
PASTRÉ Pierre. *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*

Paris : PUF, 2011, 318 p.

Isabelle Vinatier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3730>

DOI : 10.4000/rfp.3730

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 138-141

ISBN : 978-2-84788-379-4

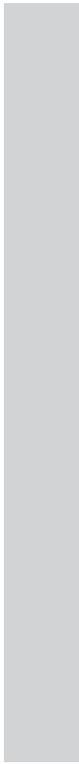
ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Isabelle Vinatier, « PASTRÉ Pierre. *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 179 | avril-juin 2012, mis en ligne le 30 novembre 2012, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3730> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3730>

© tous droits réservés

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE
recherches en éducation



*Toute culture véritable est
prospective. Elle n'est point
la stérile évocation
des choses mortes, mais
la découverte d'un élan
créateur qui se transmet
à travers les générations
et qui, à la fois réchauffe
et éclaire. C'est ce feu,
d'abord, que l'Éducation
doit entretenir.*

Gaston Berger

« L'Homme moderne
et son éducation »

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses
aux rédacteurs en chef par courriel à l'adresse suivante :
revue.rfp@ens-lyon.fr

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction des attentes
et des vœux du lectorat de la *Revue française de pédagogie*.

Une note aux auteurs, comportant les orientations éditoriales, les consignes bibliographiques
et typographiques ainsi que les conditions de soumission est disponible
au format PDF sur Internet à l'adresse suivante :

<www.ife.ens-lyon.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie/consignes-aux-auteurs>
ou par courriel sur simple demande à l'adresse suivante : revue.rfp@ens-lyon.fr

Les articles de la *Revue française de pédagogie* sont désormais
indexés à l'aide du *Thésaurus européen des systèmes éducatifs* (TESE), version 2009.

La *Revue française de pédagogie* est référencée dans la base de données FRANCIS
produite par l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST-CNRS)
et sa collection est mise à disposition sur le portail Persée pour les numéros antérieurs à 2005
(<www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/rfp>) ainsi que sur la plateforme revues.org
(<<http://rfp.revues.org>>). La plateforme cairn.info permet également l'achat des articles récents (*pay-per-view*)
et un abonnement à la revue dans le cadre d'un bouquet général ou thématique.
Enfin, la collection de la *Revue française de pédagogie* est disponible sur le portail américain JSTOR
(<www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=revufrapeda>).

© École normale supérieure de Lyon, 2012 (tous droits réservés)

ISBN 978-2-84788-379-4

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON

Service Éditions • *Revue française de pédagogie*

Bâtiment Ferdinand-Buisson • 15, parvis René-Descartes • BP 7000 • 69342 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 91 • Fax +33 (0)4 26 73 12 68

Rédaction de la revue : tél. +33 (0)4 26 73 12 04 • revue.rfp@ens-lyon.fr

Page Internet de la revue : <www.ife.ens-lyon.fr/editions/rfp>

VARIA

- Martine Court & Gaële Henri-Panabière – *La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs* p. 5
- Séverine Depoilly – *Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires* p. 17
- Dominique Lafontaine, Vincent Dupriez, Maud Van Campenhoudt & Catherine Vermandele – *Le succès des « héritières » : effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université* p. 29
- Filippo Pirone & Patrick Rayou – *Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire* p. 49
- Philippe Tremblay – *Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage* p. 63
- Christine Berzin – *Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement* p. 73

ÉTUDE

- Jean-Luc Rinaudo & Georges-Louis Baron – *Les qualifiés de la section des sciences de l'éducation du Conseil national des universités de 2000 à 2009* p. 83

NOTE DE SYNTHÈSE

- Jean-Louis Berger & Fredi Büchel – *Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison* p. 95

NOTES CRITIQUES

- Barrère Anne – *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes* (Alain Marchive) p. 129
- Lignier Wilfried – *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués* (Jean-Yves Rochex) p. 130
- Loeffel Laurence – *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (Laurence Cornu) p. 134
- Normand Romuald – *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités* (Éric Mangez) p. 136
- Pastré Pierre – *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* (Isabelle Vinatier) p. 138
- Perrenoud Philippe – *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* (Olivier Rey) p. 141
- Rochex Jean-Yves & Crinon Jacques – *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (Stanislas Morel) p. 143

LA REVUE A REÇU

p. 145

ABSTRACTS (traduction de Thierry Bessy)	p. 147
RESÚMENES (traduction de Jean Casenave)	p. 150
ZUSAMMENFASSUNGEN (traduction de Roland Boichon)	p. 153

Hommage à Georges Snyders (1917-2011)

Dans l'histoire des sciences de l'éducation, Georges Snyders, décédé le 27 septembre 2011, occupe une place importante et originale. Il fait partie des tout premiers qui ont contribué à la construction de ce champ de recherche et de formation à la fin des années soixante, en étant nommé à la Sorbonne dans la faculté des lettres en 1967 comme philosophe de l'éducation (poste devenu ensuite partie intégrante de l'université Paris-Descartes). Élève de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm en 1937, il est empêché par la guerre et le régime collaborateur de Pétain de poursuivre ses études. Il est arrêté à Lyon, victime des persécutions antisémites, et déporté à Auschwitz dont il ne témoignera discrètement que bien longtemps plus tard, malgré le poids exercé par cette épreuve radicale, par exemple sur son engagement politique ultérieur au parti communiste. Après-guerre, il passe l'agrégation de philosophie, enseigne la philosophie en khâgne à Marseille, à la faculté de lettres de Lyon, à nouveau dans une khâgne à Lille, puis la psychologie à la faculté des lettres de Nancy. C'est la pédagogie qui va ensuite dominer sa réflexion et marquer sa spécificité. Sa thèse principale porte sur *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles* (publiée aux PUF en 1964) et sa thèse complémentaire sur le goût musical (publiée à Nancy en 1963).

Ces premières publications dessinaient déjà les dimensions essentielles de ses œuvres ultérieures : le progrès pédagogique doit s'accomplir dans la confrontation et la synthèse de tendances à la fois anciennes et nouvelles et, dans ses dernières réflexions, il témoignait toujours de ce souci de dépassement vers une pédagogie progressiste qu'il voulait construire en lien étroit avec les luttes sociales contemporaines. C'est dire aussi que, dans ses nombreuses publications, il cherchait à définir des orientations pédagogiques qui ne se limiteraient pas à la relation maître-élève, mais où les contenus d'enseignement auraient une place centrale. Pourtant, malgré les apparences de certitudes et ses affirmations réitérées en faveur du marxisme, il demeurerait hanté par des interrogations fondamentales et sans doute universelles : comment aimer ses enfants, car ce « n'est pas facile » ? Comment faire accéder les jeunes à des « cultures élaborées », à partir de leurs propres intérêts spontanés et immédiats, ou encore, comme il le formulait avec quelque malice, comment passer de Sylvie Vartan à Victor Hugo ? Une autre forte spécificité résidait dans sa recherche d'une école, voire d'une université, où apprendre serait une joie, non une joie quelconque et superficielle, mais une « joie culturelle ». Cette recherche poursuivie sans relâche jusqu'au bout était marquée par la passion du dialogue. Une passion de philosophe sans doute, avec ce souci d'ouverture aux autres disciplines et de débat avec elles, mais aussi et surtout, passion d'un homme engagé profondément dans l'échange avec l'autre.

Éric Plaisance
Université Paris-Descartes

Régine Sirota
Université Paris-Descartes

OZGA J. (2008). « Governing knowledge: Research steering and research quality ». *European Educational Research Journal*, vol. 7, n° 3, p. 261-272.

SCHRIEWER J. (2000). « World-system and interrelationship-networks ». In T. Popkewitz (dir.), *Educational knowledge. Changing relations between the state, civil society and the educational community*. Albany : Suny Press.

PASTRÉ Pierre. *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF, 2011, 318 p.

Pour introduire son ouvrage *La didactique professionnelle*, nom donné à une théorie de l'activité dont il est le concepteur, Pierre Pastré met l'accent sur le développement des humains « dans et par le travail », en se plaçant non pas du point de vue cognitiviste, mais du point de vue psychologique du « sujet capable » (Rabardel, 2005), celui qui dit « Je peux » avant de dire « Je sais ». Pastré fait partie de ceux qui pensent le développement des adultes tout au long de leur vie professionnelle, où il estime que se mêlent indissociablement construction de l'expérience et développement de nouvelles ressources cognitives lorsque les conditions sont réunies pour favoriser une intelligence au travail. Si ce développement au travail est toujours « son combat », pour autant, au vu de la situation sociale actuelle, il constate que plus l'intelligence se développe au travail et plus se développe aussi la fragilité psychologique des acteurs. L'injonction de professionnalisation qui suppose un fort engagement subjectif de la personne se colore aujourd'hui d'une aliénation d'un genre nouveau. La thèse de l'ouvrage est ainsi centrée sur « le développement des adultes au travail, dans ses avancées et ses blocages, dans ses potentialités et dans ses obstacles » (p. 2 et 3). Au delà des discours qui réduisent le travail à une valeur marchande, l'auteur précise que le développement s'opère malgré les obstacles et en dépit des contraintes, car il « est cette capacité qu'ont les humains de transformer les contraintes en ressources, le reçu en conçu, le subi en assumé » (p. 6). Sa conception du développement dans et par le travail est d'ordre historique et contingent. On comprend alors la différence affichée avec l'approche linéaire développée par Piaget à propos du développement des enfants. La notion de développement, tout comme l'avait conceptualisée Vygotski (1985), se lie dialectiquement avec celle d'apprentissage. Pour l'auteur, la capacité d'apprentissage est une des propriétés anthropologiques fondamentales des humains. Dès qu'ils agissent, écrit-il, ils apprennent : des situations, des autres et d'eux-mêmes. L'apprentissage est inhérent à l'activité et l'un des objectifs de l'ouvrage est d'œuvrer au rétablissement des relations entre le monde du travail et le monde de

l'école. Tout au long des huit chapitres qui constituent cet ouvrage, l'auteur présente son parcours lors de ses vingt-cinq années de recherche consacrées, dans la filiation des travaux de Vergnaud (1992), à « l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en vue de les améliorer » lorsque la personne est au travail.

Dans le premier chapitre, la didactique professionnelle est présentée d'un point de vue historique, des origines aux principales étapes parcourues depuis 1990. On découvre au fil du texte combien les concepts de la didactique professionnelle doivent à la rencontre de réseaux de chercheurs appartenant à des champs théoriques différents. Tenir compte de la réalité de ces filiations est nécessaire, selon l'auteur, si l'on veut éviter de réduire la complexité conceptuelle de ce nouveau champ de recherche à un corpus théorique et formel propice à une lecture mécaniquement linéaire. Nous sommes ainsi invités à comprendre en quoi des concepts majeurs en « didactique des disciplines » (la didactique des mathématiques et la didactique des techniques en particulier) ont débouché, dans l'itinéraire conceptuel de Pastré, sur la didactique professionnelle, en y incluant la psychologie ergonomique. On comprend également en quoi la naissance de cette discipline est étroitement liée à la longue expérience de l'auteur dans la formation des adultes. Le point commun que note l'auteur entre didactique des disciplines et psychologie ergonomique réside dans le rapprochement entre apprentissage par et au travail et l'apprentissage par et à l'école. Les travaux de Vergnaud constituent pour Pastré la pierre angulaire de la rencontre entre ces deux courants.

Les chapitres 2 (« Le développement des compétences ») et 3 (« Penser l'activité en développement ») sont consacrés à une réflexion sur le *développement chez les adultes* avec deux entrées différentes. Dans le chapitre 2, Pastré montre en quoi cette notion s'est imposée à lui dans un contexte où le développement des adultes était considéré comme impossible d'un point de vue théorique (années soixante-dix et années quatre-vingt). Il qualifie de contingent le développement chez l'adulte, c'est-à-dire lié à des opportunités contextuelles (changement de fonction, changement dans le métier, entrée en formation, surgissement d'une nouvelle technologie, etc.). Il repère une mutation de la notion de compétence, laquelle « met de plus en plus l'accent sur la capacité d'adaptation à des situations variées dans un même type de métier » (p. 74) et la met en relation avec les évolutions du travail aujourd'hui. Il montre alors en quoi la notion de compétence peut être rapprochée de la notion de développement grâce à la théorie aristotélicienne de l'acte et de la puissance. L'activité ne peut se penser sans développement. Elle est analysable, c'est-à-dire qu'il est possible d'identifier la charge épistémique que recèle toute pratique professionnelle. L'auteur marque enfin en quoi le courant de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud permet de dépasser l'opposition toujours

entretenu entre l'*épistémé* (science de l'être, théorie) et la *métis* (intelligence rusée, intelligence de la pratique) pour conclure sur la nécessité de rapprocher la notion de compétence de celle de schème, qui permet l'articulation entre le caractère adaptable de l'activité et les invariants propres à son organisation.

Le chapitre 3 est consacré à l'examen de deux questions théoriques : comment « concevoir les relations, dans l'activité, entre fonctionnement et développement » et « comprendre comment peuvent s'articuler l'apprentissage et le développement » (p. 93). Pour répondre à la première question, Pastré convoque la théorie épistémologique de Piaget pour mettre en perspective le courant de la « conceptualisation dans l'action » de Vergnaud. Il construit son argumentation en s'appuyant sur les critiques portées par Durand et Clot à cette théorie de l'activité. Pastré défend ainsi la thèse que « l'articulation entre fonctionnement et développement est une question d'échelle de point de vue » (p. 99). Selon Piaget, l'approche du développement est de type macrogénétique, c'est un processus génétique global. En revanche, nous dit Pastré, « quand on s'approche des détails, on repère du fonctionnement. » Et il poursuit : « ce qui me paraît important, c'est la liaison de type logique entre fonctionnement et invariants opératoires » (p. 99). Les invariants opératoires ou principes tenus pour vrais par un sujet *en situation* sont des éléments constitutifs des schèmes. Ainsi, la « conception de Vergnaud débouche sur une vision historique, et non plus seulement génétique endogène, du développement ». Par ailleurs, « le développement chez l'adulte est un processus historique fait d'une suite discontinue de microgènes » (p. 105). Il est possible d'observer dans le fonctionnement du sujet des épisodes de « gènes conceptuelles » (p. 106). Quant à l'articulation entre apprentissage et développement, Pastré construit son argumentation en trois points : il y a développement dans le cours de l'apprentissage, en référence à la conception de Vygotski, quand un sujet est capable de tirer parti des situations de « discordance » dans lesquelles il se trouve ; le développement se traduit par un élargissement des capacités de penser et d'agir ; tous les moments du développement sont accompagnés d'une construction identitaire (appropriation par le sujet du sens de son activité).

À partir de l'idée que le développement du sujet se traduit par une augmentation de ses ressources pour agir et par la transformation de soi (chapitre 4), l'auteur développe conceptuellement les liens entre la notion de « sujet capable » et celle de « construction identitaire ». Le chapitre est construit en trois parties : la notion d'expérience comme épreuve et comme modifications assumées par le sujet, qui touchent ainsi à son identité ; la mise en tension entre « sujet épistémique » et « sujet capable », en prenant appui sur une histoire des idées en philosophie et sur la place et le rôle du

sujet dans les théories de l'activité. Le débat se concentre sur la « nécessité, ou non, de postuler un sujet (capable) comme support du pouvoir d'agir ». À ce titre, il discute particulièrement les thèses de Clot pour poser ce qui lui paraît être l'essentiel du sujet, « son pouvoir de renversement et de métamorphose : c'est sa capacité à transformer les affections en actions, à changer le passif en actif, les contraintes en ressources, ce qui est d'abord subi en quelque chose qui est assumé » (p. 134). Il discute également la notion d'« identité en acte » et d'« invariants du sujet » (Vinatier, 2009). C'est dans ses actes et tout au long de sa vie qu'un sujet exprime et construit cette identité en acte qui, dans ce processus, fonde la part d'invariance, de permanence qui relève aussi bien de l'identité *idem* (permanence dans le temps) que de l'identité *ipse* (permanence dans le temps qui relève, à l'occasion d'événements, de la réflexivité et de la prise de conscience). Pastré défend l'idée que toute existence humaine est une histoire entre continuité et périodes de rupture, de crise, qui sont autant d'occasion de gènes identitaires, lesquelles révèlent les invariants du sujet mobilisés (valeurs, intérêts et motivations, jugement de la personne). Ce chapitre, au cœur de l'ouvrage, est sans doute celui dans lequel l'auteur s'engage le plus à la première personne.

La thèse centrale des théories qui se rapportent à la conceptualisation dans l'action, que Pastré appelle encore « théorie de l'organisation de l'activité » (p. 180), en situation, et qui trouvent leur origine chez Vergnaud est présentée dans le chapitre 5. Le concept de schème, dans la filiation principale de Piaget, est au cœur de cette théorie. Pastré montre en quoi cette conceptualisation prend des formes très variées selon le niveau de complexité des situations rencontrées par les professionnels et selon le niveau de compétence des acteurs impliqués. Pour présenter son approche, il s'appuie sur un triptyque conceptuel qu'il a élaboré tout au long de ses recherches : les concepts organisateurs de l'action (pragmatiques ou pragmatisés), la structure conceptuelle d'une situation et le modèle opératif de l'acteur.

Le chapitre 6 intitulé « Les métamorphoses de la conceptualisation dans l'activité professionnelle » vise à présenter les différentes perspectives ouvertes à la conceptualisation dans l'activité, c'est-à-dire « les apprentissages qui s'opèrent au moment de l'action et après l'action » (p. 185), lorsque cette conceptualisation doit être adaptée à différents domaines professionnels. Pastré en identifie trois en appuyant son propos sur des recherches développées dans le champ de la didactique professionnelle, et parle à ce titre de « configurations significatives pour l'apprentissage selon les domaines » (p. 193). Il différencie alors les processus de conceptualisation dans des activités à dominante technique, ceux qui sont convoqués dans des activités à dominante relationnelle et ceux qui sont à l'œuvre

dans des activités à dominante gestuelle. Le chapitre 7 intitulé « La conceptualisation dans ses métamorphoses. Suite » engage à poursuivre la réflexion menée au chapitre précédent, mais d'un autre point de vue. Pastré présente trois configurations qui portent toutes sur des apprentissages à dominante technique et mettent en jeu des comparaisons entre publics différents : comparaison entre professionnels et élèves, comparaison entre professionnels en formation de perfectionnement et élèves qui apprennent. Pastré est amené, dans le cours de son argumentation, à discuter une question théorique importante concernant les tensions entre *conceptualisation* (« 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) et *typicalisation*, au sens où « Theureau (1992) et Durand (2009) estiment qu'il est inutile et néfaste de parler de conceptualisation dans la configuration des situations rencontrées : il suffit de parler de constitution de types » (p. 238), lesquels sont porteurs de généralité tout en restant dans l'analyse du caractère singulier de chaque situation. *In fine*, l'auteur insiste sur l'intérêt de l'analyse spécifique de l'activité des apprenants car c'est ainsi que, pour lui, on parvient à identifier les obstacles aux apprentissages et la manière dont les sujets parviennent à les surmonter. Si la compréhension de l'activité des experts est utile, « elle laisse dans l'ombre les difficultés spécifiques que rencontrent les élèves, et sans doute aussi les novices » (p. 251). Pastré conclut ces deux chapitres en considérant « qu'analyser l'apprentissage, c'est saisir la conceptualisation dans tous ses états » (p. 252) car il y a profusion de types d'apprentissages.

Le dernier chapitre porte sur la conception « Des dispositifs d'apprentissage construits sur des situations ». Sont esquissés des éléments d'une théorie plus générale portant sur les dispositifs de formation. Pastré développe l'idée qu'il y a trois grandes formes d'apprentissage : l'apprentissage incident sur le terrain de l'expérience, l'apprentissage du tuteur où se nouent travail et apprentissage et l'apprentissage curriculaire conçu à partir d'une programmation institutionnelle. C'est en fonction de ces différentes modalités d'apprentissage qu'il présente une analyse de différents dispositifs à base de situations comportant un problème à élucider ou à résoudre, par différence avec des dispositifs curriculaires à base de textes de savoir (Rey, 2007), et dans lesquels le savoir joue un rôle plus ou moins important. Alors que dans l'apprentissage de type curriculaire, c'est l'entrée progressive dans la complexité qui justifie la décomposition/recomposition de la pratique, sur le terrain de la pratique, on « est directement aux prises avec des situations complexes » (p. 258). Alors que dans la pratique le but est de réussir, dans l'apprentissage curriculaire le but est de comprendre pourquoi on réussit ou on échoue. L'auteur amène ainsi à réfléchir à l'introduction de situations problématiques dans

des dispositifs de formation, tout comme il prône « un apprentissage scolaire et disciplinaire qui donne toute sa place aux situations » (p. 297). Il qualifie cette démarche de pédagogie de l'abstraction (construction de problèmes), à ne pas confondre avec une pédagogie de la formalisation de situations concrètes.

Dans sa conclusion, Pastré rappelle que l'apprentissage et le développement de l'adulte sont « historique[s], contingent[s], très souvent empêché[s] » (p. 301) et insiste sur les conditions à mettre en place pour que la formation ne soit pas réduite à une pure dimension utilitaire, afin de permettre « de tirer notre épingle du jeu, de sortir la tête hors de l'emprise des choses, pour nous ajuster à elles et les ajuster à nous » (p. 302). Cet ouvrage, écrit à la première personne, donne ainsi à voir un cheminement conceptuel extrêmement riche qui ouvre à l'universel, c'est-à-dire à la dimension anthropologique de l'apprentissage de l'adulte et de son développement au travail. Pour l'auteur et concepteur majeur du champ de la didactique professionnelle, l'apprentissage et le développement de l'adulte dans le cadre du travail sont soumis à conditions et supposent la mise en place de dispositifs et de médiations humaines visant l'autonomie des sujets. Dans la conception de Pastré, un sujet autonome doit être compris comme un sujet à qui l'on reconnaît la capacité d'être en mesure d'exercer son pouvoir d'agir. Ce point est capital car il alerte sur les conditions qui sont proposées aux professionnels sur leurs lieux de travail, tout comme sur les enjeux liés à toute conception de dispositifs de formation.

Pastré propose ainsi un itinéraire intellectuel sous la forme d'un dialogue avec lui-même, avec tous ceux qui ont jalonné sa trajectoire de chercheur et avec tous ceux qui s'engageront dans ce champ de recherche. La conception de l'apprentissage et du développement de l'Homme que défend l'auteur véhicule une certaine idée de l'humain, clairement affichée tout au long des dispositifs de recherche et de formation présentés. La démarche de Pastré invite alors tout chercheur, formateur et enseignant à se questionner sur l'importance et l'attention qu'il donne aux fins poursuivies dans l'expérience de la recherche, de la formation et de l'enseignement.

Isabelle Vinatier
Université de Nantes, CREN

BIBLIOGRAPHIE

- DURAND M. (2009). « La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'énaction ». In M. Durand & L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF, p. 191-216.
- RABARDEL P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectique*

tiques, activités, développement. Toulouse : Octarès, p. 11-29.

REY B. (2007). « Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ? » In M. Durand & M. Fabre (dir.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris : L'Harmattan, p. 171-190.

THEUREAU J. (1992). *Le cours d'action. Analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.

VERGNAUD G. (1992). « Qu'est-ce que la didactique ? » *Éducation permanente*, n° 111, p. 19-31.

VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor et Éd. sociales.

PERRENOUD Philippe. *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF, 2011, 221 p.

L'auteur est communément considéré comme un des théoriciens des compétences à l'école, ayant développé des travaux sur cette question dès les années quatre-vingt-dix (Perrenoud, 1997). Depuis, l'expression de « compétences » a été mise au cœur de nombreuses réformes éducatives en Belgique (dans la Communauté française), au Québec, dans certains cantons suisses et bien évidemment en France avec le socle commun de connaissances et de compétences. Ainsi intégrée dans les politiques publiques, l'idée de compétences est devenue un objet de débats et de polémiques où l'on ne distingue pas toujours ce qui relève de l'argumentation pédagogique, didactique ou politique. Au sein même de la communauté scientifique francophone, on critique régulièrement la confusion qui caractériserait la notion de compétence, quand elle n'est pas condamnée par les réformes qui s'en réclament. Il était donc intéressant de lire ce que Philippe Perrenoud pouvait en dire à la lumière des développements actuels.

Sans éluder complètement la question, l'auteur ne traite pas frontalement la question des réformes récentes, qu'il juge généralement d'une trop grande faiblesse conceptuelle pour être considérées comme des programmes basés sur les compétences. S'il se réfère fréquemment au socle commun français, c'est le plus souvent pour souligner la distance importante entre ce dernier et un curriculum réellement construit pour développer des compétences dans le cadre de la scolarité obligatoire (ou de l'éducation « fondamentale »). En fait, et c'est là l'objectif premier de l'ouvrage que souligne son titre, l'auteur entend interpellier d'abord sur les finalités de l'école et proposer, par conséquent, une méthodologie pour mener des réformes curriculaires : que doit-on enseigner ? Comment le déterminer ? En fonction de

quels principes ? Même si des questions relevant des activités scolaires peuvent y être abordées, le lecteur ne doit pas s'attendre à y trouver de réflexions approfondies ou inédites sur ce que signifie un « apprentissage » ou une « évaluation » des compétences dans la classe en contraste avec d'autres pratiques pédagogiques. C'est la détermination des contenus de l'enseignement plus que leur mode d'enseignement qui est ici au cœur de la réflexion.

L'idée centrale qui parcourt le livre peut se résumer à un constat et à une proposition. Le constat : les connaissances scolaires n'ont pas été choisies pour « préparer à la vie » mais pour préparer à la poursuite d'études supérieures au delà de la scolarité obligatoire. La proposition : les contenus d'enseignement devraient être définis en référence à des pratiques sociales cruciales pour la vie de la majorité des citoyens plutôt qu'en reprenant des savoirs prédéterminés.

L'ouvrage est divisé en trois parties de nature assez différente. La première partie, consacrée à une définition des compétences, apparaîtra sans doute la plus familière au lecteur habitué aux travaux de recherche en éducation. Elle vise à dissiper un certain nombre de malentendus et à écarter quelques confusions conceptuelles. Philippe Perrenoud remet par exemple un peu de clarté dans les écheveaux qui opposent ou relient certains termes récurrents quand on parle de compétences, tels que compétences et disciplines, compétences et habiletés, compétences transversales, compétences et objectifs, compétences et constructivisme. Il s'emploie à remettre en cause l'idée d'une opposition entre connaissances et compétences, en soulignant que les premières sont des ressources essentielles que ces dernières doivent mobiliser, mais sans faire l'impasse sur le fait qu'un entraînement sérieux au transfert et à la mobilisation des connaissances conduit nécessairement à « faire le deuil d'une partie des connaissances qui figuraient au programme lorsqu'il n'était pas nécessaire d'exercer leur mise en synergie » (p. 62). Une fois ces précisions théoriques exposées, l'auteur les confronte aux « compétences » listées dans certains pays et au niveau européen (compétences-clés), pour mieux montrer comment l'absence de définitions de familles de situation liées aux compétences « institutionnelles » contrarie une traduction opérationnelle pour l'enseignement. Les compétences restent en effet parfois, comme dans le socle commun, à un niveau d'abstraction trop large ou « collent » aux contenus disciplinaires, comme en Belgique francophone mais, dans les deux cas, ont tendance à simplement reformuler ce que l'école enseigne depuis longtemps et ne permettent pas aux éducateurs de construire un pont entre les pratiques scolaires et les pratiques « de la vie ».

La deuxième partie est très ambitieuse, peut-être trop, car elle vise à faire l'inventaire des disciplines existantes ou