

Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs  
professionnels et leurs effets régulateurs en termes de  
développement

VANHULLE, Sabine, BALSLEV, Kristine, BUYSSE, Alexandre Alfred Jean

---

## Reference

VANHULLE, Sabine, BALSLEV, Kristine, BUYSSE, Alexandre Alfred Jean. Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. In: J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson. *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan, 2012. p. 117-150

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:55203>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

## CHAPITRE VI

### **Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement**

*Par S. Vanhulle, K. Balslev et A. Buysse<sup>45</sup>*

#### **1. Présentation générale de nos travaux**

Les recherches du groupe Tales s'inscrivent dans le champ du développement professionnel des enseignants et autres acteurs des métiers éducatifs en formation initiale et continue. Nous n'aborderons ici que la formation initiale des enseignants. Ces recherches se déclinent selon les axes suivants :

1. L'expérimentation et l'évaluation des effets de dispositifs orientés vers la professionnalisation par l'alternance théorie-pratique. Ce premier axe implique des formes de recherche orientée : recherche-développement, recherche collaborative, recherche-action, recherche-action-formation.

2. L'analyse, en termes de recherche fondamentale, des processus sociaux et cognitifs de construction des savoirs professionnels. Sont étudiés dans ce cadre :

- d'une part, les différentes formes de l'alternance dans les formations des enseignants et des formateurs d'enseignants : fondements épistémologiques, méthodes et outils de formation (portfolios, journaux de formation, démarches réflexives diverses), modes d'accompagnement et d'évaluation ;

---

<sup>45</sup> Groupe de recherche Tales.

- d'autre part : les processus médiateurs, sociaux et réflexivo-langagiers, qui interviennent dans l'élaboration de savoirs professionnels et les changements de représentations chez les formés dans l'alternance entre le terrain académique et le terrain scolaire où s'exercent les stages ou la formation en emploi. Ces analyses empruntent leurs fondements à des théories de l'action et de l'analyse des pratiques, éclairées par l'approche sociohistorique et culturelle issue de Vygotski. Elles interrogent les liens qui unissent les « savoirs » aux « pratiques » dans des constructions discursives. Elles questionnent l'émergence de ces discours au sein d'activités de formation déterminées par des éléments contextuels et par des systèmes de médiation socialement marqués. L'analyse des discours et des représentations, objets de savoir et tensions qu'ils reflètent, repose sur des outils élaborés à partir de théories de l'énonciation dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif.

Notre domaine de recherche articule ainsi la question des dispositifs de formation à celle des contenus de savoirs issus de l'articulation théorie-pratique et à leurs modalités d'appropriation. Dans ce sens, il s'intéresse aux outils propices à cette appropriation, ce qui le situe dans une approche « didactique des savoirs professionnels ». Celle-ci implique l'analyse des pratiques des formateurs et l'approche de l'activité formateur/formé en situation.

Nos recherches s'appuient essentiellement sur les données suivantes : les textes produits par les étudiants en lien avec leur formation en alternance et rassemblés le plus souvent dans des portfolios ; des données filmées (entretiens de stages) et retranscrites.

Dans le document annexé qui récapitule nos travaux, on trouvera de manière résumée les corpus, problématiques, concepts et cadres de référence épistémologiques et théoriques, questions et de recherche, démarches méthodologiques et résultats déjà obtenus. Ce document permet de mettre à jour l'évolution de ces différents aspects. Dans le texte qui suit, nous présenterons plus en détail les deux chantiers de recherche les plus récents (en grisé dans l'annexe).

Auparavant, nous situons nos travaux par rapport à la littérature de recherche concernant la formation des enseignants dans l'alternance et plus particulièrement en lien avec les stages.

## 2. Inscription de nos travaux dans le champ

### 2.1. Synthèse des recherches sur la formation des enseignants en milieu de pratique

Étant donné la prégnance du principe d'alternance dans la formation à l'enseignement (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007), de nombreuses recherches se sont penchées sur la fonction formative des stages. Les objets d'études de ces recherches sont résumés ci-dessous.

#### 2.1.1. Des recherches centrées sur l'élaboration ou l'évaluation de dispositifs

Suite aux remises en question de l'efficacité du tutorat dans la formation des enseignants et au constat de la faible articulation entre le monde universitaire et le monde scolaire, des recherches anglo-saxonnes et francophones créent de nouveaux dispositifs visant à favoriser le développement professionnel des EF (e.a. Bertone, Méard, Euzet, Ria & Durand, 2003 ; Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009 ; Meijer, Zanting & Verloop, 2002 ; Schepens, Aeltermann & Van Keer, 2007 ; Sim, 2006) ou à évaluer les effets de nouveaux dispositifs (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008) (pour des revues de littérature, voir Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009 ; Vanhulle & Lenoir, 2005). Ces travaux considèrent que pour favoriser le développement professionnel, l'articulation entre le monde universitaire et le monde professionnel doit être renforcée grâce à des collaborations plus étroites entre acteurs des deux mondes (Chaliès et al., 2008).

Sur cette base encore, de nombreux travaux s'intéressent aux contenus, modalités d'implantation et effets de dispositifs basés sur la production de traces écrites par les enseignants en formation. Le portfolio représente un outil fortement mis en avant par de nombreux chercheurs qui lui attribuent des finalités diverses : développement professionnel et des compétences acquises (Antonek, McCormick & Donato, 1997 ; Costantino, Lorenzo & Kobrinski, 2002 ; Foster, Walker & Song, 2007 ; Paris & Ayres,

1994) ; processus de développement de l'identité professionnelle (Berrill & Whalen, 2007) ; exercice de démarches réflexives (Orland-barak, 2005) ; autoévaluation et coévaluation dans des communautés de pratiques (Mottier Lopez & Van Nieuwenhoven, 2009). De plusieurs de ces travaux, il ressort notamment que le portfolio nécessite un solide guidage afin que les étudiants dépassent son usage à des fins strictement certificatives et de simple démonstration de compétences atteintes (Imhof & Picard, 2009 ; Tillema & Smith, 2007). Entre autres, divers auteurs insistent sur le guidage de l'écriture à travers des incitants permettant au sujet d'activer les stratégies métacognitives nécessaires à une écriture réflexive (Hübner et al., 2009). Par rapport à cette préoccupation, le journal de bord est souvent évoqué comme outil de développement (Boud, 2001).

#### 2.1.2 Des recherches étudiant les émotions, le bien-être, les préoccupations et les valeurs des EF

Une autre série de travaux porte sur les émotions, les préoccupations, le bien-être (*well-being*) et les valeurs des enseignants novices. Mentionnons, parmi ceux-ci, les travaux relatifs aux préoccupations à propos desquelles T ou S échangent avec les EF. Fortement influencées par les aspects émotionnels qui affectent le début de carrière (Ria, Sève, Theureau, Sauvy & Durand, 2003), ces préoccupations relèvent avant tout de composantes psychosociales, organisationnelles et relationnelles (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991) – autorité sur les élèves, gestion de la classe, climat positif pour soutenir l'apprentissage, etc. Dans ces préoccupations, des questions de valeurs sont prégnantes (Saujat, 2006). En revanche, elles prennent peu en compte les composantes didactiques et pédagogiques proprement dites. Or, ces composantes sont au cœur du travail de l'enseignant. En effet, l'une de ses tâches centrales est de transmettre et faire apprendre des savoirs disciplinaires. En principe, l'enseignant expérimenté met l'importance sur les finalités d'apprentissages de ces savoirs selon un programme inscrit dans le cursus scolaire, les rend accessibles aux élèves à travers des objectifs, une progression, des tâches et des exigences évaluatives bien définis. L'importance de cette fonction de l'enseignant est au départ peu conscientisée par les novices avant tout soucieux, comme on l'a vu plus haut,

d'assurer leur autorité et d'installer de bonnes relations avec les élèves. Leurs savoirs professionnels n'intègrent que très progressivement ce qui fonde l'activité enseignante – être expert de l'apprentissage scolaire. Cette expertise implique des capacités à analyser des contenus, à maîtriser des savoirs à enseigner et les manières de les orchestrer (Schneuwly & Thévenaz, 2006) en mobilisant dans la didactique des savoirs pour enseigner.

#### 2.1.3. Des recherches sur la formation des enseignants concernant les savoirs à enseigner et pour enseigner

Les savoirs à enseigner se sont forgés avec l'essor des recherches en didactique (Hudson, Buchberger, Kansanen, & Seel, 1999 ; Shulman, 1986, 1999), tandis que les savoirs pour enseigner s'inscrivent dans les disciplines contributives. Certaines recherches misent sur un renforcement de la place des savoirs à enseigner dans la formation à l'enseignement (*subject matter content knowledge* chez Shulman, 1986) ; des stratégies pour enseigner ces savoirs et les processus d'apprentissage de ces savoirs (*pedagogical content knowledge*) et des méthodes pour les enseigner (*curricular knowledge*). Dans cette perspective, les enseignants en formation doivent acquérir les savoirs issus de recherches scientifiques des trois domaines mentionnés.

#### 2.1.4. Des recherches étudiant les pratiques, l'activité de travail, les rôles et fonctions des tuteurs et superviseurs

Garants de la transition entre l'institution de formation et l'institution professionnelle ou de l'entrée dans le métier, les formateurs (T ou S) font l'objet d'un nombre important d'études récentes. Ces recherches étudient, entre autres, les fonctions spécifiques des tuteurs (Paul, 2002) ; les pratiques des S ou des T caractérisant les fonctions de l'accompagnement (Pelpel, 2003) ; les pratiques ou les types d'entretiens menés par les tuteurs (Niggli, 2005 ; Wang & Odell, 2002) ou encore les manières dont la médiation théorie-pratique est prise en charge par les superviseurs universitaires dans la formation pratique en milieu scolaire (Boutet & Rousseau, 2002 ; Gervais, 1995). Ces travaux montrent notamment l'importance de la formation des formateurs pour soutenir le développement professionnel des novices.

La revue de littérature de Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen (2008) à propos des rôles endossés par les T dans les dialogues en situation de supervision montre que cinq aspects clés sont traités dans les recherches de ce domaine : contenus des dialogues ; compétences et styles de tutorat ; apport des tuteurs ; aspects temporels et phases dans les dialogues. À partir de cette revue, les auteurs concluent que les tuteurs efficaces sont capables d'adopter plusieurs rôles dans leurs dialogues avec un EF.

#### 2.1.5. Des recherches analysant les interactions verbales entre EF et formateurs dans le cadre des stages

Ces dernières années, l'intérêt pour la manière dont les conversations professionnelles soutiennent et stimulent le développement professionnel s'est accru (Tillema & Orland-Barak, 2006). Les entretiens de stage (aussi nommés entretiens professionnels, entretiens dyadiques et triadiques, supervisory talk, professional conversations, etc.) sont au cœur d'un nombre important de recherches (e.a. Cartaut & Bertone, 2009 ; Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Chaliès, Ria, Bertone, Trohel & Durand, 2004 ; Hennissen et al., 2008 ; Orland-Barak, 2006 ; Ria, Sève, Theureau, Saury & Durand, 2003 ; Smith, 2007 ; Tillema & Orland-Barak, 2006). Ces recherches ont des objets d'études variables : croyances ou transformations des croyances des EF s'opérant dans les entretiens de supervision ; rôles endossés par les formateurs dans les dispositifs de stage ; effets de dispositifs de copréparation et coévaluation entre T et EF sur l'apprentissage et le développement professionnel des EF ; rapports de places ou de pouvoir dans l'interaction entre EF et S ou EF et T ; liens entre la nature des interactions entre EF et T et les savoirs que les EF ont construits, validés ou invalidés durant des entretiens postleçon.

#### 2.1.6. Des recherches sur les apprentissages ou le développement professionnel des enseignants en formation

D'autres travaux apportent des pistes éclairantes pour comprendre le développement professionnel des jeunes enseignants à partir de l'analyse de leurs situations de travail (Cartaut & Bertone, 2009 ; Bertone et al., 2003 ; Petignat, 2009 ; Schepens et al., 2007 ; Serres, Ria & Adé, 2004 ; Ria et al., 2003 ; Tillema &

Orland-Barak, 2006). À titre d'exemple, une étude de cas de Cartaut & Bertone (2009) étudie selon une perspective historico-culturelle vygotskienne, les entretiens entre S, T et EF. Basé sur les autoconfrontations à propos des entretiens tripartites prenant place lors des stages, ce type de recherche montre l'importance d'échanges dans lesquels les formateurs pointent des difficultés qui compliquent l'action du stagiaire, et l'impact décisif de ces échanges sur les changements des jugements et perceptions de celui-ci et de ses actions ultérieures dans la classe. Cette étude soulève trois éléments à retenir : 1) les médiations formatives jouent un rôle-clé dans le processus de développement professionnel, l'activité réflexive spontanée ne pouvant engendrer à elle seule du développement ; 2) le conflit intrapsychique est considéré comme le fondement de l'activité professionnelle de l'enseignant et non comme une contradiction à éviter ; 3) des savoirs se construisent, se valident ou s'invalident au cours des entretiens entre formateurs et EF.

Sur ce plan des dispositifs favorables au développement professionnel, des courants de recherche s'intéressent à l'analyse des situations de travail elles-mêmes, notamment dans le champ du workplace learning (Billet, 2001, 2004 ; Filliettaz, De Saint-Georges & Duc, 2008). Ces travaux montrent notamment que la qualité des apprentissages dépend en grande partie des ressources et des opportunités d'apprentissage offertes par l'environnement de formation et de travail. Ils montrent à quel point les interactions dans lesquelles le novice s'engage avec les autres travailleurs sont centrales. De fait, la relation formateur/formé en situation de stage est imprégnée par des enjeux de socialisation par l'intégration dans des communautés de pratiques qui influencent l'élaboration de savoirs professionnels chez l'EF.

#### 2.2 En guise de bilan : quelques apports et limites de ces recherches

Ces différentes études offrent des avancées importantes pour explorer diverses articulations et tensions possibles dans la construction des savoirs professionnels des enseignants en formation : liens entre l'institution académique de formation et les milieux de pratique et les formateurs de ces deux mondes appelés à collaborer dans l'alternance ; dépassement des préoccupations

affectives et relationnelles des EF vers l'appropriation d'une expertise fondée sur des savoirs à et pour enseigner ; rôles respectifs et coopération des superviseurs et des tuteurs pour soutenir cette appropriation ; modalités d'interactions avec l'EF dans les entretiens ; dispositifs et formes de médiations et de guidage pour alimenter des démarches réflexives et conceptuelles chez l'EF et son autonomisation progressive.

Par ailleurs, ces travaux présentent certaines limites. D'abord, en dépit des avancées opérées, l'étude pointue des relations tuteur/enseignant en formation et de leur impact sur le développement de ce dernier reste à explorer davantage (Totchilova-Gallois & Lévêque, 2002). Plusieurs travaux s'intéressent, certes, à la construction de savoirs dans les entretiens de stage (Tillema & Orland-Barak, 2006 ; Chaliès et al., 2004). Mais l'appréhension de ces savoirs se limite souvent à des règles d'action. Or, comme le montre Fenstermacher (1994), les enseignants tant novices qu'experts élaborent des changements dans leurs théories en passant par une réflexion sur leurs propres conceptions, une problématisation de leur pratique et d'éventuels changements de leurs théories et pratiques. Le savoir est ainsi utilisé consciemment en ayant recours à des techniques d'investigation pour pouvoir faire face à de nouvelles situations (Wood & Bennett, 2000). Des connaissances manquent pour mieux saisir un tel usage des savoirs au profit de l'amélioration des pratiques.

Ensuite, peu de recherches se focalisent sur les trajectoires de développement basées sur l'élaboration dans le temps des savoirs professionnels. Cette exploration des trajectoires doit dépasser la seule analyse de situations localisées et limitées dans le temps. À cet égard, les travaux de Filliettaz (2009) et Duc & de Saint-Georges (2009) sur l'apprentissage professionnel offrent des perspectives intéressantes. En effet, ces chercheurs analysent les processus à travers lesquels les apprentis acquièrent peu à peu des manières de penser et de faire plus autonomes d'un contexte d'apprentissage à l'autre, et comment les formateurs adaptent leurs modes d'accompagnement en fonction de cette progression. Cette prise en compte des trajectoires au-delà des épisodes locaux de formation indexés à des lieux de stages est heuristique (de Saint-Georges & Filliettaz, 2008) pour tracer les manières dont des

savoirs professionnels sont reformulés, se complexifient et se stabilisent d'un épisode interactionnel à l'autre.

Enfin, la majorité des analyses des entretiens de stage ou des écrits d'étudiants se limitent à des analyses de contenus. Rares sont les recherches procédant à une analyse sociodiscursive fine des processus d'émergence et de transformation de savoirs professionnels, que ce soit dans l'écriture réflexive individuelle ou dans le cadre même des interactions du stagiaire avec ses formateurs. Ces processus restent encore largement à théoriser. Quelles sont au juste la nature et la forme des savoirs professionnels que les futurs enseignants élaborent ?

Des années après les constats opérés par de nombreux auteurs (e.a. Feinam-Nemser & Buchmann, 1985 ; Putnam & Borko, 1997 ; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998 ; Wilson & Berne, 1999 ; Wilson, Foden & Ferrini-Mundy, 2001), le besoin de connaissances et de démarches méthodologiques adaptées pour mieux saisir la teneur et le degré d'élaboration des savoirs professionnels des enseignants et leurs processus de construction à travers la formation pratique reste d'actualité.

### **2.3. Des emprunts aux sciences du langage pour décrire et comprendre la construction des savoirs professionnels**

Les sciences du langage apportent des éléments pour mieux saisir le fonctionnement et les caractéristiques du discours-en-interaction (Kerbrat-Orrechioni, 2005 ; Mondada, 2005) ; les possibles effets de l'aspect multimodal du discours-en-interaction (Mondada, 2004 ; de Saint-Georges & Filliettaz, 2008) ; les rapports de places et les négociations qui se déroulent dans les interactions (Kerbrat-Orrechioni, 2005) ; les trajectoires d'apprentissage (de Saint-Georges, 2008) ; les trajectoires des objets de savoir (Mondada, 2005) ; les contrats de communication (Charaudeau, 1995) ; les processus d'élaboration d'une intersubjectivité (Grize, 1996, 1997 ; Habermas, 1987).

Nous distinguons deux types de travaux : ceux des linguistes portant sur l'éducation ou la formation, et ceux des chercheurs en éducation et en formation qui recourent à des méthodes de la linguistique (Rex, Steadman & Graciano, 2006). Ou, dit autrement : ceux qui ont comme objet même le langage, expliquant ou décrivant le fonctionnement, les caractéristiques et les enjeux du

discours-en-interaction (e.a. Charaudeau, 1995 ; Kerbrat-Orrechioni, 2005 ; Mondada, 2005 ; Sacks, Schlegloff & Jefferson, 1974) ; et ceux qui ont comme objet la construction de savoirs ou l'apprentissage et qui analysent le langage pour y saisir des traces de construction de savoirs, d'apprentissage, de coconstruction du savoir ou de significations partagées (Grize, 1996, 1997 ; Mercer, 2000), de circulation des savoirs ou des trajectoires identitaires (Filliettaz et al., 2008), des processus d'enseignement-apprentissage (Mercer, 2000).

Ce deuxième type de travaux plaide pour une linguistique appliquée au service d'une meilleure compréhension des dynamiques de formation professionnelle, entre autres parce qu'elle associe l'analyse des pratiques discursives ancrées dans des démarches réflexives partagées par des acteurs, à l'analyse de la constitution des objets mêmes du travail : ces objets ne correspondent pas à la simple adaptation des formés à des injonctions et à des prescriptions, mais à une appropriation que le langage vient médiatiser (Vygotski, 1934/1997). Les travaux de Kerbrat-Orrechioni (2005) permettent de relever les caractéristiques des situations d'interaction étudiées ; la circulation des objets de savoirs dans les énoncés peut être analysée en s'appuyant, entre autres, sur les travaux de Filliettaz et al. (2008) et de Mondada (2004). Pour saisir les dynamiques interactionnelles, les rapports de places, les négociations (Kerbrat-Orrechioni, 2005) et les contrats de communications (Charaudeau, 1995) mis en place au cours de l'interaction sont des pistes à investiguer. L'appropriation des savoirs peut être étudiée notamment par un repérage des procédés de mise en texte à l'intérieur de mondes discursifs, qui implique notamment l'usage de modalisations et autres procédés énonciatifs (Bronckart, 1996). La configuration de savoirs professionnels dans les discours en interaction, mais aussi dans l'écriture individuelle, peut être traitée sous l'angle des formes d'argumentation qui alimentent tout processus intersubjectif, notamment en recourant à l'idée de schématisation conçue par Grize (1996, 1997). De tels apports des sciences du langage constituent des outils conceptuels et méthodologiques importants pour saisir les liens qui relient savoirs, langage et agir dans les discours en formation. Leur visée pragmatique permet notamment de cerner par des méthodes d'analyse de ces discours, les rapports

entre processus sociaux et individuels dans la construction des savoirs et des identités professionnelles.

### 3. Nos travaux

Nos recherches s'inscrivent dans plusieurs préoccupations relevées dans la revue de littérature *supra* : écriture de formation, réflexivité, interaction formative, portfolio, évaluation des stages, impacts de l'alternance sur la construction des savoirs professionnels, entretiens de stages (Buysse, 2009, 2011, sous presse ; Buysse & Vanhulle, 2010 ; Deum & Vanhulle, 2008 ; Mottier Lopez & Vanhulle, 2008 ; Perréard Vité & Leutenegger, 2007 ; Vanhulle, Mottier Lopez & Deum, 2007 ; Vanhulle, Balslev & Tominska, sous presse). Leurs spécificités sont : d'ancrer ces préoccupations dans une perspective épistémologique et méthodologique prenant en considération le rôle médiateur du langage et de la mise en discours dans le développement professionnel, d'une part ; et les effets des dispositifs de formation et des médiations formatives sur ce développement, en termes de régulations, d'autre part.

#### 3.1. Recherches sur la « subjectivation » des savoirs professionnels

De 1996 à 2002, Sabine Vanhulle a suivi un groupe de 100 EF tout au long de leur formation d'instituteurs primaires. Elle a analysé plus particulièrement dans le détail 20 portfolios contenant les textes réflexifs réunis par les étudiants tout au long de leur formation. Les objets étudiés ont concerné : les opérations réflexives et discursives à travers lesquelles les étudiants construisaient leurs savoirs professionnels -en l'occurrence relatifs à l'enseignement de la lecture et de l'écriture- en se servant d'indicateurs de réflexivité proposés notamment par Sarig (1996) et de l'analyse des discours inspirée des travaux de Bronckart (1996) ; les régularités et variabilités dans les cheminements des étudiants ; les formes singulières données aux savoirs par les sujets à l'intérieur de leurs discours (Vanhulle, 2004, 2005 a, 2005b, 2005c, 2009a). Cette recherche longitudinale a permis de constituer des grappes représentatives de cinq tendances différenciées dans la construction de savoirs professionnels. On peut les résumer très schématiquement de la sorte : pragmatique, fondé sur le comment faire ; compréhensif, fondé sur le comment faire et pourquoi faire



ainsi, sous l'angle de la compréhension des mécanismes d'enseignement et d'apprentissage ; prescriptif, fondé sur les mêmes questions mais sous l'angle des normes, valeurs et lois censées définir une doxa pour l'agir enseignant ; déconstructif et créatif, centré sur l'analyse critique des savoirs disponibles et sur leur pertinence pour se définir en tant qu'enseignant visant des intentions régies par des finalités, le pour quoi avant le comment ; résistant, peu engagé dans la démarche de formation proposée. Grosso modo, chaque tendance concernait 20% du corpus.

Par la suite, Vanhulle a poursuivi ces travaux en explorant, toujours dans des corpus de textes réflexifs d'étudiants en enseignement (primaire et secondaire), l'émergence de savoirs professionnels. Ces recherches ancrées dans la linguistique ont permis de dégager les caractéristiques permettant d'identifier des contenus et des modalités de mise en texte de ces savoirs, en les traitant à partir de différentes problématiques, entre autres : différenciation entre apprentissage professionnel adaptatif et développement (Vanhulle, 2009e ; 2009f) ; reconnaissance de la professionnalité émergente des EF par leurs évaluateurs (Vanhulle, 2009c) ; implications de l'analyse des discours des étudiants pour la didactique professionnelle et la conception de dispositifs de formation (Vanhulle, 2008) ; rôle de l'écriture comme instrument de formation et d'évaluation du développement professionnel (Vanhulle, 2009b).

### **3.2. Recherches sur l'appropriation des savoirs, les régulations et les médiations formatives**

En s'appuyant sur leurs travaux antérieurs concernant la réflexivité et les régulations de l'apprentissage chez les futurs enseignants (Buyse, 2011, sous presse ; Buyse & Vanhulle, 2009), Vanhulle et Buyse ont entamé des recherches sur de larges corpus de productions écrites (portfolios) d'enseignants du primaire et du secondaire en vue de répondre à une double question : quels indicateurs permettent d'inférer des processus d'apprentissage et/ou de développement professionnel ? Et quelles médiations intériorisées par les étudiants influencent ces processus ? Afin d'y répondre, ils ont élaboré un dispositif d'analyse des indices discursifs reflétant à la fois la construction des savoirs professionnels reflétée dans l'énonciation (Vanhulle,

2009d), les empan réflexifs associés aux systèmes de régulation (Buyse, 2011) et les sources et genres de médiations (Buyse, 2009). Les deux chercheurs constatent (Buyse & Vanhulle, 2009) que les textes peuvent se catégoriser selon différents rapports entre objectivation-adaptation et subjectivation-développement : acquisition du savoir professionnel transmis en formation, appropriation-adaptation plus personnelle, internalisation plus subjectivée et « expertise » liée à une appréhension fine de la complexité. Buyse poursuit cette recherche dans une étude explorant, dans les écrits liés au portfolio, les types de savoirs invoqués, les empan réflexifs mis à contribution et systèmes de régulation touchés ainsi que la logique apparente dans l'énonciation (Buyse, sous presse).

### **3.3. Recherches sur l'établissement de zones de compréhension communes entre formateurs et formés**

En collaboration avec Madelon Saada-Robert, Kristine Balslev a contribué à étudier des microgenèses situées, c'est-à-dire les processus fins d'enseignement-apprentissage sur des temps relativement courts, dans des contextes scolaires d'entrée dans l'écrit (Balslev & Saada-Robert, 2007 ; Saada-Robert & Balslev, 2006). Ses travaux ont ensuite porté sur les processus conduisant des apprenants adultes ou des élèves et une enseignante à se comprendre et construire des zones de compréhension communes (Balslev, 2009 ; Balslev & Dezutter, 2008). Plus récemment, elle a participé à une étude sur la circulation de savoirs professionnels entre trois lieux différents (une formation continue proposée à des enseignants du secondaire ; la classe dans laquelle ces enseignants enseignent et l'entretien d'autoconfrontation) (Gagnon & Balslev, sous presse).

L'ensemble de ses travaux l'a conduite à développer une observation fine des processus langagiers en cours dans des situations d'enseignement-apprentissage ou de formation et à élaborer des démarches méthodologiques pour cerner les savoirs en jeu, les mécanismes activés par les énonciateurs pour construire une zone de compréhension commune ; ainsi que les liens entre contenus de savoir et zone de compréhension commune dans les interactions en situation d'apprentissage formelle (Balslev & Dezutter, 2008).



### **3.4. Recherche sur l'élaboration de savoirs professionnels par les enseignants en formation en lien avec les dynamiques interactionnelles EF-S-T dans le cadre des stages**

Cette recherche en cours amorcée par Balslev, Tominska & Vanhulle prend pour objet les phénomènes d'interactions entre S, T et EF qui influencent positivement ou négativement la construction de savoirs professionnels dans l'interdiscours, et l'impact du caractère évaluatif de ces entretiens, notamment en termes de reconnaissance des savoirs professionnels émergents (Vanhulle, Balslev & Tominska, sous presse).

Nous en venons maintenant à la présentation plus détaillée de nos deux chantiers de recherches toujours en cours, l'un, sur le rôle des interactions de stages dans la construction des savoirs professionnels par les EF ; et l'autre, sur le rapport entre discours, médiations, régulations et développement des enseignants en formation (EF).

## **4. Deux chantiers de recherche Tales**

### **4.1. Analyse des processus en œuvre dans la construction des savoirs professionnels : interactions de stages et écriture réflexive individuelle**

Cette recherche s'appuie sur les discours dans lesquels des savoirs professionnels sont formalisés : discours oraux échangés dans les interactions entre l'enseignant en formation (EF), ses tuteurs (T) et superviseurs de stage (S) successifs, et discours écrits des EF. Cette double analyse discursive investigate l'influence des dynamiques à l'œuvre dans les entretiens de stage sur l'appropriation de savoirs professionnels par les EF, entre autres : expériences de stage et savoirs travaillés, prise en compte d'attentes et de référentiels de savoirs et de prescriptions académiques et institutionnels. Elle vise ainsi à décrire et comprendre : 1) Les dynamiques interactionnelles qui caractérisent les entretiens dyadiques (entre T et EF au fil du stage) et triadiques (entre S, T et EF lors de séances prévues par le dispositif académique), sous l'angle des savoirs professionnels qui se configurent dans l'interdiscours ; 2) la reconfiguration de ces savoirs par les EF dans leurs écrits personnels.

Sur le plan théorique, la recherche poursuit une perspective interactionniste d'inspiration vygotkienne et ancrée dans des courants pragmatiques des sciences du langage. Elle se fonde sur les postulats suivants : 1) Les savoirs professionnels que l'étudiant formalise tendent à articuler divers savoirs - savoirs de référence pour la profession et savoirs de l'expérience - dans un discours cohérent, à la fois personnel et adapté aux attentes de la formation. 2) L'élaboration de ces savoirs professionnels est influencée par les interactions où l'étudiant analyse ses stages avec ses formateurs. 3) La construction des savoirs professionnels s'inscrit dans la durée d'une trajectoire qui dépasse les contextes de stages localisés. 4) Les écrits individuels donnent des indices de cette trajectoire et du degré d'élaboration des savoirs professionnels de l'étudiant. 5) Au-delà de la diversité des trajectoires, des régularités caractérisant les processus de construction des savoirs professionnels sont observables dans les discours-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) dans les discours écrits.

Sur le plan méthodologique, la recherche croise trois types d'analyses portant sur trois corpus : 1) L'analyse *a priori* des objectifs académiques et institutionnels qui organisent la formation par les stages, basée sur des corpus de documents ; 2) L'analyse des discours-en-interaction centrée sur les dynamiques interactionnelles lors des entretiens dyadiques (T et EF) et triadiques (T, S et EF), enregistrés par vidéo ; 3) L'analyse des discours écrits des EF, portant sur le corpus de leurs productions écrites. Le traitement des données débouchera sur la constitution de grappes d'étudiants reflétant des régularités significatives. Ensuite, à partir des grappes établies, des analyses de cas détaillées porteront sur la trajectoire de construction de savoirs professionnels d'un EF représentatif pour chaque grappe. L'échantillon se composera de 20 enseignants en formation.

La problématique de la professionnalisation est donc abordée sous l'angle des processus de construction de savoirs professionnels par les étudiants dans deux situations de médiation : 1) Les entretiens de stage, où sont évalués, de manière formative et certificative, les stagiaires ; 2) Les écrits réflexifs dans lesquels les étudiants reviennent sur des éléments de leur stage. Nous considérons donc que ces deux lieux permettent d'étudier la construction de savoirs professionnels.

#### 4.1.1 Appareil conceptuel pour analyser les processus de construction des savoirs professionnels

Dans la littérature, il existe de nombreuses conceptions des savoirs qui préorganisent la profession, allant d'une conception formelle à une vision beaucoup plus personnelle et contextualisée du savoir. Les travaux suivants illustrent ces différentes conceptions : (a) Selon, entre autres, Hofstetter et Schneuwly (2009) et Rey (2006), la formation à l'enseignement propose des savoirs à enseigner et pour enseigner issus de recherches scientifiques, dépersonnalisées, théorisées et didactisées ; (b) Bromme et Tillemma (1995) évoquent des savoirs professionnels qui naissent de la fusion entre l'expérience et la théorie et servent l'action. Ces savoirs peuvent prendre la forme d'images, de métaphores ou de croyances ; (c) Kessels et Korthagen (1996), parlent d'un savoir-phronesis (opposé à épistémé) prenant la forme de « sagesse pratique » (practical wisdom) permettant de comprendre des cas concrets et complexes et des situations ambiguës ; (d) selon Cochran-Smith & Lytle (1999), c'est un savoir de la pratique (knowledge-of-practice) produit par les enseignants eux-mêmes endossant des postures de chercheurs qui améliorera les pratiques enseignantes ; enfin, (e) pour Raisky (1993), les savoirs professionnels ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques et de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité (p.118-119).

Quoi qu'il en soit, les savoirs professionnels délimitent et formalisent les spécificités de l'agir enseignant. Ils se façonnent dès la formation initiale, dans l'alternance entre les cours et les pratiques de terrain. D'une part, leur élaboration résulte de l'appropriation d'offres multiples de savoirs externes qui préorganisent la profession : savoirs de référence offerts par la formation académique et issus de la recherche ; prescriptions et orientations institutionnelles ; pratiques transmises sur le terrain des stages par des tuteurs. D'autre part, cette élaboration est indexée aux expériences vécues par le stagiaire dans le cours même des situations de travail en stage, tout en étant dépendante de ses projets, croyances et conceptions préalables. C'est à travers des

démarches réflexives soutenues et la mise en discours que des éléments divers issus de ces sources de savoirs peuvent s'intégrer dans une culture professionnelle valide au regard des attentes de la profession et de l'institution formative. Cette constitution de savoirs professionnels propres à la culture du métier dépasse tout clivage entre la théorie et la pratique, en intégrant dans un ensemble cohérent des savoirs scientifiques et des savoirs émergeant de l'action réfléchie et analysée. Une telle intégration relève de pratiques langagières : acquisition du vocabulaire de la profession, verbalisation de ses modes de fonctionnement, valeurs et finalités. Un tel processus d'élaboration s'inscrit dans la durée d'une trajectoire de développement professionnel. Il est subjectif et propre à l'enseignant en formation, en même temps que socialement marqué par des attentes sociales. Pour les novices, cela implique un apprentissage particulièrement complexe qui nécessite un solide accompagnement de la part de leurs tuteurs (T) et superviseurs de stages (S), ainsi que des dispositifs de formation académique adéquats.

Voici comment nous proposons de distinguer les savoirs offerts en formation, à partir desquels le futur enseignant peut construire et formaliser dans ses énoncés ses savoirs professionnels, c'est-à-dire, les savoirs qu'il définit peu à peu comme étant spécifiques de l'activité professionnelle à laquelle il se destine. Ce sont des savoirs 1) académiques, proposés aux étudiants comme des références scientifiques pour comprendre et concevoir leur profession (notamment sous l'angle de savoirs à et pour enseigner) ; 2) institutionnels, proposés comme des orientations pour agir en fonction des attentes de la société et de l'employeur (par exemple, l'harmonisation des contenus curriculaires et des compétences pour les élèves, les missions assignées à l'école) ; 3) de la pratique, issus des enseignants qui accueillent les stagiaires dans leurs classes et qu'ils proposent aux étudiants comme des pratiques pertinentes ou efficaces. Enfin, plus subjectifs, internes et souvent implicites et non conscientisés : 4) des savoirs associés aux expériences en propre, imprégnés de valeurs et de croyances forgées dans l'histoire familiale, scolaire, sociale, et dans le contact avec des contextes et des situations particulières de travail. Nous posons que les savoirs professionnels se construisent dans la rencontre - les convergences et les tensions

- entre ces diverses sources de savoirs de référence et associés à l'expérience, que l'étudiant s'approprie, analyse, relie, tente de mettre en œuvre dans son agir.

Sur ces bases, on peut élaborer des pistes pour caractériser ce que peuvent être des énoncés de savoirs professionnels. On peut considérer que ces énoncés proposent des savoirs (a) motivés par des intentions professionnelles ; (b) influencés par les événements et les pratiques locales rencontrés dans les situations de stages ; (c) étayés par des connaissances scientifiques et autres savoirs en circulation dans l'alternance (notamment, les prescriptions de l'employeur), voire, par des systèmes de valeurs (finalités attribuées à l'école, considérations éthiques, etc.). Leur formalisation nécessite (d) l'analyse distanciée, des démarches réflexives de haut niveau et des capacités de questionnement. Elle implique (e) des régulations (Buysse, 2009 ; Buysse & Vanhulle, 2009) ou transformations par l'étudiant de ses conceptions préalables, de ses actions, de ses affects et positions identitaires. Enfin, lors des entretiens dyadiques et triadiques, l'étudiant est amené à attester la pertinence et la cohérence des contenus qu'il propose de manière à les rendre valides au regard des tuteurs et superviseurs et des attentes académiques (maîtrise scientifique) et institutionnelles (socialisation au métier et à ses prescriptions). Dans cette mesure, les savoirs professionnels qu'il présente s'inscrivent dans un discours marqué (e) par une certaine argumentation, que l'on peut envisager dans les termes de Grize (1996, 1997) comme une schématisation ou représentation discursive de l'agir.

#### *a. Une caractérisation des savoirs professionnels*

##### ▪ Réélaboration thématique de contenus

Les savoirs professionnels s'élaborent dans une mise en forme singulière, une énonciation subjective (Kerbrat-Orecchioni, 1999). Cette mise en forme suppose un traitement de réélaboration thématique — ou de configuration — des divers savoirs de référence académiques, institutionnels et de la pratique et des savoirs associés à l'expérience que le sujet mobilise.

##### ▪ Marquages liés aux événements rencontrés

Dans la mesure où ces contenus sont liés à des événements rencontrés dans la réalité du travail, le discours signale des aspects contextuels et situationnels : aspects temporels et spatiaux,

personnes en présence ; circonstances dans lesquelles se sont déroulées les actions, problèmes et obstacles rencontrés, interactions particulières, séquences d'enseignement de savoirs disciplinaires, incidents critiques, consignes, tâches, engagement des élèves, nature des savoirs à enseigner, et autres éléments qui interpellent EF quant à ses connaissances et compétences.

##### ▪ Expression de motifs et d'intentions

Leur forme singulière évoque des motifs (Schütz, 1987), attribués à l'action réalisée (parce que) ou projetée (en vue de) et des intentions quant au sens et aux finalités de l'agir, qui expriment des choix argumentés : en spécifiant les finalités des savoirs nécessaires à l'activité enseignante, ils manifestent l'émergence de l'identité professionnelle (Riopel, 2006), d'un *je* qui se positionne.

##### ▪ Recherche de validité

Le savoir professionnel formalise l'identification à la profession (Riopel, id.) et des formes de socialisation professionnelle (Maroy & Cattonar, 2002). Cette appropriation dépend des manières dont les sujets interprètent les prescriptions, normes, valeurs, savoirs et savoir-faire spécifiques qui la régissent, et dont ils évaluent leurs propres actions. Elle se répercute dans diverses modalisations du discours. Ces modalisations sont de type logique, proposant des lois générales, des règles idéales de fonctionnement, des vérités ; déontique, exprimant des valeurs, des opinions, des références à l'ordre et au devoir ; pragmatique, portant sur les raisons d'agir ; et appréciatif, dépendant du monde de celui qui parle (Bronckart, 1996, pp. 132-133). Les termes et expressions qui reflètent ces modalisations sont multiples. Ce sont les jugements ou commentaires qui s'expriment dans les auxiliaires de mode (pouvoir, devoir, vouloir), les verbes tels que souhaiter, croire, douter, les temps du verbe au conditionnel, un sous-ensemble d'adverbes (certainement, sans doute, heureusement, etc.), certaines phrases impersonnelles (il est évident, il est possible, il faut, on doit) (Bronckart, id.).

##### ▪ Recours à des notions ou à des concepts

La configuration des savoirs met en évidence des opérations réflexives et conceptuelles par rapport à des objets et par rapport au sujet lui-même traitant ces objets (Grize, id., p. 82). Les objets sont identifiés à travers des noyaux conceptuels ou des notions (Culliolli, 1981), dotés de propriétés, de relations et de prédicats divers.

Quant au sujet, il prend en charge ces objets dans des formes énonciatives qui témoignent des rapports qu'il entretient avec eux subjectivement (Berrendonner, 1981), en recourant là encore à des opérations telles que, par exemple, l'usage de connecteurs (puisqu, donc, etc.).

*b. Les discours-en-interaction : l'établissement d'une zone de compréhension commune*

L'analyse du discours-en-interaction devrait permettre de mieux cerner la construction de savoirs professionnels. L'interaction est ici considérée comme une seule entité ou un système et non comme l'interaction entre deux entités indépendantes (Markovà, 1997). Elle est donc perçue comme une coconstruction entre plusieurs partenaires. Par conséquent, et dans le cas de l'analyse des entretiens de stage, nous ne pouvons extraire ce que dit le stagiaire des énoncés de ses formateurs mais seulement considérer ses énoncés comme le fruit d'une coconstruction à deux ou à trois. Par ailleurs, nous essayons de tenir compte de l'aspect dynamique des interactions et du fait que, tout en prenant place dans un contexte, elles participent à modifier ce dernier (Grossen, 2001).

Selon Habermas (1987), dans l'agir communicationnel, l'issue de l'interaction dépend de la possibilité qu'ont les participants de s'entendre mutuellement sur une appréciation intersubjectivement valide (Habermas, 1987, p. 122). Dit autrement, l'issue dépend de l'établissement réussi ou plus ou moins réussi, d'une zone de compréhension commune (Balslev, 2007 ; Balslev & Saada-Robert, 2007).

Ce qui se construit dans l'intersubjectivité, marquée en l'occurrence par une dissymétrie entre T-S (formateurs) et EF (formés), se teinte inévitablement de semi-compréhensions, de tensions, de décalages (Balslev, 2007). D'une part, des outils métadiscursifs utilisés dans les interactions ont pour rôle de réduire l'incompréhension : énoncés commentatifs ; tentatives de dénominations selon des termes professionnels en usage (Blondel, 2001) ; mises au point pour vérifier si les propositions émises s'inscrivent bien dans la compréhension juste de questions directes ou dans l'interprétation pertinente des demandes implicites que ces questions contiennent (Vernant, 1997), etc. D'autre part, diverses techniques non verbales de pointage, gestes, illustrations, etc.

servent également à étayer les énoncés oraux et la construction de zones de compréhension partagées. L'intrication de ces diverses stratégies de communication intervient dans les formes que prennent progressivement les savoirs professionnels.

*c. Le passage à l'écriture*

Dans les dispositifs de formation concernés par cette recherche, les enseignants en formation sont amenés à produire des textes réflexifs de différentes sortes : portfolios, journaux de bord, posters de présentation, rapports de stages, etc. Nous posons que les savoirs professionnels qui émergent au fil des entretiens de stages sont potentiellement repris et resémiotisés par les étudiants dans ces écrits. Si l'on suit Vygotski (Id.), leur resémiotisation dans l'écrit devrait trouver des approfondissements et leur textualisation devrait être davantage structurée que dans le discours oral. En effet, le langage écrit, parce qu'il est à la fois contraint par des règles linguistiques rigoureuses et ouvert à la créativité langagière, constitue un médiateur puissant de la réflexivité, du travail intellectuel de construction de la pensée et de l'expression de soi en tant que sujet. En l'absence d'interlocuteurs directs, la temporalité et la solitude propres à la mise en texte écrit impliquent de manière plus marquée que l'oral la création d'un discours cohérent et autosuffisant, chargé dans ce but de marqueurs discursifs plus élaborés (marqueurs temporels, spatiaux et de personnes, connecteurs, etc.).

4.1.2 Démarches méthodologiques

Fondées sur les transcriptions des données filmées de deux entretiens tripartites (formatif puis certificatif), nos analyses combinent deux axes complémentaires. Le premier axe concerne les dynamiques interactionnelles et recourt à une approche microgénétique située (Balslev, 2007 ; Balslev & Saada-Robert, 2007) et linguistique. Le second axe concerne l'analyse à grain fin des énoncés produits.

1) L'analyse microgénétique permet d'identifier des séquences spécifiques ou *patterns* comportant : des cadres de référence dans lesquels des savoirs professionnels se configurent ; des postures endossées par les interlocuteurs au fil de la coactivité (symétries,

dissymétries, rôles d'initiateurs proposant des pistes, contenus de travail, modes de fonctionnement, etc.) et les modes de communication associés à ces postures ; des moments d'établissement de zones de compréhension commune ou de coactivité partagée.

Ces *patterns* révèlent trois éléments interdépendants : l'action conjointe de mise en discours au fil des tours de parole, la séquentialité et la temporalité (Mondada, 2004). Temporellement, l'interaction « projette vers la suite une série de contraintes – posant et reposant la question *what's next* ? (Schlegoff & Sacks, 1973) » (Mondada, 2004, p. 273). Séquentiellement, elle implique un double mouvement, prospectif et rétrospectif, par lequel les énoncés s'enchaînent, se précisent et se refaçonnent. Au fil des tours de parole des locuteurs, s'accomplit collectivement un assemblage « incorporant réflexivement les conduites de ses coparticipants, lisible et interprétable *online* par eux » (Mondada, id.). Cet assemblage mobilise des *ressources multimodales* (de Saint-Georges, 2008) : verbales mais aussi non verbales. Nous retiendrons ici les aspects non verbaux de *(co) pointage* (Mondada, id., p. 274) et le cas échéant des aspects gestuels.

2) Ensuite, les analyses se focalisent sur les énoncés produits progressivement pour repérer les savoirs professionnels qui se configurent dans les échanges. Elles prennent en compte les segments de discours (narrer/exposer ; autonome/impliqué), les marquages situationnels, contextuels et référentiels dans la réélaboration thématique des objets et les formes énonciatives reflétant le rapport du sujet à ces objets - modalisations notamment, reliées aux mondes représentés des lois, normes, appréciations, valeurs, etc. Elles s'attachent aux aspects de schématisation à travers lesquels les énoncés du sujet organisent chronologiquement et logiquement sa représentation de l'agir professionnel à travers des effets de cohérence.

#### **4.2. Analyse de la construction des savoirs professionnels : impact des médiations formatives sur les régulations de l'apprentissage et du développement professionnels**

La démarche présentée ici part de l'interrogation fondamentale portant sur le lien entre l'élaboration des savoirs professionnels et le développement professionnel des EF. Elle s'inscrit dans une

approche vygotkienne à la fois du développement et de l'épistémologie permettant d'esquisser les grandes lignes d'une analyse détaillée des discours réflexifs. Elle trouve quelques compléments dans les travaux d'inspiration cognitiviste ou piagétienne. Dans ce cadre, les apports de Buisse (Buisse, 2009, à paraître 2011, 2011 ; Buisse & Vanhulle, 2009) permettent d'incorporer dans notre système conceptuel les notions de régulation ; d'enrichir notre approche de la réflexivité ; et de revenir plus en profondeur sur la notion de développement.

##### **4.2.1. Appareil conceptuel**

Buisse et Vanhulle (2009) situent le développement professionnel dans une perspective vygotkienne. Nous reviendrons donc, dans un premier temps, sur une définition du développement pour amener celle du développement professionnel. Le développement se distingue de l'apprentissage dans la mesure où il est tributaire de celui-ci, mais qu'en même temps tout apprentissage dépend en partie du développement antérieur. Cette dialectique se comprend aisément si on considère que le développement réside dans la transformation du fonctionnement psychique du sujet. Cette transformation résulte de la poursuite de l'intériorisation des savoirs par le sujet. Une simple association aux savoirs de l'apprenant ne saurait suffire, pas plus que l'interaction entre sujets (Brossard, 2004 ; Vygotski, 1934/1997 ; Wertsch, 1985). Vu ainsi, le développement est le résultat d'une restructuration des savoirs préexistants chez le sujet afin d'intégrer de nouveaux savoirs dans un système de pensée. Cette intégration dépasse largement la simple association en ce qu'elle engendrerait une transformation des nouveaux savoirs intériorisés et des savoirs préexistants : le système du sujet peut donc être modifié par l'intériorisation de savoirs (Vygotsky, 1997).

L'intériorisation de savoirs, en tant que passage de savoirs de l'interpsychique à l'intrapsychique, n'est possible qu'avec l'apport de médiations (Vygotsky, 1934/1978). Celles-ci sont toutefois à distinguer de l'interaction qui permet qu'elles soient véhiculées au sein d'une culture et de la culture à l'individu. Dans la perspective vygotkienne, il est à la fois impossible de séparer l'être humain de la société et inconcevable de le considérer comme se résumant à un élément qui serait dissout dans l'ensemble. Il s'agit à nouveau

d'une vision dialectique dans laquelle le développement de l'individu est à la fois le résultat d'une interaction culturelle et d'un développement propre à l'individu (Brossard, 2004). Cet autodéveloppement de l'individu est ainsi une tension entre un apport externe et un état présent interne. Il est d'abord interpsychique, dans la relation à l'autre, à la culture, et ensuite intrapsychique. En effet, suite à une première intériorisation par l'individu, les savoirs doivent encore progressivement s'intégrer au système psychologique de l'individu. Lors de cette opération, les savoirs se modifient et transforment les savoirs préexistants. Ce ne serait qu'une fois ce système restructuré pour tenir compte des nouveaux savoirs qu'on pourrait parler de développement à proprement parler : le système de l'apprenant s'est déplacé et les nouvelles intériorisations se feront sur cette base-là.

En effet, pour pouvoir parler de développement, cette restructuration doit permettre à son tour le déplacement de la zone proximale de développement. Celle-ci est en effet indicative de ce que l'apprenant pourra atteindre à partir de son niveau de développement actuel, déterminé par la maturation déjà atteinte des fonctions intrapsychiques (Vygotsky, 1934/1978, p. 86), avec les apports des médiations dans la zone interpsychique. La maturation des fonctions permet donc à son tour le développement de nouvelles fonctions sous l'influence d'interventions formatives, mais elle permet également au sujet de faire face de façon autonome à de nouvelles situations. Or, toujours en suivant Vygotski (1934/1978), cette maturation de fonction ne peut se produire que lors de la rencontre avec l'autodéveloppement du sujet, à travers la poursuite de l'intériorisation, que nous qualifierons d'internalisation. Même si les études portent largement sur le développement des enfants, rien ne permet de fonder aujourd'hui que le développement dans le sens que nous lui donnons s'arrêterait à un âge donné. Nous posons que le développement de l'individu, en tant que développement de nouvelles fonctions conférant une autonomie et une perspective d'appropriations ultérieures, est possible suite à des interactions dans toutes les formations. D'autre part, si un tel développement a lieu à travers la rencontre entre l'intériorisation des interactions et l'auto-développement du sujet, et qu'il résulte de ce fait en une transformation des savoirs préexistants, alors nous pouvons

considérer que ceci influence la personne dans son ensemble, incluant son identité et son rôle professionnel. Le résultat de ce développement est à son tour un nouveau potentiel de développement, mais celui-ci est dans un premier temps individuel et non social. Il ne deviendra social que suite à de nouvelles interactions impliquant l'individu.

Sur cette base, nous pouvons considérer que le développement professionnel consiste en un déplacement du sujet tant au niveau de son autonomie que sur la manière dont il restructure les savoirs et qu'il s'approprie de nouveaux savoirs. La manière dont il approche un problème et met fin à d'éventuelles entraves à son action au sein de son activité professionnelle, la manière dont il réélabore les savoirs et expériences, révéleraient donc son développement professionnel (Buisse, sous presse).

C'est à ce niveau que nous situons le « développement professionnel » : fondé *in fine* sur cette dialectique d'intériorisation/internalisation marquée par des processus d'autorégulation de la pensée-action. Ce développement advient notamment par l'entremise d'un discours réflexif, fondateur non pas de la seule construction de compétences techniques et instrumentales mais aussi d'une identité professionnelle empreinte de réflexion critique et créative dans l'appréhension du rôle professionnel.

Dans une perspective développementale, il ne s'agit donc en aucun cas de permettre la réalisation d'une tâche dans une sorte de zone d'apprentissage proximal qui ne permettrait à toutes fins pratiques qu'une imitation différée malgré l'appropriation de savoirs procéduraux et de savoirs conditionnels. Le développement professionnel se définit dans ce sens au-delà d'un processus d'apprentissage professionnel caractérisé par la mise en œuvre de compétences propres au métier - processus contrôlé par des attentes académiques et sociales (Vanhulle, 2008a). Il s'agit d'une restructuration du système psychologique du sujet (Vygotsky, 1997) qui permettra à celui-ci de s'approprier différemment de nouveaux savoirs et d'ajuster de manière autrement pertinente ses actions.



### ▪ Systèmes

Si nous reprenons cette notion de système psychologique, il nous semble pertinent de tenter de distinguer les différents systèmes qui pourraient le composer au regard d'une activité donnée. Dans un sens large, nous pouvons considérer que chaque système tend à vouloir recréer un équilibre suite au déséquilibre créé par des changements dans l'environnement, l'acquisition de nouveaux savoirs ou l'inadéquation de certaines actions. Les processus de régulation expliquent ainsi « le comment de l'équilibration » (Piaget, 1975), ou, si l'on préfère, comment les perturbations sont traitées par le système pour revenir à un état d'équilibre. Ce mécanisme de régulation de chacun des systèmes est d'assurer l'adaptation du fonctionnement en interaction avec l'environnement. Cet environnement doit à la fois être considéré comme un contexte interpsychique, à l'extérieur du sujet, mais aussi comme environnement intrapsychique. Cet environnement propre au sujet est composé des savoirs, des informations et de l'ensemble du système intrapsychique du sujet. Cette conception des mécanismes d'appropriation de savoirs et d'ajustement des actions, peut permettre de cerner les préoccupations du sujet à travers les systèmes qu'il considère en déséquilibre et qu'il tente de réguler. Impliquant une certaine réflexivité, cela peut correspondre à un examen actif, persistant et attentif d'une conception, ou d'une forme supposée de connaissance, sur la base de ce qui la fonde et des conclusions vers lesquelles elle tend (Dewey, 1910/1997).

Nous considérons ainsi que toute régulation d'un système psychologique est le résultat d'au moins une part d'autorégulation (Allal, 2007). Lorsque nous étudions les dispositifs de formation et les écrits des étudiants nous remarquons que ces interventions portent sur différents systèmes (Buisse, à paraître 2011, 2011), allant des actions elles-mêmes (Schön, 1987), aux sous-jacents (Baïetto, Barthelemy, & Gadeau, 2003 ; Caglar, 1999 ; Cifali, 1994), en passant par les conceptions (Mezirow, 2001 ; Pennington, 1996), le sujet tentant d'ajuster l'un ou l'autre système dont il sent le déséquilibre. Ce maintien d'un équilibre entre systèmes est lui-même indispensable au fonctionnement global du sujet en tant que système psychologique (Vygotsky, 1997). Dans cette conception, nous pouvons discerner (Buisse, à paraître 2011) :

- Le système de régulation de l'action : l'action du sujet est objet de la régulation. Elle vise bien entendu la recherche de solutions immédiatement applicables mais aussi l'appropriation de savoirs mobilisables directement dans de futures actions. Ce système est en aval des autres systèmes de régulation et, même s'il y a toujours une rétroaction sur les systèmes en amont, il ne vise directement aucune régulation de ces autres systèmes.
- Le système de régulation des conceptions : tente de réguler les conceptions de l'enseignant, ce qui empêche effectivement la prise en compte du problème, ou la mise en œuvre des solutions, ainsi que sur ce qui permettrait d'engager l'enseignant, en tant que professionnel, dans une démarche d'apprentissage aboutissant à une transformation profonde et à long terme. Elle touche à l'intégration des savoirs dans les conceptions plus larges de l'apprenant, voire à la modification de celles-ci. Ce système de régulation se situe juste en amont de la régulation de l'action dans la mesure où un développement professionnel permet des autorégulations de l'action et que des régulations de l'action entraînent, sur le long terme, une transformation des conceptions du sujet.
- Le système de régulation des sous-jacents : tente d'amener à une régulation d'éléments motivationnels, conatifs ou implicites liés à la personnalité. Elle cherche à réguler des facteurs très personnels, souvent à l'origine des comportements des enseignants, par exemple de leur incapacité à tenir compte de certains éléments ou de procéder à certaines régulations. Ce système de régulation se caractérise par un travail en amont des régulations de l'action et des régulations des conceptions elles-mêmes, et tente d'obtenir à travers un développement personnel, une modification des conceptions permettant un réel développement professionnel et *in fine* une autorégulation de l'activité professionnelle elle-même.

### ▪ Réflexivité

Si nous venons de discerner différents systèmes faisant l'objet de régulations, ce qui implique certes une réflexivité contrôlante



des opérations elles-mêmes (Buysse, 2009, à paraître 2011), cela ne nous permet pas de cerner ce qui est pris en considération par le sujet lors de ces tentatives de régulation. La réflexivité est en effet un retour sur la pensée elle-même (Vanhulle, 2008b), mais ce retour sur la pensée ne peut avoir lieu sans prendre en compte un certain nombre d'informations et de savoirs que le sujet mobilise pour pouvoir réguler, et sans examiner ceux-ci à nouveau. Nous pouvons ainsi tenter d'examiner les empan réflexifs, véritables étendues réflexives, pris en considération par le sujet. Les étudiants en formation à l'enseignement font preuve de trois quatre empan de réflexivité – autoréférencé, technique, contextuel, critique (Buysse, à paraître 2011) :

- L'empan autoréférencé : lors de la réflexivité sont prises en compte des informations provenant du vécu non professionnel de l'enseignant, de sa propre personnalité. Ses préférences ou ses goûts personnels sont mentionnés. Il est fait référence à des savoirs portant sur la personne et l'affect. Les écrits mettent l'accent sur un vécu plus large que le cadre professionnel et tentent d'éclairer les régulations professionnelles sur cette base. Les textes font référence à un passé lointain, des expériences personnelles souvent douloureuses sans lien nécessairement avec la profession et laissent en général beaucoup de place à la description des émotions.
- L'empan technique : lors de la réflexivité sont pris en compte les moyens à mettre en œuvre par rapport aux savoirs à transmettre, sans nécessairement s'étendre au contexte et aux besoins des élèves. Ni les objectifs eux-mêmes, ni le contexte ne semblent problématiques. Il est fait référence aux programmes, à des méthodes, parfois à des savoirs portant sur ces objets, voire à la didactique centrée sur la matière à enseigner. Parfois ce sont des manières de faire exemplaires qui sont citées, notamment dans des domaines touchant à la discipline et aux consignes. Le geste professionnel semble être une référence absolue, gérée par des normes à appliquer quel que soit le contexte. Les textes font le plus souvent référence aux expériences passées, mettent l'accent sur le comportement, le contenu, les

compétences et livrent en général une description simplifiée de la situation.

- L'empan contextuel : lors de la réflexivité sont pris en compte les éléments pouvant amener à une compréhension des actions et des expériences éducationnelles, notamment en tenant compte du contexte de l'enseignement. L'élève est mis au centre de la recherche d'informations, voire de l'ensemble de la démarche réflexive. Cela entraîne un examen de l'enseignement sous l'angle des présupposés, des intentions éducatives et des conséquences observées. Il est fait référence à la pédagogie et à la didactique mettant l'élève au centre de la démarche d'enseignement. Il y a parfois mise en tension entre savoirs scientifiques et prescriptifs ou de la pratique dans certains cas. Ce qui semble non problématique au niveau technique, fait place à des problèmes venant du contexte précis des situations d'enseignement. L'enseignement est considéré non seulement par rapport à des savoirs mais aussi par rapport aux besoins des élèves.
- L'empan critique : lors de la réflexivité sont pris en compte des enjeux sociopolitiques, éthiques ou moraux. Ce niveau de réflexion implique le développement d'une attitude critique envers les systèmes sociaux et éducatifs. L'enseignant tend ainsi vers une recherche organisée, éventuellement une recherche-action, et construit une autonomie individuelle. Il s'agit de chercher une optimisation des démarches d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte la relation entre tous les éléments du système éducationnel. Référence à des savoirs de différentes sortes qui sont remis en question et éclairés, réinterprétés au travers des savoirs de l'expérience.

Quand nous croisons les empan réflexifs avec les systèmes de régulation, nous obtenons une représentation précise de ce que le sujet tente de prendre en considération (empan réflexif) pour mettre fin à un déséquilibre portant sur l'un ou l'autre système (cf tableau 1). Nous remarquons que le développement va de pair avec un déplacement dans les relations entre empan réflexifs et systèmes de régulation (Buysse, 2011 ; Buysse & Vanhulle, 2009).

		Systèmes de régulation			
		Pas de régulation	Régulation de l'activité	Régulation des conceptions	Régulation des sous-jacents
Empan réflexif	Pas de réflexivité				
	Empan autoréférencé				
	empan technique				
	Empan contextuel				
	empan critique				

Tableau 1 : Niveau réflexif et systèmes de régulation (Buisse, 2011).

Les concepts que nous venons de présenter s'articulent dans nos recherches à la définition des savoirs professionnels et de leurs caractéristiques, telle qu'exposée dans la partie consacrée au premier chantier de recherche.

#### 4.2.2. Démarches méthodologiques

Nous procédons ainsi à l'analyse des discours écrits des étudiants (portfolios) qui articulent :

D'une part, l'analyse des énoncés et de leurs mises en texte, selon les indicateurs suivants :

- Les réélaborations thématiques effectuées par les étudiants sur les divers savoirs de référence que leur formation théorique et pratique leur propose.
- L'ancrage de ces réélaborations dans les contextes de leur émergence, compte tenu en particulier des expériences rapportées par les étudiants des situations de travail qu'ils rencontrent.
- L'expression de motifs « en vue de l'agir » (projections vers le futur) et de motifs « parce que » (retour sur les actions accomplies) (Friedrich, 2001 ; Lenoir et Vanhulle, 2006 ; Schütz, 1998).

- L'émergence d'un « devenir professionnel » avec ses formes d'intentionnalité.
- L'usage de types discursifs hétérogènes croisés entre raconter (interactif ou autonome) et exposer (impliqué ou théorique) (Bronckart, 1996), révélant l'émergence de « logiques d'action ».
- Les formes de l'énonciation subjective (Bronckart, 1996 ; Kerbrat-Orrecchioni, 1999) : modalisations du discours, prise en charge des voix d'autrui.
- Les propositions de savoirs à l'intérieur de « mondes représentés » (Habermas, 1987) référant à des lois, normes, valeurs pour concevoir son agir.

D'autre part, les paramètres qui conditionnent la production et la mise en forme par le sujet de savoirs professionnels et qui dépend :

- Des foyers sur lesquels se porte volontairement l'attention du sujet et des niveaux de réflexivité qu'il mobilise (ou pas...) : technique, contextuel, critique, à travers diverses opérations cognitives (reformuler, juger, relier, etc.).
- Des mécanismes de régulation dans lesquels le sujet s'engage psychologiquement : portant sur des conceptions, des actions ou des « sous-jacents » (affects, images de soi...).
- Des ressources (médiations) utilisées – intériorisées, internalisées – par les sujets dans cette production.

#### 4.2.3 Grilles d'analyse

Ces différents indicateurs sont entrés dans une grille d'analyse qui est le résultat du croisement de différentes grilles d'analyse issues de nos recherches concernant :

- Les systèmes de régulation (Buisse, à paraître 2011, 2011).
- Les empan réflexifs ou niveaux réflexifs (Buisse, à paraître 2011, 2011) et les opérations et foyers d'attention réflexifs (Vanhulle, 2002, 2005, 2008, 2009a).
- Les processus de construction des savoirs professionnels (Buisse, sous presse ; Vanhulle, id.) et les critères de définition des « savoirs professionnels » (Vanhulle, 2008, 2009b, à paraître).

Combinés avec :

- Une analyse des sources du contrôle exercé sur l'action.

Ceci nous permet d'obtenir, dans la dernière étape de nos analyses, une grille de synthèse (voir tableau 2).

	Régulation sans réflexivité	Source de contrôle	Réflexivité auto-référencée	Réflexivité technique	Réflexivité contextuelle	Réflexivité critique	Énoncés	Type de savoir
Réflexivité sans régulation								
Régulation de l'action								
Régulation des conceptions								
Régulation des sous-jacents								

Tab. 2 : Grille d'analyse combinée (Brysse & Vanhulle, 2009, p. 237)

Ces analyses effectuées, nous en arrivons alors à dégager des degrés et parcours d'apprentissage et de développement professionnel, et de distinguer des tendances dans les modalités d'intégration par les EF des savoirs professionnels (voir tableau 3). Les liens entre ces modalités d'intégration de savoirs professionnels et les régulations que ces derniers suscitent nous permettent de repérer les tendances présentées dans le tableau ci-après. Ces tendances sont encore à questionner et à vérifier, cette recherche est ainsi toujours en cours.

Appropriation de l'agir professionnel (objectivation / subjectivation)	Écriture réflexive	Statut du savoir dans le discours	Statut des régulations	Niveau réflexif	Présence des médiations
Acquisition du savoir à travers une grande part d'hétérorégulation.	Discours restitué ou reformulé mais très faible cohérence, pas ou peu de liens.	Externe, présent mais (quasi) absence de réélaboration.	Selon la médiation suggérée (« parce qu'il le faut ») Uniquement régulation de l'action.	Souvent aucun, sinon technique ; parfois réflexivité dissociée de toute régulation.	Omniprésentes et seules causalités de la régulation.
Appropriation du savoir à travers une autorégulation (au sein d'une régulation partagée) (il y a cohérence interne du savoir donc compréhension mais pas encore restructuration personnelle).	Langage soutenu, larges extraits du discours social et culturel, faible intégration dans les situations, articulation du discours social par rapport à lui-même, cohérence des concepts pour eux-mêmes.	Reconnu, intégré (« doxa »), mais intouché, appliqué.	Empreintes de « comme il le faut » Majoritairement : action. Aussi : conceptions et usage du prescrit.	Majoritairement contextuel.	La régulation peut ou non être basée sur une médiation, l'empan (niveau) réflexif dépend en général de la médiation ; la médiation n'est pas totalement intégrée, parfois elle est mentionnée mais pas exploitée.
Internalisation, création d'un sens en lien avec les savoirs de l'apprenant donc restructurant (parmi ces savoirs : les savoirs expérimentels et référentiels) totalement en autorégulation (principalement dynamique) [la restructuration est en cours].	Reformulation consciente ou non du discours social et culturel : intégration dans les situations (les régulations culturelles les font partie intégrante de la lecture de la situation) ; cohérence des concepts mais qui sont souvent désaccrualisés.	Savoir transformé, personnalisé, appliqué en compréhension.	Conforme dans les grandes lignes à la culture professionnelle sous-jacente selon le problème rencontré et les difficultés d'apprentissage.	Toujours contextuelle mais souvent critique.	La régulation est généralement autonome ; l'empan réflexif dépend quelquefois de la médiation, la médiation est reconnue et suivie ou alors critiquée.
Expertise : un nouvel état de structuration est atteint. L'intentionnalité propre apparaît en plus de l'expression de motifs attribués à l'agir (en vue de... ou parce que...)	Langage soutenu, reformulation consciente mais avec résurgence de formes intégrées du discours social, la cohérence des concepts est intégrée au sujet.	Savoir intégré au système de pensée du sujet, indissociable.	Tous les systèmes selon ce qui est rencontré, mais en général seulement action, car les conceptions sont ajustées ; parfois régulation des sous-jacents.	Critique mais aussi évidemment contextuelle. Le contexte entraîne toujours le critique (même esquissé).	Indéclabiles dans le discours ou alors sous la forme de référence à des courants de pensée.

Tableau 3 : Grille de synthèse (Buysse & Vanhulle, 2009, p. 239)

## CHAPITRE VII

# Professionnalisation et dynamiques sociales de connaissance et reconnaissance de l'activité professionnelle

Par Patricia Champy-Remoussenard<sup>46</sup>

## Introduction

L'intention sociale de professionnalisation semble constituer aujourd'hui une préoccupation quasi permanente et apparemment consensuelle, aussi bien dans la sphère des activités professionnelles que dans celle des activités d'éducation et de formation. Dans le même temps, les démarches visant à connaître, analyser, évaluer les activités professionnelles se développent de plus en plus, en réponse, semble-t-il à un véritable besoin social. Le lien qui se dessine entre ce développement des démarches de production de connaissance sur l'activité professionnelle et la préoccupation sociale de professionnalisation mérite d'être analysé et mieux compris afin qu'un ensemble de pratiques sociales courantes puissent être analysées.

C'est sans doute en partie le caractère central du travail dans l'organisation de la vie sociale contemporaine et les changements rapides et profonds qui l'affectent, qui motivent un puissant besoin de le connaître, de le formaliser, de l'analyser et des intentions croissantes de *reconnaissance* et d'*évaluation* des activités professionnelles (Dejours, 2003). Le besoin de connaissance du travail génère, quant à lui, un besoin de formalisation et d'analyse

<sup>46</sup> Université Lille3, Proféor-CIREL, EA4354.