'un dialogue entre les différentes situations éducatives ou formatives vécues par le sujet humain lui permettant ainsi de donner sens aux différentes situations expérientielles rencontrées. « Les disciplines disciplinent notre esprit ». Chaque discipline n'est pas figée, mais combine plusieurs procédures, qui relèvent d'interactions, de dialogues entre différentes situations et différentes temporalités, appelant tour à tour la confrontation des expériences et la réflexion sur les effets produits (de et par) l'action humaine. Pour Astolfi (2008, p. 22), la discipline, et les savoirs qui la constituent, sont les produits d'une construction conceptuelle et pas seulement cognitive : « Le conceptuel et le cognitif dialoguent au service d'une ouverture intellectuelle, grâce aux concepts originaux que la discipline introduit et qui portent un renouvellement du sens. » Son insistance à affirmer le rôle des disciplines et des savoirs dans la planification didactique constitue une invitation à confronter alternativement les différentes situations expérimentées de l'apprenant et la réflexion sur les produits-effets issus de son activité. Les savoirs aident donc à penser l'activité. En contexte de travail, ils aident à décrire l'activité, y compris sur le plan des méthodologies d'observation et d'analyse du travail. Ils contribuent aussi à s'extraire d'une catégorisation traditionnelle des savoirs les réduisant souvent à deux ensembles en tension : savoirs théoriques et savoirs pratiques. La convocation des savoirs qu'Astolfi entreprend et les processus d'élaboration conceptuelle qu'il appelle de ses vœux, dans et par la rencontre de l'apprenant avec les disciplines, permettent de dépasser la critique qu'il adresse au concept de compétence dans sa double dimension de plasticité et de nomadisme. Cette réalité plastique et nomade du terme de compétence rend improbable, selon Astolfi (2008, p. 63), l'émergence « d'un modèle d'intelligibilité de l'activité humaine dans des situations diversifiées ». Incrire les savoirs et les disciplines de référence dans l'analyse de l'activité du travail des professions s'adressant à autrui permettrait de :

- bonifier l'usage que l'on peut faire en formation d'adultes de l'analyse de l'activité du travail. Cela

favoriserait l'instauration des conditions d'un dialogue de savoirs entre les différentes situations rencontrées par le professionnel. Ces situations, problématisées et conceptualisées, seraient mobilisables pour penser et analyser l'activité, non seulement sur un plan cognitif et productif, mais aussi sur un plan conceptuel ;

- d'inviter à lire l'activité humaine et l'agir humain à partir de la prise en compte de différentes situations et de différentes temporalités. La convocation de savoirs aiderait à donner sens aux situations et aux temporalités qui structurent, organisent et finalisent les expériences du sujet. Les situations ne seraient pas réduites à de simples expériences pratiques, mais à des instants de mises en sens de l'agir humain ;
- de nuancer la place accordée à l'analyse de l'activité du travail lorsque celle-ci est attendue exclusivement comme inducteur de formation. « L'action matérielle est un ressort puissant, mais il reste à vérifier et à organiser qu'elle produit bien les effets cognitifs et conceptuels escomptés. » (Astolfi, 2008 p. 64) ;
- de fonder, voire de légitimer culturellement le métier ou la profession dans une histoire des disciplines et des savoirs, en partie articulés à ces métiers ou professions, mais en partie, aussi, non liés à ces métiers et professions. L'analyse de la construction épistémique de l'encyclopédie souligne combien leurs auteurs, en particulier Diderot, ne souhaitaient pas distinguer le travailleur de son outil, mais au contraire insistaient, dans la description de l'outil, sur les liens intimes qui les unissent, marques d'une symbiose entre deux histoires : celle des techniques et celle des artisans (Bouttier-Couqueberg, 2013).

D'ABORD DECONSTRUIRE

Astolfi (2011) analyse l'acte d'apprendre dans les contextes particuliers de la formation professionnelle. Il nous propose de discuter des rapports entre théorie et pratique, entre conception et action, entre apprentissage et activité. Il souligne les tensions entre pédagogie de l'apprentissage et pédagogies de l'intervention. Il interroge le sens et les caractéristiques des relations éducatives et pédagogiques entre appreneurs et apprenants. Si certains modèles d'apprentissage au travail (Bourgeois et Durand, 2012) semblent parfois négliger la théorie, au profit d'une mise en situation, il convient de souligner le fait que la théorie reste toujours pour Astolfi « un détour par rapport aux besoins et interprétations de la vie quotidienne ». Théorie et pratique ne sont rien et restent inféconds, l'un sans l'autre. Comme il le souligne (2008, p. 30-31), « il faut réhabiliter la théorie... elle est tenue de s'engager dans la pratique ». Penser un apprentissage professionnel en situations, c'est donc nécessairement convoquer la théorie pour éclairer la lecture et l'interprétation de la pratique professionnelle. Il y a donc ici une consubstantialité de la théorie et de la pratique, qu'Astolfi nous encourage à identifier et à défendre. Si certaines théories d'analyse de l'activité du travail insistent aussi sur la nécessaire identification de l'activité cognitive comme processus déterminant, organisant et structurant de l'agir humain, n'invitent-elles pas aussi *de facto* à surdéterminer la théorie au détriment de la pratique ? Certains auteurs, se réclamant de théories d'analyse de l'activité du travail, comme l'ergonomie par exemple, pourraient défendre cette thèse si l'on considère, notamment, que l'activité cognitive préside à l'activité conceptuelle. Astolfi (2008, p. 30), en nous rappelant que « la théorie introduit du doute systématique », souligne combien la confrontation aux savoirs et à leurs différentes formes, crée les conditions d'un questionnement de l'activité cognitive et conduit donc à une évaluation des règles et des principes organisateurs de l'action.

Outre la question de l'apprentissage au travail, l'apprendre est au cœur des travaux d'Astolfi. À l'instar de l'une de ses figures tutélaires, Gaston Bachelard, il nous rappelle qu'apprendre ne va pas de soi. Il nous alerte notamment sur la nécessité de distinguer activité et apprentissage, tant du point de vue de l'activité cognitive que du point de vue de l'activité du travail. Cette proposition heuristique nous a conduits à transposer cette précaution scientifique et méthodologique dans l'élaboration de notre modèle d'apprentissage professionnel. Nous avons donc cherché à décrire et comprendre, à la lumière de la figure du triangle pédagogique de Houssaye (2014) les

interrelations, voire les reliances entre activité, situation et apprentissage. Autrement dit, suffit-il de faire et/ou d'agir en situation pour apprendre ? Suffit-il d'analyser l'activité en situation pour saisir et décrire les processus d'apprentissage et de développement professionnels ? Poursuivant cette interrogation, Astolfi émet l'hypothèse que cette hésitation des chercheurs entre deux partis pris, celui de l'activité et celui de l'apprentissage, explique, en partie, le dilemme de l'enseignant, partagé entre des pédagogies de l'enseignement et des pédagogies de l'apprentissage, hésitant entre le parti de l'instruction et celui de l'éducation. Dans cette perspective, le projet éducatif d'Astolfi n'est-il pas de faire tenir ensemble, d'une part, l'ordre logique des savoirs rationnels que développe la source instructionniste et, d'autre part, l'ordre psychologique de l'acquisition des connaissances porté par le principe d'une éducatibilité cognitive (Houssaye et Cosnefroy, 2010) ?

Mais Astolfi a exprimé plus explicitement, dans ses derniers travaux, son intérêt pour la question de l'apprentissage professionnel. En recourant à la *mimesis*, mise en exergue dans les travaux de Girard (1961), il nous invite à interroger les processus de transmission professionnelle : « C'est avant tout la connivence avec la personne qui nous fait accepter de partager l'objet de sa passion. » (2008 p. 229) Il souligne ici combien l'apprentissage professionnel est une entreprise de co-construction entre le sujet accompagné et le sujet-accompagnant, ayant pour finalité un apprentissage-transformateur, touchant tout autant l'apprenant que l'apprenneur. Ainsi, il souligne combien « la transmission permet à la fois de poser la question de la définition et de la construction des identités individuelles, familiales et sociales ; qu'elle témoigne de la singularité d'une histoire, entre le poids de l'héritage et la liberté individuelle, mais également des processus socio-historiques qu'elle fonde et dans lesquels elle se fonde » (Burnay & Klein, 2009, p. 13). Cette mise en exergue des liens intimes entre le travailleur et son travail se fait l'écho pour Astolfi de ses convictions éducatives et de sa lecture de l'éducation, où se joignent dans un dialogue fécond la saveur des savoirs et la saveur de l'apprendre.

Enfin, en se faisant le défenseur résolu d'une professionnalité enseignante renforcée, Astolfi (2008) propose de partager un langage professionnel en éducation. « Les mots de l'éducation méritent une déconstruction théorique et pratique » (*ibid.*, p. 57), comme certains mots utilisés en formation des adultes. Ce qui nous a conduits, dans nos travaux, à discuter de concepts ou construits comme ceux de compétence, d'alternance ou de professionnalisation. Cet intérêt pour les mots de l'éducation est cohérent avec son intérêt pour les savoirs. Il souligne combien le recours à des dictionnaires (Jorro, 2014), à des encyclopédies (Chalvin, 2012), à des vocabulaires (Barbier, 2011) est essentiel dans la construction et le développement d'une communauté scientifique et d'une communauté de pratiques.

L'APPEL DES SAVOIRS

La défense d'une professionnalité enseignante renforcée est aussi pour Astolfi l'occasion de souligner la nécessaire centration sur les savoirs en situation, lorsqu'un chercheur ou un formateur projette d'analyser l'activité du travail d'un enseignant. Or, pour lui, « l'analyse des pratiques oublie trop souvent la question des transactions de savoirs au cœur des situations didactiques » (Astolfi, 2008 p. 117). Il considère en effet que les démarches ou modèles d'analyse des pratiques explicitent peu leurs intentions. L'analyse de pratiques, dit-il, privilégie la démarche d'expression des dires sur le faire, sans nécessairement mettre en évidence le sens et la place des savoirs dans la mise en pratique de l'activité d'enseignement-apprentissage. Il développera cette critique lors du 15^e congrès international de l'Association mondiale pour les savoirs de l'éducation, en 2008, dans le cadre d'un symposium dont la thématique portait sur les fondements des pratiques professionnelles des enseignants. Lors de ce symposium, Astolfi, reprenant les travaux de Beckers² (2011), posait le constat suivant :

Au fond, malgré une incitation institutionnelle très nette, très orientée, assez puissante, on retrouve chez les formés des résistances, des réactions ou des postures finalement que l'on connaît bien dans différents pays, notamment au Québec et en France, c'est-à-dire que malgré ce nouveau curriculum, les nouveaux diplômés, formés qui s'inscrivent en licence master de

² Il s'agit des travaux de Beckers publiés en 2011, discutés en 2008, par Jacqueline Beckers.

L'éducation sont presque aussi critiques que par le passé relativement à leur formation parce que, disent-ils, les savoirs transmis sont théoriques. L'injure suprême! Les savoirs sont théoriques, ils n'aident pas à mieux enseigner. (Communication enregistrée du 3 juin 2008 par les organisateurs)

Poursuivant ce constat, Astolfi interrogeait également la posture des enseignants chevronnés :

Avec les enseignants chevronnés on voit toujours la prégnance, la logique d'action, la procéduralisation, le poids du « ça marche », c'est-à-dire les critères principaux retenus tant par les enseignants chevronnés que par les futurs enseignants. Ils s'engagent dans la tâche et ils entrent dans la démarche. Il y a quelque chose de l'ordre de l'intérêt et du plaisir. Il y a quelque chose de l'ordre de la motivation et quand on constate cet accueil positif et cette entrée des élèves dans le jeu, il y a une tentative d'exploitation de ces logiques dans d'autres occasions. (Communication enregistrée du 3 juin 2008 par les organisateurs)

Autrement dit, Astolfi insiste dans ses travaux sur le fait que l'expression des dires sur la pratique, de la part des enseignants débutants ou chevronnés, tend à révéler une primauté accordée à l'activité d'enseignement-apprentissage au détriment d'une identification de savoirs, objectifs et/ou conditions de la réussite de cette activité.

Il pose ensuite deux questions relatives à ce constat réalisé sur des enseignants en formation et notamment sur les enseignants chevronnés : « *Comment faire comprendre l'entrée dans une théorie ? Pourquoi le théorique, y compris chez les intellectuels, est-il toujours dévalorisé ?* » (Communication enregistrée du 3 juin 2008). Astolfi défend l'idée que la défense des savoirs permet de réaffirmer le fait qu'identifier et maîtriser des savoirs contribue à soutenir un processus de conceptualisation et de théorisation d'une réalité sociale et humaine. Il nous invite en quelque sorte à développer une approche archéologique d'accès aux savoirs et nous propose de réfléchir à la question des processus de construction de savoirs nouveaux. Il profite de cette approche épistémique pour fixer le fondement de l'idée de réflexivité, dont nous savons qu'elle est souvent la figure emblématique de l'analyse des pratiques. Astolfi (2008 p. 127) se fait l'exégète de la pensée de Bachelard en soutenant combien les savoirs nouveaux « ne viennent pas s'empiler sur les anciens, mais produisent un retournement de la pensée et une forme de renoncement intellectuel, qui accorde une valeur transformatrice à l'apprentissage ». C'est ici une invitation à la rectification constante de la pensée reposant sur un paradigme psychanalytique et historique (Astolfi, 2006). Il s'agit d'identifier les savoirs mobilisés au service d'un processus de conceptualisation et de théorisation de l'activité afin de permettre l'évolution (et donc la transformation) de l'esprit humain (Roger, 2012). Selon lui, la réflexivité incarne trop souvent ce processus de renoncement intellectuel préparatoire que l'on invoque parfois lorsque l'on envisage la construction de savoirs nouveaux. En discutant du principe de réflexivité, il interroge tout autant l'efficacité que l'efficacéité de certaines démarches ou modèles d'analyse de pratiques, particulièrement convoqués dans les dispositifs de formation professionnelle. Il commente notamment le modèle de *coach* emprunté à Schön, revisité et réinterprété par les travaux de Beckers (2011). Cette fonction de *coach*, explique-t-il, cherche à :

entrer dans le système interprétatif du professionnel ou du futur professionnel et de faire prendre conscience à celui-ci de son système interprétatif propre et de l'existence d'autres systèmes interprétatifs possibles, une sorte de relativisation de l'interprétation de la séance et de la possibilité ouverte aux futurs enseignants qu'il y ait au fond la même situation référentielle qui peut être lue différemment par les uns et par les autres et puis diminuer l'émergence potentielle des conduites défensives. (Communication enregistrée du 3 juin 2008 par les organisateurs)

Astolfi considère enfin, et nous adhérons pleinement à cette thèse, que l'analyse des pratiques, négligeant les savoirs, se prive d'un cadre théorique et n'est donc pas en mesure de décoder la situation de travail observée. Il faut « *savoir pour observer* », dit-il (Communication enregistrée du 3 juin 2008). Pour lui, l'analyse des pratiques tend à surdéterminer l'activité au détriment des savoirs professionnels en jeu et des savoirs scolaires portés par la situation d'enseignement-apprentissage. « Toute analyse suppose un cadre théorique qui détermine une grille de décodage... afin d'éviter deux biais principaux : une _____ projection personnelle de l'observateur et

l'attente d'un déroulement spectaculaire. » (Astolfi, 2008 p. 124).

LES NOUVEAUX REGARDS

Nous avons tenté de rassembler dans ce texte les questions vives, au regard de la problématique de la professionnalisation dans les professions adressées à autrui, soulevées par les travaux de Jean-Pierre Astolfi, en particulier lorsqu'il traverse avec nous le champ de la formation des adultes et les réponses qu'il nous livre et nous soumet. Nous les reprendrons ici brièvement :

- Il légitime l'entrée par les situations pour penser l'apprentissage professionnel.
- Il introduit l'acte d'apprendre au cœur des tensions entre situation et activité.
- Il justifie l'apport d'une analyse de l'activité du travail en la mettant en perspective au regard d'un projet, l'éducation d'autrui, et d'une pédagogie, celle de l'apprentissage.
- Il donne un sens à la figure pédagogique de l'alternance, en dépassant une lecture d'inspiration trop souvent déterministe et managériale et en cherchant à interroger les savoirs à partir des différentes situations expérimentées.

Astolfi nous apprend ainsi à poser un nouveau regard sur l'articulation des savoirs théoriques avec la pratique et leur présence indispensable dans le développement de l'apprentissage professionnel. La mise en exergue de cette articulation se traduit chez lui par le recours à deux figures pédagogiques. Celle de l'alternance et celle de l'individualisation. La figure pédagogique de l'alternance qu'il soutient est bien une alternance dialectique des savoirs (Maubant, 2007), La dialectique des savoirs dont il parle n'est pas celle d'Hegel, mais bien celle de Bachelard, où un maître intérieur côtoie le maître s'adressant au disciple (Bachelard, 1934/2009). La seconde figure pédagogique qu'il convoque est celle de l'individualisation. À la toute dernière page de *La saveur des savoirs*, il évoque ainsi l'individualisation de la formation :

Une individualisation des formations est aujourd'hui rendue nécessaire par leur durée variable et l'échelonnement des dates d'entrée en stage. Mais elle est souvent confondue avec une juxtaposition en côte à côte qui enferme chacun dans des gammes d'exercices progressifs (usage classique des référentiels). On se prive ainsi d'un appui essentiel sur les interactions sociales et les coopérations cognitives au sein du groupe. (Astolfi, 2008 p. 241)

Identifiant autre chose qu'une juxtaposition des temps et des lieux, qu'une juxtaposition des activités et des situations, Astolfi, en recourant aux figures pédagogiques de l'alternance et de l'individualisation, rappelle combien les dimensions sociales, interactives et coopératives de l'apprentissage sont à prendre en compte dans une ingénierie de formation cherchant à prendre appui sur les savoirs et sur les situations d'apprentissage professionnel. Mais Astolfi, en mobilisant la pédagogie, n'est jamais totalement éloigné de la didactique. Pour inciter les praticiens comme les chercheurs à s'intéresser aux savoirs, il propose une démarche d'élémentation des savoirs, afin d'« envisager la culture commune comme un tremplin » (2008 p. 45). Les savoirs, pensés au service de cette lecture culturelle de l'apprendre, ne sont plus, pour lui, une somme de connaissances à apprendre, mais bien une source de transformation du sujet, dans et par le sujet. L'encouragement à une élémentation des savoirs est une façon pour lui de lutter contre le préjugé conduisant à affirmer que penser est une tâche plus difficile lorsqu'il s'agit de s'engager dans un processus d'abstraction. Or, s'appuyant sur la thèse de Trouvé (2006), Astolfi (2008) souligne combien les notions les plus abstraites sont porteuses d'une plus grande lumière. Élémenter plutôt qu'abrégier vise à donner les clés de l'intelligibilité des situations et conduit à transformer les savoirs en expériences d'apprentissage.

Élémenter le savoir c'est le désigner, c'est-à-dire développer son *design*. Ce mot anglais intraduisible combine les connotations du dessin et du dessein, et montre l'importance de la forme d'ensemble des savoirs comme des objets théoriques, avec leur esthétique et leur visée perspective. Élémenter ses savoirs, c'est être ainsi en mesure d'en identifier les questionnements et les problématiques essentiels, pour échapper à leur simple énonciation positive. » (Astolfi, 2008, p. 46)

Nous le rejoignons aussi dans l'idée d'inventer une lecture de la formation-transmission professionnelle, récusant la part d'aléatoire de certains modèles formatifs, refusant le déterminisme d'une conception des rapports entre collectif du travail et sujet-travailleur, réfutant une conception programmatique, prescriptive et injonctive de l'activité du travail déterminant les analyses de l'activité que l'on peut en faire, contestant des pédagogies pensées au service d'une rationalisation de l'agir humain. Enfin, nous le rejoignons en proposant d'encadrer et de préciser la notion de professionnalisation, en lui imposant un but : l'apprentissage d'un métier, au service d'un apprentissage sur soi, autrement dit d'un apprentissage transformateur.

CONCLUSION

Ses **épaules de géant** porteront encore longtemps l'étendard des savoirs, ce qui constituait pour lui la condition première de l'apprendre. Jean-Pierre Astolfi restera parmi ces pédagogues marquant de ses pas de géant des routes peu empruntées. Mais ces chemins qu'il nous a invités à suivre nous encouragent à regarder au-delà de la pensée commune, bien au-delà des impressions premières. Une pensée libre, une pensée buissonnière rendue puissante et convaincante grâce à une écriture toute particulière, pleine de surprises stylistiques. Son style d'écriture scientifique, en effet, évoque souvent celui de son cher Gaston Bachelard. Elle est faite de métaphores, de glissements inattendus, de titres évocateurs, conduisant ainsi imperceptiblement le lecteur à aller un peu plus loin dans la compréhension des idées défendues et dans la traduction de celles-ci dans l'univers de la pratique. Citons, pour mémoire, cette critique sans appel du concept de compétence : « Les compétences sont des filles de l'air séduisantes, mais évanescences. Leur discours est porté par les cadres du système éducatif, prescripteurs et superviseurs. Ils relèvent d'un formalisme rhétorique. » (Astolfi, 2008, p. 107) À travers ses écrits scientifiques, inspirés incontestablement de l'œuvre scientifique et poétique de Gaston Bachelard, il nous invitait, en recourant aux images, échos de nos imaginaires, que l'on retrouve, à la fin de chacune des sections de ses ouvrages, à stimuler notre pensée créatrice. Ses travaux scientifiques, tout autant que son écriture, sont un hommage à la pensée humaine et aux éducateurs, dont il considérait qu'ils étaient les spécialistes de l'apprentissage et *de facto* les avocats de la saveur des savoirs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ardouin, T. (2012). Le bilan de compétences : entre pratiques sociales et pratiques professionnelles, un dispositif frontière. *Éducation permanente - Les 20 ans du bilan de compétences*, n°192. 2012-3, 33-41.
- Astolfi, J.P. (2003). *Éducation et Formation : Nouvelles Questions, Nouveaux Métiers*. Paris : ESF
- Astolfi, J.P. (2004). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : Presses de l'Université de Rouen.
- Astolfi, J.P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.P. (2011). Quels fondements épistémologiques pour la pratique enseignante ? In P. Maubant & S. Martineau (Dir). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. (p. 285-302). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bachelard, G. (1934/2009). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Beckers, J. (2011). Maîtrise de la situation d'enseignement-apprentissage, et savoirs professionnels des futurs enseignants, in P. Maubant & S. Martineau. (Dir). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. (p. 79-114).

- Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bourgeois, E. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouttier-Couqueberg, C. (2013). *Le trésor des Lumières*. Paris : Omnibus.
- Burnay, N. & Klein, A. (2009). (Dir.). *Figures contemporaines de la transmission*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chalvin, D. (2012). *Encyclopédie des pédagogies pour adultes*. Paris : ESF.
- Girard, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : Hachette.
- Houssaye, J. & Cosnefroy, L. (2010). Hommage à Jean-Pierre Astolfi (1943-2009). *Revue des sciences de l'éducation*, vol.36, 1, 255-265.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts-clés de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Laot, F. (2002). *40 ans de recherche en formation d'adultes*. Paris : L'Harmattan.
- Laot, F. (2013). Dix ans de thèses en formation d'adultes (2003-2013). *Savoirs*, n° 33, 23-37.
- Maubant, P. (2007). Pour une approche dialectique de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants. *Éducation permanente*, n° 173, 53-65.
- Maubant, P. (2012). (Dir.). *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives en éducation et formation*, Vol. 5, n° 11, 259-275.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Remoussenard, P. (2014). (Dir.). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.
- Roger, L. (2012). *Penser la professionnalisation en formation dans et par les situations d'apprentissage professionnel* (thèse de doctorat inédite). Nantes : Université de Nantes.
- Roger, L. (2014). L'apprentissage professionnel, in A. Jorro. *Dictionnaire des concepts-clés de la professionnalisation*. (p. 37-40). Bruxelles : De Boeck.
- Schwartz, Y. (2009). Manifeste pour un Ergo-engagement, in Y. Schwartz & L. Durrive, *Travail et Ergologie — entretiens sur l'activité humaine — tome II*. (233-244). Toulouse : Éditions Octarès.
- Trouvé, A. (2006). *La notion de savoir élémentaire et l'école : Examen des doctrines et de leurs enjeux*. (Thèse de doctorat inédite). Rouen : Université de Rouen.