HAL
open science

Le moment professionnel : reconfigurer les transpositions didactiques et pédagogiques

Guillaume Demont

▶ **To cite this version:**

Guillaume Demont. Le moment professionnel : reconfigurer les transpositions didactiques et pédagogiques. Etudes en didactique des langues, 2018, De la théorie à la pratique / From theory to practice, 30, pp.49-74. hal-04034831

HAL Id: hal-04034831

https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04034831

Submitted on 17 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le moment professionnel: reconfigurer les transpositions didactiques et pédagogiques

Guillaume DEMONT
Chercheur associé
Laboratoire Éducation, Discours et Apprentissages, Université Paris Descartes

"Du concept didactique à la stratégie pédagogique", ce numéro d'*Études en didactique des langues* nous invite à nous replonger dans ce qui est considéré comme une opposition ou une complémentarité, selon les points de vue. Nous prendrons comme point de départ de notre réflexion les définitions de la transposition didactique et de la transformation pédagogique que proposent respectivement Yves Chevallard (1985) et François-Victor Tochon (1991).

Le champ dans lequel nous nous inscrivons est celui du français enseigné à des fins professionnelles, et plus spécifiquement du Français Langue Professionnelle. Cet article propose, dans un premier temps, un tour d'horizon de la manière dont cette dialectique du didactique et du pédagogique s'est actualisée dans l'enseignement du français à des fins professionnelles. Ce tour d'horizon nous conduira à mettre en avant un point qui n'a pas encore été abordé dans les travaux sur le FOS ou le FLP, qui est la re-contextualisation des apprentissages du contexte pédagogique au contexte professionnel.

À partir de là, nous proposons le concept de "moment professionnel" comme concept opératoire pour repenser à la fois la transposition didactique et la transposition pédagogique.

Transposition didactique et transformation pédagogique

Nous reprenons la distinction entre la transposition didactique et la transformation pédagogique de Tochon (1992: 181) qui évoque ainsi les deux modes de traitement des connaissances dont use l'enseignant d'une discipline. Par ailleurs, cet auteur définit la didactique comme "les représentations anticipatrices du contenu" et la pédagogie comme "son actualisation dans l'interaction immédiate" (*ibid.*: 121).

Selon Chevallard (1985), la didactique se construit par un mouvement de transformation des savoirs savants en "savoirs enseignables". C'est ce qu'il nomme la "transposition didactique". Tochon ajoute à ce mouvement un second, de "transformation pédagogique", qui transforme le "savoir enseignable" en un

"savoir transmis" (1992: 191). Ainsi, la pratique enseignante serait conçue comme un mouvement continu allant du savoir savant au savoir transmis (Figure 1).

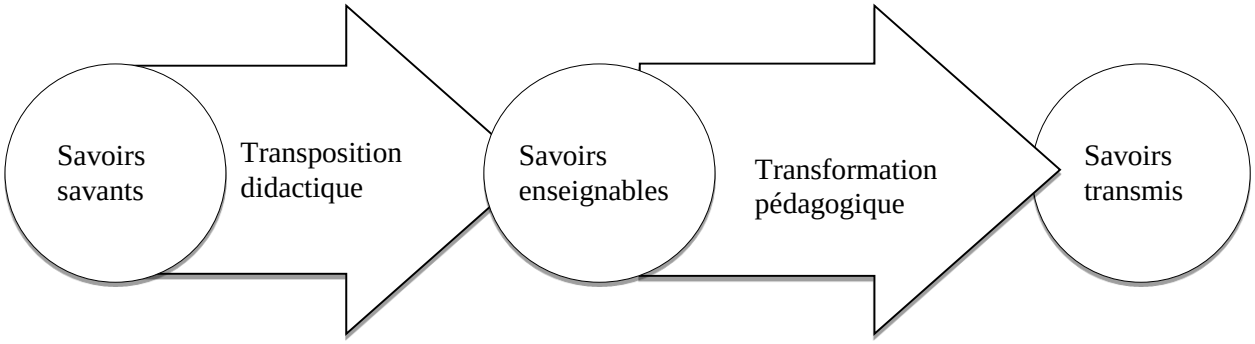

Figure 1 – **Du savoir savant au savoir transmis selon François Tochon**

Cette modélisation de l'action enseignante pose un certain nombre de difficultés en didactique des langues qui ont été relevées régulièrement depuis plusieurs décennies (voir, par exemple Schneuwly, 1995; Petitjean, 1998; Bento *et al.,* 2014). La première difficulté vient de l'objet enseigné: la didactique des langues étrangères vise l'acquisition non de savoirs mais de pratiques langagières. Certes, la linguistique, la pragmatique, l'analyse de discours, etc., permettent d'extraire des savoirs sur les pratiques langagières, mais l'enseignement d'une langue ne se réduit pas à l'enseignement de la totalité des savoirs sur cette langue. Les méthodologies d'enseignement des langues qui se succèdent depuis les années 1970 ont en commun de promouvoir l'enseignement de la pratique langagière par la pratique langagière, que ce soit l'approche communicative ou actionnelle.

Ce constat va amener certains didacticiens comme Jean-Pierre Cuq (2010: 66) à réserver la démarche de transposition didactique pour l'enseignement de la grammaire.

> Je ne considère pas ce concept comme opératoire de façon générale pour la didactique des langues étrangères, car une langue en tant que pratique sociale ne se transpose pas, mais il en va différemment pour la grammaire qui se pose comme un savoir savant et qui participe au positionnement de la langue comme objet d'enseignement et par conséquent, comme savoir.

On pourrait certainement ajouter à la grammaire d'autres enseignements qui s'appuient ouvertement sur des savoirs savants, comme la phonétique ou la lexicologie, par exemple. Mais cette distinction entre ce qui relève de la transposition didactique et ce qui relève de la pratique de la langue va conduire à distinguer deux catégories de pratiques enseignantes:

- celles qui relèvent de la transposition didactique, comme la grammaire, le lexique, la phonétique;
- celles qui relèvent de l'interaction en salle de classe (activités de compréhension, d'expression, d'interaction, tâches communicatives, etc.) et, par conséquent, de la transformation pédagogique, si nous revenons à la définition que Tochon donnait de la pédagogie (l'actualisation de l'enseignement dans l'interaction).

On peut retrouver, dans cette dichotomie, la partition qu'on retrouve dans les pratiques de classe relevant de l'approche par les tâches (*task-based learning*) entre les micro- et macro-tâches, avec une double progression: celle définie par la programmation des contenus qui s'actualise dans les micro-tâches, celle définie par la modélisation[1] des pratiques sociales qui s'actualisent dans les macro-tâches. Mais ceci est bien antérieur à la diffusion de cette approche en France. En effet, on retrouve cette même dichotomie dans la distinction plus ancienne entre "activités" et "exercices".

Ainsi, l'activité enseignante en didactique des langues étrangères peut se penser comme un double mouvement à partir des pratiques langagières (Figure 2):

- le premier extrait les savoirs sur ces pratiques, transpose didactiquement ces savoirs et construit une progression et des exercices à partir de ces savoirs rendus enseignables par la transposition;

- le second modélise les pratiques langagières pour les transposer par la suite de la société à la salle de classe.

Ces deux mouvements ne sont pas nécessairement effectués par l'enseignant; il n'est pas rare que ce dernier utilise diverses ressources pédagogiques préconstruites. De ce fait, la transposition didactique des savoirs sur les pratiques langagières, la progression et la modélisation de ces pratiques peuvent avoir été construites en amont par d'autres didacticiens. Il reste dès lors à l'enseignant à accomplir l'actualisation de cette transposition et de cette modélisation.

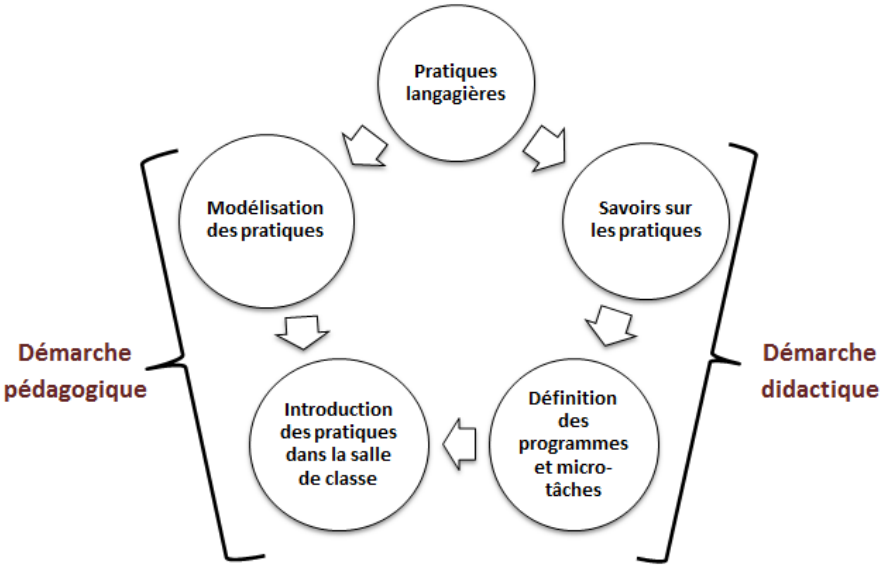

Figure 2 – **Le double mouvement de l'action enseignante**

[1] Nous posons ainsi une distinction entre la transposition et la modélisation. La transposition est le déplacement d'un savoir ou d'un savoir-faire d'un cadre de référence vers une autre: par exemple, l'enseignant va transposer un savoir linguistique du cadre de la recherche vers la salle de la classe, puis l'élève le transposera à nouveau de la salle de classe vers sa vie quotidienne. La modélisation n'est pas un déplacement, mais la réduction d'un phénomène à certains paramètres jugés pertinents, afin d'en rendre intelligible la structure (voir sur ce sujet Rogalski & Samurçay, 1994).

La difficulté de ce double mouvement, renforcé peut-être par le fait que l'enseignant n'en est que partiellement l'auteur, est de faire se rejoindre ses deux extrémités: la définition des contenus d'apprentissage et l'introduction des pratiques sociales dans la salle de classe. Nous reprenons ainsi les critiques émises par Florence Mourlhon-Dallies à propos de l'approche par les tâches (2008: 226).

> Au plan de la réalisation du cours, l'enseignement par les tâches n'est cependant pas sans inconvénient […] De fait, le travail par tâche impose un séquençage très particulier du cours en micro-tâches, ou activités préparatoires permettant d'aboutir à la réalisation optimale de la macro-tâche. Cette fragmentation est présente, tant dans le matériel édité pour l'anglais que dans celui concernant le français. Elle se révèle pour l'instant plus empirique que théorisée, en particulier dans le contexte français. Ainsi, de l'aveu de M. Denyer (2006: 14), auteur des guides pédagogiques *de Rond-Point 1 et 2*, on n'a pas encore pleinement pris la mesure de "l'impact/l'incidence de l'approche actionnelle ou pédagogie par tâches sur les objectifs et la programmation (d'un manuel, d'un cours, d'un programme de cours)". Et de constater que la "progression des tâches, elle, n'est généralement pas pensée. Elle est faite – bien ou mal – à l'intuition". Resterait donc à penser l'enchaînement des tâches entre elles, qu'elles soient "micro" ou "macro".

La deuxième difficulté que posent cette transposition et cette transformation est la question du retour au social. Le point de départ de la démarche est la pratique langagière sociale, son point d'arrivée est la pratique langagière en salle de classe. Comment l'élève va-t-il faire le chemin inverse en quittant la salle de classe? Comment va-t-il retransposer le savoir transmis et les pratiques modélisées pour reconstituer les pratiques langagières sociales?

Démarches didactiques et pédagogiques en Français Langue Professionnelle

Cette question de l'articulation entre les démarches didactiques et pédagogiques se pose de manière spécifique dans le champ de l'enseignement du français à des fins professionnelles. En effet, là où l'enseignant de FLE peut s'appuyer sur des ressources qui décrivent scientifiquement les pratiques langagières sociales et font le travail de transposition didactique et de modélisation des pratiques, l'enseignant de Français sur Objectif Spécifique (FOS) ou de Français Langue Professionnelle (FLP)[2] est, la plupart du temps, obligé d'élaborer à la fois le savoir savant (par l'analyse des discours professionnels et des pratiques sur le lieu d'exercice de la profession), la transposition didactique de ce savoir et la modélisation des pratiques sociales identifiées. De ce fait, les démarches proposées par Mangiante & Parpette (2004) pour le FOS et par Mourlhon-Dallies (2008) pour le FLP, prévoient des étapes d'analyse des besoins, de collectes des données et

[2] Pour la distinction entre FOS et FLP, voir Mourlhon-Dallies (2008) ou Sowa (2011). Disons simplement, pour résumer cette question, que le FOS s'adresse à un public qui exerce son métier dans une autre langue et qui a un besoin ponctuel de la langue française pour l'exercice de son métier (pour la relation avec des clients ou partenaires francophones par exemple.) LE FLP s'adresse quant à lui à un public qui exerce l'intégralité de sa profession en langue française. Par conséquent, là où le FOS est focalisé sur certaines tâches précises, le FLP se focalise sur la logique professionnelle globale de l'exercice d'un métier en langue française.

d'analyse discursive de ces données[3]. Ces étapes permettent à l'enseignant ou au concepteur de la formation de produire du savoir sur les pratiques langagières au sein d'une profession pour ensuite pouvoir les transposer et les modéliser. La démarche qui va ainsi des pratiques langagières professionnelles à la salle de classe peut se schématiser comme ci-dessous.

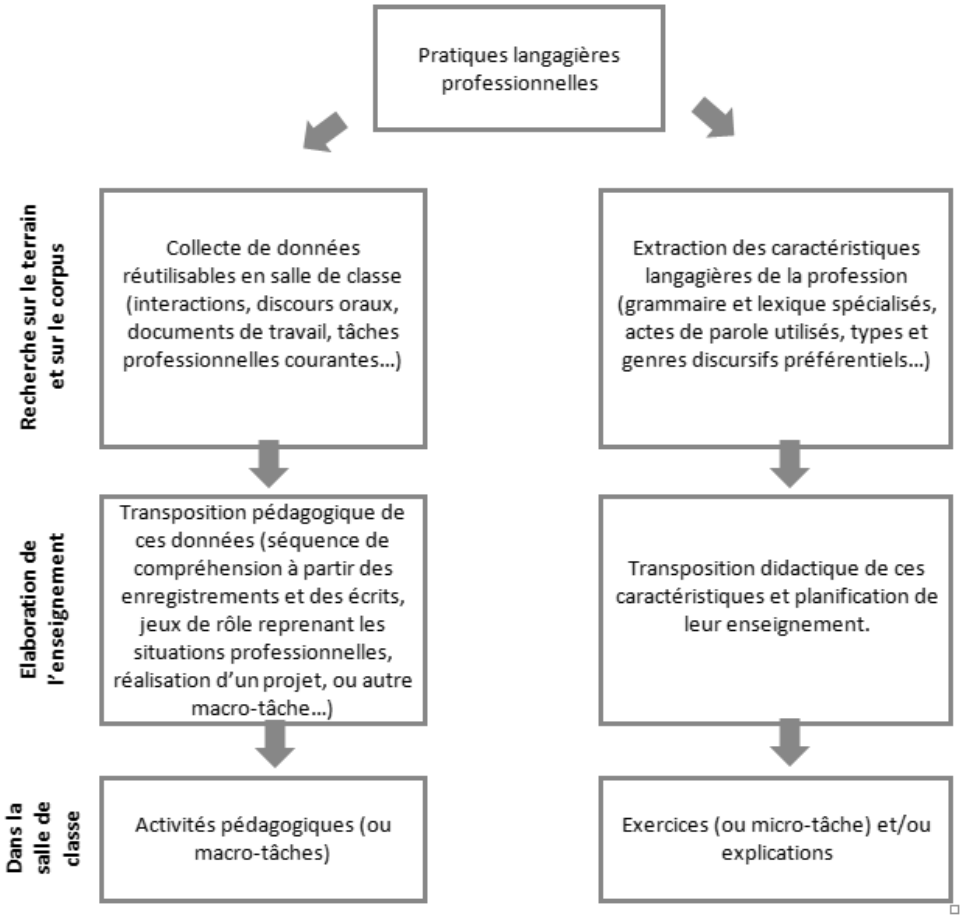

Figure 3 – **Démarche didactique et pédagogique dans l'enseignement du français à des fins professionnelles**

Pour réaliser les activités pédagogiques, l'enseignant peut puiser dans un répertoire d'activités proposé par ces mêmes auteurs ou sur Internet (jeu de rôles, simulation globale, étude de cas, pédagogie du projet ou mode d'emploi pour élaborer une tâche, etc.). Il peut concevoir lui-même les exercices que ses apprenants auront à faire ou les prendre dans des ressources dédiées au français de spécialité (le français des affaires, du tourisme, de la restauration, du droit, de la médecine, des sciences, des relations internationales, etc.), voire dans des ressources dédiées à la formation professionnelle. Mais il se trouvera confronté aux mêmes difficultés que l'enseignant de FLE: comment articuler ces deux dimensions de l'enseignement? Et comment permettre à l'apprenant de transférer ce qui a été appris en salle de classe au milieu professionnel?

[3] Ceci est également vrai pour l'anglais sur objectifs spécifiques. Hutchinson & Waters (1987) proposent ces mêmes étapes dans leur ouvrage.

Plusieurs réponses sont apportées par les chercheurs de ce domaine. Nous en retiendrons deux, qui sont caractéristiques: celle de Sowa (2011), qui promeut une approche de l'enseignement à des fins professionnelles, inspirée de la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* (CECRL), et celle de Mourlhon-Dallies (2008), conceptrice du courant FLP, qui conjugue la didactique des langues avec l'ingénierie de la formation professionnelle.

Sowa (2011: 198) prend cette question de l'articulation des micro- et macro-tâches à bras le corps. Dans sa terminologie, elle parle "d'exercices" pour les micro-tâches et de "tâches" pour les macro-tâches. Elle s'inspire du CECRL et cite les travaux d'Évelyne Rosen (2007) pour montrer un continuum entre l'exercice et la tâche "proche de la vie réelle" (Conseil de l'Europe, 2001: 121). Elle schématise ainsi ce continuum (Figure 4).

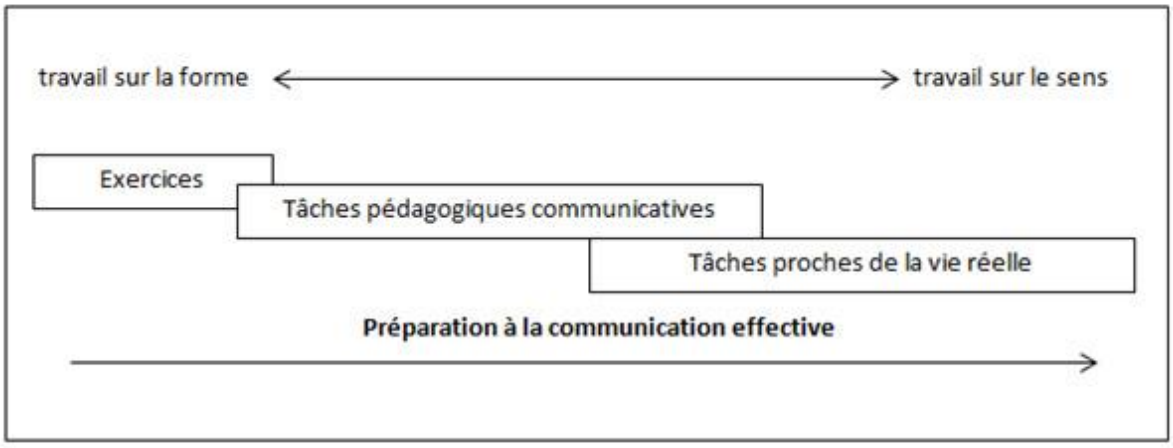

Figure 4 – **Le passage d'un exercice à une tâche (Sowa 2008: 198)**

Selon cette approche, les exercices permettent d'acquérir les compétences linguistiques, pragmatiques, discursives et socio-culturelles qui vont rendre possible la réalisation d'activités communicatives dans la classe qui, elles-mêmes vont être un entraînement préalable à l'exécution de tâches proches de la vie réelle. Par ailleurs, la proximité de ces tâches avec l'existant du monde professionnel devra faciliter ultérieurement le transfert des apprentissages au travail.

Cette approche peut correspondre à la construction d'un cours de FOS, ciblé sur des tâches précises que l'apprenant doit effectuer en français alors qu'il utilise une autre langue pour l'exercice général de sa profession. En revanche, nous sommes relativement critique sur cette réponse pour des publics qui effectuent l'intégralité de leur activité professionnelle en français, ceci pour plusieurs raisons. La première est que l'idée du continuum n'efface pas la difficulté de l'articulation entre les exercices et les tâches. Une tâche professionnelle, comme n'importe quelle tâche communicative, nécessite de déployer en même temps plusieurs compétences. Dans notre thèse (Demont, 2015), nous avons illustré ce maillage de compétences dans la tâche professionnelle à travers l'exemple d'une aide médico-psychologique qui sert le repas à un groupe de personnes handicapées. Au moment

de proposer à une personne handicapée si elle veut de la viande, cette soignante active en même temps:

- *une compétence médicale*, en s'assurant que le plat est conforme au régime de la personne et si elle a besoin qu'on lui coupe la viande ou qu'on la mixe, en fonction de la texture du plat et de la déficience de la personne qu'elle sert;

- *une compétence d'ergonomie*, en vérifiant, avant de servir, si le rebord de l'assiette est bien positionné face à la main valide de la personne;

- *une compétence éducative*, en attendant que la personne formule elle-même son souhait d'être servie, même si elle sait que celle-ci ne refuse jamais d'être servie et apprécie beaucoup ce plat;

- *une compétence de gestion de groupe*, en restant attentive à ce que font ceux qui attendent d'être servis;

- *une compétence hôtelière*, en servant tout le monde de manière à bien répartir ce qu'il y a dans le plat et en étant attentive à la présentation de ce qu'elle met dans les assiettes.

Chaque compétence, ainsi actualisée, va colorer la réalisation de l'acte de parole "Proposer quelque chose à quelqu'un", par le choix des mots, l'intonation, la communication non-verbale, etc. Est-il réellement possible de préparer la réalisation d'une tâche "proche de la vie réelle" en prenant en compte l'ensemble de ce qui vient colorer ainsi les actes de parole? Nous en doutons.

La seconde raison de notre scepticisme à l'égard de l'utilisation d'une approche exclusivement basée sur l'articulation de micro- et de macro-tâches vient du fait que la tâche n'existe que rarement de manière isolée dans le contexte professionnel. La situation de travail habituelle est de mener plusieurs tâches en même temps: "il se peut qu'on lise un message de collègue sur l'ordinateur tout en parlant à un client, avec une sorte de co-activation de différentes "zones de travail" (Mourlhon-Dallies, 2008: 84). C'est ce que Filliettaz (2007: 184) résume dans l'expression "le caractère à la fois poly-focalisé et poly-chronique de la situation d'action": en situation, le professionnel est à la fois focalisé sur plusieurs tâches et sur plusieurs temporalités simultanément. Une dizaine d'années auparavant, Tochon soulignait le hiatus qui se crée entre la formation théorique, qui est nécessairement mono-focalisée et la pratique professionnelle qui est poly-focalisée: "La théorie est volontiers séquentielle alors que la pratique oblige le professionnel à traiter plusieurs choses à la fois" (1996: 261).

Nous venons ainsi de voir que la tâche professionnelle nécessitait de mettre en œuvre une pluralité de compétences simultanément et que la situation professionnelle articulait plusieurs tâches dans le même instant. Ces deux constats nous empêchent de retenir ce modèle d'un continuum entre des micro-tâches qui permettraient de préparer la réalisation de tâches proche de la vie réelle.

Le second modèle de réponses apportées à ces deux questions de l'articulation entre les enseignements issus de la transposition didactique des savoirs et de la modélisation pédagogique élaborée sur les pratiques langagières professionnelles est celui qui est proposé dans le cadre du FLP par Mourlhon-Dallies. Cette dernière propose de sortir du strictement langagier pour orienter l'enseignement de FLP

vers la logique professionnelle dans sa globalité. Ce choix conduit le concepteur de la formation à ajouter aux objectifs lexicaux, grammaticaux, phonétiques/ phonologiques, socio-culturels et discursifs, des objectifs plus strictement professionnels: socio-historiques et juridico-déontologiques. L'auteure propose ensuite une hiérarchisation des ces objectifs en définissant trois objectifs qui vont constituer le "terreau de la formation" (2008: 251): socio-culturels, socio-historiques et juridico-déontologiques, car ces domaines ont un "pouvoir de configuration fort sur les discours professionnels". Par conséquent, l'architecture de la formation se construit sur ces objectifs; les quatre autres, plus "verbocentrés", seront déclinés comme des sous-objectifs des premiers. Cette hiérarchisation peut se schématiser ainsi (Figure 5).

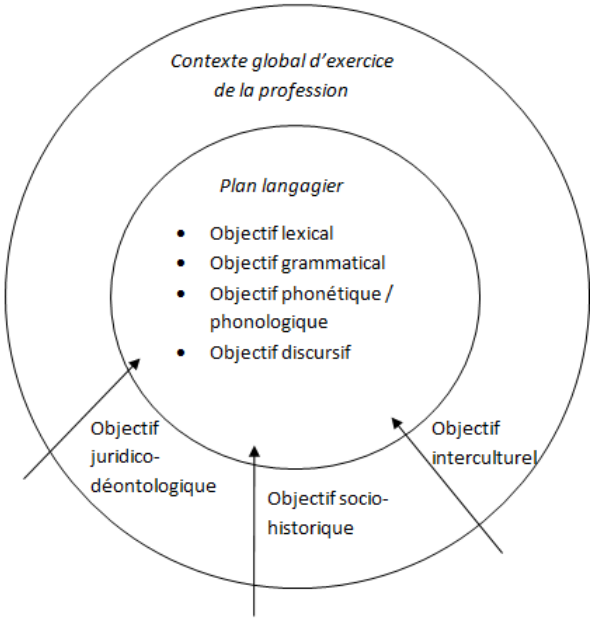

Figure 5 – **Hiérarchisation des objectifs ciblés (Mourlhon-Dallies, 2008: 251)**

La formation ainsi pensée permet de sortir de l'impasse où conduit la recherche de tâches "proches de la vie réelle", qui ne pourront prendre en compte ni la pluri-focalisation du professionnel en action, ni la configuration contextuelle de la tâche. Nous entrons ainsi, avec le FLP, dans une démarche plus proche de la didactique professionnelle qui ne se focalise ni sur la tâche professionnelle ni sur la compétence mais sur les schèmes professionnels: "identifier les traits de la situation qui vont fonctionner, dans la représentation de l'agent, comme des organisateurs de l'activité" (Pastré, 2011: 90). La didactique professionnelle a construit ses dispositifs d'apprentissage autour de deux approches: "l'apprentissage sur le tas" (Mayen, 2000) et l'apprentissage par simulation (Pastré, 2011: 255-299) (simulations de résolution de problème, simulation de pleine échelle, simulation instrumentée). Le FLP va également retenir, de manière privilégiée, la simulation comme outil pédagogique qui structure le cours, sous la forme de la "simulation globale revisitée" (Mourlhon-Dallies, 2008: 284-290). La simulation se structure autour des trois catégories d'objectifs qui configurent l'action professionnelle (socio-culturels,

juridico-déontologiques et socio-historiques); elle est émaillée d'exercices ciblant les autres objectifs que l'enseignant propose au moment où le besoin émerge.

Cette structuration de la transposition didactique et de la transformation pédagogique apporte une réponse à la difficulté, soulignée précédemment, du manque d'articulation entre les résultats de la transposition didactique et de la modélisation pédagogique des pratiques langagières professionnelles. Cependant, la question du transfert des apprentissages n'est pas abordée, laissant implicite l'idée que la re-contextualisation des logiques professionnelles, de la situation d'enseignement à la situation professionnelle, est l'affaire de l'apprenant. Nous nous situons donc dans la continuité des travaux sur le FLP, en proposant le concept de "moment professionnel", issu de la pensée du philosophe Henri Lefebvre, comme outil conceptuel qui permet d'articuler ensemble la transposition didactique, la transposition pédagogique et la situation professionnelle.

Le moment professionnel

La théorie des moments a été conceptualisée par Lefebvre (1961) comme un outil d'analyse sociologique du quotidien. Cette théorie répond à la question: comment des événements du quotidien deviennent-ils des repères structurants pour l'individu?

Si nous prenons l'exemple du moment "école", au départ il y a un événement: la première rentrée des classes. Pour l'enfant, tout est nouveau: les personnes qu'il rencontre, le rôle des uns et des autres, les lieux, les temporalités (le statut du mercredi, l'alternance semaines travaillées/semaines de congés), les codes, les règles, etc. Petit à petit, par la répétition, le dialogue avec les instituteurs, ses camarades et sa famille, il va s'approprier tous ces éléments, devenir capable d'anticiper le déroulement du temps scolaire, les comportements attendus de lui en classe ou en récréation, etc. Il va également donner à l'école un sens qui lui est propre, en fonction de ce qu'il intègre comme expérience au fur et à mesure. L'école deviendra un espace/temps repère dans son existence: il aura développé le moment "école".

Dans l'introduction à *Henri Lefebvre, une pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne* (Hess, 2009), Jacques Ardoino rappelle que l'étymologie latine du terme "moment" nous renvoie à la notion de "mouvement". Il en conclut à un ancrage "résolument spatial" (14) de ce terme. En conséquence, Hess définira le "moment" comme "un espace-temps d'une certaine durée, d'une certaine épaisseur" (*ibid.*: 6).

Nous partons de l'hypothèse que la professionnalité (c'est-à-dire la façon d'être professionnel) se construit de la même façon, comme un moment "travail" où l'individu va, d'une part, apprendre à trouver des repères dans le cadre d'exercice de la profession et, d'autre part, va construire un sens propre à cette professionnalité en fonction de son expérience de vie. Cet espace-temps que le professionnel intègre à la fois comme une construction sociale (avec ses discours, ses actions prescrites, les autres acteurs, les règles, les rituels, la culture professionnelle, etc.) et personnelle (avec l'expérience propre de l'individu, son

style personnel, ses capacités antérieures qu'il peut réinvestir dans le travail, etc.) pour développer son identité professionnelle, c'est ce que nous appelons le "moment professionnel"[4].

Lefebvre (1961: 344-345) pose les questions suivantes: "Comment et pourquoi inclure telle activité ou tel « état » parmi les moments? Selon quels indices ou critères?". Il répond à ces questions en posant six critères.

- *"Le moment se discerne ou se détache à partir d'un mélange ou d'une confusion, c'est-à-dire d'une ambiguïté initiale, par un choix qui le constitue […]"*

Certains états de la vie arrivent à l'individu sans qu'il les ait choisis. Nous pouvons reprendre l'exemple de la première rentrée des classes, qui est souvent imposée à l'enfant. Ils sont alors des situations, des états subis par l'individu, sur lesquels il n'a pas de prise. Ils ne deviendront des moments que si l'individu pose le choix de se les approprier, de les investir. Ainsi, c'est à partir de l'instant où l'individu choisit de s'approprier sa profession qu'il développe un moment professionnel.

- *"Le moment a une certaine durée et une durée propre […]"*

Le moment est soumis à deux temporalités: une temporalité sociale et une temporalité individuelle. Si nous prenons l'exemple du moment "travail", il y a une durée légale, qui fait que ce moment prendra fin après un certain nombre de trimestres travaillés; il y a une durée sociale qui fait que des horaires sont imposés à l'individu; et il y a la temporalité propre avec laquelle l'individu gère son activité professionnelle (les moments de pause, ou de relâchement, les relais qu'il passe à des collègues, etc.).

- *"Le moment a sa mémoire […]"*

Tout moment a son histoire, une histoire collective et une histoire individuelle. Le moment "famille", par exemple, a une histoire propre à chaque individu, avec ses ancêtres, son parcours de vie, sa relation à ses parents, etc. Mais il y a également une histoire de la famille qui dépasse l'individu, notamment une histoire législative, faite de luttes pour les droits des femmes, les droits des enfants, les droits des pères. De même, le moment professionnel inscrit l'expérience de l'individu, mais également l'histoire de la profession dont il est l'héritier.

- *"Le moment a son contenu […]"*

Un moment est fait de personnes avec qui il est partagé, d'objets, d'actions, de discours, etc. De même, le moment professionnel est fait de discours, d'actions, de partenaires de l'interaction (collègues, clients, partenaires, supérieurs hiérarchiques, etc.).

- *"Le moment a également sa forme […]"*

Ce contenu, précédemment cité, s'articule dans un cadre donné: cadre formé par la loi, la tradition, les rituels propres à chacun. Ce cadre comprend aussi des lieux où le moment peut se déployer.

[4] Pour être tout à fait exact, le travail génère plusieurs moments professionnels, comme le montre l'auteur (Demont, 2013).

- *"Tout moment peut s'ériger en un absolu."*

Le moment engage l'identité de l'individu. Si nous prenons l'exemple du joueur au casino, à partir du moment où il se définit comme joueur, où il entre dans un moment "jeu", il n'est plus ni parent, ni époux. Il peut alors prendre des décisions contraires aux intérêts de ses autres moments et peu à peu détruire ces autres moments. C'est ce que Lefebvre qualifie de "moment absolu", un moment qui a détruit tous les autres moments (ainsi le joueur compulsif qui finit par perdre son travail, sa famille, etc.) et à partir de là le moment absolu devient "un non-moment" (Hess, 2009) car il n'est plus un choix, mais un état qui s'impose à l'individu malgré lui. Ainsi, le moment professionnel tend à effacer les autres moments de l'individu quand il est engagé dans son travail; il peut aller jusqu'à les envahir.

Ainsi, avec le concept de moment professionnel, nous pouvons penser l'exercice de la profession à la fois dans sa dimension sociale et individuelle, d'une part; et, d'autre part, en articulant l'expérience de l'individu, la temporalité de la profession et de ses activités, la mémoire de la profession et, de ce fait, le dialogisme[5] qui constitue ses discours actuels, les discours, actions et partenaires de l'interaction dans le cadre du travail, les genres et styles professionnels et la répercussion du travail sur les autres aspects de la vie de la personne. Il s'agit donc d'un outil heuristique qui va poser autrement le rapport entre la formation de FLP et l'exercice de la profession en redéfinissant ainsi la finalité d'une formation de FLP: permettre à l'apprenant d'entrer dans le moment professionnel en langue française.

Entrer dans le moment professionnel en langue française

Penser la professionnalisation sous l'angle de la théorie des moments de Lefebvre, c'est dépasser l'idée que se professionnaliser c'est acquérir des compétences ou accroître ses compétences. Se professionnaliser c'est entrer dans les moments professionnels constitutifs d'une profession. Dans le moment il y a, certes, de la compétence, mais bien plus: il y a une mémoire, des représentations, une posture, une temporalité, des lieux, des personnes, etc.

La question didactique qui se pose alors à l'enseignant de FLP qui utilise cette entrée de "moment professionnel" pour construire son dispositif d'enseignement n'est plus "Comment faire acquérir des compétences aux apprenants?", mais "Comment permettre aux apprenants d'entrer dans le moment professionnel?" Cette question de "l'entrée dans le moment" a été étudiée de manière plus approfondie par Hess (2009: 317-534). Le douzième chapitre de son livre s'intitule: "L'entrée dans un moment. " Dans ce chapitre, il ne propose pas une théorisation sur la question, il donne à lire, dans son intégralité, son journal, intitulé *Journal d'un artiste clandestin*, qu'il a tenu pendant trois ans sur son entrée dans le moment peintre. Plus exactement, il a tenu son journal pendant deux ans et il termine ce

[5] Le dialogisme est le dialogue qu'entretient un discours avec les discours qui l'ont précédé ou avec les discours potentiels qui peuvent lui être contemporains ou advenir dans le futur.

journal par l'ensemble des questions, idées ou projets qui lui viennent en le relisant un an plus tard.

Ce journal présente une particularité dans les journaux de Hess: il ne part pas d'un moment déjà construit que l'auteur vient interroger, mais il part de la décision de l'auteur de construire ce moment. Il utilise ce journal comme un outil de recherche pour analyser, à travers son propre vécu, comment on entre dans un moment. À la lecture de ce journal, nous observons que cette entrée dans le moment nécessite quatre composantes. Les citations du journal que nous notons à la suite de chacune de ces composantes ne sont là qu'à titre illustratif, car chacune traverse le *Journal d'un artiste clandestin* de page en page, du début à la fin.

La première des composantes permettant l'entrée dans le moment est l'acquisition de compétences. Pour devenir peintre, Hess se doit d'acquérir des techniques (2009: 347).

> Le 24, je lis un ouvrage: *La peinture à l'huile*, livre technique que je veux feuilleter pour éviter de faire de grosses erreurs, même si globalement je me fais confiance pour oser tâtonner. On apprend dans l'interaction entre la théorie et la pratique. J'avale le livre beaucoup plus vite que je ne me l'imaginais. J'avais peur qu'il soit rébarbatif, mais il me parle.

La seconde composante qui ressort de la lecture de ce journal de Hess est justement la conceptualisation du moment par la pratique du journal.

> Le journal d'un artiste me semble intéressant parce que c'est à la fois un journal d'apprentissage et un commentaire au jour le jour d'une œuvre qui surgit (Hess, 2009: 397).

> L'écriture d'un journal est un moyen d'entrer dans les savoirs et de garder une trace de l'expérience de co-naissance: connaître c'est naître avec (*ibid.*: 490).

La troisième composante nécessaire à l'entrée dans le moment est l'intégration d'une "communauté de référence".

> Le journal, quand il est ciblé sur un moment, est utile pour une communauté de référence. Le journal est une traque d'un champ de cohérence. C'est une recherche individuelle et collective. Quand on réussit à identifier un nouveau moment, à le décrire, on fait un progrès dans la conscience de soi, mais aussi dans la conscience du groupe et la conscience du monde (*ibid.*: 316).

La "communauté de référence", dans l'œuvre de Hess, c'est l'ensemble des personnes que la personne associe à un moment. Par exemple, une personne qui est musicienne, qui travaille et qui est mère de famille, aura des communautés de référence différentes dans son moment "musique", dans son moment "travail" et dans son moment "famille". Cet ensemble de personnes inclut la communauté de pratique mais se veut beaucoup plus large que cela. On peut y associer ceux qui furent des références passées et historiques de ce moment (la personne pourrait intégrer dans sa communauté de référence du moment musique, les artistes qu'elle reconnaît comme ses maîtres, fussent-ils morts il y a plusieurs siècles de cela), ainsi que les générations futures (en tant que mère de famille, elle peut élever ses enfants

en pensant déjà à ce qu'ils transmettront à leurs propres enfants). Hess (2010) définit ainsi cette communauté:

> On voit qu'une communauté de référence se compose non seulement de personnes du passé du moment, mais aussi de personnes du présent du moment. J'ai même une conception prospective: je pense que l'on peut s'associer des plus jeunes dans la construction d'un moment. Il y a donc dans la communauté de référence des vivants et des morts, mais aussi des personnes à naître! Car le moment survit aux personnes […]

Enfin, selon Hess (2009: 323), l'entrée dans le moment est inconcevable sans l'élaboration d'un dispositif propre au moment.

> Réflexion aussi sur ce que doit devenir mon bureau: quels tableaux veux-je y voir suspendus? Idée de placer la Trinité de Marek Szwarc, à côté du portrait que le même artiste a fait de mon père le 9 septembre 1934. Être artiste c'est aussi penser le cadre que l'on se donne pour travailler.
>
> La question de l'atelier revient de plus en plus fréquemment comme projet, comme programme, dans ma tête. K. a l'idée d'acheter une maison à Sainte Gemme. Y faire ensemble, et à plusieurs, un atelier, etc. Idée que je retrouve chez Delacroix, etc. S'installer son moment de production est essentiel. Pour donner forme à ce projet, j'ai acheté des toiles à Berlin, que j'ai entreposées à Sainte Gemme. C'est un premier pas.

En bref, les quatre facteurs qui permettent d'entrer dans le moment peuvent se schématiser ainsi (Figure 6).

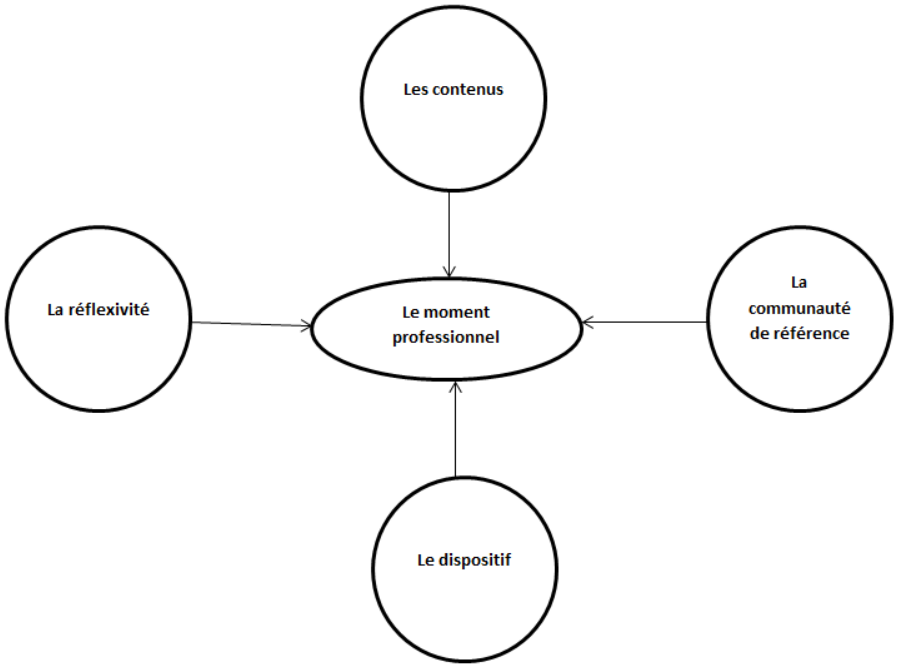

Figure 6 – **Les quatre facteurs qui permettent d'entrer dans le moment**

La démarche que Hess expose dans le *Journal d'un artiste clandestin* est l'évolution naturelle qui fait qu'un loisir peut devenir progressivement un moment pour la personne. La démarche formative ne peut reposer sur la même spontanéité qui fait que tout se met en place progressivement et de manière autonome pour

créer le moment. Il convient donc de penser la transposition de ces quatre facteurs d'entrée dans le moment. Ceci va nous conduire à une quadruple transposition.

- Les contenus du moment professionnel vont devoir devenir "enseignables"; c'est la *transposition didactique*.

- Le dispositif du moment, en tant qu'espace-temps, situation, système hiérarchique, instrumentation et modalités de coopération et de collaboration va intégrer le dispositif de formation en même temps que le dispositif de formation va intégrer le dispositif du moment. C'est-à-dire qu'il va y avoir un continuum entre la formation et la pratique professionnelle, l'un s'implémentant dans l'autre et réciproquement, mouvement qu'on peut qualifier de *transposition pédagogique*.

- La communauté de référence va se penser à la fois comme l'espace de socialisation professionnel de l'apprenant et comme un espace de reconnaissance et de sécurisation dans le parcours de formation. Cette communauté de référence n'est pas réductible à la communauté éducative qui partage la formation. L'enseignant va alors élaborer les modalités de transposition pour faire entrer cette communauté de référence dans l'espace-temps de la classe, c'est ce que nous qualifions la *transposition sociale*.

- Enfin, l'apprenant va opérer un travail réflexif pour se voir en train d'apprendre dans l'action professionnelle. Comme le montre Schaller (2007), l'espace et l'agir professionnels peuvent être des espaces et actions apprenantes. Le professionnel peut trouver dans l'activité professionnelle des espaces pour opérer ce travail réflexif (dans des réunions "d'analyse des pratiques", ou dans des "réunions cliniques"), mais ceci n'est pas systématique. En revanche, ce travail réflexif peut être déplacé dans l'espace-temps de la classe; nous appelons alors cette dernière démarche la *transposition cognitive*.

Nous pouvons compléter ainsi le schéma précédent pour rendre compte de cette quadruple transposition:

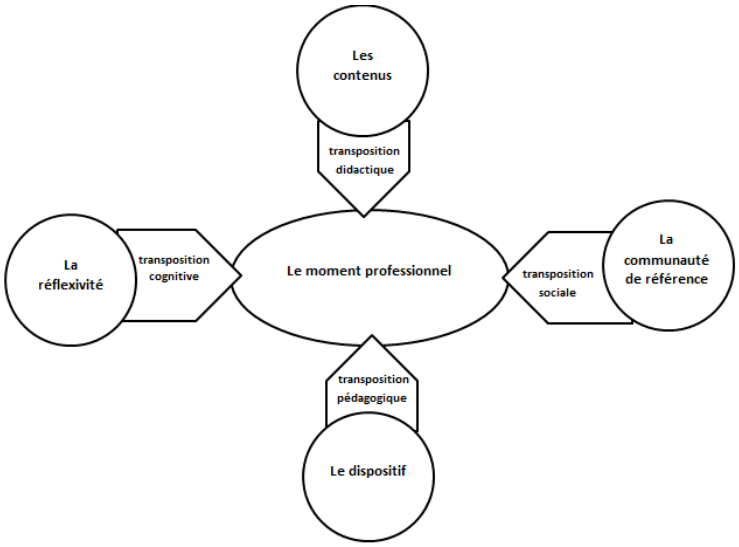

Figure 7 – **La quadruple transposition pour une formation qui vise à entrer dans le moment professionnel**

La Figure 7 schématise l'apport de l'introduction du concept de moment professionnel et d'une formation centrée sur son élaboration: l'axe pédagogie – didactique, qui était si difficile à articuler, est croisé par un axe socio- cognitif qui permet de trianguler la démarche de formation avec l'expérience propre de l'apprenant (si nous prenons le triangle contenu – dispositif – réflexivité) et avec la socialisation professionnelle (si nous observons le triangle contenus – dispositif – communauté de référence). Cette double triangulation nous semble particulièrement propice à créer ce continuum entre l'exercice de la profession, tant dans sa dimension sociale que personnelle, et la formation.

Nous allons, dans la suite de cet article, illustrer ce travail de quadruple transposition à l'aide d'une formation que nous avons mise en œuvre pour les aides médico-psychologiques (AMP) dans un centre de formation en Île de France.

Mise en pratique: la formation des AMP

Depuis qu'il y a des lieux pour accueillir les grabataires, les malades ou les personnes handicapées, il y a du personnel pour accompagner ces personnes dans leurs besoins quotidiens. Jusqu'en 2017[6], le secteur de l'aide à la personne dépendante distinguait quatre qualifications de niveau 5 pour occuper cette fonction: les auxiliaires de vie sociale (AVS) qui interviennent au domicile de l'usager, les veilleurs de nuit, personnel caractérisé par son horaire d'intervention, les aides-soignants, caractérisés par les soins médicaux apportés à l'usager et les aides médico-psychologiques (AMP) qui interviennent en journée au sein d'institutions médico-sociales et qui apportent des soins médicaux non spécialisés et un accompagnement éducatif.

Pour diverses raisons, un certain nombre de professionnels imparfaitement francophones occupent cette fonction (dans l'association concernée, dont dépend le centre de formation, un certain nombre de personnes de l'Union Européenne viennent travailler auprès des personnes handicapées sous la forme du volontariat, puis émettent le souhait de rester et de se former par la suite.) Nous avons été sollicité pour élaborer un programme de formation de FLP pour ce public, afin qu'il soit plus à l'aise dans l'exercice de sa profession et puisse également entrer en formation d'AMP.

Analyse de la profession et des discours au travail

Cette première étape ne se limite pas à analyser le langagier au travail, il s'agit bien d'analyser la profession dans sa globalité en même temps qu'analyser les discours tenus, compris, lus ou écrits pendant le travail.

L'analyse des discours nous a permis de mettre au jour la logique professionnelle qui caractérise cette profession: articuler ensemble dans chaque action une dimension de soin (veiller au bien-être et à la santé de la personne accompagnée), d'éducation (maintenir ou développer ses compétences et son

[6] En 2017, les qualifications d'AVS et d'AMP ont fusionné pour devenir une qualification d'accompagnant éducatif et social (AES).

autonomie), d'animation (accompagner chaque personne en gardant sa capacité à gérer le groupe, à l'animer, à le mettre en mouvement) et d'équipe (maintenir la cohésion et la cohérence de l'équipe par les transmissions écrites et orales, la participation en réunion, mais surtout en agissant constamment selon ce qui a été dit précédemment en équipe).

L'analyse de la profession nous a permis de comprendre quels étaient les processus d'intégration et de formation naturels d'un nouveau salarié: le tutorat, la participation en réunion, l'analyse des pratiques, le soutien d'un collègue pour faire ses transmissions écrites et pour préparer des projets d'animations et de sorties. Cette analyse nous a aussi permis de mesurer comment se construisaient les références communes à la profession. Ainsi, il y a très peu de références littéraires ou historiques partagées entre AMP (à part la classification des besoins de Henderson, 1969, et celle de Maslow, 1989, il n'existe pas d'auteurs dont les noms fassent référence). En revanche, chacun garde en mémoire et évoque facilement la personne qui l'a introduit dans le métier: son tuteur, son premier supérieur hiérarchique, un collègue plus âgé et expérimenté, etc. De même, la "génération future" est importante dans la pratique des AMP, puisqu'ils expliquent spontanément la nécessité de recourir à l'écrit pour laisser une trace pour les personnes qui viendront après eux.

La transposition didactique

Cette étape n'est pas spécialement distincte de la transposition en FLP, telle qu'elle est présentée dans l'ouvrage de Mourlhon-Dallies (2008). La formation est pensée en quatre modules d'une semaine, inspirés de la logique observée lors de l'analyse de la profession (soin, éducation, animation, équipe). Pour garantir une alternance formation/pratique, chaque semaine de formation est suivie de trois semaines de travail sur le lieu d'exercice de la profession avec des tâches à accomplir avec l'aide d'un tuteur. Un référentiel a été rédigé pour chacun de ces modules en reprenant les niveaux de la carte des compétences de De Ferrari *et al.* (2006):

- *niveau 1*: "Occupation du poste de travail/centration sur les tâches", aspect opérationnel;
- *niveau 2*: "Le poste de travail dans le chaînage (en amont et en aval) des activités", aspect coopératif;
- *niveau 3*: "Vision d'ensemble de l'activité de l'entreprise ou de l'organisation", aspect coordonné;
- *niveau 4*: "Capacité d'intervention sur l'organisation de l'activité ou de l'institution".

La transposition pédagogique

À ce niveau, notre objectif est de transposer dans l'enseignement les habitus de transmission et d'intégration de la profession: recherche d'un tuteur dans l'espace de travail (la formation se fait en cours d'emploi), utilisation de la méthodologie de projet propre au travail social (en créant un projet d'animation

pour des publics âgés ou en situation de handicap) et organisation de réunions durant la formation pour faire avancer les projets, mise en place d'une analyse des pratiques au sein de la formation.

La méthodologie de projet que nous avons mise en œuvre n'est pas de l'ordre de la simulation; il s'agit réellement d'une animation à mettre en place au sein du lieu de travail. Il ne s'agit donc pas d'un projet collectif (les apprenants viennent d'établissements divers) mais d'un projet collaboratif: chacun construit son projet d'animation en se faisant aider par le groupe, lors de travaux en petits groupes et en se faisant aider par son tuteur au sein de l'entreprise. Au final, il devra écrire son projet, le défendre, le faire valider par sa hiérarchie et le mettre en œuvre au sein de l'établissement.

L'analyse des pratiques ne se fait pas avec un psychologue, comme il est habituel dans le secteur, mais selon la méthode dite de "Balint".

- *Exposition de la situation*

L'apprenant raconte au groupe, avec le plus de détails possibles, une situation qui le met en difficulté ou à laquelle il n'a pas su faire face.

- *Exploration de la situation*

Chaque apprenant du groupe pose des questions, mais sans formuler d'hypothèses ni proposer de solutions. L'idée est de reconstruire la situation collectivement et lui redonner de l'épaisseur, de la complexité. Celui qui a exposé la situation répond au fur et à mesure à chaque question.

- *Interprétation*

Il est demandé à celui qui a présenté la situation de ne pas parler pendant cette étape, de ne pas réagir, mais de prendre des notes pour préparer l'étape suivante. Les autres participants formulent des hypothèses susceptibles d'expliquer la situation qui a été présentée. Il ne s'agit pas de trouver des solutions, mais de montrer qu'aucune situation n'est aussi simple qu'on pourrait le penser, que plusieurs explications sont possibles pour chaque événement.

- *Réaction*

À partir des notes qu'il a prises, celui qui a présenté la situation nomme les hypothèses qui lui semblent plus particulièrement pertinentes et ce que ces hypothèses ouvrent comme possibilités pour gérer cette situation.

Lors de chaque regroupement, plusieurs situations vont être évoquées selon un planning établi au début de l'année. Ceci permet à l'apprenant d'anticiper quand ce sera son tour de présenter une situation et de préparer cette présentation en amont. L'idée n'est ni de créer une simulation (au sens d'une reconstitution artificielle des pratiques), ni de les aider à trouver des solutions en dehors de leur lieu d'exercice de la profession, mais de créer une authentique situation de pratique professionnelle qui soit à la fois un lieu d'émergence de la prise de conscience des besoins communicatifs et un lieu de transfert des apprentissages. Si, lors de ces analyses, des pistes sérieuses sont évoquées qui vont les aider dans leurs pratiques d'accompagnement, il est fort probable que les efforts pour re-contextualiser les apprentissages sur le lieu de travail soient nettement amoindris.

La transposition sociale

Cette transposition vise à sortir la formation de l'espace de la salle de classe pour qu'elle se fasse à l'intersection entre cet espace et celui de la pratique professionnelle. Dans ce cadre, le tuteur joue un rôle essentiel pour la socialisation professionnelle de l'apprenant: c'est lui qui va faciliter ses démarches avec les supérieurs hiérarchiques pour la mise en œuvre du projet d'animation. De même, quand l'apprenant doit se préparer pour présenter une situation en analyse des pratiques, il est invité à le faire avec son tuteur.

Lors d'une soirée au cours de la formation, chaque apprenant présente son lieu de travail avec un diaporama et une explication sur l'histoire du lieu, son fonctionnement, etc. Un guide de préparation de cet exposé est remis à chacun. Les apprenants doivent interviewer le collègue le plus ancien, l'infirmier, le directeur, un chef de service, un agent d'entretien et la famille d'une personne accueillie dans l'établissement pour avoir toutes les informations nécessaires.

La transposition cognitive

Enfin, chaque stagiaire tient un journal professionnel[7] qui est divisé en deux parties. À la fin de chaque journée de formation et de chaque journée de travail, il doit écrire un mot selon ces deux consignes:

> À la fin d'une journée de formation: qu'est-ce qui a été évoqué dans la journée qui vous a fait penser à quelque chose du travail?
>
> À la fin d'une journée de travail: décrivez un événement de la journée en répondant bien à chacune de ces questions: Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Combien? Pourquoi?

Ce que l'apprenant écrit dans la première partie du journal lui servira ensuite dans son dialogue avec son tuteur lors de son retour au travail. Il peut noter un élément entendu en cours, ou lors d'un dialogue avec ses pairs, qui l'a aidé à comprendre quelque chose par rapport à une personne qu'il accompagne, à son équipe, à son métier, etc.

Les cinq questions qui terminent la deuxième consigne, également nommées "hexamètre de Quintilien" ou "la méthode du QQOQCCP", correspondent à un standard partagé par tous les AMP. En effet, tous les manuels de formation, certains centres de formation, mais également les *Guides pour rédiger les transmissions* diffusés à usage interne dans certaines institutions, recommandent de répondre à ces questions dans la mesure du possible pour faire un écrit professionnel. En les utilisant pour rédiger le journal, l'apprenant s'approprie davantage ce cadre d'élaboration de son expression.

L'écriture de ce journal, mais surtout ce travail de relecture proposé régulièrement lors de la formation, permet à l'apprenant de mesurer l'évolution de ses préoccupations professionnelles et, ce faisant, de sa pratique.

---

[7] Pour une présentation plus complète de l'utilisation didactique et pédagogique du *Journal professionnel*, voir Demont (2016).

Refaire l'unité du moment professionnel

En présentant rapidement les processus de transposition mis en œuvre pour cette formation d'AMP, nous avons pu voir qu'une transposition ne fonctionne pas sans avoir un impact sur les autres. Ainsi, le tuteur qui correspond à l'outil de transposition sociale de la communauté de référence joue également un rôle pour transmettre des contenus; de même pour les autres membres de la communauté de pratiques. L'analyse des pratiques a un effet sur le dispositif mais elle contribue également à la réflexivité de l'apprenant.

En fait, ces processus de transposition ne sont pas totalement indépendants, ils résonnent les uns sur les autres.

- Les contenus du moment professionnel sont validés par la communauté de référence et ainsi se crée un référentiel commun, base d'un travail commun. De ce fait, le diplôme d'AMP, comme toute qualification professionnelle, est modélisé dans un référentiel d'activités et de compétences, mais ces référentiels officiels vont être modulés par les fonctionnements plus locaux, par le parcours de chacun qui aura appris à définir sa professionnalité au fur et à mesure des rencontres, etc.

- La communauté de référence s'implique dans le dispositif en définissant une finalité commune (ou plusieurs). À partir de ces finalités, la communauté va ainsi co-construire une éthique commune. Ainsi, l'AMP est soumis à une déontologie commune[8] à tous les travailleurs du secteur médico-social, bannissant tout acte, parole et négligence qui relèverait de la maltraitance, et visant l'autonomie et l'indépendance de la personne accompagnée. Cependant, cette déontologie sera complétée par une éthique co-élaborée par la communauté de référence de chaque professionnel, en fonction de ses collègues (présents et passés), de ses partenaires, de ses références intellectuelles dans le domaine, etc.

- Quand la réflexivité de l'apprenant porte sur le dispositif, il prend alors conscience du système que forme ce dispositif pour la cohésion du groupe de personnes accompagnées comme pour l'équipe, pour le lien avec les familles, etc.

- Enfin quand l'apprenant est en capacité de définir de nouveaux savoirs à partir de son travail réflexif, nous sommes dans un mouvement d'"épistémisation des pratiques" (Pastré & Filliettaz, 2012), c'est-à-dire l'extraction de connaissances à partir de l'agir. Un AMP qui parvient à percevoir ce qui dans son expérience est généralisable (par exemple, un AMP a pu comprendre ce qu'était la "médiation éducative" le jour où il a réalisé que lorsqu'il faisait la cuisine avec une personne handicapée de son institution il utilisait spontanément ce lieu pour permettre à la personne de prendre davantage confiance en elle et en ses capacités)

Ces quatre mouvements entre les transpositions correspondent au circuit extérieur de la Figure 8, mais il est également pertinent d'observer le circuit inverse.

- Quand l'apprenant apporte un travail de réflexivité sur les contenus pour se les approprier, alors un apprentissage est possible. Ainsi, en comprenant la

[8] Cette déontologie commune est explicitement décrite dans les *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles* de l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements du secteur médico-social (ANESM).

différence entre "parents" et "tuteurs", un apprenant a été amené à comprendre des situations d'incompréhension entre ses collègues et lui en réunion.

- Quand ce travail de réflexivité de l'apprenant l'amène à s'investir différemment dans le dispositif et à changer ses pratiques (au moins ses pratiques langagières), alors nous rejoignons ce que Pastré & Filliettaz (2012) appellent "la pragmatisation des connaissances", c'est-à-dire l'implémentation de celles-ci dans l'agir professionnel. Nous avons pu ainsi voir des apprenants qui maîtrisent mieux les scripts des écrits professionnels et qui parviennent à changer leur rapport à l'écrit pour, eux aussi, répondre au devoir de transmettre par écrit les événements qui ont eu lieu pendant leur temps de travail.

- Quand le dispositif pédagogique amène l'apprenant à se situer autrement dans sa communauté de référence, c'est un processus de collaboration qui se met à évoluer. Plus les AMP apprenants prennent confiance en leur capacité de participation effective aux communications professionnelles, plus ils contribuent à la cohésion et à l'efficacité de l'équipe.

- Enfin, la communauté de référence peut également apporter de nouveaux contenus à l'apprenant; il s'agit alors de transmission. Dans notre dispositif de formation, c'est le rôle joué par le tuteur de transmettre sa professionnalité à l'apprenant sur le terrain de la pratique.

Ces quatre mouvements forment le circuit intérieur de la Figure 8.

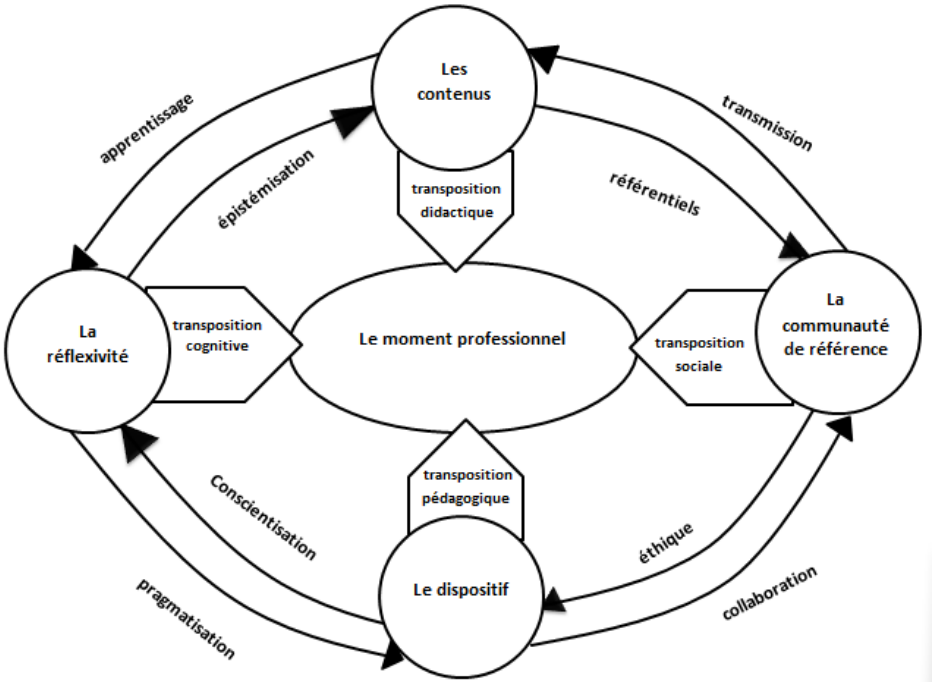

Figure 8 – **Entrer dans le moment, le parcours complet**

Ainsi donc, une formation de FLP construite à partir du concept de "moment professionnel" met en jeu trois parcours qui amènent progressivement l'apprenant à entrer dans la logique de la profession.

Un premier parcours construit l'espace d'apprentissage, entre le lieu de formation et le lieu d'exercice de la profession, au travers des quatre transpositions successives.

Le deuxième parcours part du dispositif pédagogique pour sortir du lieu de la formation et revenir au dispositif de la pratique professionnelle. Le dispositif pédagogique devient un lieu de conscientisation des compétences déjà là, mais aussi des manques et difficultés. Vient ensuite le mouvement d'épistématisation qui va extraire des connaissances généralisables à partir de ce dont l'apprenant a pris conscience. Il va ensuite pouvoir partager ses connaissances avec sa communauté de référence pour élaborer ensemble un référentiel commun, pour ensuite co-construire des finalités communes qui vont permettre de penser ensemble le dispositif de la pratique professionnelle.

Le troisième parcours se fait en dehors du lieu de formation et pose les bases qui vont faire du lieu de la pratique professionnelle un "lieu apprenant" (Schaller, 2007), c'est-à-dire un lieu qui soit autant formateur pour le professionnel que formé par celui-ci. Ce parcours part également du dispositif d'exercice de la profession, conçu comme un espace de collaboration. Cette dernière va créer de la transmission d'informations, de savoirs, de savoir-faire, de façons d'être. Cette transmission va générer de l'apprentissage qui permettra enfin au professionnel de pragmatiser ses nouvelles connaissances acquises en les réinvestissant dans le dispositif, permettant ainsi de le faire évoluer.

Ces constatations nous amènent à faire évoluer une dernière fois notre schématisation de l'entrée dans un moment professionnel en intégrant l'idée que ces parcours servent, dans un premier temps, à créer un moment "formation" qui fera partie du moment "professionnel" dans lequel l'apprenant va commencer à entrer via le dispositif pédagogique puis duquel il va sortir pour vivre son moment professionnel en dehors du cadre de la formation et pour entrer dans une dynamique de formation continue dans et par le travail (Figure 9).

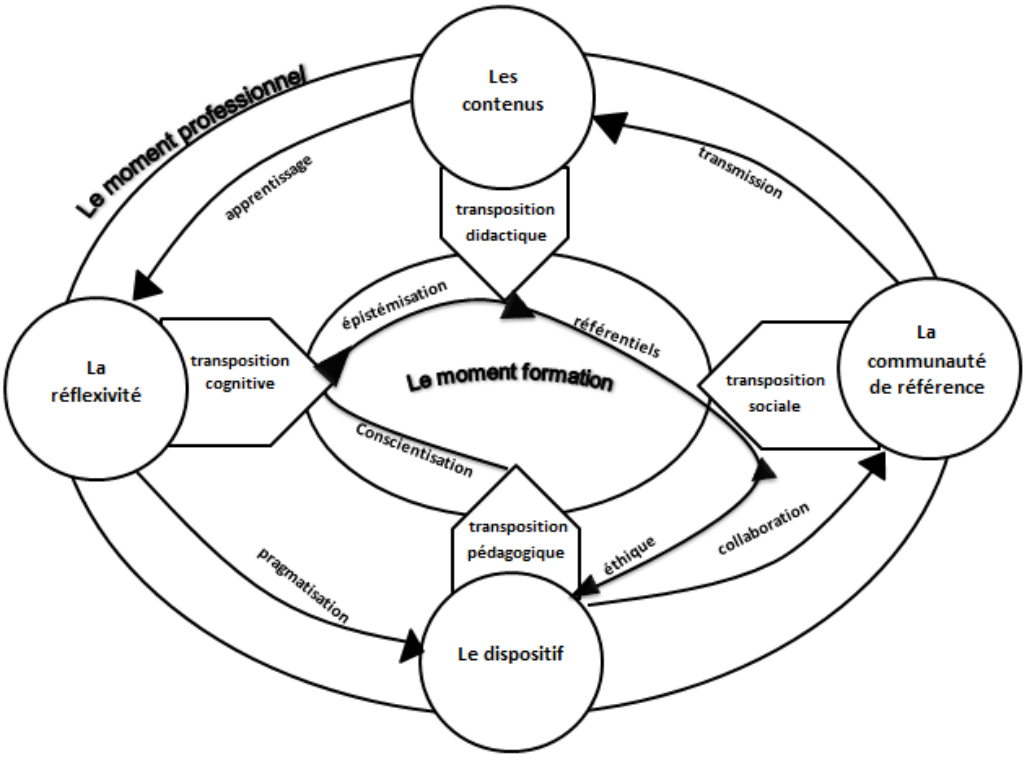

Figure 9 – **L'articulation du moment professionnel avec le moment formation**

Nous pouvons conclure en montrant ainsi le cheminement d'une apprenante, Janet, dans un tel dispositif. Cette apprenante est en cours d'emploi, elle exerce donc en tant qu'AMP non-diplômée dans un établissement pour personnes en situation de handicap.

Construire le moment formation

Ce moment se construit au travers des quatre transpositions que nous avons décrites précédemment.

- *Transposition didactique*

Janet va avoir un référentiel de contenus à maîtriser d'ici la fin de la formation. Ce référentiel a été élaboré à partir d'une enquête de terrain sur les pratiques langagières des AMP (Demont, 2013).

- *Transposition sociale*

Janet a un tuteur sur son lieu de travail. À deux reprises, celui-ci vient dans le centre de formation pour un travail commun avec elle. En outre, certains cours sont donnés par des professionnels de toutes les professions avec lesquelles Janet peut être amenée à collaborer (infirmier, éducateur spécialisé, psycho-motricien, ergothérapeute, orthophoniste, moniteur éducateur), mais aussi par des personnes en situation de dépendance, qui peuvent également intervenir dans la formation.

- *Transposition pédagogique*

Le dispositif de formation intègre des activités professionnelles usuelles dans le métier de Janet (réunion d'équipe, analyse des pratiques, projet d'animation).

- *Transposition cognitive*

Janet tient presque quotidiennement son journal professionnel. Elle le relit pour préparer ses entretiens avec son tuteur ou avec son responsable de formation.

Le parcours vers l'extérieur du centre de formation

- *La conscientisation*

Dans son journal, Janet rend compte de ce qui s'est dit lorsqu'elle a exposé une situation en analyse des pratiques. Elle découvre, d'une part, qu'elle est compétente à rendre compte d'une situation à l'oral et, d'autre part qu'elle est écoutée avec plus d'attention qu'habituellement quand sa prise de parole est préparée et qu'elle fait un effort de prononciation.

- *L'épistémisation*

Au fur et à mesure de la formation, Janet a réussi à comprendre la différence entre "autonomie" (la capacité à décider par soi-même ce qui est bon pour soi) et "indépendance" (la capacité à faire les choses par soi-même). Cette compréhension ne lui est pas venue par le biais des cours mais, en rédigeant son journal, elle a noté qu'une personne qu'elle accompagnait avait fait de grands progrès puisqu'elle a réussi à décider toute seule où elle voulait aller en vacances. En se relisant, elle dit avoir enfin compris ce qu'était "l'autonomie".

- *La référentialisation*

Au début de la formation, il y a un référentiel de compétences de communication créé par le formateur. Progressivement, un second référentiel va cohabiter puis se substituer à celui-ci, le référentiel élaboré implicitement par Janet elle-même et par les membres de sa communauté de référence. Elle va déterminer avec son tuteur, puis avec son équipe, puis avec des partenaires d'interaction (la famille des personnes accompagnées, des médecins extérieurs, etc.), les situations de communication où elle doit apprendre à se situer comme interlocutrice professionnelle, les écrits dont elle doit maîtriser les scripts, les domaines où elle doit enrichir son vocabulaire, etc. Progressivement, elle sera de moins en moins dépendante du centre de formation pour développer les compétences qui lui manquent, elle saura où trouver l'information et le soutien pour continuer à apprendre.

- *L'éthique.*

En entrant en formation, Janet n'avait qu'une demande: "parler français au travail". Elle ne pouvait pas encore se projeter sur un modèle du bon professionnel autre que celui qui maîtrise la langue française pour parler en réunion, à sa hiérarchie ou avec des partenaires extérieurs. Au fur et à mesure de la formation, elle accède aux écrits des grands auteurs et penseurs de ce domaine professionnel et peut repenser sa pratique en cherchant à se conformer à un modèle du bon professionnel plus complexe et ambitieux que le seul critère de maîtrise de la langue. Janet a développé une éthique professionnelle basée sur le développement de l'autonomie et de la responsabilité de la personne, et sur le principe de la "bientraitance".

Sortir du centre de formation

- *Collaboration*

Partageant des références et une éthique avec ses collègues, Janet s'insère d'une autre façon dans le dispositif professionnel, dans une logique non plus d'exécution de la tâche mais de collaboration. Elle prend sa place dans les lieux de construction de la pratique commune (les réunions d'équipes, les synthèses et élaboration des projets personnalisés des personnes accompagnées, etc.).

- *Transmission*

Janet étant à la fois plus à l'aise avec la langue et mieux ancrée dans sa professionnalité, elle est désormais sollicitée par son employeur pour accueillir les nouveaux professionnels et stagiaires, notamment quand ceux-ci sont étrangers. Son expérience professionnelle est reconnue suffisante pour qu'elle puisse la transmettre mais sa biographie langagière et son expérience de migration lui valent une reconnaissance particulière pour assurer cette transmission auprès de personnes qui ont un parcours similaire.

- *Apprentissages*

En prenant davantage la parole en réunion, en dialoguant de plus en plus avec des partenaires extérieurs et en explicitant les tâches à effectuer pour les nouveaux professionnels, Janet élargit ses compétences de communication par son activité

professionnelle. Cet élargissement se fait par la réflexivité sur son travail: en préparant la réunion, en préparant la rencontre avec une famille ou un médecin, en écrivant sur le classeur de transmission ou en continuant à tenir son journal professionnel.

- *Pragmatisation*

Enfin, Janet va également réfléchir sur le dispositif de travail, sur l'organisation de l'équipe, les modes d'accompagnement des personnes, etc. Cette réflexion va l'amener à investir les connaissances référentielles qu'elle a acquises depuis le début de la formation (connaissances législatives, sur le travail d'équipe, sur la méthodologie du projet personnalisé, etc.) et à les partager avec les autres pour développer de nouvelles pratiques professionnelles.

Au terme de ce parcours des quatre transpositions, nous avons ainsi pu voir Janet entrer dans le moment professionnel qu'elle a construit dans un premier temps grâce au centre de formation mais qu'elle a continué à construire dans un processus de formation de soi au travail même après la fin de la formation.

Au travers de cet article, de l'expérience d'enseignement du FLP auprès des futurs AMP et de l'expérience de formation de Janet, nous avons élaboré une modélisation d'enseignement de FLP autour de quatre transpositions: didactique, pédagogique, cognitive et sociale. La théorie des moments de Lefebvre et le concept de "moment professionnel" que nous en avons fait dériver nous a permis de créer un dispositif qui unifie et rend cohérentes ces transpositions. Cependant, cette nouvelle modélisation de l'enseignement de FLP implique aussi de penser l'enseignant à la fois comme un didacticien, un ingénieur de la formation et un ingénieur pédagogique. Aujourd'hui, la formation des enseignants de langue ne conjugue pas ces compétences, ce qui ouvre un nouveau champ de recherche: la démarche de FLP se développant depuis ces dernières années, comment repenser la formation des enseignants au-delà de la didactique?

Références bibliographiques

ARDOINO, JACQUES. 2009. Introduction. HESS, RÉMI. 2009. *Henri Lefebvre, une pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*. Paris: Economica

BENTO, MARGARET, JEAN-MARC DEFAYS & DEBORAH MEUNIER (dir.). 2014. La transposition en didactique du FLE et du FLS. *Le français dans le monde – Recherches et applications* 55.

CHEVALLARD, YVES. 1985. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

CUQ, JEAN-PIERRE. 2010 (déc.). Transposition didactique et grammaire: l'exemple de l'impératif en didactique du FLES. *En direct de l'APPF – Supplément*.

DE FERRARI, MARIELLA *et al.* 2006. *Une démarche de positionnement transversale en situation professionnelle.* Paris: Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en insertion (CLP).

DEMONT, GUILLAUME. 2013. L'éthique professionnelle peut-elle se penser au singulier? Le cas des formations dans le secteur de l'aide à la personne dépendante. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT* 3: 2, 64-81.

DEMONT, GUILLAUME. 2015. *La notion de moment professionnel, perspective didactique en Français Langue Professionnelle.* Thèse de doctorat en sciences du langage et didactique et enseignement des langues sous la direction de Florence Mourlhon-Dalllies, université Paris Descartes.

DEMONT, GUILLAUME. 2016. La formation des travailleurs sociaux: la formation de soi pour accompagner son prochain vers l'émancipation. *Recherches & éducation* 16, 88-101.

FILLIETTAZ, LAURENT. 2007. Interactions professionnelles et rythme de l'action. Contribution à une approche praxéologique du temps. OLRY-LOUIS, ISABELLE & CLAUDE CHABROL (dir.). *Interactions communicatives et psychologie.* Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 179-192.

HENDERSON, VIRGINIA. 1969. *Principes fondamentaux des soins infirmiers.* Genève: Conseil international des infirmières.

HESS, RÉMI. 2009. *Henri Lefebvre, une pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne.* Paris: Economica

HESS, RÉMI. 2010. Sur la théorie du moment – Explorer le possible. Entretien de Sandrine Deulceux avec Rémi Hess. *Chimères* 71. URL: http:// lesilencequiparle. unblog.fr/2010/01/06/sur-la-theorie-du-moment-explorer-le-possible-entretien-de-sandrine-deulceux-avec-remi-hess-chimeres-71/.

HUTCHINSON, TOM & ALAN WATERS. 1987. *English for Specific Purposes – A learning-centred approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

LEFEBVRE, HENRI. 1961. *Critique de la vie quotidienne II. Fondements d'une sociologie de la quotidienneté.* Paris: l'Arche

MANGIANTE, JEAN-MARC & CHANTAL PARPETTE. 2004. *Le Français sur Objectifs Spécifiques.* Paris: Hachette.

MASLOW, ABRAHAM. 1989. *Vers une psychologie de l'être.* Paris: Fayard.

MAYEN, PATRICK. 2000. Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et Formation* 35, 59-73.

MOURLHON-DALLIES, FLORENCE. 2008. *Enseigner le français à des fins professionnelles.* Didier: Paris.

PASTRÉ, PIERRE. 2011. *La didactique professionnelle.* Paris: Presses Universitaires de France.

PASTRÉ, PIERRE & LAURENT FILLIETTAZ. 2012. Apprentissage et développement chez les adultes au travail et en formation. *Actes du 2e colloque international de didactique professionnelle*. URL: http://www.didactiqueprofessionnelle.org/.

PETITJEAN, ANDRÉ (dir.). 1998. La transposition didactique en français. *Pratiques* 97-98, 7-34.

ROGALSKI, JANINE & RENAN SAMURÇAY. 1994. Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. ARSAC, GILBERT, YVES CHEVALLARD, JEAN-LOUIS MARTINAND & ANDRÉE TIBERGHIEN (dir.). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 35-71.

ROSEN, ÉVELYNE. 2007. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE international

SCHALLER, JEAN-JACQUES. 2007. Un lieu apprenant: de l'habitus à l'historicité de l'action. *L'orientation scolaire et professionnelle* 36: 1, 83-93.

SCHNEUWLY, BERNARD. 1995. De l'utilité de la "transposition didactique". CHISS, JEAN-LOUIS, JACQUES DAVID & YVES REUTER. *Didactique du français: état d'une discipline*. Paris: Nathan, 47-62.

SOWA, MAGDALENA. 2011. *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle*. Lublin, Pologne: Towarzystwo naukowe katolickigo uniwersytetu lubelskiego Jana Pawla II.

TOCHON, FRANÇOIS-VICTOR. 1991. Entre didactique et pédagogie: épistémologie de l'espace/temps stratégique. *The Journal of Educational Thought* (JET)/*Revue de la Pensée Éducative* 25: 2, 120-133.

TOCHON, FRANÇOIS-VICTOR. 1992. Trois épistémologies du bon enseignement. *Revue des sciences de l'éducation* 18, 181-197.

TOCHON, FRANÇOIS-VICTOR. 1996. Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. BARBIER, JEAN-MARIE (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 249-273.