

La didactique professionnelle et son apport à la formation des compétences des enseignants

KHADIJA MOHAMED FSHEKA

Département de française, faculté des langues, université de Tripoli, Tripoli-LIBYE

k.fshika@uot.edu.ly

Résumé

L'objet de cet article est de présenter la didactique professionnelle et de discerner son apport éventuel à la formation des enseignants. L'article s'arrête d'abord sur le concept de la didactique professionnelle en exposant sa définition et en introduisant son cadre conceptuel et épistémologique lequel puise dans trois axes : la psychologie cognitive, l'ergonomie et la didactique des disciplines. Il expose ensuite, les différents apports et limites de la didactique professionnelle à la formation des enseignants. La visée de l'article est d'illustrer comment cette didactique pourrait être complémentaire à la didactique de la discipline française langue étrangère.

المخلص

يهدف هذا البحث الى التعريف بمفهوم " علم التدريس المهني" باعتباره تخصصاً ناشئاً في المجال التعليمي، كما يهدف الى تقديم الاطار المعرفي لنشأته و دراسة اسهاماته الممكنة في مجال التدريب وتمهين التعليم. إن ما يشكل حداثة في هذا المجال مقارنة بالتدريب التقليدي الذي يعتمد على نقل المعرفة هو اعتماد " علم التدريس المهني " على التدريب الموجه نحو الممارسة التدريسية الفعلية وتحديدًا نحو الطريقة التي ينمي بها المعلم مهاراته في دينامية تطويرية داخل مواقف تعليمية حقيقية، ومن ثم تحليلها والاستفادة منها.

Mots clés: Apprentissage - Conceptualisation - Compétence - Didactique professionnelle - Enseignant - Formation

La didactique professionnelle et son objet de recherche

La didactique professionnelle (désormais DP) en tant que discipline émergente dans le domaine éducatif se définit comme « l'analyse du travail à des fins de formation de compétences professionnelles » (Pastré, 2002). Elle est née en France en 1990, précisément dans le champ pratique de formation et de développement professionnel des adultes. Le chercheur Pierre Pastré avance que les origines de la DP ont une ampleur humaine dans les groupes de recherche où les chercheurs « traitent la technologie comme une « science humaine », c'est - à - dire l'abordent avec un point anthropocentrique, et non technocentrique. Placer l'homme au cœur du processus technologique mène tout naturellement à donner une grande importance aux pratiques du métier, à la dimension professionnelle de l'activité technique. » (Pastré, 2008 : 10)

Ce qui constitue une nouveauté par rapport à la formation classique conduite par la didactique des disciplines, qui privilégie l'acquisition et la transmission des savoirs, c'est que la formation au sein de la DP s'oriente vers la pratique et notamment vers « la formation pour et par l'activité ». Elle se focalise sur l'apprentissage professionnel et la détermination des compétences professionnelles dans leur dynamique d'évolution.

Son orientation majeure est ainsi d'articuler entre la dimension théorique et la dimension opératoire et de présenter les outils et les méthodes qui caractérisent le passage d'une dimension théorique à l'opérationnalisation de la formation des professionnels. (Pastré, Mayan, Vergnaud, 2006).

Ainsi donc, l'objet de la DP est « le sujet en formation » (Huard, 2010) et particulièrement l'analyse des relations qui existent entre les situations de travail et le développement de ses compétences, autrement dit, par la compréhension des situations de travail, la DP vise la conceptualisation des actions.

D'une façon générale, la DP cherche à comprendre comment les connaissances professionnelles sont construites par le sujet (Pastré, 2011), elle s'oriente vers des objectifs se résumant de la manière suivante :

- Par l'analyse du travail, la DP tente de rendre les situations de travail des opportunités d'apprentissage et de développement. Son objectif est d'étudier la construction et le développement des compétences professionnelles dans des situations réelles, afin de les transposer au delà des cadres restreints des moments analysés.
- Par « la modélisation des compétences professionnelles spécifiques, dans leur dynamique de développement et, d'autre part, dans l'analyse de la transposition des

situations de travail en situation de formation » (Vidal-Gomel et Samurçay, 1998 : 118) cité par (Habboub, Lenoir et Desjardins, 2012).

Le cadre conceptuel et épistémologique de la DP

Se tournant vers l'homme et son développement professionnel, les fondements épistémologiques de la DP puisent dans trois domaines : la psychologie de développement avec le notion de la conceptualisation (Piaget 1974 et Vergnaud 1996), la psychologie ergonomique (Leplat) dont le trait le plus saillant est l'analyse du travail humain dans sa dimension cognitive, et la didactique des disciplines.

Les schèmes, la conceptualisation et la construction des compétences

La psychologie de développement constitue l'un des fondements épistémologiques de la DP. Plus particulièrement, c'est la théorie de la conceptualisation fondée par le psychologue suisse Piaget dans son ouvrage *Réussir et comprendre* (1974), et complétée par son élève Vergnaud (1996).

Partant de l'observation de l'activité gestuelle des bébés, Piaget a concentré ses interrogations sur la manière dont ils se développent en créant des schèmes et arrivant par la suite à les conceptualiser, systématiser, généraliser pour se construire des connaissances.

Le postulat de départ de Piaget est que le schème inclut à la fois la catégorie du savoir ainsi que le processus de sa construction, et à fur et à mesure des expériences ces nouvelles informations sont utilisées pour modifier, ajouter ou changer des schèmes existants. Il définit donc le schème de la manière suivante :

« *Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. Nous appellerons schèmes d'action, ce qui, dans une action est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux divers répétitions ou applications d'une même action* ». (Piaget, 1973 : pp. 23 - 24)

En critiquant Piaget, Vergnaud (1990) avance que le schème ne peut pas être existé sans *situation* et vice versa. Le schème se construit et se développe en situation laquelle est aussi source de connaissance.

Il le définit donc à l'instar de cette idée, comme « ...une organisation invariante de l'activité pour *une classe de situations* données ». Il postule que, ce n'est pas le comportement qui est invariante mais son organisation. Selon lui, un professionnel ne se comporte pas d'une

manière fixe dans toutes les situations, mais il varie son comportement selon les exigences de la situation.

Le schème a en même temps « une double fonction, d'action sur le réel, et d'exploration des propriétés du réel » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) ; et il contient quatre composantes :

- un ou *plusieurs buts* qui rendent compte de l'intentionnalité de l'action ;
- des *règles d'action*, de prise d'information et de contrôle de l'action ;
- des *invariants opératoires* qui organise l'action ;
- des *possibilités d'inférence* qui permettent l'adaptation en situation.

En s'inspirant du cadre théorique fondé par les deux pionniers précédents, plus particulièrement à partir des notions de schèmes et de situation, Pastré a commencé ses recherches en DP. Il a ajouté d'autres notions qui ont enrichi le cadre précédant, à savoir : la structure conceptuelle de la situation et le modèle opératoire.

Il cherchait à analyser la structure conceptuelle sous-jacente de la situation et la décrit de la manière suivante : c'est « l'ensemble des concepts organisateurs d'une situation, qu'ils soient d'origine pragmatiques ou scientifiques, dont la fonction est de permettre à un acteur de fixer un diagnostic de la situation à laquelle il est

confronté en prélevant l'information pertinente, et ainsi d'orienter son action »(Pastré, 2008 :12).

L'analyse psychologique du travail en ergonomie

Comprendre l'activité humaine en situation réelle de travail, afin de contribuer à sa transformation est la conception principale de la psychologie ergonomique. La psychologie du travail a mis en évidence la dimension cognitive du travail, où l'analyse s'oriente vers deux focalisations : l'activité et le sujet. L'ergonomie se définit comme la discipline qui s'occupe de la compréhension des interactions entre les Hommes et les autres éléments d'un système. Elle cherche à comprendre le travail pour mieux contribuer à le concevoir ou le transformer.

De ce fait, l'analyse psychologique du travail met en jeu trois notions essentielles : l'agent (sujet, opérateur, acteur) , la tâche et l'activité (...) analyser le travail c'est analyser les relations complexes et dynamiques entre ces trois notions (...)l'activité dépend de la tâche et des caractéristiques du sujet, mais elle peut contribuer en retour , à la définition de la tâche et à la transformation du sujet (Leplat, 1997 : 17) .

Ainsi donc, l'analyse du travail « vise à produire des connaissances comme à orienter les actions en vue de la transformation du travail » (Ibid. : 107).

Dans le courant français d'analyse de travail, la méthodologie d'analyse du travail prend forme sous six étapes successives. L'analyse de la demande vient en premier, suivie par une analyse de la situation afin d'observer le contexte. Ensuite, l'analyse s'oriente vers la tâche prescrite à l'opérateur ou ce que lui est demandé de faire. Cette étape est réunie à la précédente par une analyse de l'activité réelle en situation. Suite à ces étapes vient la formulation de diagnostic et d'hypothèses sur la situation, et en fin la formulation des recommandations. (F.Yvon & R. Garon, 2006 :54)

La didactique des disciplines

La didactique des disciplines, est le troisième élément référentiel de la DP. Cette dernière emprunte maintes notions de la didactique des mathématiques, notamment celles de situation didactique de Guy Brousseau, de contrat didactique et de transposition didactique.

La relation entre les deux didactiques annonce à la fois des points de proximité et de distance.

Les deux didactiques se rapprochent dans la mesure où elles sont axées sur l'acquisition et l'utilisation des savoirs homogènes, et elles se distinguent à deux aspects :

- le premier est en relation avec leur objet d'étude, si la didactique des disciplines s'intéresse à la construction de Savoir et à sa transmission « dans

un objectif épistémique de compréhension » (Pastré, 2004 : 5), la didactique professionnelle, elle, focalise son intérêt sur l'apprentissage du Savoir - faire, c'est - à - dire sur la compétence professionnelle dans un but pragmatique de développement du sujet. Ces savoirs -faire sont en grande partie non explicites, d'où la difficulté de les expliquer et la nécessité de penser à des perspectives nouvelles pour leur transmission.

Il résulte donc de cette différence, deux niveaux d'analyse :

- un niveau d'analyse concernant la construction de la connaissance dans le champ d'analyse de la didactique des disciplines et la production des actions efficaces à partir d'activités pratiques dans le champ de la DP ;
- un niveau d'analyse qui s'intéresse aux conditions d'accession au savoir qui seront analysées (Pastré, 2011 : 51).
- Le deuxième est que la didactique des disciplines est pluriel, c'est- à - dire qu'il existe autant de didactiques que de disciplines (mathématique, langue, histoire, etc.) alors que la DP est singulier.

Quels sont les apports et les limites éventuels de la didactique professionnelle à la formation des enseignants ?

Avant d'aborder la question des apports de la DP à la formation des enseignants, il importe de rappeler que le recours à la DP dans le champ de la formation est récent, et que la formation à la profession enseignante se distingue par des caractéristiques spécifiques par rapport aux autres professions. À partir de là, le recours à la DP dans le domaine de la formation des enseignants de FLE et la professionnalisation des enseignants devraient mettre les particularités de cette profession en considération.

Quant aux apports de la DP à la formation des enseignants, Lenoir (2008) en mentionne quatre points :

- La revalorisation du champ des professions qui était disqualifié pendant les 18^{ème} et 19^{ème} siècles précédents (Lenoir, 2008 : 311) ;
- La mise en valeur de la conceptualisation de l'action et sa dimension constructive pour le développement professionnel de l'enseignant ;
- La focalisation sur les compétences et leur développement dans des situations réelles de l'activité du sujet. La DP, présente une innovation dans l'apprentissage des métiers dans la mesure où la situation formatrice est son centre d'intérêt
- L'importance donnée à l'expérience du sujet et à sa cognition implicite dans l'action professionnelle.

De notre point de vue, la notion d'analyse de la « situation professionnelle » telle qu'elle est développée par Mayan (2012) constitue un apport considérable à la formation des enseignants et synthétise ce que nous venons de mentionner. Ce chercheur constate que les situations réelles de travail sont « méconnues » et nous ne savons pas trop ce que les situations en tant qu'environnements, proposent et imposent à ceux qui y agissent (Mayan, 2012 : 60). Dans ce sens, l'analyse de la situation professionnelle est essentielle afin « d'identifier l'activité qu'exerce la situation sur les personnes et l'activité que les personnes exercent sur la situation, et comment les deux formes d'activités se rencontrent , s'engagent et s'ajustent ou non » (Ibid.). Ainsi donc, l'analyse des situations de travail selon Mayan, « cherche à repérer (...) des phénomènes et des processus d'élaboration pragmatique, par lesquels les savoirs se réélaborent (...) pour l'action, se combinent entre eux et avec d'autres , participent à la construction de formes de pensée et d'action pour et dans les situations » (Ibid. 66).

Dans le cas de la situation professionnelle enseignante déterminée comme complexe (dans le sens où beaucoup de facteurs entre en jeu) et difficile à analyser, et, où le but est de provoquer l'apprentissage des apprenants et d'induire leur développement cognitif. Il est donc nécessaire

d'identifier les savoirs professionnels comme disciplinaires que l'enseignant doit s'approprier pour pouvoir maîtriser son métier d'enseignant. Cette identification en situation réelle d'enseignement serait guider par des questionnement tels que :

- Quelles sont les connaissances mobilisées par l'enseignant pour agir dans une situation d'enseignement/ apprentissage ?
- Comment ces connaissances permettent à l'enseignant d'atteindre ses objectifs ?
- Comment l'enseignant développe ses compétences professionnelles ?

Néanmoins, face à ces apports, il existe aussi des limites qui se résument selon Le même auteur en trois points critiques:

- La question du social, c'est - à - dire, l'interaction du sujet dans le contexte social de la pratique et son adoption, dans la mesure où la conceptualisation est une opération d'adoption entre le sujet et le contexte.

On est en mesure de se demander si l'enseignant est un acteur singulier. L'ouvrage sur *L'homme pluriel* de Bernard Lahire (2001) nous donne une première piste fructueuse. L'individu est avant tout un acteur pluriel qui fait l'expérience de contextes sociaux différents simultanément (2001 : 54), qui construit ses grilles de représentation et

d'interprétation en vertu d'une multiplicité de transmissions, de connections transversales qui font de lui un « soi » unique à chaque instant. L'enseignant, avant même d'être l'acteur social enseignant, est à la fois un humain pluriel et un acteur singulier.

Cependant ici ce ne sont pas tant les conditions de production historiques, politiques ou encore sociales qui nous intéressent, mais les processus de pensée et de prise de décision qui orientent l'agir de l'enseignant. La multiplicité de termes et terminologies dans les sciences de l'éducation et de l'enseignement des langues, qui tentent de saisir les raisons de son agir, témoignent de la complexité du champ d'étude sur l'agir professoral. En d'autres termes ce dernier est sous-tendu par un dispositif tentaculaire, qui n'est perceptible que dans un ensemble d'actions verbales et non verbales mobilisées par l'enseignant dans son action professionnelle de transmission.

- La question du savoir. La notion du savoir n'est pas la même dans la DP et la didactique des disciplines
- Le lien entre la DP et les Didactiques des Disciplines

Pour conclure

À travers cet article, nous avons voulu présenter la didactique professionnelle. Cette didactique est en cours de construction et elle se crée par les dispositifs de recherche

décrivant les situations professionnelles dans des domaines différents.

En effet, la DP est complémentaire à la didactique des disciplines, par l'analyse des différentes situations de travail. Dans le domaine de formation des enseignants de FLE, la DP, pourrait orienter les contextes de formation des enseignants à de nouveaux enjeux de compréhension de l'activité enseignante en lien avec les situations locales et les postures des enseignants. Il est important de rendre visible les schèmes que les enseignants construisent et leur manière d'acquérir les connaissances nécessaires à l'organisation de l'activité enseignante.

Il s'agit pour nous d'une modeste recherche que nous qualifions de théorique et d'exploratoire, mais, il est dans notre attention de mettre en perspective nos travaux de recherche en découvrant des pistes de dispositifs de formation d'enseignants de FLE, fondés sur le cadre théorique de la Didactique professionnelle. Cette formation, serait « praticienne », c'est - à - dire, qu'elle partirait de la pratique enseignante pour créer des questionnements et des réponses significatives par rapport à la pratique.

Bibliographie

Bazile. Joëlle & Mayen. Patrick. (2002). Le développement des concepts scientifiques à partir des conceptualisations dans l'action. *Astern* No 34.

Huard. Valérie. (2010). L'intérêt de la Didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation. Dans *Savoirs* 2010 / 2 (no 23) p 73 à 94.

Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris. Nathan.

Leplat, J . (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.

Mayan. P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue en didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67.

Pastré. Pierre.(2002) . L'analyse du travail en didactique professionnelle. In *Revue française de pédagogie*, volume 138. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. PP 9- 17

Pastré. Pierre. (2004) . Le rôle des concepts pragmatiques dans la question des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès p. 17 - 48 .

Pastré. Pierre.(2008) . La didactique professionnelle : Origines , Fondements , Perspectives. Editions Raisons et Passions. « Travail et Apprentissage » No 1 ; P 9 à 21 .

Pastré, Pierre. (2011). « Situation d'apprentissage et

conceptualisation », *Recherches en éducation* [

Pastré. Pierre. (2011). La didactique professionnelle. Paris : PUF