

«*Savoirs professionnelles et curriculum de formation*»

Ruxandra CONSTANTINESCU-ȘTEFANEL

Dans leur article qui forme le premier chapitre du livre faisant l'objet de notre présentation, Claude Lessard et Maurice Tardif opinent que le curriculum de formation doit comprendre une composante de culture générale, une composante de recherche et une composante de formation proprement professionnelle. [p. 57] Si le livre «*Savoirs professionnels et curriculum de formation*», paru en 2006 aux Presses de l'Université Laval sous la direction d'Yves Lenoir et Marie-Hélène Bouillier-Oudot, était inclus dans un curriculum de formation des enseignants de français des affaires, il ferait sans doute partie de la section de culture générale. En effet, cet ouvrage offre peu de solutions pratiques. Par contre, il est, à notre avis, obligatoire pour la formation générale d'un enseignant. Écrit par des sociologues spécialisés dans l'enseignement, ce livre clarifie des concepts et éclaire des démarches qui fondent l'élaboration des curriculums de formation professionnelle. Il est le résultat du travail de dix-huit chercheurs provenant de quatre pays francophones, la France, la Belgique, la Suisse et le Québec. Ses treize chapitres sont organisés en deux parties. La première, plutôt théorique, comprend six chapitres dont les auteurs s'interrogent sur la place que les savoirs professionnels occupent dans les curriculums de formation. Le second regroupe dans ses sept chapitres les résultats de plusieurs recherches sur des thèmes connexes réalisées dans les différents pays des auteurs.

Dans le premier chapitre, Claude Lessard et Maurice Tardif s'intéressent à la place et à la nature d'une formation professionnelle en fonction des différentes conceptions qui ont caractérisé la formation universitaire au cours du temps. Ils passent en revue trois modèles qui ont prévalu, et qui, en partie, existent encore, dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord:

➤ Le modèle libéral, selon lequel la formation vise à ce que l'étudiant entrevoie les grandes lignes du savoir universel, ses principes de

base, l'ordonnance de l'ensemble avec ses points majeurs et mineurs. La finalité ultime d'un tel enseignement est d'apprendre aux étudiants de bien raisonner dans tous les domaines de recherche et de trouver la vérité. L'éducation libérale forme l'intelligence et la morale. Elle crée des hommes libérés du travail manuel et constitue la seule préparation professionnelle efficace à long terme. Par conséquent, la formation professionnelle n'a pas sa place à l'université: elle est inutile et n'est en aucune manière complémentaire à l'éducation libérale.

➤ Le modèle scientifique qui envisage l'université comme une communauté de chercheurs et d'étudiants ayant pour tâche essentielle de chercher la vérité par l'entremise de la recherche scientifique fortement liée à la philosophie. L'activité de recherche doit se développer librement, en toute indépendance, sans interférences extérieures. Cela implique une grande autonomie pour les professeurs dans la définition des objets de leur recherche. La seule contrainte qui leur soit imposée est le respect des règles scientifiques. Selon ce modèle, il y a identité entre la formation scientifique et la formation professionnelle car «la meilleure formation, scientifique comme professionnelle, est la formation à et pour la science». [p.44]

➤ Le modèle utilitaire qui exige que l'éducation soit utile. L'université doit se caractériser par une forte symbiose entre l'action et la réflexion. C'est ce qui en assure l'insertion sociale et qui en fait un foyer de progrès social. Elle est aussi le lieu d'une symbiose entre l'enseignement et la recherche. La formation professionnelle universitaire est une forme d'éducation parmi d'autres puisque toute éducation est «l'acquisition de l'art d'utiliser des connaissances.» [p. 49] Les formations professionnelles ont leur place à l'université puisque celle-ci est le lieu de rencontre de l'action et de la pensée, un foyer de progrès social et d'imagination créatrice.

Comme on peut le voir, ces trois modèles entretiennent des rapports complémentaires, voire d'opposition, dans tous les domaines liés à la formation professionnelle: programme de formation, rôle du professeur, manière de définir l'université, etc. De tels rapports font que toute formation professionnelle soit «en contexte universitaire, traversée par des tensions incontournables qui contribuent à lui donner une spécificité et une identité.» [p. 64] Pour résoudre ces tensions, les auteurs considèrent qu'on ne doit pas choisir entre la rigueur et la pertinence, mais qu'on doit poursuivre les deux avec constance et honnêteté. On ne choisit pas entre la tradition et l'innovation, on les remet en question toutes les deux, on les redéfinit et on les marie. [p. 64] Selon eux, la formation professionnelle a bien sa place à l'université car, dans leurs relations avec l'université comme dans leurs rapports avec les lieux de pratique professionnelle, les facultés professionnelles construisent un pont entre la culture et le savoir scientifique, d'une part, et les besoins sociaux, d'autre part. [p. 65]

Dans le deuxième chapitre, Jean-Marie Barbier définit la culture de la professionnalisation, en opposition à la culture de l'enseignement et à la culture de la formation. Cette distinction requiert la définition des notions clés du champ de la professionnalisation, à savoir:

- La compétence (référence centrale de la culture de la professionnalisation) est «le produit axiologiquement indexé d'un processus d'attribution à un sujet de caractéristiques susceptibles de rendre compte d'une activité située, valorisée par l'acteur de cette attribution.» [p. 73]

- La professionnalisation est un processus finalisé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformation d'activité.

- L'accompagnateur du développement professionnel (figure emblématique de la culture de la profession) désigne le rôle spécifique joué dans le processus de transformation de compétence d'un sujet par un autre acteur spécialisé, appartenant à son environnement d'activité et dans l'exercice de cette même activité.

- Le praticien (public cible du processus de professionnalisation) désigne le rôle joué par le sujet dans le processus de transformation de ses compétences, qui n'est pas un rôle simulé, reconstruit, mais un rôle réel dans l'action située.

Il y a six voies concrètes de professionnalisation: l'autoanalyse du travail,

l'autoanalyse des pratiques, la formation-action, l'écriture sur les pratiques professionnelles, l'ingénierie ou la réingénierie des pratiques et la production d'outils personnalisés.

Ces voies ont pour caractéristiques communes le fait qu'elles requièrent de la part du praticien le développement d'une activité spécifique, mentale et cognitive, qui comporte un travail de transformation de représentations, ont pour objet un objet naturel, sont des activités plus ou moins individuelles, portent sur l'action elle-même qu'elles érigent en objet et ont pour produit les compétences correspondant à la gestion de l'action.

L'auteur termine en rappelant la nécessité de restituer la culture de la professionnalisation au sein des autres cultures existantes, celle de l'enseignement et celle de la formation, étant donné les interrelations qui se tissent entre elles.

Dans le troisième chapitre, Bernard Rey essaie de répondre à la question suivante: est-il possible de concevoir un curriculum de formation qui puisse pleinement assurer le développement des compétences professionnelles attendues?

Il commence par définir le curriculum comme une suite organisée de situations destinées à faire apprendre conçue selon une progression. Cette progression s'établit selon un ordre réputé le meilleur pour apprendre les opérations d'une pratique, mais qui n'est pas celui dans lequel celles-ci se présentent dans les conditions de l'exercice réel. De même, pour construire la progressivité, la pratique à apprendre doit être décomposée et objectivée, c'est-à-dire qu'elle devient un objet à apprendre.

La mise en curriculum tend à engendrer du savoir théorique et tend souvent à substituer à l'apprentissage d'une pratique l'apprentissage d'une théorie sur cette pratique. La théorisation des pratiques professionnelles présente des avantages autant que des désavantages.

Parmi les premiers, l'auteur cite le fait qu'elle permet à l'apprenant de s'arracher à la dépendance vis-à-vis de l'expert, elle standardise les pratiques professionnelles et contribue à rendre transférables les savoirs professionnels.

En se référant aux seconds, il observe qu'«au total, la mise en curriculum d'une pratique semble conduire à la perte de certains de ses aspects et à un processus réducteur. La progressivité qu'institue le curriculum tend à introduire une distance à la pratique, à la fois parce que les moments de l'apprentissage et de la pratique se séparent et parce que cette dernière est prise comme objet.» [p. 94]

Afin d'éviter les difficultés de la mise en curriculum, Rey propose d'introduire la notion de compétence. D'une part, la compétence présente l'avantage de pouvoir se définir à différents niveaux: une macro compétence (faire le métier de ...) peut se détailler en compétences de niveau inférieur lesquelles peuvent se décomposer en micro compétences, Il y a pourtant une limite à cette décomposition: il faut que la tâche reste une tâche, c'est-à-dire une unité fonctionnelle renvoyant à une finalité. Si on la décompose au-delà de cette limite, tout ce qu'on obtient sont des comportements. D'autre part, puisque la compétence renvoie toujours à une tâche, c'est-à-dire à une action fonctionnelle et finalisée, son importation dans le curriculum permet de réduire le risque de perte, par suite de passage à la théorie, de certains aspects de la pratique. De plus, si le curriculum est organisé comme une succession d'acquisitions de compétences, la finalité est clairement installée en son sein.

Malgré ses avantages, une compétence entendue comme procédure ou répertoire de procédures laisse entier le problème de son actualisation pour résoudre des problèmes professionnels tels qu'ils se posent dans des situations ouvertes, peu structurées, peu délimitées, parues au moment où il faut répondre à un événement.

C'est pourquoi, Rey conclut que «ce qui est à l'œuvre dans une compétence professionnelle au sens fort du terme ne peut se réduire à du visible, à du découpable, à des actes segmentaires dont on pourrait dresser une liste exhaustive. C'est plutôt une modalité non observable, qui engage la globalité du rapport du sujet au monde et qui est en surplomb par rapport à l'exercice des procédures apprises de manière curriculaire parce qu'elle en commande la mise en œuvre. Nul doute que pour acquérir cette visée sur le monde caractéristique d'une profession, il faille une part d'identification au professionnel chevronné et une certaine part de mimétisme typique des apprentissages non-didactisés. Mais la distance à la pratique que seule peut permettre la disposition curriculaire permet d'enrichir cette construction identitaire d'un savoir critique sur les fondements.» [p. 107]

Dans le quatrième chapitre, Michel Sachot énonce que l'élaboration conceptuelle des curriculums de formation professionnelle devrait se faire à partir d'une recherche critique de modèles plus ou moins explicitement à l'œuvre dans des formations professionnelles existantes. Au lieu de quoi, l'élaboration conceptuelle des curriculums de

formation professionnelle se fait en prenant comme référence les disciplines générales de l'enseignement du secondaire. Cela pose la question de la pertinence et de la validité de la théorisation de la formation professionnelle. «Cette théorisation manque son objet parce qu'elle «applique» à un champ des concepts et des modèles qui relèvent d'un autre champ. Ses fondements épistémologiques ne sont pas assurés.» [p. 110] La formation scolaire fonctionne donc en tant que contre-modèle pour la formation professionnelle. Selon Sachot «la prédominance du modèle disciplinaire du secondaire pris comme référence par les bénéficiaires de la formation parce que désolidarisé des finalités qui sont les siennes et associé (pour leurs formateurs et pour les chercheurs) aux sciences dites de référence (logique applicationniste théorie/pratique couvrant une logique d'autorité) comme aux pratiques sociales également dites de référence (principe de réalité couvrant également une logique d'autorité), ne conduise à priver les bénéficiaires de la maîtrise et des résultats de leur formation.» [p. 123]

Dans le cinquième chapitre, Yves Lenoir et Abdelkrim Hasni se proposent de répondre à la question: quelle place occupent les avoirs disciplinaires et leurs didactiques respectives dans le curriculum de formation à l'enseignement primaire au Québec? Ils commencent par présenter quelques caractéristiques de ce curriculum et de ceux qu'il forme: le poids de la stratification sociale des matières scolaires, où le français et les mathématiques sont les matières principales et socialement valorisées, le poids des représentations au regard des domaines de formation, qui n'est que très peu modifié par le programme de formation initiale à l'enseignement, la structuration linéaire et additive des composantes du curriculum de formation, le caractère généraliste de la structure enseignante au primaire, ainsi que l'existence d'un double rapport au savoir de la part des futurs enseignants, celui de la formation et celui des matières scolaires à enseigner relevant de leur double fonction, d'étudiants en formation et d'enseignants au cours des stages pratiques. Les auteurs identifient ensuite quatre pôles de production des savoirs scolaires qui peuvent constituer les dimensions des curriculums: la discipline scolaire en tant que prolongement de la discipline scientifique ou la dimension disciplinaire, la discipline scolaire en tant que produit et enjeu sociaux ou la dimension sociologique, la discipline scolaire en tant que produit historique de l'école ou la dimension institutionnelle et, enfin, la discipline scolaire en tant que produit d'une interaction entre

la société, l'école et les savoirs scientifiques. Cette analyse les amène à conclure à la nécessité d'envisager les disciplines scolaires comme des outils indispensables, non comme des fins, et de concevoir leur utilisation dans la formation professionnelle du point de vue de l'adéquation et non de la maîtrise. Le but de la formation serait de rendre les futurs enseignants capables de réaliser ce que Lenoir et Hasni définissent comme le curriculum adéquat pour le primaire: «Penser le curriculum de l'enseignement primaire, c'est le concevoir de manière à permettre aux enfants de six à douze ans de construire la réalité humaine, sociale et naturelle dans laquelle ils vivent, d'exprimer cette réalité sous différents modes symboliques et d'entrer en interaction par la pensée, par le verbe et par l'action, avec elle.» [p. 157]

Enfin, dans le dernier chapitre de la première partie, chapitre six, Xavier Roegier se penche sur les modes de production d'un curriculum de formation professionnelle. Il commence par constater la diversification des modes d'élaboration d'un curriculum due à la diversification des systèmes et à la diversification des modes de décision en éducation et en formation. Cette diversification a conduit à une nouvelle approche du curriculum. Celui-ci est redéfini comme «une forme sociale, une configuration qu'adoptent les acteurs en arrêtant un certain nombre de paramètres à un moment donné dans l'espace et dans le temps, paramètres étant relatifs aux règles de déroulement pédagogique d'une action d'éducation ou de formation (projet, plan, programme, etc.). Non seulement cette configuration est-elle évolutive, elle est multiple dans le sens où elle existe à différents niveaux, des plus institutionnels (pouvoir politique) aux plus opérationnels (classe, groupe en formation).» [p. 173]

Rogiers identifie ensuite trois logiques d'élaboration d'un curriculum dans le champ de l'éducation et dans celui de la formation:

✓ une logique de l'expertise caractérisée par la présence d'un ou de quelques experts qui avancent dans une direction précise sans rencontrer d'opposition au moment de l'élaboration du curriculum ou arrivent à canaliser celle-ci par un poids politique ou scientifique;

✓ une logique stratégique où l'élaboration du curriculum repose sur un certain nombre d'avis, de positions relativement arrêtées d'acteurs individuels ou collectifs, demandeurs de formation, offreurs de formation ou analystes, qui se rencontrent pour défendre des idées;

✓ une logique de projet où les acteurs construisent petit à petit le curriculum selon un processus long qui consiste à construire un nouveau référentiel.

Une recherche sur 47 cas d'élaboration de curriculums conduit l'auteur à conclure qu'il n'existe pas de logique d'élaboration de curriculum propre au champ de l'enseignement ou au champ de la formation, mais que le recours à une certaine logique est lié à l'ouverture du système à la demande. Le choix d'une logique simple ou d'une logique combinée dépend plutôt du contexte dans lequel se déroule la formation. Ainsi:

- la logique de projet (logique A) est mobilisée au sein de l'institution de formation qui a déjà un passé et dont plusieurs catégories d'acteurs se réunissent pour affiner une offre de formation;

- la logique stratégique (logique B) est mobilisée lorsque l'institution de production est appelée à jouer un rôle important dans l'élaboration du curriculum;

- la logique de l'expertise (logique C) est mobilisée dans les cas où un ou deux formateurs sont appelés à développer eux-mêmes une action importante d'éducation ou de formation et ont une grande marge de manœuvre dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum;

- la logique combinée projet-stratégique (AB) est l'apanage des systèmes de petite taille (moins de 50 apprenants);

- la logique combinée stratégique-expertise (BC) est l'apanage des grands systèmes (plus de 1000 apprenants);

- la logique combinée projet-expertise (AC) convient aux systèmes de taille moyenne (entre 50 et 1000 apprenants).

A l'avenir, Rogiers préconise un resserrement autour de l'axe C (logique de l'expertise) – AB (combinaison des logiques de projet et stratégique) à la suite de la professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation, de la nécessité de prendre en compte la dimension économique et de la normalisation des curriculums. En ce qui concerne la mise en œuvre des curriculums, l'auteur estime que «ce n'est pas le fait d'impliquer davantage les enseignants et les formateurs dans l'élaboration d'un curriculum qui augmenterait leur liberté, mais plutôt le fait de rendre le curriculum plus ouvert, de manière à augmenter le potentiel créatif du formateur et sa capacité de régulation.» [p. 188]

La deuxième partie débute avec l'article de François Audigier sur «L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique

à l'école élémentaire et la formation des maîtres». Après avoir présenté quelques caractéristiques de ces disciplines, l'auteur expose les résultats d'une recherche qui dresse le portrait des conceptions des instituteurs et des professeurs d'école français sur les savoirs qui en font partie et la manière de les enseigner. Il passe en revue les questions du rapport à ces savoirs dans la formation à l'enseignement et de l'impact du concours chez les enseignants, ainsi que du rapport à la recherche chez les formateurs. Il constate que les enseignants envisagent ces savoirs en tant que contenus déclaratifs transmis sur le mode expositif et conclut que la place des trois disciplines dans le curriculum dépend largement de l'importance que la société et ses pouvoirs leur accordent.

Dans le chapitre huit, Raymond Bourdoncle et Elizabeth Fichez s'interrogent sur le processus de mise en ordre et de didactisation, ainsi que sur les limites d'un curriculum des stages. S'appuyant sur les conceptions de Friedson et Gadrey, ils dégagent trois modèles de rationalisation de la formation en milieu de stage:

- ✓ le compagnonnage, qui s'effectue en situation de travail réelle et essentiellement par imitation d'une personne expérimentée, le maître de stage;

- ✓ la rationalisation professionnalisante, qui cherche à inscrire la rationalité dans les personnes elles-mêmes, dans leurs capacités de jugement et réflexivité, tout comme dans leurs routines, et

- ✓ la rationalisation standardisante, qui transforme des manières de faire reconnues en processus qui s'imposent à tous parce qu'elles ont été inscrites dans des supports matériels ou officialisés dans des textes réglementaires.

Les auteurs présentent ensuite les résultats d'une recherche qui se propose de vérifier s'il existe un processus de rationalisation à l'œuvre dans le conseil pédagogique qui puisse prendre deux formes, professionnalisante ou standardisante, selon les catégories de tuteurs et selon les catégories de ressources. Ils arrivent à la conclusion qu'il existe en effet un processus de rationalisation qui prend les deux formes, mais qu'il n'y a pas de stratégie d'ensemble liant fortement type de rationalisation et type de formateur. En plus, le compagnonnage classique reste très présent dans les curriculums des stages.

Dans le neuvième chapitre, Danielle Raymond met en évidence l'existence de problèmes d'ordre épistémologique lorsque les savoirs professionnels sont insérés dans un curriculum de

formation initiale à l'enseignement. Après avoir fait état, chez les futurs enseignants, de l'impact sur leur formation professionnelle de la longue expérience de l'enseignement qu'ils ont intégrée durant leurs années de formation, elle observe que les curriculums actuels n'ont pas été capables de prendre en considération toutes ces représentations qui font obstacle et qui sont des facteurs de la reproduction de pratiques enseignantes bien intégrées. A la lumière de ce constat, elle propose quelques pistes de refonte de la formation initiale à l'enseignement qui pourraient assurer une meilleure insertion des savoirs professionnels:

- le design d'un curriculum orienté et intégré en fonction de finalités sociales claires et de contextes déterminés;

- des activités de formation qui se renforcent entre elles;

- des stages dans des milieux engagés envers la problématique sociale retenue et envers le développement professionnel de tous les intervenants.

Elle insiste surtout sur l'importance de cette dernière piste.

Dans le dixième chapitre, Olivier Maulini met en relief l'importance de l'explicitation et de l'implication dans l'actualisation d'un curriculum de formation professionnelle. Le développement d'une pensée réflexive se doit d'être étroitement couplé à un engagement effectif sur le plan de la pratique. La pensée et l'action opèrent selon un va-et-vient dialectique. Maulini illustre son cadre conceptuel par l'exemple de la formation à l'enseignement à l'Université de Genève. A partir de cette formation, il dégage sept dilemmes incontournables auxquels sont confrontés les formateurs et qui ont trait à des manières de dire et de faire des enseignants.

A propos de ces dilemmes, l'auteur soulève deux questions:

1. Quelle posture adopter face aux conduites professionnelles observées?
2. Peut-on, en formation, stimuler le désir d'entreprendre?

A la première, il répond que «si la formation professionnelle doit s'intéresser aux pratiques en vigueur, y compris les plus expertes d'entre elles, ce n'est pas pour s'en tenir là. C'est au contraire pour susciter des évolutions, mais des évolutions plausibles. [...] il est inutile de revendiquer des pratiques idéales si l'on ignore les conditions de travail et les conduites des enseignants.» [p.290]

En s'adressant aux formateurs à propos de la seconde, il conseille: «Aux étudiants, nous

pouvons fournir des explications. A l'implication, nous ne pouvons que les inviter. Sur ce terrain, les outils théoriques et les conseils pratiques sont d'un moindre secours. Ce qu'il faut d'abord, c'est, peut-être, montrer l'exemple. Or, la formation elle-même est un engagement.» [p. 292]

Dans le chapitre onze, François Larose, Yves Lenoir, Gérard-Raymond Roy et Carlo Spallanzani présentent les résultats d'une recherche sur les représentations des différentes catégories d'acteurs (professeurs universitaires, étudiants, chargés de cours, enseignants) qui interviennent dans la formation initiale à l'enseignement primaire à l'Université de Sherbrooke. Ces représentations portent sur les concepts-clés des curriculums actuels de formation à l'enseignement: la compétence, la didactique, la pédagogie, l'enseignant compétent, la compétence didactique et la compétence pédagogique. Les résultats montrent un éclatement des compréhensions entre les différentes catégories d'acteurs. L'absence de cohérence et d'unité à laquelle l'étudiant doit faire face durant sa formation à l'université conduit à la réification des expériences d'interaction avec l'expert du terrain et, partant, l'éclatement des profils de formation professionnelle. «Dans cette perspective, il y a fort à parier que le seul élément commun à la pratique d'enseignement à l'ordre primaire soit la consolidation de pratiques individuelles, aléatoires, masquées derrière un discours désarticulé.» [p. 317]

Dans le chapitre douze, Pierre Pastré applique à l'apprentissage des situations professionnelles – en l'occurrence la formation des conducteurs de centrales nucléaires – les notions de curriculum et de didactisation. Le type de formation qu'il analyse se fonde sur l'utilisation des simulations et comprend deux étapes:

1. Une formation technique, qui utilise aussi trois simulations de fonctions, et

2. Une formation sur simulateur pleine échelle qui est une reproduction se voulant la plus fidèle possible d'une installation existante et qui s'étend sur quatre modules.

Ce type de formation est, selon lui, le plus adaptés à l'apprentissage des situations à risque, qui, pour des raisons de sécurité, se prêtent mal à l'apprentissage sur le tas, par immersion.

Afin de poursuivre son analyse, Pastré définit les deux concepts-clés: didactisation et curriculum. La didactisation est toute opération consistant à gérer la difficulté d'une tâche pour permettre à des apprenants une entrée progressive dans sa maîtrise.

Le curriculum est défini selon quatre caractéristiques extraites de l'ouvrage de Bernard Rey qui constitue le troisième chapitre de ce livre:

○ l'inscription dans une institution: le processus d'apprentissage s'inscrit dans un dispositif dont l'objectif est explicitement d'apprendre;

○ la définition d'une progression de l'apprentissage, qui réside essentiellement dans la distinction et la succession entre formation technique et formation au simulateur, mais aussi entre les trois premiers modules de la formation au simulateur;

○ la décomposition de la pratique de référence en éléments simples qui seront ensuite recomposés selon un ordre adapté à l'apprentissage: ce découpage est surtout présent dans la formation technique; pour la formation sur simulateur il y a un noyau dur qui résiste à la décomposition-recomposition, c'est tout ce qui relève de la situation prise dans sa globalité et sa complexité;

○ l'objectivation aboutissant à la production d'un savoir théorique sur la pratique: toute situation professionnelle comporte une structure conceptuelle qui correspond à sa structure invariante et qu'on retrouve dans toutes les occurrences de la situation. Selon Pastré, l'enjeu principal des formations professionnelles initiales est la construction chez les novices d'un modèle mental représentant cette structure conceptuelle, qu'il appelle «représentation fonctionnelle». Une telle représentation repose sur des organisateurs de l'action et de la pensée nommés «invariants opératoires», dont le propre est de se trouver à la jonction de deux dimensions: l'une horizontale, où le concept est une variable dans un réseau, et l'autre verticale, où le concept est un indicateur qui sert d'organisation d'action. Après avoir décrit les caractéristiques des invariants opératoires, l'auteur conclut que, puisque leur acquisition permet l'accès à la maîtrise de classes entières de problèmes, la conceptualisation constitue le noyau des compétences. En conclusion, l'apprentissage des situations professionnelles nécessite, d'une part, une analyse réflexive de l'action, c'est-à-dire leur conceptualisation, et, d'autre part, le passage des apprenants par la situation de travail dans sa complexité, qu'elle soit réelle ou simulée. «Cela correspond au fait que la mise en situation globale et complexe du sujet est incontournable: l'activité, quand on la décompose pour la rendre apprenable, n'est plus l'activité.» [pp. 341-342]

Dans le dernier chapitre, Marie-Hélène Bouillier-Oudot se penche sur la construction des

curriculums de formation à des métiers nouveaux, en prenant l'exemple du BTSA «Gestion et protection de la nature». L'auteur conçoit la mise en forme curriculaire à partir d'un référentiel professionnel, duquel découle un référentiel de formation. Les compétences comprises dans le référentiel professionnel deviennent des objectifs de formation, qui sont mis en relation avec un ensemble de savoirs et de savoir-faire. Le référentiel de formation, que l'auteur appelle aussi curriculum formel, est conçu au niveau national et comprend l'ensemble structuré de situations pédagogiques planifiées pour une formation donnée. Il est ensuite monté localement, dans chaque établissement d'enseignement en fonction d'un projet pédagogique. «C'est dans le choix de situations de formation qui favorisent l'utilisation par l'élève de différents savoirs en relation avec les pratiques sociales que se situe véritablement la construction du sens des apprentissages visés par le curriculum.» [p. 352]

Ce processus est relativement aisé pour les métiers déjà établis et bénéficiant d'un référentiel détaillé, mais plus difficile pour les métiers en émergence. C'est pour quoi, dans ce dernier cas, il requiert une collaboration étroite entre le niveau national et le niveau local.

L'auteur termine en soulignant que ce processus conduit à l'acquisition, par les enseignants, de nouvelles compétences en ingénierie pédagogique: la capacité à concevoir un curriculum comme une suite organisée de situations d'apprentissage à partir d'une conception des finalités d'insertion socioprofessionnelle visée pour l'élève. [p.363]

Nous disions au début de cette présentation que le livre «Savoirs professionnels et curriculum de

formation» offre, à part les mises au point théoriques, certaines réponses pratiques aux problèmes auxquels se confrontent les enseignants de français des affaires. En voilà quelques-unes:

➤ En tant que membres d'une faculté professionnelle, notre but doit être de transmettre des savoirs et de former des compétences. L'essentiel de notre activité devrait consister à combiner l'apprentissage par l'exercice de l'activité et l'apprentissage par l'analyse de cette même activité. [p. 340]

➤ Nos curriculums devraient s'appuyer sur les référentiels des professions auxquelles se préparent nos étudiants et consister d'une suite de situations pédagogiques traduites en termes de compétences.

Bien que les situations professionnelles auxquelles nous avons affaire ne soient pas de situations à risque, nos étudiants ne peuvent pas les apprendre par immersion car elles sont frappées par le principe de la confidentialité. Dans ce cas, il serait utile de les décomposer en actes de parole et en séquences, enseigner ceux-ci dans le cadre d'une formation « technique » qui comprendrait également des simulations de séquences et terminer par une simulation à l'échelle réelle. Pastré même reconnaît que la formation des techniciens n'est pas la seule à se prêter à ce type d'apprentissage. «Mais on peut aussi didactiser une situation sans passer par la construction d'artefacts techniques: les études de cas, quand elles sont solidement construites, peuvent avoir cette finalité. Au fond, on voit se profiler une technologie de la didactique, ce que nous appelons l'ingénierie didactique.» [p. 343]

RÉFÉRENCES

1. LENOIR, Y.; BOUILLIER-LOUDOT, M.H. – *Savoirs professionnelles et curriculum de formation*, Les Presses Universitaire Laval, 2006