

## CHAPITRE 12. LES SAVOIRS DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Anne-Lise Ulmann

*in Gilles Brougère et al., Apprendre de la vie quotidienne*

Presses Universitaires de France | « Apprendre »

2009 | pages 155 à 168

ISBN 9782130572077

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<http://www.cairn.info/apprendre-de-la-vie-quotidienne--9782130572077-page-155.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Anne-Lise Ulmann, « Chapitre 12. Les savoirs de la pratique professionnelle », *in Gilles Brougère et al., Apprendre de la vie quotidienne*, Presses Universitaires de France « Apprendre », 2009 (), p. 155-168.  
DOI 10.3917/puf.broug.2009.01.0155  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Chapitre 12

## Les savoirs de la pratique professionnelle

Anne-Lise Ulmann

**L**es apprentissages effectués dans le cours du travail peinent encore à être pris en compte dans les formations destinées aux professionnels. Toujours suspecte de n'être qu'adaptive et locale, la pratique est souvent mise à distance par les professionnels de l'enseignement qui estiment préférable l'acquisition de savoirs généraux qui seraient plus aisément transférables. Ce dédain tenace (car il perdure) pour les savoirs de la pratique s'estompe néanmoins sous la triple influence des transformations du travail, de la place de plus en plus grande faite aux compétences dans l'univers de la gestion des ressources humaines et de la montée du chômage et de l'exclusion, notamment des plus jeunes dont la formation semble ne plus convenir aux exigences nouvelles. La prise de conscience qu'il n'est plus suffisant de se former pour travailler, mais qu'une meilleure connaissance du travail s'avère nécessaire pour prendre place dans le monde professionnel, ouvre la voie à un nouveau paradigme pour la formation : celui qui prend acte des vertus formatives du travail. Cette reconnaissance, désormais officielle avec le dispositif juridique de la VAE, bouscule en profondeur les présupposés épistémologiques qui sous-tendent nos systèmes de formation.

**La prise de conscience qu'il n'est plus suffisant de se former pour travailler ouvre la voie à un nouveau paradigme pour la formation.**

## Présupposés épistémologiques

Reconnaître que le travail forme met en tension deux conceptions idéales typiques de la formation : un premier type, considéré comme ancien, voire périmé (ainsi que semble le souligner ci-après Jean-Yves Robin), qui relègue le savoir à un « stock »<sup>1</sup> sur lequel le formateur intervient pour assurer chez les professionnels la « maintenance » et la diffusion des évolutions ; un second type, à l'opposé du premier, considéré comme moderne, sortant la formation de son « espace protégé »<sup>2</sup> pour lui donner une ampleur maximale embrassant concomitamment le sujet, son histoire et le système avec lequel il interagit. La formation laisse alors la place à la professionnalisation.

**Ce déplacement de la formation vers le travail repose sur des épistémologies très différentes.**

Ce déplacement de la formation vers le travail n'est pas seulement le fait d'une modernité qui s'assignerait simplement le but de faire autrement mais repose sur des épistémologies très différentes, comme le rappelle Bruno Maggi, dans le livre qu'il dirige *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, aux PUF, en 2000. Dans le cas du premier modèle, l'organisation du travail est pensée selon des principes mécanistes ou organicistes qui visent à « transmettre dogmatiquement des notions et des prescriptions » ou à stimuler l'aptitude au changement. Il découle de ces principes organisationnels pour les modalités de formation « une fonction d'homologation, d'adaptation et d'intégration » où l'expérience du sujet n'est sollicitée que pour être adaptée à la norme prescrite. Dans le second modèle de cette typologie, les principes sous-jacents présupposent que le système de l'organisation n'est pas prédéfini mais lié à l'intervention des sujets. La formation n'a donc pas pour enjeu d'inciter le sujet à s'adapter à une prescription, mais l'amène plutôt à s'interroger sur sa place pour le conduire à « développer une réflexion compréhensive de la réalité sociale ».

Faire l'hypothèse que la pratique professionnelle développe des apprentissages suppose donc une conception de la formation qui n'est plus seulement focalisée sur des acquisitions prédéfinies, mais qui privilégie un modèle centré sur l'analyse, dont les implications sont complexes et les effets formateurs sont partiellement, mais peut-être principalement, inattendus. Ces effets inattendus ne rassurent pas, surtout dans des contextes sociaux où la rationalisation de la gestion prévaut sur la compréhension de l'activité des

sujets. Une telle conception – qui ne se réfère plus à des savoirs déjà construits, figés et généralisables – peine à trouver ses lettres de noblesse tant les conceptions éducatives renvoyant au modèle scolaire restent prégnantes dans nos manières de concevoir la formation professionnelle. L'élucidation des savoirs mobilisés dans le cours de l'activité constitue pourtant un accès à la compréhension du travail et aux difficultés rencontrées par les professionnels.

**L'élucidation des savoirs mobilisés dans le cours de l'activité constitue un accès à la compréhension du travail.**

## *La pratique professionnelle comme apprentissage*

Depuis longtemps les ergonomes fondent la spécificité de leurs analyses sur les écarts entre le travail prescrit et le travail réel en montrant que l'application stricte des consignes et des prescriptions entraîne de nombreux dysfonctionnements. L'analyse de l'activité des professionnels révèle en effet que c'est dans la négociation de ces écarts pour mener à bien le travail que se structurent de nombreux apprentissages. Ces derniers sont donc difficiles à saisir car soit ils s'élaborent à l'ombre des prescriptions et restent donc secrets, soit ils demeurent invisibles parce que les professionnels n'en disent plus rien. Ces silences ne signifient pas pour autant que des savoirs ne sont pas agis. Ils confirment plutôt le fait que toute situation apprend sans avoir obligatoirement de visée éducative, ce qui donne alors un caractère d'évidence à ces savoirs élaborés dans le cours de l'activité.

De quelle nature sont ces apprentissages indicibles et comment les professionnels de la formation peuvent-ils les repérer ?

### Combiner

Toute pratique professionnelle confronte les sujets à une multitude de possibles en raison de la nature même d'un acte, qui « porte en germe [...] l'infinitude, parce qu'un seul fait, parfois un seul mot, suffit à changer toutes les combinaisons de circonstances »<sup>3</sup>. Cette infinité de possibles confronte le professionnel à un réel protéiforme face auquel les réponses préétablies se révèlent souvent inappropriées. Travailler dans les conditions actuelles de la production des biens et des services nécessite la mobilisation de ressources

nombreuses et hétérogènes (personnes, objets, environnement...) qu'il faut savoir combiner pour ajuster au mieux la réponse à la spécificité de la situation à traiter. Cette combinaison ingénieuse et toujours renouvelée déborde les prescriptions et, de ce fait, apprend à ne pas appliquer ou reproduire pour réussir l'action visée.

Dans la recherche sur l'analyse de l'activité des directeurs régionaux et départementaux du ministère du Travail (voir l'encadré « Du côté de la recherche » dans ce chapitre), la présentation générale des missions de chaque directeur semble, en apparence, assez homogène d'un département à l'autre. Tous ces dirigeants par exemple devaient, au moment de l'étude, effectuer un programme de travail sur les risques professionnels. Dans la mesure où les attendus de ce travail étaient très explicitement formalisés par l'administration centrale, nous pensions que les travaux réalisés seraient ressemblants. Il n'en a rien été, chacun a ajusté cette mission à son contexte spécifique. Dans un département, le directeur a utilisé ce dossier pour « remobiliser des collaborateurs qui s'intéressent beaucoup à cette question » ; dans un autre, il s'en est servi « pour lancer un travail qui [lui] tient à cœur avec la branche professionnelle sur le secteur des bars et restaurants » ; dans le troisième département, le dossier a été transmis tel quel à l'adjoint pour « suite à donner ».

Ce constat de la diversité de l'appropriation de la consigne nous permet alors de saisir que les professionnels n'agissent jamais sans prendre en compte un ensemble de données hétérogènes qu'ils réagencent en fonction des possibilités et des ressources qu'ils savent trouver et imaginer dans leur contexte de travail. Chacun cherche la meilleure voie en observant, découvrant et analysant son environnement. La pratique ne se résume donc pas à appliquer une prescription et des savoirs acquis antérieurement, elle apprend à « bricoler » en combinant l'action prescrite à de nombreux éléments d'un contexte spécifique, qui constitue l'espace dans lequel peuvent se structurer de nouveaux apprentissages. Nicolas Dodier nous rappelle que « c'est justement parce que l'opérateur se laisse aller au spectacle de ce qui l'entoure [...] qu'il peut découvrir depuis cette position unique qu'il porte sur le monde, du nouveau »<sup>4</sup>. Dans le cours du travail, la pratique professionnelle constitue le terreau à partir duquel se construisent, se développent et s'éprouvent des savoirs nouveaux qui, parce qu'ils ne pas sont appris en formation

**La pratique apprend à « bricoler » en combinant l'action prescrite à de nombreux éléments d'un contexte spécifique.**

mais par la pratique, restent souvent enfouis alors même qu'ils déterminent les manières de travailler et contribuent largement aux résultats obtenus.

## J'ai lu

### LA TRANSMISSION DES SAVOIRS

par G. Delbos et P. Jorion, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1984.

Delbos et Jorion proposent dans cet ouvrage une réflexion critique sur la transmission des savoirs à partir d'une étude des métiers de la mer, marinières et conchyliculteurs. En conjuguant les apports de la sociologie, de l'ethnographie et de la psychologie, ces auteurs montrent comment se transmet une mémoire où le réel, le symbolique et l'imaginaire structurent simultanément un rapport au monde et un apprentissage du monde. L'analyse de la filiation entre des générations de pêcheurs qui exercent « des métiers qui ne s'apprennent pas » conduit ici les auteurs à reconsidérer la place et la fonction des savoirs transmis par l'école et par la pratique. L'étude d'un projet de programme de CAP en conchyliculture montre que les savoirs théoriques, qui développent essentiellement la maîtrise du langage de l'école et des mécanismes administratifs permettant d'être reconnu dans le métier, se révèlent déficients pour apprendre le travail du marais. Ces savoirs soit-disant théoriques ne sont que des simplifications pédagogiques qui ont perdu la plasticité leur permettant les possibilités de transferts à d'autres situations. Qualifiés par les auteurs de « savoirs propositionnels », ne relevant d'aucune théorie, ils s'avèrent vains pour développer une meilleure efficacité de la pratique. Si des savoirs se transmettent malgré tout au cours de ces apprentissages, ceux-ci participent de l'ordre du

symbolique en reproduisant la division sociale du travail. Quant au savoir empirique, celui que le professionnel acquiert par la pratique, ces auteurs montrent qu'il ne se transmet pas par imitation mais qu'il s'apprend à force de confrontations humaines avec la nature. Les jeunes pêcheurs ne s'ingénient pas à refaire ce que font leurs aînés simplement pour les imiter mais parce qu'ils cherchent d'abord à être reconnus comme des professionnels. Ce désir de reconnaissance sociale les projette dans le métier, si bien que ce n'est pas « le savoir qui se transmet, mais le travail ». L'expérience, qui consiste à mettre à l'épreuve ses intuitions, correspond donc à un travail de socialisation qui conduit le novice à réélaborer pour lui-même des savoirs qui circulent de génération en génération. Delbos et Jorion nous montrent dans cette fresque sur l'histoire sociale et économique du monde de ces métiers de la mer que le savoir n'est pas un objet extérieur au sujet, transmissible simplement par un système de course relais ou de vases communicants. C'est « l'environnement tout entier, naturel et humain [qui] apprend à l'homme de la pratique ce qui deviendra son savoir ». Cette étude sur la transmission, illustrée par des données concrètes sur les métiers de la mer, nous conduit à repenser plus largement la complexité des mécanismes d'apprentissage des savoirs qui organisent notre quotidien.

Anne-Lise ULMANN

## Prendre des distances

Cet exemple révèle également que la pratique amène ces dirigeants à prendre de la distance avec les savoirs enseignés sur les risques professionnels. Non que ces savoirs appris lors des formations soient erronés ou périmés, mais parce qu'ils se trouvent artificiellement dégages de la gangue complexe qui les arrime à la réalité professionnelle. L'enjeu pour chacun se révèle plus complexe parce qu'il ne s'agit plus seulement de concevoir un programme de travail sur les risques professionnels mais de le concevoir en prenant en compte de nombreux paramètres spécifiques au contexte de chaque département.

Dans le cours de l'activité, il ne s'agit effectivement plus de « l'application logique et successive des règles ordinaires du travail », mais, nous rappelle Marcelle Stroobants<sup>5</sup>, « de la résolution simultanée de difficultés enchevêtrées les unes aux autres ». De ce fait, les apprentissages en situation ne s'ordonnent pas selon une logique rationnelle et tracée à l'avance, mais s'élaborent dans un système complexe d'allers-retours entre un savoir antécédent toujours revisité à l'aune d'une situation nouvelle et un savoir nouveau à éprouver. Les connaissances ne s'ajoutent ni ne se cumulent mais se transforment continuellement au fur et à mesure que de nouveaux savoirs s'acquièrent. En reconsidérant les savoirs antécédents, le professionnel prend ses distances avec ce qu'il a appris et développe ainsi son regard critique pour gagner en indépendance et en autonomie. Sa pratique professionnelle lui révèle autrement le travail et l'amène à trouver des modes d'actions qui fassent sens dans la situation où il se trouve. Témoin ce propos d'un directeur régional :

« Au début, j'ai fait comme on m'a appris dans le stage de management, vous savez, des réunions avec les partenaires pour écouter, faire avec eux... mais là j'ai rapidement compris que j'allais dans le mur ! Tout ça c'est bien joli, mais d'abord faut savoir ce qu'on veut, repérer sur qui on peut compter, et puis faire, parce qu'on oublie souvent de dire que tout est urgent et qu'on court tout le temps. C'est en faisant qu'on se rend compte de ce qui va pas, qu'on va réajuster le tir. »

On voit ici que la confrontation directe à une situation permet l'apprentissage de ce que Marcelle Stroobants appelle une « authentique transduction » qu'elle définit comme

**Les apprentissages en situation ne s'ordonnent pas selon une logique rationnelle et tracée à l'avance.**

« une refonte des données d'une situation problématique. Il faut entrevoir tout d'abord l'obstacle pour le surmonter. Et le surmonter, cela revient à transformer l'obstacle en ressource, à se l'associer ». Cette « transduction » transforme le sujet et contribue au changement de son statut : de débutant ou novice qui met en application, le professionnel devient savant, compétent, expert dès qu'il a su construire les savoirs qui vont lui permettre de dépasser et de transformer ces apprentissages initiaux. Il découvre alors que les savoirs qualifiés de généraux parce qu'ils étaient censés s'appliquer à de nombreuses situations ne se transfèrent pas et se révèlent à l'usage plutôt inefficients. Il se trouve donc obligé de les reconfigurer intégralement.

Ces savoirs indigènes, loin de couler de source, de ne relever que du « bon sens », confrontent directement et parfois violemment les professionnels à des épreuves délicates qu'ils apprennent progressivement à surmonter. C'est donc à *force* d'affrontements que les professionnels prennent la mesure de leur travail et qu'ils résolvent de plus en plus aisément les difficultés rencontrées. La récurrence des confrontations apprend à surmonter les difficultés si bien qu'avec le temps les professionnels ne sont plus toujours en mesure de se rappeler les efforts fournis pour les dépasser. Les mots manquent, les apprentissages s'oublient en s'incorporant, l'ingestion des épreuves rend la pratique évidente. La routine quotidienne vient masquer les efforts faits pour acquérir les savoirs qui ont permis de surmonter les difficultés, parce que, comme le rappelle Marcelle Stroobants, « tout apprentissage se solde par l'oubli des tensions qu'il a résolues ». Ces silences ne doivent pourtant pas faire oublier que des savoirs ont été construits, expérimentés et mis à l'épreuve dans et par l'activité de travail.

**Le professionnel devient savant, compétent, expert dès qu'il a su construire les savoirs qui lui permettent de transformer ses apprentissages initiaux.**

## Participer

Sur un autre registre, le travail constitue une sorte d'observatoire social où les professionnels sont à la fois acteurs et spectateurs. En observant les autres agir et en agissant avec eux, ils se découvrent eux-mêmes en découvrant les autres. Cette observation des autres n'est pas faite sans visée. Loin d'être entièrement extérieure aux accomplissements de l'action, l'observation dans un cadre professionnel permet de comprendre et d'apprendre petit à petit à savoir

## DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

**L'activité des dirigeants**

Ce programme de recherche, qui s'est déroulé de 2005 à 2008, avait pour objectif d'analyser finement les activités des dirigeants dans différentes situations d'exercice de manière à effectuer des comparaisons transversales qui prennent en compte la spécificité de chaque contexte professionnel<sup>1</sup>. Cinq types de dirigeants ont été étudiés dans le cadre de ce programme : les dirigeants de la fonction publique territoriale, ceux du ministère du Travail, des établissements publics de santé, de l'économie sociale, et des TPE et PME des Pays de la Loire. Pour chaque population concernée, une équipe différente de chercheurs a choisi la méthodologie

qui lui paraissait la plus appropriée au contexte étudié : démarches ethnographiques, entretiens, analyses à partir de la didactique professionnelle, des histoires de vies, de l'entretien d'explicitation... Pour garantir les comparaisons ultérieures, une grille commune de questions générales portant principalement sur l'analyse du contexte d'exercice, les représentations du dirigeant et son activité effective a été élaborée collectivement au début de la recherche. Les premières séances de travail en commun ont mis en évidence pour toutes les équipes de recherche la nécessité de combiner plusieurs approches méthodologiques pour

saisir la complexité du travail. En effet, tous ces dirigeants ont une activité essentiellement immatérielle, réflexive, qui ne s'effectue pas seulement dans le temps du travail mais qui se prolonge fréquemment dans l'univers personnel où le chercheur n'a pas accès. À cette part d'activité insaisissable, s'ajoute une polyfonctionnalité des actions engagées où les intentions qui les jalonnent se révèlent multiples et inscrites simultanément dans des temporalités de court, moyen ou long termes. Enfin, très fréquemment ces activités sont implicites ou secrètes, ce qui rend leur perception et leur signification complexes à décoder pour le chercheur extérieur aux

tenir sa propre place. Cet apprentissage informel par l'observation est proche de ce que Lave et Wenger nomment une « participation légitime périphérique »<sup>6</sup> qui acculture progressivement un sujet au sens et aux fonctions d'une pratique. La participation considérée par ces auteurs comme une « histoire partagée d'apprentissages » permet à chaque sujet d'ajuster ses manières de faire avec celles des autres membres de la communauté, et ce faisant de renforcer des liens de coopération. Ces observations et interactions avec les autres donnent accès à de nombreux apprentissages qui diffèrent en fonction des projets de chacun, mais qui contribuent pour tous à incorporer les savoirs nécessaires à maîtriser pour tenir sa place dans des contextes sociaux différents.

Dans la recherche sur les dirigeants, nous avons constaté par exemple que les directeurs faisaient très souvent référence, pour expliquer leurs manières de faire, à des idéaux professionnels qu'ils s'étaient forgés en observant leur directeur, alors qu'ils tenaient une fonction d'adjoint. Des modèles

accomplissements de l'action. Ainsi, au-delà de leurs actions directement observables, de la succession des paroles, des réunions, des dossiers, il apparaît que tous ces dirigeants ont une activité implicite, non directement visible à l'observation, qui consiste à faire des offres de signification pour faire agir autrui.

Quand les chercheurs arrivent à dépasser les apparences de ce qui est donné à voir, ils découvrent souvent des dirigeants pris dans des champs de tensions contradictoires entre des impératifs externes (le marché, l'État, les actionnaires...), des contraintes internes (les effectifs, les moyens logistiques, budgétaires...) et leurs

constructions éthiques ou morales à partir desquelles ils veulent ou souhaiteraient structurer leurs manières d'agir. Ces tensions, parfois éprouvantes, peuvent contribuer à expliquer la présence quasi systématique d'un collaborateur de confiance qui agit en tant que « bras droit » du dirigeant. Si cette relation plus proche avec le collaborateur sert, entre autres usages, à amoindrir le sentiment de solitude, elle joue une fonction essentielle dans la manière de diriger parce qu'elle contribue à un étayage mutuel des savoirs. Chacun dans ce binôme apprend de l'autre : l'adjoint apprend à se forger ses futures manières d'agir par un processus

de « participation périphérique légitime » à la fonction de directeur ; le dirigeant, quant à lui, s'érige un peu en directeur-formateur et apprend à son collaborateur-confident en même temps qu'il s'apprend et se conforte dans sa manière de diriger. L'apprentissage de la fonction ne s'effectue donc pas seulement, loin s'en faut, par une transmission de savoirs disciplinaires (organisation, management, gestion...) mais par un processus de coconstruction où l'activité de l'un sert de miroir réfléchissant à celle de l'autre. La conjonction d'intérêts entre ces deux personnes vient renforcer cet apprentissage mutuel où chacun peut développer conjointement

les compétences nécessaires à sa fonction. Ces premiers éléments d'analyse transversale viennent ici attester l'importance de l'analyse de l'activité pour comprendre comment s'élabore et se partagent les savoirs pour diriger. Ils révèlent l'importance du travail collectif pour construire dans et par l'expérience des compétences individuelles permettant d'exercer une fonction où la solitude constitue une réelle épreuve professionnelle.

1. Ce programme de recherche sur les dirigeants est organisé et coordonné par la Maison de la recherche sur les pratiques professionnelles du Cnam, dirigé par J.-M. Barbier, et par le réseau des écoles de service public.

implicites construits en observant les autres et par le biais de collaborations diverses leur ont appris des savoirs indicibles pour tenir la place visée bien avant de la tenir effectivement. L'observation des autres, et notamment de ceux dont les fonctions suscitent de l'intérêt, structure la construction de modèles identificatoires implicites qui donnent accès à des savoirs indispensables à maîtriser. Ces apprentissages qui s'acquièrent progressivement avant de les mobiliser effectivement contribuent à construire socialement les sujets.

La construction de ce type d'apprentissage « générateur de savoir par identification à une image future de soi-même »<sup>7</sup> ne se confond pas avec un processus d'apprentissage par imitation. Le dirigeant n'apprend pas à imiter ceux ou celles qu'il a observé(e)s dans son parcours antécédent, mais il se sert de ce qu'il a appris de ses observations pour trouver, ajuster et mettre en œuvre son propre fonctionnement. Il apparaît alors que de nombreux savoirs, notamment dans les domaines de la gestion, de l'organisation et de l'éducation, s'acquièrent implicitement et sont souvent élaborés par les

**Des modèles implicites construits en observant les autres leur ont appris des savoirs indicibles pour tenir la place visée bien avant de la tenir effectivement.**

professionnels eux-mêmes à partir de l'expérience professionnelle. Implicitement partagés, ces savoirs renvoient aux modes de fonctionnement en vigueur dans les différentes organisations où les professionnels les construisent et les mettent en œuvre. Agis individuellement par chacun, ces savoirs apprennent des manières de faire implicites qui structurent ce que Y. Clot nomme dans son livre *La fonction psychologique du travail* (PUF, 2006) « la partie sous-entendue de l'activité ». Enfouis, implicites et souvent informels, ces apprentissages participent du genre professionnel comme un « mot de passe connu de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel ».

## *Les conditions d'apprentissage de la pratique professionnelle*

Si l'activité de travail offre de nombreuses opportunités pour développer des savoirs visant l'efficacité, il n'est pas rare aussi qu'elle confronte à tant de violence que le professionnel structure secrètement des amertumes qui, loin d'opérer une transduction, l'éprouvent durement. De telles situations sont particulièrement fréquentes dans les métiers de la relation de service où les professionnels se trouvent pris entre des demandes exigeantes et les possibilités effectives qu'ils ont d'y répondre. Clivés entre les savoirs appris en formation, stables, figés, et l'immense variété des situations, forcément instables, ils éprouvent les incomplétudes des savoirs enseignés et perdent « l'illusion d'un savoir qui trancherait et résoudrait les conflits »<sup>8</sup>. La pratique professionnelle capitalise l'ensemble de ces décalages, porteurs de développement heureux comme de désillusions, qui sont autant de symptômes du social à une époque donnée. Chaque professionnel peut en témoigner comme de sa difficulté, notamment quand la formation déçoit parce qu'elle n'apporte pas les solutions espérées.

Que faire de ces décalages pour les professionnels de la formation ? Les laisser en jachère considérant que la formation ne peut répondre à tout ? Cela conduit à abandonner les professionnels à leurs difficultés et continue de maintenir dans l'ombre les savoirs de la pratique au profit d'apprentissages généraux séparés de la pratique. En prendre acte ouvre de nouvelles perspectives pour la formation.

**Les professionnels éprouvent les incomplétudes des savoirs enseignés et perdent « l'illusion d'un savoir qui trancherait et résoudrait les conflits ».**

Tirer profit des expériences de la pratique implique que les professionnels puissent en témoigner dans une perspective de discours qui les place en situation de sujet de ce qu'ils ont vécu et non plus en posture d'exécutants des prescriptions du travail. Cette mise en récit de la pratique professionnelle dégage de sa singularité l'action du sujet et permet de faire émerger des savoirs infraliminaires, mobilisés en situation, mais qui ne font pas encore sens parce qu'ils n'ont pas encore été mis en mots par ceux qui les mobilisent presque intuitivement. Pour les acteurs de la formation, il ne s'agit plus de dispenser du savoir mais d'accompagner les professionnels à effectuer un déplacement de discours pour que leur expérience donne lieu à savoir. Dans cette perspective « l'apprentissage est une dimension de l'activité du sujet »<sup>9</sup>.

Les modalités d'analyse de l'activité, effectuées soit par le biais de traces filmiques, soit par celui d'entretiens adressés à un analyste ou par des méthodes comme celle de l'instruction au Sosie, ouvrent de nouvelles perspectives pour la formation. « Un cycle entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font et pour finir ce qu'ils font de ce qu'ils disent »<sup>10</sup> ouvre manifestement de nouvelles perspectives

## NOTES

1. G. Jobert, « Des métaphores agissantes en formation d'adultes », in *Apprentissages et évaluations, Éducation permanente*, n° 143 2000/2, p. 7-28.
2. E. Bourgeois, J. Nizet, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1997.
3. H. Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Agora Pocket [1961], 1994, p. 248.
4. N. Dodier, *Les hommes et les machines*, Paris, Métailié, 1995, p. 230.
5. M. Stroobants, *Savoir-faire et compétences au travail*, Éditions des Universités de Bruxelles, 1993, p. 319.
6. J. Lave & E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
7. G. Delbos & P. Jorion, *La transmission des savoirs*, Paris, MSH [1984], 1990, p. 129.
8. F. Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte, 2005.
9. P. Astier, « Activité et situation dans le "récit d'expérience" », *Éducation permanente*, n° 139, 1999/2, p. 89.
10. Y. Clot, « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, p. 134-156.
11. F. De Coninck, « Des nouvelles "postures cognitives" dans le travail aux nouveaux processus sociaux d'apprentissage », *Éducation permanente*, n° 143, 2000/2, p. 30.

aux professionnels de la formation pour opérer ce déplacement de discours et permettre que l'acte de travail ne soit plus dissocié de l'acte de formation.

Cette approche opère un renversement de la relation formateur/formé. Dans cette perspective ce sont les professionnels qui sont mis en situation d'enseigner, aux formateurs qui les ont instruits auparavant, des savoirs qu'ils ont découverts en situation. Ce changement de place, on le pressent, s'il peut contribuer à renforcer l'efficacité des collectifs en travaillant sur les savoirs de la pratique, remet aussi en questionnement les relations sociales et dépasse les seules questions de professionnalisation. Nous rejoignons donc Frédéric de Coninck<sup>11</sup> qui rappelle que pour les sociologues de l'éducation « les relations sociales d'apprentissage sont aussi un apprentissage des relations sociales ».