

Présentation du premier numéro de *Travail et apprentissages. Revue de didactique professionnelle*

Jean-Louis Kirsch

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2589>

DOI : [10.4000/formationemploi.2589](https://doi.org/10.4000/formationemploi.2589)

ISSN : 2107-0946

**Éditeur**

La Documentation française

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 septembre 2008

Pagination : 101-106

ISSN : 0759-6340

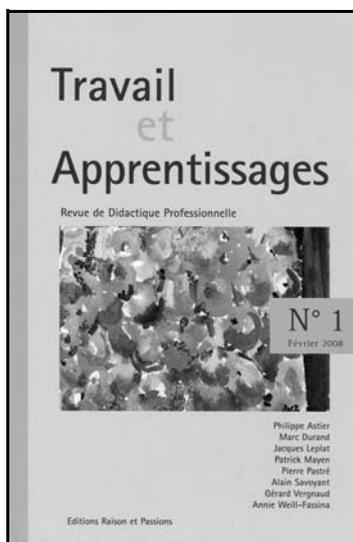
**Référence électronique**

Jean-Louis Kirsch, « Présentation du premier numéro de *Travail et apprentissages. Revue de didactique professionnelle* », *Formation emploi* [En ligne], 103 | juillet-septembre 2008, mis en ligne le 16 décembre 2009, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2589> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2589>

---

# Présentation du premier numéro de *Travail et apprentissages*, *Revue de didactique professionnelle*.

Jean-Louis Kirsch\*



Décidément, il y a du nouveau dans l'analyse du travail ! Sous la plume de Pierre Roche, on a pu lire, dans cette même rubrique du numéro 99 de *Formation Emploi*, la présentation de l'ouvrage de Dominique Lhuillier « *Cliniques du Travail* » (Roche, 2007). Aujourd'hui, il s'agit d'une nouvelle revue – « *Travail et Apprentissages – Revue de Didactique Professionnelle* » – dont le premier numéro est paru en février 2008<sup>1</sup>. Publiée avec le

soutien de l'association « Recherches et pratiques en didactique professionnelle »<sup>2</sup>, elle vise à diffuser les travaux conduits dans ce champ, travaux qui bénéficient d'un succès d'estime limité à un cercle restreint de spécialistes. Elle se propose également de servir d'espace de confrontation ouvert à d'autres approches qui traitent du travail et de la formation, telles que l'ergonomie, les sciences de l'éducation, la

psychologie du travail. Elle ambitionne ainsi de participer au renouvellement sensible des débats sur le lien entre la connaissance et l'action en situation de travail.

Bien évidemment, ce qui touche à la relation entre travail et apprentissages ne peut être totalement étranger au Céreq, et l'approche de la didactique professionnelle interpelle fortement les activités du Centre, dans la mesure où, comme le précise le texte introductif du Comité éditorial : « *Ce qui réunit celles et ceux qui sont à l'origine de Travail et Apprentissages, c'est [...] l'idée que les processus*

\* **Jean-Louis Kirsch** est chargé de mission pour les Relations internationales au Céreq. Il est également chef du département Travail et Formation. Auparavant, il a occupé différentes fonctions au sein du Centre, plus particulièrement dans le champ de l'analyse des situations de travail. Ses travaux actuels portent principalement sur les démarches européennes de construction des certifications (cadre européen des certifications professionnelles, système européen de crédits dans la formation professionnelle). Il a notamment publié : « La formation, introuvable panacée ? », *Panoramiques* n° 9, 1993, et avec Annie Boudier : « The French vocational Education and Training System : like an unrecognised prototype ? » in *European Journal of Education*, vol. 42, n° 4, 2007.

<sup>1</sup> Éditions Raison et Passions – raison.passions@free.fr.

<sup>2</sup> <http://www.didapro.com>.

*par lesquels se construisent les compétences professionnelles peuvent être analysés et que les résultats de ces analyses constituent des ressources pour les actions de formation. Cette posture est au fondement de la didactique professionnelle. »*

Ce premier numéro est donc destiné à promouvoir une approche qui revendique ainsi une visibilité et une utilité sociales formalisées et pérennisées. D'abord, il retrace, dans ses trois premiers articles<sup>3</sup>, l'apparition de la didactique professionnelle en tant que champ spécifique et identifiable d'analyse par rapport à la problématique de la relation entre formation et travail. Mais avant de détailler des éléments marquants de cette démarche, je ferai deux remarques :

– La première concerne la didactique professionnelle. Elle constitue un exemple de la façon dont se construisent et sont reconnus au niveau du savoir académique de nouveaux champs de recherche. Par rapport à la conception d'un monde figé des catégories de la connaissance instituée, on constate une sorte de bouillonnement permanent qui exprime les transformations constantes de la représentation du monde. Mais alors que l'on insiste sur les nouveaux métiers, les nouveaux savoirs, la « Connaissance » semble inscrite dans l'immuabilité ;

– La seconde, plus proche de notre propos, est la volonté d'inscrire la didactique professionnelle dans une filiation par rapport à des courants déjà existants. Loin de vouloir justifier son apparition par une rupture à l'égard d'un « avant », l'accent est mis au contraire sur les dépendances de sentier (T.C Boas, 2007) qui ont favorisé son éclosion. « *Les philosophes ne sortent pas de terre comme des champignons* » disait Karl Marx (1842), les didacticiens non plus, pourraient confirmer Jacques Leplat, qui retrace la filiation de la discipline par rapport à la psychologie du travail, à l'ergonomie et aux théories de l'apprentissage, et Annie Weill-Fassina qui se centre davantage sur le lien entre ergonomie, apprentissage et apparition de la psychologie cognitive.

<sup>3</sup> « La didactique professionnelle : origine, fondements, perspectives » de Pierre Pastré, « Formation et didactique professionnelle : un chemin psychologique dans l'histoire » de Jacques Leplat, et « Ergonomie et formation : chassés-croisés » de Annie Weill-Fassina.

## LE LIEN ENTRE CONNAISSANCE ET ACTION

Pierre Pastré rappelle lui aussi des textes et des événements marquants depuis les années 80. Il fournit en outre une présentation dense, mais très claire, des principes qui sont à la base de la didactique professionnelle, sur lesquels nous nous attarderons quelques instants. Cela part d'un cadre théorique, celui de la conceptualisation dans l'action, qui permet de fonder le lien entre analyse du travail et formation, avec les deux principes suivants :

1/ l'action humaine est organisée selon des principes ou des schèmes ;

2/ on peut l'analyser en termes de concepts organisateurs dont l'origine peut être pragmatique ou scientifique.

Il s'inscrit donc à l'encontre de la représentation communément partagée « *qui établit une distinction rigide entre ce qui est de l'ordre de la connaissance et ce qui est de l'ordre de l'action* » et amène « *à séparer les connaissances et les compétences, le savoir que et le savoir comment* ». En d'autres termes, c'est la remise en cause de la conception selon laquelle la pratique peut se ramener à un savoir théorique appliqué. Il s'agit là d'une représentation qui a fortement imprégné notre système de formation professionnelle, puisqu'elle a pu l'adapter aux deux modèles opposés de contenus d'activité des emplois d'opérateurs de production qui ont caractérisé le vingtième siècle :

– Le modèle fordien-taylorien, avec la séparation de la conception et de l'exécution, celle-ci étant totalement prescrite par celle-là, et dont Jacques Leplat, dans sa contribution, décrit les conséquences en matière de courants de formation (TWI – *Training Within Industry*, Méthode Carrard) ;

– Le modèle néo-industriel, dont Antoine Prost analyse si bien l'utopie : « *On croit un peu naïvement à la disparition prochaine du travail ouvrier... L'avenir est aux surveillants, aux techniciens, qui maîtriseront des savoirs. La main de l'ouvrier ne maniera plus l'outil ; elle tournera des boutons, tandis que son regard déchiffrera les signaux complexes de cadrans et de voyants lumineux.* » (Prost, 1981)

Pierre Pastré, pour revenir à lui, propose une vision fondée sur un équilibre résultant de deux tensions, celle de l'opérateur et du prédicatif, celle de l'épistémique et du pragmatique :

« 1/ la conceptualisation [...] est à la fois opératoire en ce qu'elle oriente l'activité d'adaptation au réel, et prédicative, en ce qu'elle conceptualise, c'est-à-dire identifie dans le réel des objets, des propriétés et des relations » ;

2/ le registre épistémique et le registre pragmatique sont distincts, et correspondent à des rapports opposés de subordination des dimensions opératoires et prédicatives : « dans le registre épistémique, le sujet agit pour connaître le réel... ; dans le registre pragmatique, le sujet agit pour transformer le réel, que cette transformation soit matérielle, sociale ou symbolique. Dans ce cas, la dimension prédicative est subordonnée à la dimension opératoire ; alors que dans l'autre cas, c'est la dimension opératoire qui est subordonnée à la dimension prédicative. »

À titre d'anecdote, j'avais demandé à Pierre Pastré, à la suite d'un exposé de ses théories, pourquoi il en limitait l'application à l'analyse du travail, alors qu'on pouvait imaginer expérimenter dans des comportements de jeux, d'aventure amoureuse, d'expérience esthétique... Il avait reconnu le bien-fondé de la question, sans toutefois fournir de réponse : à la lecture de son article, je prends conscience que le travail est effectivement la situation la plus favorable pour expliciter des formes de transformation du réel... mais ce n'est pas la seule, et je crois voir un soutien dans le texte de Gérard Vergneau lorsqu'il déclare que nous ne sommes qu'au début du chemin, en particulier pour « le contenu conceptuel de ces compétences qui se développent dans beaucoup d'autres situations que des situations professionnelles »<sup>4</sup>.

En ce qui concerne l'apprentissage, Pierre Pastré propose également un changement de regard par rapport aux représentations courantes, dont il faut souligner l'extrême confusion. En effet, en premier lieu, « apprentissage » est très souvent associé à un dispositif particulier de formation, lié à une pédagogie

et à un contrat spécifiques. En second lieu, il confond deux volets dont la langue anglaise rend compte à travers la distinction du « *training* » et du « *learning* », les Québécois proposant pour ce dernier terme le charmant néologisme « *apprenance* » (Carré, 2006), et c'est dans ce registre que nous nous situons. Par rapport à cette signification donc, l'apprentissage est considéré comme participant de façon continue au développement de l'être : en ce sens, toute expérience vécue est apprentissage, indépendamment des temps psychologiques, institutionnels et sociaux utilisés par ailleurs pour identifier ce dernier. Tout apprentissage est caractérisé par le fait que :

1/ il s'opère généralement quand il y a une dissonance, par exemple « entre pensée et langage » ou entre « conscience avant » et « conscience après », « c'est-à-dire, dans une perspective hégélienne, chaque fois qu'il y a mouvement dialectique » ;

2/ il s'opère « grâce à des médiations, par un mouvement de passage de l'externe à l'interne, autrement dit l'assimilation à soi de quelque chose qui au départ est extérieur au sujet ». Dans ce cadre, la notion de « savoir » correspond à un concept transitionnel qui permet la circulation entre la sphère objective et la sphère subjective. L'article de Gérard Vergneau développe bien cette problématique de l'intériorisation et de l'accommodation à travers le modèle théorique du couple situation/schème, ce dernier constituant une forme d'organisation « permettant de faire face à des situations nouvelles, moyennant accommodations et découvertes ». En d'autres termes, toute action humaine est organisée et ne constitue pas une réponse spontanée à l'environnement, mais toute action humaine est également nouvelle, dans la mesure où l'on ne se baigne jamais deux fois dans la même rivière, et l'un des soucis importants de la didactique, professionnelle ou non, est de construire les cadres théoriques et les instruments d'analyse de ce processus de continuité et de changement entrelacés.

Après cette présentation théorique, je propose une lecture des articles de *Travail et Apprentissages* selon trois axes thématiques : l'élaboration des contenus de formation, l'expérience et l'analyse du travail.

<sup>4</sup> « De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas ».

## L'ÉLABORATION DES CONTENUS DE FORMATION

La question de l'élaboration des contenus de formation est l'un des points abordés par Annie Weill-Fassina, dans sa description de l'évolution des rapports entre ergonomie et formation depuis les années 60. Deux articles fournissent ensuite une vision présente des problématiques et des pratiques<sup>5</sup>. Celui de Philippe Astier caractérise le passage de l'activité à la formation selon trois grandes étapes : comprendre l'activité, assurer la transposition didactique, favoriser les apprentissages. L'activité est considérée comme participant à la fois de la contingence et de l'universalité, « *dépassement de ce défi qu'est la singularité de l'occurrence face au projet de sa transformation par la mobilisation des ressources du sujet comme patrimoine de significations et matrice d'actions possibles* ». Il s'agit, en tenant compte de cette dualité fondamentale entre contingence et universalité, de définir des situations de référence qui favorisent, pour l'apprenant, l'établissement du lien entre le caractère singulier et le caractère invariant de la situation dans laquelle il est placé. Par rapport à cela, le développement consacré à l'encouragement des apprentissages, sous-titré « *l'importance de la médiation* », invite à réfléchir à la diffusion de la fonction de formation à différents acteurs et, corrélativement, à la redéfinition du rôle du formateur.

L'article de Marc Durand, Myriam Meuwly-Bonte et Fabrice Roublot fournit plusieurs exemples qui présentent bien la démarche de typicalisation des activités permettant de dégager, à travers le témoignage des personnes, les mécanismes de passage de la factualité à des degrés plus ou moins élevés de généralisation. On sent l'intérêt qu'aurait cette préoccupation lors de la rédaction des référentiels d'activités professionnelles et de certification des titres et des diplômes : ceux qui fréquentent les instances chargés de le faire peuvent probablement témoigner que, sans en être totalement absente, elle y reste

<sup>5</sup> Marc Durand, Myriam Meuwly-Bonte, Fabrice Roublot : « Un programme de technologie de formation centré sur une approche auto-référencée de l'activité ».  
Philippe Astier : « Regard sur la didactique professionnelle ».

fortement implicite et que sa formalisation est une question qui se pose de façon de plus en plus urgente. À l'inverse, cela interroge sur la façon « *d'intervenir dans les situations de travail pour renforcer leur effet formateur* » (Astier, p. 107) et réveille le souvenir des études conduites autour du thème de « *l'entreprise apprenante* » (*Actualité de la formation permanente*, 1998) qui mériteraient d'être relues, et peut être réactivées, à l'aune de ces nouvelles approches.

## L'EXPÉRIENCE

Rien d'étonnant donc à ce que la notion « d'expérience » comme construction du sujet soit particulièrement explorée. Cela apparaît dans l'article de Marc Durand et *alii*, et constitue le point principal de la contribution de Patrick Mayen<sup>6</sup> se rapportant à un moment particulier de la relation formation-emploi, celui de l'évaluation en vue de la certification dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience. Mais revenons à cette notion d'expérience, dont chacun s'accorde à reconnaître l'importance, tout en insistant sur la difficulté de l'évaluer. Aussi loin que remonte mon souvenir des enquêtes du Céreq, le trio « formation initiale – formation continue – expérience » y est présenté comme le schéma permettant de rendre compte du stock de compétences possédées et mobilisables par l'individu à un moment donné. Si les questions de repérage et d'identification de la formation initiale et continue ont donné et donnent lieu à de nombreux débats et à divers outils d'évaluation, « l'expérience » est toujours apparue comme un univers mystérieux ou une variable résiduelle – quoique non négligeable – se définissant essentiellement par défaut au regard des deux autres et se caractérisant essentiellement par sa durée et les formes de mobilité des individus qu'elle manifeste. Certes, le cas français ne constitue pas au départ le terrain idéal d'analyse de l'expérience, compte tenu de la représentation dominante selon laquelle toute pratique peut se ramener à du savoir académique

<sup>6</sup> « L'expérience dans les activités de validation des acquis de l'expérience ».

appliqué. L'expérience y apparaît alors comme une remédiation, une voie parallèle – et moins bien considérée – d'acquérir du savoir, à l'usage d'une population empêchée de faire des études ou en situation d'échec scolaire, et il est admis qu'une modification du statut professionnel est la preuve de son acquisition. De ce fait, les travaux sur l'accès progressif à la maîtrise professionnelle, le passage du novice à l'expert ont été jusqu'à présent peu étudiés en France, par rapport aux pays relevant d'un modèle « *professionnel éducatif* » (Campinos-Dubernet, Grando, 1988) de formation professionnelle, ce qui ne fait qu'accroître l'intérêt des articles mentionnés.

Dans sa contribution, Patrick Mayen part d'une analyse des différentes significations que prend le terme d'« expérience » dans le cadre du dispositif de validation des acquis de l'expérience. Il met ainsi en avant les formes imbriquées de construction individuelle et sociale dont elle fait l'objet. Parmi les nombreux points qu'il développe, j'en retiendrai deux en matière de prise en compte de l'expérience dans l'analyse du travail :

– L'expérience s'inscrit dans un principe de continuité, elle correspond à une construction et non à l'énumération d'une succession d'événements extérieurs au sujet ;

– La définition de cette construction comme « *produit de l'interaction des conditions objectives de l'environnement et des états subjectifs de la personne* », et aussi comme « *produit de l'action et des interactions avec les autres et la culture* ». À travers ces différentes formulations, on ne peut s'empêcher de penser aux approches conduites par Maurice Halbwachs (1949) sur le lien entre l'individu et le collectif, en particulier à travers ses travaux sur la construction de la mémoire collective, dont l'expérience constitue un bel exemple.

## ■ L'ANALYSE DU TRAVAIL

Enfin, en ce qui concerne l'analyse du travail, l'article d'Alain Savoyant<sup>7</sup> fournit une présentation très éclairante sur ce qui constitue – selon moi – un

<sup>7</sup> « Quelques réflexions sur les savoirs implicites ».

pilier de la didactique professionnelle, à savoir la différence entre analyse de l'activité, « *réalisation effective des actions* » et analyse de la tâche, « *processus de production de biens ou de services* ». Ceci lui permet ensuite de distinguer les savoirs qui se rattachent à l'une et à l'autre, ainsi que les relations qu'ils entretiennent entre eux. Par rapport aux pratiques et aux réflexions que conduit le Céreq en matière d'analyse du travail, depuis les premières études de branches consacrées à la mécanique et à la chimie, puis à travers la réalisation du Répertoire français des emplois (Céreq, 1971 ; 1973), cette distinction apporte un enrichissement indéniable. Ou, pour être plus précis et me situer à la fois dans la perspective de l'auteur et d'un praticien de l'analyse du travail, elle formalise et explicite un savoir d'activité ressenti. Ce modèle est-il applicable à ce que l'on nomme généralement, en ingénierie de la formation, les référentiels d'activités professionnelles et les référentiels de certification et permet-il de dépasser des applications généralement beaucoup plus pointues ? Il n'est pas possible d'y répondre en l'état, mais on peut signaler certaines convergences. Ainsi, les référentiels d'activités professionnelles peuvent être rapprochés d'une forme de description de la tâche, sachant que l'on ne cherche plus à inscrire cette dernière dans un schéma taylorien de prescription totale et que l'on reconnaît la nécessaire part discrétionnaire de celui qui l'exécute pour en assurer la réalisation dans des conditions satisfaisantes, comme le signale l'auteur. En ce qui concerne la description de l'activité, en revanche, beaucoup reste à explorer, mais une analyse en termes d'orientation, d'exécution et de contrôle offre une alternative intéressante à la sempiternelle trilogie « savoir, savoir-faire, savoir être » qui ne présente pas beaucoup d'intérêts, si ce n'est celui d'une formulation séduisante (CNPF, 1998). Cependant, la relation entre tâche et activité mérite d'être approfondie : à la lecture de l'article de Jacques Leplat, on les imagine comme les deux faces d'une même pièce, alors que Pierre Pastré évoque le développement « *d'une analyse de l'activité qui soit faite de façon intrinsèque, et non en dépendance d'une analyse de la tâche* ».

Ceci est l'amorce d'une proposition pour les contributions de prochains numéros, et c'est par là que je terminerai. En effet, les articles de cette revue font,

dans leur quasi-totalité, référence à des travaux ou à des écrits fondateurs antérieurs et une présentation plus détaillée et commentée au fil des numéros ne pourrait qu'être enrichissante. Dans un autre ordre d'idée, une ouverture sur des travaux réalisés à l'étranger, dans des contextes différents de formation professionnelle, mérite d'être envisagée, de même que l'influence de l'Europe, à travers les objectifs de Lisbonne de fonder une économie de la connaissance

et de favoriser la reconnaissance des savoirs acquis en situation informelle et non formelle d'apprentissage. Mais Rome ne s'est pas faite en un jour ! Merci donc à ce premier numéro qui fait souffler une brise humaniste sur des thèmes très (trop ?) souvent considérés au prisme de l'utilitarisme et du « *benchmarking* » et qui rappelle que les sociétés ne se bâtissent « *que de pierres vives, ce sont hommes* » (François Rabelais).

---

## Référence de l'ouvrage

---

*Travail et apprentissages, Revue de didactique professionnelle* (2008), n° 1, Éditions Raison et Passions, février.

---

## Bibliographie

---

*Actualité de la formation permanente* (1998), Dossier « Entreprise apprenante », n° 151, mai-juin.

Boas T. C. (2007), « Conceptualizing Continuity and Change. The Composite Standard Model of Path Dependence » in *Journal of Theoretical Politics*, vol. 19, n° 1.

Campinos-Dubernet M., Grando J.-M. (1988), « Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens » in *Formation Emploi*, n° 22, avril-juin.

Carré Ph. (2006), *L'apprenance – Vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod.

Céreq (1971), « La connaissance des qualifications et des facteurs explicatifs de leurs évolution : les études de branche chimie et mécanique », *note d'information* n° 5, 25 avril.

Céreq (1973), « Le Répertoire Français des Emplois », *note d'information* n° 18, 28 décembre.

CNPF (1998), *Journées internationales de la formation 1998, Objectifs compétences*.

Halbwachs M. (1925), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Alcan (Réédition par Albin Michel en 1996).

Halbwachs M. (1949), *La mémoire collective*, PUF, complétée par l'édition critique publiée par Albin Michel en 1997.

Marx K. (1842), in *Gazette Rhénane* du 14 juillet.

Prost A. (1981), « L'école et la famille dans une société en mutation », Tome IV de « *l'Histoire générale de l'enseignement et l'éducation* », Nouvelle librairie de France, Paris.

Rabelais F. (1546), *Le Tiers Livre*.

Roche P. (2007), « Le travail comme épreuve et lieu de construction du sujet » in *Formation Emploi* n° 99, juillet-septembre, pp. 139-141.