Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*

Paris: PUF, 318 p.

Jacques Leplat

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/2645>

DOI : 10.4000/activites.2645

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités

Référence électronique

Jacques Leplat, « Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles* », *Activités* [En ligne], 8-2 | octobre 2011, mis en ligne le 15 octobre 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/activites/2645> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.2645>

Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Analyse d'ouvrage par Jacques Leplat

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris: PUF, 318 p.

Comme Pierre Pastré a joué un rôle éminent dans la création et le développement de la didactique professionnelle en France, il est particulièrement intéressant de l'écouter nous en parler. Sa présentation est aussi celle de ses propres recherches : en retraçant l'histoire de cette discipline, c'est un peu de la sienne qu'il nous conte. En même temps qu'il définit bien le champ de la didactique professionnelle, ce livre expose aussi une démarche d'analyse de l'activité que ses nombreuses publications antérieures ont déjà fait connaître, mais qui est ici explicitée et illustrée d'une manière très claire. Pour cette raison, nous en ferons une analyse détaillée en suivant le plan de l'auteur, réservant pour la fin quelques remarques critiques.

Le premier chapitre, « **Naissance de la didactique professionnelle** » retrace les débuts de l'histoire de cette discipline à laquelle l'auteur voit trois grandes sources : les didactiques disciplinaires, la psychologie ergonomique et le souci d'introduire l'analyse du travail dans la formation professionnelle. En même temps que l'auteur développe quelques grands thèmes de cette histoire, il décrit de manière très concrète le milieu dans lequel elle s'est déroulée. La place des personnes qui en ont été les acteurs à des titres divers est bien cernée. « Le passage de la didactique des techniques à la didactique professionnelle permet d'introduire deux dimensions épistémologiques majeures : le concept de 'pouvoir d'agir', caractéristique d'un 'sujet capable' qui n'est pas réductible à un sujet connaissant ; et le concept de ressources qu'un sujet construit (...) pour mettre en œuvre son pouvoir d'agir » (p. 19). Une autre caractéristique importante de cette histoire est l'accent mis sur le sujet, un sujet qui agit, qui apprend au travail et en formation, accent corrélatif de celui mis sur l'activité productive et constructive. L'activité est vue à travers le passage des concepts à la conceptualisation.

Le second courant à l'origine de la didactique professionnelle est issu de la formation professionnelle, « champ de pratiques aux multiples dimensions, sociales, économiques, institutionnelles, pédagogiques, alors que la didactique professionnelle cherche principalement à comprendre et à favoriser les apprentissages liés au travail et au métier » (p. 22). On y voit évoqué le rôle du CERP (Centre d'Études et Recherches Psychotechniques) et des psychologues qui ont participé à ses recherches et montré comment l'analyse psychologique du travail pouvait enrichir les études des situations de travail et de la formation. De là allait s'élaborer ce qui deviendrait la psychologie ergonomique dont les contacts avec la didactique professionnelle devaient s'avérer si productifs.

Parallèlement, l'auteur examine ce qui l'a conduit à la découverte d'un cadre d'analyse du travail qu'il allait exploiter et enrichir. « Analyser le travail, c'est principalement aller observer l'activité, même si pour entrer dans l'analyse de l'activité il faut commencer par une analyse de la tâche. Pour faire une analyse du travail, il faut aller sur le terrain, observer et enregistrer ce que font les acteurs... » (p. 35) n'oubliant pas « que le primat de l'activité est central » (id.).

La dernière partie de ce chapitre traite plus précisément « des relations entre psychologie ergonomique, didactique des disciplines et didactique professionnelle » (p.36 sq.) et dégage ensuite des traits majeurs de l'évolution des interactions entre ces disciplines en rapportant les débats auxquels cette évolution a donné lieu. « On peut donc dire que, au moment où elle se constitue, la didactique professionnelle emprunte à la psychologie ergonomique, non seulement ses concepts et méthodes d'analyse du travail, mais aussi ses principes de centration sur l'activité et le sujet. Et c'est en cela surtout que la didactique professionnelle s'inscrit dans la psychologie ergonomique » (p. 40), mais elle s'en distingue aussi : « son objet spécifique est moins l'activité (de professionnels) que l'apprentissage de l'activité » (id.). Les études montrent aussi que ces deux objectifs ne sont pas indépendants

et ont intérêt à être associés.

Ce chapitre remplit bien le but que lui assignait l'auteur concernant la didactique professionnelle : « montrer son caractère vivant, évolutif, quelquefois marqué d'incertitude ; bref, saisir cette discipline dans son émergence et son pouvoir de développement » (p. 57).

- **Le développement des compétences.** Les chapitres 2 et 3 explicitent la notion de développement chez les adultes. Deux composantes en sont retenues : le *développement des compétences* et le *développement du pouvoir d'agir*. La première renvoie à l'histoire du concept de compétence notant au préalable que « la didactique professionnelle se donne comme objectif le développement de compétences générales à partir du traitement de situations professionnelles » (p. 63). Cette histoire passe d'abord par Piaget, puis Vergnaud et Rabardel. On y trouve discutée la nature de la compétence vue comme un concept pragmatique dont les caractéristiques évoluent conjointement à celles du travail passant des compétences exécutives aux compétences adaptatives. (p. 72). Parallèlement à l'évolution du travail, « on repère une mutation de la notion de compétence, qui met de plus en plus l'accent sur la capacité d'adaptation à des situations variées dans un même type de métier (p. 74).

Il en résulte que « le développement dans le travail, ce n'est pas l'acquisition de compétences complètement décontextualisées, mais la montée en abstraction de compétences contextualisées » (p.76). L'auteur montre ensuite comment la théorie aristotélicienne de l'acte et de la puissance peut éclairer la nature de la compétence dans ses rapports avec l'activité. Cette théorie suggère qu'il y a de l'épaisseur dans l'activité humaine, qu'on ne peut pas la réduire à une simple effectuation, qu'elle est grosse de possibles qui peuvent plus ou moins se réaliser. (p. 85). C'est dire aussi qu'« il y a de la conceptualisation dans l'action ». Ceci amène à analyser la parenté entre la notion de compétence et celle de schème que Vergnaud a empruntée à Piaget et exploitée en didactique professionnelle. Pastré en souligne les mérites, en particulier celui « d'articuler le caractère adaptable de l'activité et l'invariance de son organisation » (p. 88). Le schème apparaît « comme un passeur entre la connaissance et l'action » (id.). Un schème s'inscrit toujours dans un couplage, le couplage schème-situation, ce qui donne à l'invariant inhérent au schème la propriété « d'appartenir à la situation par son origine et à la représentation de l'agent par sa fonction » (p. 91).

La deuxième partie, plus théorique, traite de deux questions concernant les relations, dans l'activité, entre fonctionnement et développement, d'une part, entre apprentissage et développement d'autre part. À cette fin, l'auteur présente sa propre conception en référence à deux autres, celle de Piaget-Vergnaud et celle de Vygotsky-Clot, dont il dégage les traits caractéristiques et souligne l'intérêt et les faiblesses. Tous s'accordent sur le caractère historique du développement, mais différent quant au caractère continu/discontinu de celui-ci. Pastré défend la thèse de la discontinuité du développement : « il y a des épisodes de développement qui surgissent sous la forme de microgenèse au sein même du fonctionnement de l'activité » (p. 108). La « genèse opérative » est marquée par un moment de « rupture et d'intégration » (p. 109) : ce qui existait voit son champ limité (rupture) et devient un cas pour un modèle plus large (intégration). Ce chapitre se conclut par une analyse détaillée des rapports entre apprentissage et développement : elle dégage des conditions qui permettent de comprendre comment un apprentissage peut contribuer à un processus de développement.

Le chapitre IV, « **Sujet capable et construction identitaire** » envisage une autre facette du développement, qui l'inscrit dans le développement de soi. Il s'agit alors d'analyser la manière dont le sujet « s'approprie son vécu pour en faire quelque chose de lui-même » (p. 118). Trois thèmes sont abordés : une réflexion sur l'expérience et ce qu'elle apprend sur la construction de soi, des commentaires sur la notion de « sujet capable », enfin, une analyse de la notion de « genèse identitaire » et de celle d'« invariant identitaire ».

L'expérience est analysée en référence à la conception de Ricoeur dont il retient la distinction entre la « *mêmeté* » faite de l'accumulation de circonstances et de faits qui ont été vécus et l'« *ipséité* », « capacité à donner du sens à ce qu'on a vécu en se l'attribuant à soi-même » (p. 121).

Un long développement émaillé de commentaires philosophiques est consacré à la distinction entre sujet épistémique et sujet capable. Finalement, la thèse que défend l'auteur est qu'« il est indispensable de passer d'un sujet épistémique à un sujet capable si on veut chercher à mieux comprendre l'activité, la *praxis*, le couplage entre le sujet et le réel » (p. 135), couplage « par lequel le sujet s'investit dans une transformation du réel et une transformation de soi » (p. 139).

Le chapitre V, sur la **conceptualisation dans l'action**, expose le cadre théorique privilégié par l'auteur pour définir sa conception de la didactique professionnelle. La notion de conceptualisation est à prendre ici au sens actif : « elle n'est ni un outil, ni un objet ; c'est une activité qui a pour but de produire des concepts qui permettent à un sujet de mieux s'adapter au réel, de mieux adapter le réel à lui-même, mais aussi de mieux connaître le réel » (p. 150). Le concept, lui, est défini comme « le produit d'un mouvement d'abstraction » (p. 151).

Ce chapitre comporte deux grandes parties. La *première* rappelle les origines de la conceptualisation dans l'action. À cette fin, elle expose d'abord la contribution de Piaget dont il est retenu, notamment qu'« il existe deux formes de la connaissance, la forme opératoire encapsulée dans l'action, et la forme prédictive, qui s'exprime par le langage et qui énonce des propriétés et des relations sur le réel » (p. 161). Ensuite est développée la conception de Vergnaud sur le couplage « schème-situation qui en est un élément central. Cette conception est caractérisée en notant que « le schème est à l'action ce que le concept est à la cognition », c'est-à-dire l'élément de base constitutif de l'action, et qui en permet l'analyse » (p. 161). De cette discussion détaillée et comparative de ces deux auteurs, Pastré dégage une épistémologie de la connaissance dont on peut retenir qu'« il y a de la conceptualisation aussi bien dans l'action sous forme opérative que dans la pensée théorique » (p. 170).

La *seconde* partie montre comment ce cadre théorique a été mis en œuvre dans les premières recherches de didactique professionnelle, cela autour de trois concepts de base : concept pragmatique, structure conceptuelle d'une situation et modèle opératif qui sont précisément définis et illustrés. L'auteur insiste sur le caractère adaptatif de cette conceptualisation dans l'action qui dépend pour une part importante de la nature des tâches étudiées, en particulier de leur complexité et de la compétence des opérateurs qui sont affectés à leur exécution.

Les chapitres VI et VII mettent à l'épreuve le **modèle de la conceptualisation dans des situations professionnelles diverses**. L'auteur parle de « métamorphoses de la conceptualisation » pour désigner les différentes manières dont la conceptualisation intervient selon les situations d'apprentissage. Ces métamorphoses sont abordables de deux points de vue : à partir du domaine de l'activité (chapitre VI) ou à partir des catégories d'apprenants (chapitre VII). Chacun est illustré par des recherches conduites ou dirigées par l'auteur. Elles font l'objet de commentaires détaillés, fondés sur l'analyse de cas précis, qui permettent d'apprécier les avantages et les limites du modèle, en même temps que de bien cerner les problèmes posés par son application.

Le premier point de vue amène à distinguer trois grands domaines : les activités à dominante technique (ex. conduite ou maintenance de systèmes techniques), activité à dominante perceptivo-gestuelle (ex. activités artisanales ou sportives), activités à dominante relationnelle (ex. activités de service). Des distinctions sont introduites entre analyse de l'apprentissage *de* et *dans* l'activité, apprentissage au *moment de* l'action et *dans* l'action. Le second point de vue amène à prendre en compte le rôle des apprenants. Ainsi sont différenciées quatre catégories : les élèves, les novices, les professionnels en place et les professionnels en formation de perfectionnement.

Au fil de ces pages et des cas présentés et commentés, on voit mis en œuvre et discuté quelques thèmes caractéristiques de cette perspective de recherche : débriefing, concepts pragmatiques/techniques, modèle épistémique/figuratif, distinction savoir/connaissance, élaboration et /assimilation de l'action. On y trouvera également une discussion détaillée des rapports du modèle de l'auteur avec celui de l'éfaction (p. 237 sq.). Retenons aussi de ces chapitres que « conceptualiser, c'est abstraire, au sens de 'faire abstraction de' tout un ensemble de propriétés d'un environnement pour en extraire celles qui sont pertinentes pour l'action » (p. 242) ; « qu'analyser l'apprentissage, c'est saisir la

conceptualisation dans tous ses états » (p. 252); que « la conceptualisation consiste à repérer des régularités dans l'environnement qui vont être transformées en règles pour guider l'action » (p. 253).

Le dernier chapitre traite « **des dispositifs d'apprentissage construits sur des situations** », ce que l'auteur appelle aussi « dispositifs de formation » ou encore, « dispositifs pour comprendre et analyser l'apprentissage, ou, enfin, en empruntant à B. Rey cette terminologie, « dispositifs d'apprentissage 'curriculaires' définis comme suite organisée de situations destinées à faire apprendre » (p. 257), « de curriculum comme programmation de l'apprentissage caractérisée par une progression » (p. 258). Ces apprentissages, objets d'une préparation antérieure, se distinguent de l'apprentissage incident dont la place reste toujours très grande puisque « dès qu'il y a activité, il y a apprentissage » (p. 259). Entre ces deux formes d'apprentissage, l'auteur situe l'apprentissage tutoré, « dispositif sans curriculum qui suppose un acteur institutionnel, le tuteur » (p. 262). Une distinction importante qui sera largement exploitée est celle de dispositif curriculaire à base de texte et de dispositif curriculaire à base de situation. Ce dernier recourt à une situation pour « permettre à l'apprenant de maîtriser la situation mise en scène » (p. 265). L'auteur présente un certain nombre de dispositifs curriculaires à base de situation dont il souligne une caractéristique importante, la *problématicité*, « fait que la situation retenue doit impérativement comporter un problème à résoudre et/ou à construire » (p. 267). Les six dispositifs décrits et commentés sont issus de recherches auxquelles l'auteur a participé à des titres divers : réglage en plasturgie, taille de la vigne, conduite de centrale nucléaire, montage de télérupteur, etc.. chacune est l'occasion de faire valoir des traits particulièrement significatifs des dispositifs liés aux situations. Ainsi, l'auteur essaie d'amorcer une « théorie de la conception de dispositifs d'apprentissage à base de situations » (p. 283) dans laquelle le triplet 'situation-problème-savoir' joue un rôle important.

Une dernière partie débat de quelques problèmes généraux posés par ces dispositifs d'apprentissage, notamment par la transformation didactique et il s'achève par cette constatation que « quel que soit le dispositif d'apprentissage retenu, il est d'une extrême importance qu'il donne autant de place aux situations qu'aux savoirs » (p. 299).

La **conclusion générale** inscrit le livre dans une conception plus générale du développement des adultes au travail. Après être revenue sur trois concepts majeurs, d'opération, de pragmatique et d'utilitaire, elle note que « trois appuis sont nécessaires pour que le travail génère du développement : des situations, des dispositifs, des hommes » (p. 302).

En conclusion, ce livre constitue une excellente introduction à la didactique professionnelle. Il a bien des caractéristiques d'un manuel qu'évoque son titre principal. Il donne un bon historique de la discipline et de ses traits essentiels. Il fournit un aperçu synthétique des travaux réalisés par l'auteur et les personnes diverses auxquelles il s'est associé. On appréciera la présentation du cadre théorique sur la conceptualisation et l'usage qu'il en fait pour l'analyse des situations de travail. On lit avec intérêt les études des cas concrets qui articulent bien les perspectives théoriques et pratiques et montrent comment elles s'enrichissent mutuellement. En lisant ces pages, on a souvent l'impression d'assister à une conversation, de participer à la réflexion et à la genèse de la solution. On apprécie dans ce livre des discussions très vivantes, par exemple celles consacrées aux rapports entre fonctionnement et développement, et à la continuité du développement (p. 97 sq.) présentées comme « une sorte de débat en partie imaginaire entre Piaget, Clot et moi-même » (p. 97). On sent l'auteur habité par la discipline qui fait l'objet de son livre. Il se raconte en commentant ses recherches ce qui donne un caractère très vivant à ces pages.

Cette centration sur un modèle bien présenté et bien exploité donne beaucoup de cohérence à cet ouvrage, mais elle conduit aussi à une certaine fermeture au sens où il n'est fait aucune mention de courants de recherche situés dans des domaines voisins avec des perspectives théoriques différentes. Rien sur les travaux de Bartlett et de son école : les noms de Seymour, Bainbridge, John Patrick, Shepherd, par exemple ne sont jamais cités (ou par une brève mention) qui ont pourtant fait de nombreuses recherches autour des thèmes de ce livre : analyse de l'activité, aides à la formation, simu-

lation, etc. Il n'est pas question de parler de tout, mais la mention de ces recherches aurait permis de mieux situer l'originalité de la perspective de recherche choisie ici.

Ces remarques critiques n'enlèvent rien aux qualités de ce livre susceptible d'intéresser un public varié qui déborde largement les spécialistes de didactique professionnelle. Tous ceux qui pratiquent l'analyse de l'activité y trouveront non seulement des connaissances théoriques, mais aussi une manière de les mettre en œuvre. Les ergonomes devraient apprécier notamment les analyses concrètes présentées dans ce livre, qui peuvent servir de modèles. Si la didactique professionnelle s'est enrichie au contact de la psychologie ergonomique, l'inverse est aussi vrai et beaucoup des perspectives d'analyse présentées dans ce livre pourraient figurées dans un manuel d'ergonomie ! Les étudiants et professionnels des disciplines centrées sur le travail devraient aussi apprécier cet ouvrage riche et bien écrit.

Juin 2011