

recherche» et accompagner les produits de sa recherche jusqu'à permettre leur traduction dans l'action, par exemple, dans le cadre d'une formation continue des formateurs ?

Michel BOIS
Mission Formation, INRP

Autour des compétences (analyses de trois ouvrages par Bernard REY*)

■ BARBIER Jean-Marie, Olga GALATANU (dir.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan, 324 p.

Cet ouvrage est le résultat d'une recherche collective menée par le Groupe « Savoirs d'action » du CNAM, recherche qui est la mise en œuvre d'une réflexion programmatique présentée dès 1996 par J.-M. Barbier dans l'ouvrage *Savoirs théoriques et savoirs d'action*.

L'idée de départ est de mettre en cause une dichotomie traditionnelle, très ancrée dans nos façons de penser, qui consiste à séparer radicalement « savoir » et « action » ou, en d'autres termes, « théorie » et « pratique ». Cette distinction, véritable structure de notre épistémé, conduit à attribuer au savoir les caractères d'universalité, d'indépendance vis-à-vis des sujets et des situations, de stabilité et de transmissibilité, tandis que l'action est classiquement attachée à la contingence, à la dépendance à l'égard des circonstances et des sujets, à l'instabilité et à l'incommunicabilité.

165

Pour contester la pertinence de cette séparation, les auteurs invoquent ces formes nouvelles de formation, de recherche et d'organisation du travail, de plus en plus répandues, en lesquelles le savoir est construit par l'acteur dans son rapport de transformation de l'environnement, lequel est, du même coup, une transformation du sujet. Ainsi en va-t-il de ces formations qui sont intégrées, sous des formes diverses, à l'exercice des métiers ; ainsi en va-t-il des organisations du travail où les tâches de conception et d'exécution ne sont pas systématiquement réparties entre des acteurs distincts ; ainsi en va-t-il encore de ces recherches qui portent sur des processus dont les acteurs participent eux-mêmes à la démarche de recherche.

* - Bernard Rey, université libre de Bruxelles.

Dans cette perspective, les auteurs ont exploré des dispositifs destinés à faire produire par des acteurs des savoirs sur leurs activités et ont tenté de décrire les énonciations de savoirs d'action auxquels ces dispositifs ont donné lieu. Ainsi des entretiens ont été menés avec des contrôleurs de gestion de caisses de sécurité sociale, avec des enseignants (en Bac-pro agricole), avec des masseurs-kinésithérapeutes et avec des concepteurs de formations en entreprise ; enfin, l'étude a été faite d'un fascicule d'astuces propres au métier d'éleveur, recueillies par les contrôleurs laitiers dans les élevages.

Cinq monographies présentent ainsi des dispositifs de production de savoirs d'action. En chacune, les auteurs ont isolés des énoncés par lesquels des acteurs mettent en mots des séquences d'actions qu'ils jugent efficaces. Par exemple, un enseignant d'anglais explique comment il utilise l'écriture au tableau comme organisateur de l'activité collective dans la classe ; le fascicule sur les astuces des éleveurs explique que pour faire ouvrir la gueule à un bovin, il faut introduire deux doigts sur le côté de la mâchoire et chatouiller la joue supérieure ce qui a pour effet que l'animal lève la tête, ouvre la gueule et déglutit.

Les analyses, très fines et très riches, de ces énonciations, font apparaître comment le savoir d'action isole dans la chaîne actionnelle une unité jugée significative et comment ce découpage est dépendant de l'environnement sur lequel l'acteur agit, mais aussi de ce qu'il veut en faire et donc à la fois des valeurs qu'il pose et de la signification sociale qu'il reconnaît à son action et à son propre rôle.

166

Les chercheurs notent avec justesse que l'énoncé n'est pas le simple reflet de l'action décrite, mais le produit d'une pratique d'énonciation de cette action. Le savoir d'action n'est pas directement le produit de la pratique qu'il prétend représenter, il est le produit d'une pratique d'énonciation de cette pratique. « En ce sens, écrit l'un des auteurs (P. Astier), les savoirs d'action sont des organisateurs, non de l'action elle-même, mais de la représentation que le sujet en adresse à autrui. »

Dans cette tentative pour caractériser les savoirs d'action, les chercheurs, on le voit, se sont centrés surtout sur les conditions sociales de leur production (l'exigence de communication avec autrui) et sur les effets sociaux de leur énonciation (notamment les effets de reconnaissance sociale qu'ils engendrent). En revanche, ils semblent avoir délibérément évité une caractérisation épistémologique de ces savoirs d'action. Pourtant, si le savoir d'action est marqué par la situation d'énonciation qui le fait naître, alors se pose la question de son éventuelle distance vis-à-vis de l'action dont il prétend rendre compte, c'est-à-dire de sa vérité. S'il y a un sens à parler de « savoir » d'action et non pas simplement de mise en mots de l'action, alors on est tenté de vouloir trouver dans ces savoirs certains caractères analogues à ceux qui

sont reconnus aux savoirs scientifiques, lesquels méritent la qualification de « savoir » au prix d'épreuves de validation et de résistance à la controverse. Il semble que du côté des savoirs d'action, on ne trouve rien d'équivalent à ces épreuves de vérité. Dans la même perspective, un des caractères du savoir scientifique est de se présenter, dans sa forme communicable, avec les caractéristiques d'un texte. Un énoncé isolé n'est pas tenu pour un savoir. Pour qu'on puisse parler de savoir, il faut un ensemble d'énoncés liés entre eux par des contraintes organisationnelles spécifiques qui rendent le savoir autonome par rapport aux sujets et aux circonstances de sa genèse. Cette autosuffisance du texte permet sa relative autonomie par rapport aux circonstances particulières qui ont donné lieu à sa production. Dans les savoirs d'action qui sont décrits ici, on voit bien poindre, dans la parole des acteurs, des formes énonciatives qui généralisent l'action singulière et qui la détachent de circonstances particulières de l'expérience. Mais en réduisant artificiellement à des énoncés discontinus le discours des acteurs qu'ils ont interrogés, les chercheurs semblent occulter ce caractère textuel.

Bref, le lecteur ne peut éviter de se demander si ces « savoirs d'action » sont bien des savoirs ou plutôt quels sont la nature et le degré de la proximité entre « savoirs » (au sens classique du terme) et « savoirs d'action ». Mais cette interrogation même, loin de tenir à un défaut de la recherche et de l'élaboration théorique présentées dans l'ouvrage, témoignent au contraire de leur caractère extrêmement stimulant.

■ RODRIGUES-LOPES António (2004). *La formation des enseignants, un problème de notre temps. Contribution à la clarification des compétences professionnelles des enseignants*, Viseu : Instituto Superior Politécnico de Viseu, 421 p. (+ annexes).

Il s'agit du texte d'une thèse de doctorat. Sa lecture présente les inévitables lourdeurs propres à ce genre littéraire, renforcées par quelques incertitudes sémantiques dues au fait que l'auteur n'écrit pas dans sa langue d'origine. Mais le lecteur surmonte facilement ces difficultés, emporté par l'intérêt du sujet. Le titre et le sous-titre de l'ouvrage font attendre en effet un travail qui se situe au croisement de trois domaines essentiels de la recherche actuelle en éducation : la question de la professionnalisation des enseignants, les problèmes propres à leur formation et, enfin, la problématique liée à l'usage de la notion de compétence.

L'auteur part du constat qu'aucune recherche n'a été faite sur les compétences professionnelles dont les enseignants ressentent l'exigence dans leur pratique de terrain. D'où l'insuffisance à ses yeux des profils de formation existants. Son travail va consister, dès lors, à soumettre un échantillon représentatif d'enseignants portugais du secondaire à une triple interrogation : quelles sont les compétences professionnelles qu'ils estiment avoir reçues au cours de leur formation initiale ? Quelles sont