

Dialogue conclusif

**Jean-Marie De Ketele, Elsa Chachkine,
Mariane Frenay & France Merhan**

Pour clore cet ouvrage, les coordinatrices se sont entretenues avec Jean-Marie De Ketele, un des évaluateurs et relecteurs des chapitres. L'objectif de cet entretien est d'offrir une relecture des textes et une possible réinterprétation, en les réinterrogeant sur leur contribution à l'apprentissage en alternance, ou en les mettant en perspective avec des concepts tels que la professionnalité émergente ou le développement professionnel de l'ensemble des acteurs de la formation.

Ce dialogue conclusif entre Jean-Marie De Ketele et les coordinatrices de l'ouvrage, organisé en visioconférence en raison de la pandémie, a été enregistré, transcrit puis sensiblement écourté pour ne garder que les échanges les plus pertinents pour la clôture de l'ouvrage.

Elsa Chachkine (EC) : On le sait et les contributions de l'ouvrage le mettent particulièrement en évidence, l'alternance n'est plus traitée selon une confrontation dialectique théorie pratique ou situation de formation et situation de travail, mais plutôt comme la recherche de temps de dialogue entre différents espaces-temps de formation. Comment vois-tu cette évolution de l'alternance ?

Jean-Marie De Ketele (JMDK) : Je pense que la dimension espace-temps est tout à fait importante dans l'alternance. La dimension espace, pour moi, c'est l'environnement et la perception de l'environnement. Il peut y avoir plusieurs environnements. Il peut y avoir apparemment le même environnement, mais dont la perception est différente. C'est là que, pour moi, la théorie de l'opportunité, quelque peu revue depuis ses créateurs, me semble terriblement importante. Et pour le temps, ce qui me paraît tout à fait indispensable, c'est le lien avec les transformations de l'identité professionnelle, les transformations sur le plan du développement personnel que France Merhan, Anne Jorro, d'autres et moi-même appelons la professionnalité émergente. Cette professionnalité émergente, elle ne commence pas seulement avec le stage, elle commence avant et se poursuit, une symphonie éternellement inachevée.

JMDK : Ce qui me semble très important, ce sont les interactions entre l'environnement et les différents moments de développement professionnel et donc de l'alternance. Et je ne me contente pas personnellement, dans la théorie de l'opportunité, de faire la différence entre guidances directe et indirecte, que vous citez à plusieurs reprises d'ailleurs dans l'ouvrage. Pour moi, ce qui est le plus important, c'est le mouvement entre le fait que les opportunités existent ou n'existent pas à un moment donné dans l'environnement, que les formateurs identifient ces opportunités ou en introduisent dans l'environnement, si besoin.

Mariane Frenay (MF) : Si tu le permets Jean-Marie, j'aimerais appuyer tes dires. En effet, comme tu le dis justement, on peut bien sûr construire explicitement des moments de formation pour offrir ces opportunités. Mais, plusieurs de nos chapitres, montrent également, comme tu le soulignes, l'enjeu pour le formateur de distiller ces opportunités dans l'environnement ou de les donner à voir au stagiaire. Je vois notamment, dans le chapitre de Loïse Jeannin et de Cécilia Brassier la manière dont les modalités d'évaluation de l'apprentissage peuvent contribuer au développement de compétences des étudiants (autoévaluation, évaluation de blogs) ou encore, dans le chapitre d'Elsa Chachkine et d'Anne Jorro, l'encouragement à développer un portfolio doctoral pour permettre aux doctorants l'identification des processus d'apprentissage qu'ils vivent dans les différents lieux de savoir. Cela peut être des lieux d'échanges avec des non-chercheurs sur leur objet de recherche, liés au réseau personnel, professionnel ou au terrain de recherche. Ces lieux sont fréquemment mentionnés et jugés importants par les doctorants.

Autre exemple, Loredana Albini, Livia Cadei et Domenico Simeone dans leur chapitre font le pari (réussi), que le processus biographique mis en place dans la formation des éducateurs en alternance ainsi que dans un but de recherche incite ces derniers à « retrouver l'énergie, la confiance qui pousse à repartir – et cela grâce à un parcours de réflexion personnelle, au soutien et à la reconnaissance des collaborateurs », comme le pointe le verbatim d'un éducateur.

JMDK : Oui, et j'en viens au deuxième temps qui est que le stagiaire, qu'il soit à l'institut de formation ou en milieu professionnel, perçoive qu'il y a des opportunités d'apprentissage dans l'environnement. Or, beaucoup de stagiaires n'ont pas été habitués à identifier ces opportunités. Le rôle du formateur, de l'accompagnateur est d'aider à la perception des opportunités dans notre environnement. Ce deuxième temps est déjà très formateur. Le troisième temps est que ces opportunités perçues, le soient comme ayant une valeur pour apprendre. À nouveau, je ne suis pas sûr que tous les stagiaires soient à même de percevoir la valeur des opportunités qui sont présentes dans l'environnement. Le rôle des autres acteurs (formateurs, superviseur, autres stagiaires) est d'aider dans ce processus de prise en considération de la valeur de ces opportunités. Et le quatrième temps, c'est l'accessibilité et la mobilisation de ces opportunités, qui peuvent être perçues comme difficilement accessibles. On progresse donc depuis la présence d'opportunités, à leur identification puis leur perception de la valeur pour apprendre, et finalement à leur mobilisation. Et enfin, une chose très importante, en lien avec un concept qui court dans votre ouvrage, c'est la reconnaissance des effets de la mobilisation de ces opportunités, la perception propre que la mobilisation de l'opportunité saisie a porté des fruits. Mais, dans certains cas, le stagiaire ne perçoit pas nécessairement que la mobilisation de cette opportunité a porté ses fruits et c'est au formateur ou à l'accompagnateur de l'y aider. Cette progression-là me semble tout à fait fondamentale si l'on veut apprendre en milieu de travail ou dans le cadre plus classique des cours.

MF : Ces différents temps que tu mets en évidence Jean-Marie sont fondamentaux. Ils démontrent d'une part, toute l'importance de la fonction tutorale et d'autre part, le rôle des facteurs personnels qui contribuent à la disposition à apprendre des stagiaires et par là, à la construction de leur professionnalité.

Ainsi, la fonction tutorale contribue, comme tu le mentionnes, à aider le stagiaire à identifier les opportunités dans l'environnement et à en saisir la valeur. J'ajouterais, en me référant au chapitre de France Merhan et aux entretiens qu'elle a menés, que cette fonction tutorale est également essentielle pour aider à créer une « sécurité psychologique » qui rend possible cet engagement et cet apprentissage au travail. Dans le contexte de l'alternance, l'accompagnement du stagiaire dans son développement professionnel constitue une autre facette encore de cette fonction tutorale. Ainsi, l'exemple d'Hélène que mentionne France, pointe à quel point les nombreuses pistes de questionnement et de réflexion mises à disposition dans le cadre du séminaire lui ont permis de prendre du recul sur certains aspects de son développement professionnel et ainsi, de conscientiser ses apprentissages. Il met également en évidence le rôle conjoint des différents acteurs qui peuvent exercer cette fonction tutorale (formateur, tuteur, praticien-formateur...).

Si des opportunités peuvent ainsi être offertes par l'environnement de travail ou de formation, encore faut-il que les stagiaires s'en saisissent ! Là aussi, le texte de France apporte un éclairage théorique et empirique important sur la mobilisation essentielle, par les stagiaires, de leurs ressources internes sans lesquelles ils ne pourraient participer et s'engager de manière constructive dans la situation de travail. Sans une attitude qualifiée de proactive (par un stagiaire), aucune porte ne se serait ouverte ou entr'ouverte pour lui permettre de développer ses projets. Cette capacité à mobiliser leur pouvoir d'agir et à mobiliser leurs compétences et gestes professionnels renvoie à la construction de leur professionnalité. C'est également illustré dans le chapitre que j'ai coécrit avec Pascale Wouters et Nathalie Kruyts, quand dans une de nos études de cas, une enseignante universitaire fait référence au fait que, lors de rencontres au départ fortuites (dans les couloirs, autour de la tasse de café), ils ont échangé entre collègues face à une situation insatisfaisante. Collectivement, ils ont alors décidé à un moment d'organiser entre eux une réunion pour sortir de l'impasse. On voit là toute l'importance de mobiliser ce pouvoir d'agir.

France Merhan (FM) : Ce que je comprends Jean-Marie, au travers de ce que tu dis et des différentes contributions auxquelles fait référence Mariane, c'est l'importance du rôle des tuteurs d'entreprises, des référents professionnels, des formateurs en institutions de formation. Il s'agit pour eux d'être capables d'analyser très finement les situations de travail en essayant de voir non seulement si ces situations de travail offrent de réelles opportunités d'apprentissage mais aussi de les rendre effectivement accessibles pour les apprenants. Il s'agit aussi de prendre en compte les seuils par lesquels les apprenants font l'expérience de transformation d'eux-mêmes, de leur vision du monde, de leurs rapports à autrui, de la mise en synergie de pôles de formation différents pour les alternants. Il y en a qui sont vraiment mobilisés par un projet professionnel et d'autres par un projet d'étude. Ils développent aussi des stratégies d'apprentissage qui peuvent être différentes, contradictoires entre elles. Ils naviguent, en effet, entre des savoirs de nature différente : premièrement, des savoirs reconnus comme vrais et pertinents, et prescrits via des orientations officielles, voire via des réformes. Ces savoirs déterminent des programmes et des formes d'intervention éducatives (cf. La contribution de Laurent Veillard, par exemple), deuxièmement des savoirs issus de la recherche et des organisations spécialisées dans l'objectivation des professions et de leurs composantes, des savoirs issus d'experts d'une profession qui sont retraduits dans des référentiels et troisièmement, des savoirs expérientiels acquis dans les contingences et les régularités des situations

de travail, des savoirs parfois non formulables, relevant de l'insu et des compétences-en-actes. Tous ces savoirs mis en circulation en contexte d'alternance relèvent de sphères diverses et oscillent entre collusion, complémentarité, tension, conflits. Et il me semble que le problème, du côté du formateur, c'est également de savoir réguler ces tensions cognitives, épistémiques, affectives que peuvent éprouver les alternants dans le contexte d'apprentissage par alternance. Accompagner cela nécessite beaucoup d'engagement du côté des formateurs. Ce n'est pas une sinécure que de faire de l'alternance... Et au regard des mutations induites par les reconfigurations des conceptions, pratiques et modes organisationnels du travail, c'est un sacré défi. En même temps, il s'agit d'une responsabilité partagée par trois types d'acteurs : les personnes en formation, les tuteurs et les formateurs des institutions de formation comme le mettent à jour la plupart des contributions de cet ouvrage.

Pour ma part, je constate que de nouvelles pratiques professionnelles obligent à repenser les dispositifs de formation par alternance. À ton avis, comment pourraient être repensés les dispositifs de formation par alternance au regard justement des mutations technologiques, culturelles, sociales actuelles ?

JMDK : Je vois deux pistes importantes.

En réponse à ta première réflexion portant sur la nécessaire mise en synergie de pôles de formation différents en contexte d'alternance, nous sommes dans un triangle qui fonctionne mal dans beaucoup de cas.

Nous avons l'étudiant en stage, le formateur académique et le superviseur, entouré éventuellement d'autres personnes. Et j'ai l'impression que ce triangle ne fonctionne que comme une somme de binômes : le binôme étudiant et son formateur, le binôme étudiant et superviseur ; à certains moments relativement rares, le binôme formateur superviseur. Et dans le binôme formateur superviseur, de part mon expérience et pour avoir lu des rapports empiriques, la posture du formateur est souvent perçue par le superviseur, comme le sachant par rapport à l'agissant, ce qui complique encore les choses. Et je pense que les dispositifs qui ne parviennent pas à vraiment trianguler la chose sont condamnés à avoir relativement peu d'efficacité.

MF : Si tu le permets Jean-Marie, avant de venir à ta deuxième piste, je voudrais illustrer, à partir de deux chapitres de notre ouvrage, cette difficulté que tu pointes de faire fonctionner le triangle stagiaire, formateur académique et superviseur de terrain.

Ainsi, Laurent Vieillard, conclut son chapitre en indiquant à quel point « chaque contexte formatif semble poursuivre ses modalités et modes de fonctionnement propres ». Il retient en effet de l'analyse de ses entretiens à quel point il manque parfois d'une stratégie didactique concertée dans la formation (à la littérature professionnelle dans son cas) entre les opérateurs de formation (au sein même des établissements de formation professionnelle, entre les enseignants de disciplines générales ou de disciplines professionnelles) et avec les lieux de stages, qui ne voient pas toujours la pertinence de la littérature professionnelle (« Ils ne sont pas là pour écrire, mais pour sortir des heures de main d'œuvre »). Ceci peut alors avoir un effet démobilisateur chez certains élèves lors du retour dans l'atelier école, qui se demandent alors à quoi bon s'embêter à lire de la documentation technique, si on peut s'en passer dans la pratique en milieu professionnel.

Dans un autre domaine, celui de la formation des enseignants, Annie Malo, pointe également que les relations dyadiques dans ce triangle ne sont pas toutes optimales et que des désaccords peuvent surgir dans certaines dyades. Ils peuvent alors se répercuter auprès des stagiaires qui éprouvent de la difficulté à satisfaire les attentes, parfois contradictoires, des enseignantes associées et du superviseur de stage.

FM : Oui, on peut observer cela en effet... et alors l'acteur décisif de l'alternance, c'est justement l'alternant qui porte la charge quasi exclusive de sa formation, ce qui peut conduire à vivre des discontinuités susceptibles de générer des tensions qui peuvent ou non constituer des opportunités d'apprentissage, je dirais... selon qu'il y ait ou non une reprise de l'expérience vécue.

JMDK : Oui et par rapport à ta question de tout à l'heure, France, portant sur des dispositifs qui pourraient être repensés au regard des mutations actuelles, je dirais que la formation initiale pourrait intégrer l'alternance beaucoup plus tôt, me semble-t-il. Et le premier mouvement que j'aurais tendance à promouvoir, ce serait d'abord d'apprendre à des étudiants comment décrire une étude de cas observée, comment rédiger une étude de cas, ce qui veut dire mettre très vite l'étudiant en situation professionnelle, avec comme tâche d'en rédiger une et donc de donner une méthodologie de l'étude de cas. Ceci m'a été conforté par une pratique de l'Université de Gand, dans la formation en médecine : les 15 premiers jours, des étudiants en première année de médecine font des enquêtes épidémiologiques dans les quartiers entourant l'université. On leur donne évidemment une méthodologie pour pouvoir les faire. Ensuite, il s'agit d'analyser ces études de cas et de construire le contenu des cours, la progression des contenus des cours à partir de l'analyse de ces études de cas. C'est dans ce sens-là que je verrais une réforme

de la formation où le développement professionnel est beaucoup plus intégré dès le début de la formation initiale. Cette pratique fait justement référence à l'approche de l'apprentissage par problèmes, développée dans le chapitre de Denis Bédard, par laquelle les formateurs universitaires partent d'emblée de situations réelles pour construire le curriculum. Denis Bédard discute toute l'importance dans les formations à visées professionnalisantes de ce type d'approche et du rôle crucial dévolu à l'enseignant qui prend alors le rôle de tuteur pour accompagner l'apprentissage des étudiants, eux-mêmes invités à être actifs afin de s'approprier les savoirs.

JMDK : Je fais le lien avec ce que disait France tout à l'heure à propos des savoirs en circulation en contexte d'alternance. Il y a deux grands types de référentiels, le référentiel prescrit et le référentiel agissant, qui peut être très différent du référentiel prescrit. Il me semble que les premières études de cas seraient de mettre en évidence que, dans la pratique vécue, il y a des référentiels agissants, pour ensuite faire le lien entre référentiel prescrit et référentiel agissant, quitte à modifier les référentiels prescrits parce que les référentiels prescrits viennent d'une réflexion très distanciée. On sait très bien que beaucoup des cours que l'on croyait vraiment indispensables, ne le sont pas toujours autant que cela, et ils le sont d'autant moins qu'ils ne sont pas mobilisés. Ce même phénomène existe dans des situations tout à fait différentes comme la formation d'enseignants.

FM : En effet, en situation de travail, il s'agit du côté des apprenants de ne pas en rester, par exemple, à un positionnement de stagiaire mais de se faire une place en prenant de l'initiative afin de répondre aux exigences d'une situation professionnelle. Les exigences du travail reviennent d'ailleurs moins à intérioriser un système figé de prescriptions qu'à mobiliser adéquatement les ressources permettant de conduire une activité de manière réflexive comme on le voit dans les verbatim de certaines contributions où les auteurs ont questionné les apprenants sur leur vécu de stage. La littérature existante sur la pédagogie de l'alternance met souvent en évidence d'ailleurs qu'elle consiste à révéler les écarts entre le prescrit et le réel ou entre les savoirs académiques et professionnels pour les prendre comme des potentialités d'apprentissage.

EC : En fait ici, tu soulèves ici toute une série de questions pédagogiques, didactiques, mais aussi épistémologiques, qui sont loin d'être résolues, comme, par exemple, comment transformer l'expérience en apprentissage ? Comment transformer la connaissance vécue par les alternants en savoirs conscients ou plus explicites ? Enfin, quelque chose qui est très difficile à mettre en œuvre, comment élucider les savoirs qui relèvent de l'insu, de l'encyclopédie propre de chaque acteur, sachant que tout n'est pas énonçable et appréhendable dans les savoirs professionnels. Cela nécessite des compétences et une posture, des gestes, des médiations spécifiques de la part des personnes qui accompagnent les alternants en situation de travail ou en situation de formation.

JMDK : J'aurais tendance à dire que si le formateur ne se met pas en position d'apprendre à travers l'accompagnement qu'il fait, c'est perdu d'avance, pour lui et pour le stagiaire. Nous savons que, dans l'expérience, il y a la distinction entre des savoirs d'expérience et des connaissances d'expérience. De l'expérience, on peut dégager un certain nombre de savoirs. Une fois qu'on les a identifiés avec l'aide de l'accompagnant, parce qu'il y a beaucoup de savoirs qui sont implicites, il y a au moins un autre temps du travail réflexif, qui est de transformer, par une pratique réflexive et par un accompagnement réflexif, ces savoirs d'expériences en connaissances d'expériences. Il s'agit d'aider le stagiaire, le futur professionnel ou le professionnel, le formateur lui-même, d'ailleurs, à construire une connaissance à partir des savoirs d'expérience. Et construire une connaissance, cela veut dire établir des liens entre divers savoirs d'expérience et, conditionnellement, à certains usages de ses savoirs d'expérience. C'est aussi là le travail de l'accompagnement que d'aider l'étudiant à construire du lien entre les savoirs d'expérience, des problématiques, des conceptualisations progressives. Les didacticiens appellent cela la phase d'institutionnalisation.

FM : Ce que tu dis Jean-Marie me paraît très juste. Cela questionne les formes d'engagement entre l'apprenant et l'accompagnateur, dont on peut penser qu'elles sont motivées par un processus de reconnaissance mutuelle où les deux acteurs accomplissent conjointement une activité et ont le sentiment d'être reconnus dans leurs postures respectives, où ils avancent avec le but d'accomplir un projet défini ensemble. Il s'agit d'une co-construction en fait... L'analyse d'entretiens de trois tutrices, menée par Soraya de Simone, illustre cette double nécessité pour les formatrices : se mettre en position d'apprendre à travers l'accompagnement, à la fois pour elles et pour les stagiaires. Or, ceci ne va pas de soi de transformer, par une pratique réflexive et par un accompagnement réflexif, ces savoirs d'expériences en connaissances d'expériences. Parmi les difficultés sont ainsi pointées dans ce chapitre le risque de conduire à des malentendus si les médiations proposées par les tutrices ne se trouvent que sur le registre des processus émotionnels ou encore sur celui de la transmission de recettes et d'astuces sans réflexion autour des raisons qui président à la proposition de ces pistes.

EC : Cela suppose donc de la part du formateur ou de l'accompagnant des compétences spécifiques comme on vient de le voir. Cela pose la question de la nature de la formation pour les accompagnateurs, les formateurs à l'alternance.

JMDK : La formation des accompagnateurs serait de mettre ensemble plusieurs accompagnateurs qui ont des expériences différentes - parce que c'est par la comparaison qu'on apprend - la comparaison, la confrontation, le conflit sociocognitif et Étienne Bourgeois l'a maintes fois dit, il ne faut pas mettre ensemble des gens trop semblables. Mais il faut un modérateur qui ait la présence d'esprit de bien prendre en compte ce qui est dit par l'un, par l'autre, sans porter de jugements, mais montrer la complémentarité des choses, et éviter qu'il y ait un sachant qui prenne le dessus sur les autres.

FM : Je te rejoins complètement. Ce qui me paraît pertinent pour créer les conditions d'une alternance véritablement intégrative pour les apprenants, c'est d'évoluer vers la création d'objets-frontières comme, par exemple, les études de cas dont tu parles, qui pourraient être pensées de manière collaborative entre les apprenants, les tuteurs et les formateurs des institutions de formation. Il s'agit ici de penser une ingénierie de l'alternance qui se matérialise sous formes de groupes de travail impliquant conjointement les différents acteurs concernés et qui s'appuie sur le concept théorique des objets-frontières explicitement convoqué dans certaines contributions de l'ouvrage. Ce que tu dis, Jean-Marie, questionne le développement professionnel des formateurs, des référents professionnels, des chercheurs. L'alternance oblige ces acteurs à revoir leurs pratiques en pensant ensemble la dimension constructive et la dimension formative des formations professionnalisantes où il s'agit d'allier à la fois pragmatisme et distance critique comme l'écrit Anne Jorro dans l'introduction de son ouvrage *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Celui-ci incite à porter une attention toute particulière aux manières de problématiser le monde du travail et de la formation où on voit bien que ce qui est privilégié actuellement, ce sont les concepts d'accompagnement, de transition professionnelle, d'insertion, de validation des acquis de l'expérience, de développement professionnel. D'autres dimensions sont importantes aussi, par exemple les environnements d'apprentissage permettant le codéveloppement par les pairs, comme tu viens de le souligner d'ailleurs en réponse à la question d'Elsa sur la formation des tuteurs, formateurs, enseignants, chercheurs. Une des voies possibles serait de penser la formation, le développement professionnel en favorisant les processus de subjectivation qui les conduisent à donner du sens à leur agir, qu'ils soient apprenants, tuteurs, formateurs, chercheurs. On peut observer dans les contributions que ces processus de subjectivation sont à l'œuvre et qu'ils constituent des possibilités de comprendre les ressorts de l'action de différents acteurs qui leur permettent aussi de réfléchir à leur mode d'engagement au travail. En fait, je rêve d'un ouvrage où les praticiens-chercheurs pourraient entrer dans un processus de subjectivation de leur expérience d'accompagnement en y portant un regard critique au regard des enjeux du contexte sociétal actuel. Ce pourrait être très intéressant tant du point de vue épistémique que praxéologique. L'impératif d'objectivité conduit bien souvent en effet à l'effacement du chercheur ou de l'apprenant, voire à la perte de son identité derrière le "nous". Je postule que partir de et travailler sa subjectivité – dire « je » - peut aboutir à une semblable objectivité : par la confrontation des subjectivités, par le fait de rendre visible au lecteur la posture personnelle du praticien-chercheur – son travail, ses doutes, ses craintes. Dans ce cas, l'option de s'exprimer en « je » ne serait pas liée à une perspective biographique qui désignerait comme dominante l'histoire personnelle ou l'identité du chercheur dans la construction de ses connaissances. On sait que si la compréhension de la réalité est liée en partie à nos définitions de nous-mêmes, elle est transcendée par l'intersubjectivité et par les significations institutionnelles au fondement des pratiques sociales. Comme le met en évidence notre ouvrage, les composantes des dispositifs de formation à visée professionnalisante impliquent des médiations, des conversations réflexives et des « autrui significatifs ». Le « je » assumerait alors ce qui fait la singularité d'un regard construit à partir des rencontres théoriques et humaines faites au cours d'une recherche. Ces réflexions me viennent parce qu'en lisant et relisant les textes des auteurs de l'ouvrage, je me suis dit qu'une des spécificités mais aussi des difficultés de l'écriture scientifique est précisément de rester présent dans le texte, alors même qu'on fait référence à des personnes reconnues dans un domaine, et que l'on situe ses hypothèses par rapport à celles d'autres chercheurs. Cependant, on perçoit en filigrane des différentes contributions de l'ouvrage que cette écriture incite les auteurs - tous formateurs et chercheurs - à réfléchir à leurs actions génératrices de mises sous tensions qu'il importe de prendre en compte dans la perspective d'un véritable développement professionnel. Dans le contexte actuel, il me semble que les formateurs en contexte d'alternance ont à comprendre d'abord les expériences complexes et singulières vécues par les apprenants au-delà même du cursus scolaire ou universitaire dans lequel ces derniers sont engagés....

EC : Est-ce que tu suggérerais d'autres perspectives de recherche que l'on entrevoit après la lecture de l'ouvrage ?

JMDK : Je dirais que la situation actuelle de la pandémie qui va perdurer et exploser davantage va profondément transformer les systèmes éducatifs. Dans le numéro spécial sur Réformer l'éducation¹ qui est issu du colloque international en juin 2019 à Paris, on avait invité des experts de toutes les régions du monde et on leur a demandé de penser prospectivement : l'École, l'université n'est pas le seul lieu d'apprentissage. Ainsi, un étudiant a de nombreuses opportunités de développer des compétences en dehors des activités prescrites d'enseignement, comme par exemple : en prenant des responsabilités comme délégué de cours ou dans une association étudiante, il développe très concrètement, dans des contextes faits de contraintes et de ressources, toute une série de *soft skills* qui lui seront précieux pour son métier futur ; s'il fréquente un club de sport ou une maison de la culture ou une maison de jeunes, il acquiert au fil du temps des savoir-agir spécifiques au lieu fréquenté ; s'il anime un club d'astronomie ou tout autre club, il aura appris tout ce qui touche à la conception, la mise en œuvre et l'animation d'un projet ; s'il fait l'expérience de la mobilité (Erasmus ou autre), il développe ce que les travaux de l'Union européenne et d'autres organisations appellent « compétence interculturelle »², jugée si importante pour le devenir des futurs professionnels et de la société... On pourrait multiplier les opportunités qui existent dans l'environnement de vie de nos étudiants. Encore faudrait-il que ces opportunités soient prises en compte. Cela suppose (1) que l'étudiant soit conscient de et explicite ces savoir-agir expérimentés, (2) qu'il soit accompagné dans ce travail d'explicitation, (3) que l'institution de formation prenne conscience de l'importance de telles expériences, les prennent en compte et fassent un véritable travail d'accompagnement et d'explicitation et (4) que l'institution identifie les lieux externes d'apprentissage, reconnaissent les savoir-agir qu'ils développent, établissent éventuellement des partenariats avec eux, les intègrent dans les projets de formation en fonction de leur apport, fassent un véritable travail de validation des acquis de l'expérience qui ne soit plus solitaire, mais partenarial (et donc solidaire). Ceci est bien dans l'esprit des propos tenus dans cet ouvrage : l'étudiant, le formateur et le maître de stage sont considérés comme des partenaires où chacun apprend à l'autre et de l'autre ; ils produisent donc de l'intelligence collective. À l'avenir, d'autres triangulations sont à encourager, car d'autres partenaires que les institutions de stage habituelles existent et les expériences menées dans ces autres lieux peuvent être déterminantes dans la formation de nos étudiants (et de nos formateurs et de nos partenaires), si elles sont le fruit d'un véritable travail d'explicitation et de reconnaissance.

¹ De Ketele, J.M. (Coord.). (2020). Réformer l'éducation, *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, n° 83. Voir plus spécialement la conclusion du numéro « Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective », pp. 205-234.

² De nombreux travaux européens ont travaillé les dimensions de cette compétence, dont notamment *Reference framework of competencies for democratic culture* (édité en 2019 par le Conseil de l'Europe en 3 volumes, dont le dernier touche plus spécifiquement la formation). On pense aussi, plus spécifiquement pour la dimension langagière, au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).