

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

celles qui, sur la base de leur expérience, leur paraissent nécessaires à la pratique du métier ? Quelles sont, enfin, celles qui leur paraîtraient souhaitables ?

Une série de 184 énoncés de compétences propres à la profession d'enseignant a été établie par le chercheur. On a demandé d'abord aux répondants d'apprécier, au moyen d'une échelle de Likert à cinq pas, s'ils avaient reçu ces compétences au cours de leur formation ; puis, par le même moyen, d'apprécier si, d'après leur expérience, ces compétences étaient nécessaires à la pratique du métier ; et enfin si elles étaient souhaitables pour un exercice idéal du métier.

Les compétences présentées étaient réparties en quatre catégories : les compétences *scientifiques, didactico-pédagogiques, clinico-relationnelles* et *institutionnelles*.

L'approche par compétence est liée à la perspective même de cette recherche qui accorde de l'importance et de l'intérêt à ce que pensent et estiment les praticiens de terrain. Même si l'approche par compétence est présentée d'une manière dispersée et pas toujours explicite, elle semble impliquer, aux yeux de l'auteur, un type de formation très peu didactisée dans laquelle il ne s'agit pas tant de faire acquérir des techniques stéréotypées que de construire une personnalité globale capable de répondre d'une manière responsable et critique à des situations toujours nouvelles.

L'approche par compétences est ainsi avancée pour répondre à deux exigences :

- la première tient au fait que la réussite d'un enseignement n'est pas aisément planifiable, mais tient plutôt aux interactions entre des personnes ;
- la deuxième est qu'il convient d'envisager la formation des enseignants dans une dimension prospective : il s'agit de former des enseignants capables d'œuvrer dans la durée et dans le cadre d'un développement historique ouvert.

Les 287 questionnaires recueillis font apparaître un écart important entre les compétences que les répondants estiment avoir reçues et celles qu'ils jugent nécessaires et souhaitables. C'est donc un sentiment d'insuffisance de la formation initiale qui transparait ici. Toutefois, il faut noter une forte dispersion des résultats concernant les compétences reçues : les enseignants interrogés ne manifestent pas d'accord entre eux sur les compétences qui ont été reçues et celles qui ne l'ont pas été. En outre, il semble que les enseignants les plus jeunes aient une meilleure perception de la formation reçue. Il est intéressant de relever également que les enseignants les plus anciens ressentent plus la nécessité de posséder des compétences institutionnelles que ne le font les plus jeunes.

Ce travail fournit de nombreuses indications sur la perception que les enseignants de terrain peuvent avoir de leur formation et des compétences exigées par le métier. Cependant, certains aspects font hésiter sur la validité des résultats. Car la liste des

compétences sur laquelle les répondants ont eu à se prononcer leur était imposée. Même si cette liste a été établie à partir d'entretiens et d'enquêtes exploratoires menées auprès d'enseignants de terrain et en respectant des procédures méthodologiques rigoureuses, il reste que les répondants de l'échantillon ont dû se prononcer sur des énoncés de compétences prédéterminés. Peut-on dire que ces réponses indiquent vraiment les compétences dont ils ressentent spontanément le besoin ?

En outre, ces énoncés sont loin d'être univoques. Face à un énoncé tel que « Aider les élèves en difficulté », il n'est pas certain que tous les répondants aient pensé au même type d'actions concrètes. Il en va tout autant d'énoncés tels que « Apprécier la pertinence de l'information », « Corriger l'apprentissage des élèves », « S'adapter à des situations imprévisibles », « Différencier les contenus scientifiques » et bien d'autres encore.

On peut difficilement éviter de se poser la question de la consistance de compétences définies avec un tel niveau de généralités. Sous des formulations trop générales peuvent se glisser des actions qui n'ont rien à voir entre elles. Cette question de la généralité ou de la spécificité des compétences, qui est pourtant au cœur des débats actuels sur cette notion, ne semble pas avoir retenu l'attention du chercheur. Ce travail permet-il d'améliorer la formation des enseignants ? Peut-on espérer que les acteurs de l'école s'entendent sur la manière de faire acquérir et d'évaluer des compétences ainsi formulées ?

■ TOUSSAINT Rodolphe, XYPAS Constantin (dir.) (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation, fonctions et enjeux*, Paris : L'Harmattan (postface de Michel Fabre), 319 p.

Cet ouvrage est le fruit de rencontres entre différents chercheurs de l'université du Québec à Trois-Rivières, de l'université Catholique de l'Ouest, de l'université d'Angers et de l'université de Nantes à propos de la notion de compétence.

Les textes qui y figurent portent les traces des circonstances qui en ont été l'occasion. Il s'agissait, comme souvent dans des ouvrages de ce type, que des chercheurs, dont tous n'ont pas comme objet principal l'étude des compétences, s'expriment cependant sur ce thème à la mode, à partir du point de vue que leur inspirent leurs centres d'intérêt, leurs objets de recherche, leur méthodologie et leur affiliation théorique.

Inévitablement, un tel dispositif engendre un livre « mosaïque », avec une disparité considérable de contenu, de positionnement, de forme et de ton. Par suite on peut craindre, au premier abord, qu'il soit de ces livres qui ne tiennent pas les promesses