LENOIR Yves & PASTRÉ Pierre (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*

Toulouse : Octarès, 2008, 319 p.

Élisabeth Nonnon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1653>

DOI : 10.4000/rfp.1653

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2009

Pagination : 150-153

ISBN : 978-2-73-42-1185-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Élisabeth Nonnon, « LENOIR Yves & PASTRÉ Pierre (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 169 | octobre-décembre 2009, mis en ligne le 05 octobre 2010, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1653> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1653>

Ce document a été généré automatiquement le 23 septembre 2020.

© tous droits réservés

LENOIR Yves & PASTRÉ Pierre (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*

Toulouse : Octarès, 2008, 319 p.

Élisabeth Nonnon

RÉFÉRENCE

LENOIR Yves & PASTRÉ Pierre (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès, 2008, 319 p.

- 1 Cet ouvrage collectif reprend les travaux de journées d'étude tenues à la faculté d'éducation de Sherbrooke en avril 2005, sur le thème « Didactique des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants ? ». Cet échange entre chercheurs d'Europe francophone et du Québec visait une relecture de vingt-cinq ans de travaux relatifs à la didactique professionnelle, en les confrontant à ceux de didacticiens des disciplines et à la problématique de la professionnalité des enseignants. Cette perspective sous-tend le plan de l'ouvrage en deux parties : la première, autour de la didactique professionnelle et la seconde, autour de la formation des enseignants.
- 2 Comme l'indique Pastré dans son introduction, la didactique professionnelle s'est à l'origine démarquée de la didactique des disciplines (qui se réfère principalement aux savoirs) en prenant comme centre la notion d'activité, ce qui a pu l'amener à marginaliser la question des savoirs, d'où un rééquilibrage au profit des savoirs dans les travaux plus récents. Dans une synthèse bibliographique à partir d'un corpus francophone conséquent, Habboub, Lenoir et Tardif passent en revue les contextes d'émergence, les références, les problématiques, les notions-clés et les évolutions de ces deux champs de recherche. Ils replacent utilement dans leur contexte d'élaboration et dans leurs acceptions différentes des notions maintenant couramment utilisées dans

les formations professionnelles et la formation d'enseignants : distinctions portant sur différents types de savoirs professionnels (savoirs prescrits/savoirs construits, savoirs théoriques, savoirs techniques, savoirs de métier...), entre savoirs et connaissances (qui adoptent des sens différents selon le système de référence auquel il est fait appel), mais relèvent aussi les ambiguïtés et débats autour de termes-clés comme

« compétences » (les savoirs sont-ils des compétences, sont-ils mobilisés en compétences ?), « situation », « action » et « activité ».

- 3 Cette synthèse est suivie de deux textes, l'un de Pastré (« Apprentissage et activité »), l'autre de Raïsky (« Une histoire de didactique »), qui développent l'une et l'autre orientation. Pastré insiste sur la question centrale, minorée en psychologie, qui fonde sa recherche, celle du développement cognitif continu chez les adultes : la visée est de comprendre comment une transformation du sujet ou un apprentissage peut naître dans l'activité, par quels modèles on peut rendre compte de la dimension constructive à long terme, et pas seulement de la dimension productive de l'activité. Cela suppose de clarifier les différentes modalités d'articulation entre modèle opératif et modèle cognitif mobilisées par un sujet pour construire des connaissances à partir de son activité ou encore, pour reprendre Vergnaud, les relations entre formes opératoires et formes prédicatives que peut prendre une même connaissance et les modes de transformation d'un registre de conceptualisation à un autre. Il détermine ainsi différentes classes de situations d'apprentissage en fonction de la façon dont s'articulent ces registres mobilisés dans toutes les situations. À la question épistémologique de savoir si les relations entre pôle du savoir et pôle de l'activité doivent être pensées sur le mode de la continuité ou de la discontinuité, il répond en termes d'absence de continuité entre le modèle opératif d'une situation et le modèle cognitif qui y correspond, mais parle d'articulation, selon des registres variés, entre des pôles irréductiblement différents mais toujours présents ensemble, ce qui impose de maintenir un point de vue pluraliste sur les apprentissages. Raïsky montre comment la question des savoirs est progressivement revenue au premier plan dans le champ de la formation professionnelle, de façon originale par rapport au développement des didactiques disciplinaires. Dès lors, les acquis de la didactique professionnelle (notamment la reconnaissance de la dignité des savoirs professionnels dans leur variété, la place centrale du sujet dans l'activité) peuvent aider la réflexion sur les savoirs des didactiques disciplinaires, en élargissant et en renouvelant les rapports entre savoirs disciplinaires et compétences professionnelles. Réciproquement, la didactique professionnelle se trouve aussi obligée de prendre en compte un problème central : si elle a surtout été développée dans des dispositifs de formation continue d'adultes, elle ne peut être transposée telle quelle aux situations de formation initiale à finalité professionnelle, où la question des savoirs et des disciplines se pose différemment.
- 4 Un deuxième débat porte sur les relations entre ergonomie et didactique professionnelle. La didactique professionnelle a repris à l'ergonomie, comme préalable nécessaire à la formation, l'analyse de la tâche prescrite et sa confrontation à l'analyse du travail réel. C'est à partir de cette analyse de l'activité que s'est amorcée une analyse des savoirs professionnels construits dans l'activité : comme le dit Pastré, la didactique professionnelle a dû amorcer le tournant didactique, c'est-à-dire passer de l'analyse de l'activité à l'analyse de l'apprentissage, dans l'activité et comme activité. Chatigny et Vézina explorent ainsi ce qu'ergonomie et didactique professionnelle ont à

apprendre l'une de l'autre. Si l'objectif de l'ergonomie est d'adapter le travail aux capacités humaines, elle devrait non seulement contribuer directement à l'enrichissement des contenus de formation pour les rapprocher de la réalité du travail, mais « s'assurer également que le développement des compétences soit pensé en relation avec le développement des contextes favorables à la construction et au déploiement de ces compétences. L'intervention en formation ne peut donc viser uniquement la transformation des individus ». L'article distingue différents niveaux d'analyse du travail nécessaires à l'élaboration de contenus et de modalités de formation : la compréhension de l'activité de travail en milieu de pratique, l'analyse du travail, en formation professionnelle, des enseignants de ces métiers (qui sont en eux-mêmes des professionnels), l'analyse du travail des professeurs impliqués dans la formation universitaire de ces enseignants. Son intérêt est de montrer les seuils mais aussi les homologies entre les problèmes de l'activité à ces différents niveaux. Parmi les concepts utiles à la compréhension du premier, l'accent est mis sur les savoirs stratégiques mobilisés dans le travail, notamment les « savoirs de prudence » (cf. Dejours) particulièrement négligés dans les dispositifs de formation : ils visent à réguler la charge de travail et d'apprentissage par des compromis pour maintenir le meilleur équilibre entre soi, les autres et les contraintes du système. L'analyse de l'activité des professionnels devenus enseignants doit porter sur l'ensemble de leur activité, notamment sur les activités de travail en dehors de la classe, « pas seulement sur le territoire réservé à l'enseignant en fonction de la mission reconnue », et intégrer « la présence constante de régulations simultanées de plusieurs dimensions du travail avec plusieurs niveaux d'activité ». Le niveau du travail universitaire de formation des enseignants est régi au Québec par des référentiels de compétences reposant, selon les auteurs, sur une analyse datée de la situation de travail de l'enseignement professionnel et sur un modèle théorique général du travail enseignant, dont les exigences et les niveaux de maîtrise attendus ne sont pas réalistes dans le contexte actuel d'enseignement professionnel. En ce qu'il amorce une reconnaissance des savoirs stratégiques, ce référentiel peut servir de cadre, mais il faudrait se donner les moyens de connaître spécifiquement les pratiques en contexte (en fonction des contenus à enseigner, des ressources et des contraintes) pour que ces référentiels aient du sens pour les praticiens : « Des questions d'éthique doivent faire l'objet de notre réflexion pour éviter le piège de l'extraction de connaissances et de la rigidification de pratiques en se collant à des stratégies d'experts. Il apparaît nécessaire de connaître et comprendre les stratégies et besoins de novices autant que d'enseignants expérimentés [...] La fonction de l'enseignement et de la formation n'est plus alors de prescrire des conduites idéales mais d'amener l'individu à identifier diverses pratiques qui apportent des résultats et de produire de l'intelligibilité autour d'un problème et de ses enjeux. »

- 5 Le troisième débat est venu de l'élargissement de l'analyse du travail et de la didactique professionnelle aux activités de service, qui a conduit à donner plus d'importance au langage et à la notion de développement cognitif et personnel au long de la vie, objet central de la didactique professionnelle selon Pastré. On retrouve la question des compétences et de ses rapports avec la place donnée au sujet par les théories de l'activité, question qui traverse tout l'ouvrage et que développe particulièrement Maubant. Le texte de celui-ci présente une critique de l'idéologie de « l'ingénierie des compétences » et de ses tentatives de rationalisation de la formation, montrant comment ce modèle de l'ingénieur et de la compétence a pénétré les différentes composantes du procès de formation et comment la formation d'enseignants peut elle

aussi subir la prégnance de l'agir organisationnel sur l'agir pédagogique qu'incarne le discours sur l'ingénierie. Ainsi la façon dont ce concept de compétence est utilisé en formation « n'aide guère à identifier ce qui constitue le cœur même de l'activité d'apprendre, que cet acte se décline en formation d'adultes, dans l'éducation scolaire ou dans les dispositifs de formation des maîtres » et occulte la place des savoirs dans la compétence. Il lui oppose quatre éléments du processus d'apprentissage entrant selon lui en jeu : le rapport au savoir, le contexte socio-technique du processus d'apprentissage, le rapport à l'apprendre et au métier, la dimension réflexive de subjectivisation des savoirs. La question posée à la didactique professionnelle est donc de savoir à quelles conditions on pourrait développer une perspective d'ingénierie de compétences en sauvegardant la place du sujet, de la construction identitaire et de l'appropriation subjective des savoirs. C'est aussi la question que posent Couturier et Couinard en s'interrogeant sur les modèles et les limites de l'analyse du travail dans les métiers de la relation.

- 6 Comme Pastré, et à la suite de Vygotski, Mayen met au centre de l'analyse la notion de développement et le caractère dynamique et évolutif des compétences. Comme l'avait dit Vergnaud, comprendre les relations entre apprentissage et développement nécessite d'examiner les relations entre quatre termes indissociablement liés : apprentissage, développement, expérience et maturation. Cela l'amène à récuser la centration exclusive sur les processus d'analyse réflexive explicite et les situations problèmes en formation, pour mettre l'accent sur le processus de transformation au fil des évolutions auxquelles chacun doit faire face dans la durée de sa vie de travail. Rien ne serait pire qu'une didactique professionnelle qui inventorierait et classerait de nouvelles formes de savoirs (d'action, pratiques...) et chercherait à les enseigner en fonction d'un nombre fini de modalités d'apprentissage. Ce qu'il faudrait viser dans les dispositifs de formation, c'est l'instauration des conditions de ce développement des compétences, notamment par des parcours d'expérience dans la durée où interfèrent enseignement et activité : le changement d'activité et de position sociale au cours de ce parcours ravive les contradictions porteuses de signification et induit des changements de point de vue et de mode de relation aux situations. La place des interactions verbales est donc fondamentale dans chacun de ces plans d'expérience et dans leurs « décombinaisons et recombinaisons ».
- 7 La seconde partie de l'ouvrage analyse ce que la didactique professionnelle peut apporter à la compréhension de l'activité des enseignants et à leur professionnalisation... La question est de savoir si ces travaux, centrés à l'origine sur la formation continue en entreprise auprès de professionnels en exercice, pourraient être adaptés dans la formation initiale à l'enseignement.
- 8 Comme en première partie, un texte confronte une didactique disciplinaire (le français, présentée par Dezutter) et la didactique professionnelle (Pastré), comparant leur contexte d'émergence, leurs sources et références, les étapes de leur institutionnalisation, les tensions qui les traversent, leurs perspectives. Les deux perspectives restent différentes dans leur objet : à l'école, l'activité constructive est le but de l'action et non plus l'activité productive d'où peut naître un apprentissage. Mais des évolutions propres à chacun des champs permettent des convergences dans les questionnements, sur la place d'une analyse de l'activité réelle d'enseignants pour penser la transmission de savoirs donnés, par exemple, ou réciproquement sur la mobilisation de savoirs dans l'apprentissage d'une activité professionnelle. Bouillier,

Asloun et Veyrac, quant à eux, reprennent le cadre théorique de la didactique professionnelle, notamment la notion d'activité confrontée à des situations complexes, pour le transposer en formation d'enseignants (dans l'enseignement technique agricole), dans la perspective de prendre en compte et didactiser cette part d'adaptation à la singularité et la complexité des situations. La problématique de la tension entre une approche en termes de compétences et une approche en termes de réflexivité et de construction identitaire se retrouve dans le texte de Vanhulle, la formation d'enseignants devant se situer entre ces pôles comme processus de subjectivation des savoirs, « offrir des savoirs comme des grilles de lecture, mais aussi contribuer à la fondation de nouveaux habitus ». Le texte de Bucheton se centre lui sur une analyse de l'activité de l'enseignant : par rapport à d'autres activités de travail, elle a la spécificité d'être une activité articulée à celle des élèves et de s'opérer dans et par le langage, dont elle décrit les différents usages pour faire progresser l'intercompréhension. Mais la spécificité du travail enseignant et de sa formation est que l'enseignant doit apprendre aussi un corps de savoirs disciplinaires qu'il aura à traiter didactiquement et à dispenser, selon des modalités qui ne sont plus seulement transmissives, de manière à ce que les élèves acquièrent ces savoirs. Cette question des savoirs et de leur place spécifique dans une formation professionnelle d'enseignants est l'objet du texte de Lebeaume et Magneron, qui se sont intéressés aux professeurs de technologie de collège et de mathématiques et sciences en lycée professionnel.

- 9 Lenoir dans sa conclusion souligne les apports réciproques de ce dialogue, rappelant comment la didactique professionnelle a permis de réhabiliter les savoirs professionnels et de considérer l'activité effective d'enseignement dans sa complexité, sa multidimensionnalité et sa multiréférentialité, mais aussi comment, alors qu'elle était centrée au départ sur le développement des compétences professionnelles en contexte de formation continue, elle a dû s'affronter aux questions des savoirs, en s'élargissant à la formation initiale et à des professions comme l'enseignement, où la transmission de savoirs prescrits par le curriculum est constitutive du métier et exige l'instauration de situations formelles d'apprentissage. Même si le processus d'apprentissage tel que l'analyse la didactique professionnelle repose sur un va-et-vient continu entre modèle opératif et modèle cognitif, il reste que la tension entre expérience et savoir est bien réelle. Tout le problème pour une formation d'enseignants est d'articuler ces composantes inséparables de la fonction enseignante, en évitant les impositions réductrices dans un sens comme dans l'autre, et sans occulter la part irréductible due à la non-transparence des pratiques et des habitus.
- 10 À l'heure où la formation des enseignants se trouve, en France du moins, à un moment de mutation qui engage des choix cruciaux et des débats violents, notamment sur la question de la place des savoirs académiques et des conditions d'une formation professionnelle qui prendrait en compte toutes les dimensions de l'exercice du métier, il est utile de relire les traces de ce travail en commun et de voir comment ces questions centrales peuvent être examinées dans un climat de confrontation sereine, d'élucidation des sources et d'explicitation des problèmes. Même si le champ d'investigation et de travaux présenté ici reste dans l'ensemble homogène, donc partiel et marqué par son contexte d'émergence dans des activités professionnelles bien différentes des visées et contraintes de l'enseignement scolaire, l'ouvrage montre lucidement les limites à leur transposition imprudente aux conditions spécifiques du métier d'enseignant, mais aussi ses apports décisifs pour appréhender l'activité réelle qui y est mise en œuvre. Par le sérieux bibliographique et le retour, dans plusieurs

contributions, sur l'histoire de ces domaines de recherche, les communications de ces journées montrent aussi de façon utile comment un champ théorique peut évoluer à mesure des transformations des contextes, élucider ses contradictions et ses flottements théoriques pour intégrer de nouvelles problématiques et infléchir ses concepts, au-delà des figements de position qui perpétuent des débats obsolètes.

AUTEURS

ÉLISABETH NONNON

IUFM du Nord-Pas-de-Calais, université d'Artois