





Les situations de formation  
entre savoirs, problèmes et activités

## Savoir et Formation

Collection dirigée par Jacky Beillerot (1939-2004)  
et Michel Gault, Dominique Fablet

A la croisée de l'économique, du social et du culturel, des acquis du passé et des investissements qui engagent l'avenir, la formation s'impose désormais comme passage obligé, tant pour la survie et le développement des sociétés, que pour l'accomplissement des individus.

La formation articule savoir et savoir-faire, elle conjugue l'appropriation des connaissances et des pratiques à des fins professionnelles, sociales, personnelles et l'exploration des thèses et des valeurs qui les sous-tendent, du sens à leur assigner.

La collection *Savoir et Formation* veut contribuer à l'information et à la réflexion sur ces aspects majeurs.

### Dernières parutions

André PACHOD, *La morale professionnelle des instituteurs. Code Soleil et Ferré*, 2007.

Yves REUTER, *Une école Freinet*, 2007.

Martine FIALIP-BARATTE, *La construction du rapport à l'écrit. L'écriture avant l'écriture*, 2007.

Hervé CELLIER, *Précocité à l'école : le défi de la singularité*, 2007.

Pierre BILLOUET (dir.), *Débatte*, 2007.

André PACHOD, « *Que dois-je faire ?* ». *La morale en 3D de l'enseignant*, 2007.

Bertrand GIMONNET, *Les notes à l'école, ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*, 2007.

Solveig FERNAGU OUDET, *Organisation du travail et développement des compétences*, 2006

Yves GUERRE, *Jouer le conflit. Pratiques de théâtre-forum*, 2006.

Guy HERVE, *Enfants en souffrance d'apprendre*, 2006.

Viviana MANCOVSKY, *L'évaluation informelle dans l'interaction de la classe*, 2006.

Paul DURNING, *Education familiale*, 2006.

Catherine SELLENET, *Le parrainage de proximité pour enfants*, 2006.

H. DESMET et J.-P. POURTOIS (dir.), *La bientraitance en situation difficile*, 2006.

Christiane MONTANDON, Claudine PEYROTTE, *Des Travaux Personnels Encadrés*, 2006.

Alain JAILLET, *Manuels scolaires et films pédagogiques*, 2006.

Sous la coordination de  
Marc Durand et Michel Fabre

Les situations de formation  
entre savoirs, problèmes et activités

L'Harmattan

**© L'Harmattan, 2007**  
**5-7, rue de l'École polytechnique ; 75005 Paris**

<http://www.librairieharmattan.com>  
[diffusion.harmattan@wanadoo.fr](mailto:diffusion.harmattan@wanadoo.fr)  
[harmattan1@wanadoo.fr](mailto:harmattan1@wanadoo.fr)

ISBN : 978-2-296-03642-0  
EAN : 9782296036420

## Auteurs

- ANTOINE Jacky, Professeur, Université de Luxembourg
- DURAND Marc, Professeur Ordinaire, Université de Genève
- FABRE Michel, Professeur, Université de Nantes
- MAUJINI Olivier, Chargé d'Enseignement, Université de Genève
- MULLER Alain, Assistant, Université de Genève
- ORANGE Christian, Professeur, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Nantes
- PASTRÉ Pierre, Professeur Titulaire de Chaire, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris
- REY Bernard, Professeur, Université Libre de Bruxelles
- VELLAS Étiennette, Chargée de cours, Université de Genève





# Sommaire

## INTRODUCTION

*Marc DURAND, Michel FABRE*..... 11

### *Chapitre 1*

OÙ EST LE PROBLEME ? Analyse partielle d'une expérience d'Apprentissage Par Problèmes menée dans le cadre de la formation pédagogique des enseignants du secondaire au Grand-Duché de Luxembourg

*Jacky ANTOINE* ..... 27

### *Chapitre 2*

LA PIROGUE DE ROBINSON : Essai sur l'irrationalité de l'action

*Michel FABRE*..... 59

### *Chapitre 3*

UNE FORMATION, DEUX MOBILISATIONS:  
ACTIVITÉS, SAVOIRS ET MOTIVATION DE  
L'APPRENTISSAGE À L'ENTRÉE DANS L'ÉCOLE

*Olivier MAULINI*..... 81

### *Chapitre 4*

ACTIVITÉ ET APPRENTISSAGE EN DIDACTIQUE  
PROFESSIONNELLE

*Pierre PASTRÉ*..... 103

### *Chapitre 5*

DE LA SPÉCIFICITÉ DE L'ANALYSE DES SITUATIONS  
DE FORMATION PAR LA PÉDAGOGIE

*Étiennette VELLAS*..... 123

*Chapitre 6*

LE POTENTIEL FORMATIF DES SITUATIONS

Concevoir et conceptualiser la construction des savoirs et le développement des pratiques

*Alain MULLER, Marc DURAND*..... 145

*Chapitre 7*

POURQUOI L'ÉCOLE S'OBSTINE-T-ELLE À VOULOIR FAIRE ACQUÉRIR DES SAVOIRS ?

*Bernard REY*..... 171

*Chapitre 8*

PROBLÈMES, SAVOIRS ET PROBLÉMATISATIONS : L'EXEMPLE DES ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES

*Christian ORANGE*..... 191

# INTRODUCTION

*Marc DURAND, Michel FABRE*

Le développement spectaculaire de l'éducation et de la formation au cours du XXème siècle a abouti, dans les sociétés occidentales, à une situation riche de potentialités mais aussi porteuse de difficultés et de paradoxes. Les objectifs fondamentaux des grandes institutions éducatives ont été affirmés et affinés, notamment : assurer une formation tout au long de la vie, procurer à toutes les générations un socle de connaissances communes tout en constituant des élites, développer l'adaptabilité et l'autonomie au travail face au dynamisme technologique et informationnel, préparer les citoyens à agir dans un monde complexe et énigmatique, assurer à chacun une place adaptée et susceptible d'accomplissements personnels malgré la complexification et la raréfaction du travail et l'opacité des rôles sociaux, vivre avec sérénité des trajectoires professionnelles de plus en plus instables et non linéaires.

## **1. Les évolutions récentes dans l'éducation et la formation**

Dans le même temps, les institutions d'éducation et de formation ont connu des évolutions et ont été mises en débats. Schématiquement, deux mouvements globaux peuvent être repérés.

Le premier est que l'éducation scolaire fondamentale, disciplinaire, fondée sur l'objectif de transmettre des savoirs formels, abstraits, décontextualisés et séparés, a perdu son évidente signification sociale. Sa fonction de génératrice de mobilité et promotion sociales est mise en doute, sa capacité à assurer une culture de base du citoyen et à atténuer les inégalités est contestée, sa capacité à asseoir un socle de culture scientifique permettant d'accompagner le développement technologique et scientifique est questionnée. Le sens de cette école fondamentale et obligatoire dans une société d'hyper-information et au regard des pratiques extra-scolaires, est devenu moins évident. Cette critique ou cette suspicion se sont accompagnées de tentatives pour rompre, même modestement avec la sanctuarisation de l'école, tentatives dont l'efficacité purement didactique n'a pas été toujours démontrée, mais qui ont accentué le mouvement de questionnement de la validité de cette éducation scolaire et de ses méthodes. Le deuxième mouvement est que la formation professionnelle, initiale ou continue, qui s'est souvent construite et développée à côté de l'enseignement typiquement scolaire, et qui tenait sa pertinence d'une proximité étroite avec le travail, a mesuré les limites d'une centration exclusive sur la pratique professionnelle et la construction de compétences liées aux emplois et aux postes, et plus largement d'une adaptation à des contextes spécifiques et d'un asservissement prioritaire aux dynamiques du marché et de la production. Ce constat a initié la conception de démarches formatives qui, sans mettre en question le caractère professionnel de ces formations, a conduit à élargir la base sur laquelle elles étaient conçues, à rechercher moins l'adaptation que l'adaptabilité, à atténuer le pilotage des formations par l'aval et l'emploi, et de façon quasi-paradoxe, à alimenter une tendance à une « académisation » des formations.

Ces deux mouvements s'interpénètrent donc en un enchevêtrement complexe. La formation professionnelle tend à s'académiser, mais inversement, l'éducation scolaire transfère des concepts et des notions issues du milieu du travail : curricula rédigés en termes de compétences, pédagogie de projet,

méthodes d'analyse des besoins. Toutes démarches qui relèvent des classiques de l'ingénierie de formation des adultes, tout en explicitant les rapports entre les savoirs enseignés et les savoirs universitaires et savants. Mais dans le même temps, l'éducation scolaire a construit un corpus non négligeable d'expériences et de connaissances en didactique, entérinant et renforçant la prégnance de cette forme scolaire d'éducation. D'un autre côté, la formation professionnelle s'appuie aujourd'hui sur les pratiques et l'analyse de ces pratiques. Mais comme l'université s'est engagée de façon affirmée dans des perspectives professionnelles, la durée des stages en situation s'est allongée, la didactique professionnelle a connu un essor important. Parallèlement, des dispositifs innovants d'accompagnement du développement du « praticien réflexif » ont été imaginés, l'alternance est devenue le standard indépassé (sinon dépourvu de problèmes) de toute formation professionnelle initiale, etc. Tous ces mouvements ont pour conséquence une mise en perspective des savoirs issus des pratiques comme de ceux issus des disciplines académiques, les uns et les autres étant évalués à leur capacité à franchir les frontières de leurs lieux de naissance.

On se trouve aujourd'hui face à une situation particulièrement complexe et diversifiée, au sein de laquelle des évolutions variées se dessinent au plan des conceptions et de l'analyse des dispositifs éducatifs. Ces évolutions sont souvent antinomiques, allant soit dans le sens d'une accentuation de l'autonomie de l'éducation scolaire comme de la formation professionnelle, soit dans le sens d'une convergence et d'une articulation. Ces convergences et ces divergences se traduisent aussi par un certain nombre de brouillages : relations ambiguës et soupçonneuses entre le milieu scolaire et le milieu professionnel, menace plus ou moins explicite de disparition des composantes universitaires de la formation sous les coups de boutoir d'une pratique qui serait formatrice à elle seule, idéalisation des modèles traditionnels de formation, mise en cause des modèles constructivistes et socio-constructivistes de l'apprentissage, etc. Au sein de l'université l'irruption de ce que certains dénomment les « savoirs d'action », tout en suscitant bien des controverses

épistémologiques, alimente les projets ambitieux de sciences autonomes et tournées vers l'action. D'où les créations d'instituts universitaires, de hautes écoles, d'écoles supérieures... qui sont, de façon lancinante, à la recherche d'un statut institutionnel, d'un positionnement épistémologique, et d'une articulation cohérente entre les deux.

## **2. Les axes de travail du symposium du REF de Montpellier 2005**

Ce contexte dynamique et complexe, schématisé ici à grands traits, était l'horizon de la session d'octobre 2005 à Montpellier, du « Réseau Education et Formation »<sup>1</sup>. Le thème général était « Professionnalisation et universitarisation en éducation et formation : vers une nouvelle épistémologie ? » Le texte de cadrage du REF soulignait qu'on était désormais « au milieu du gué ». En effet, recherches et pratiques se trouvent désormais face au défi d'entretenir et d'enrichir, aux plans universitaire et professionnel, cette évolution centrée sur le travail, les pratiques, l'action ou les situations, en lui assurant statut, validité scientifique et efficacité. Dans cette perspective, la convergence des travaux et des problématiques sur les thèmes de l'expérience, de l'activité et de la signification, est telle qu'il paraît possible de parler d'une épistémologie innovante alliant savoirs universitaires et pratiques professionnelles.

Au sein du symposium dont cet ouvrage collectif est issu, ce thème a été réduit dans les termes suivants : « les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités ».

---

<sup>1</sup> Le Réseau international de Recherche en Éducation et en Formation (REF) est né en 1989 ; il se concrétise par des rencontres, tous les deux ans, organisées tour à tour dans l'un des quatre pays fondateurs (France, Belgique, Canada, Suisse) entre professionnels francophones de l'éducation (chercheurs, enseignants, administrateurs scolaires...) qui débattent, en toute indépendance, de problématiques actuelles dans leur secteur.

## 2.1 Pourquoi les situations ?

Il a semblé aux organisateurs de ce symposium que, pour explorer cet « entre-deux » entre savoirs et pratiques, il était nécessaire de travailler au niveau des situations de formation. Le thème général du colloque pouvait certes être traité à des niveaux d'intégration plus élevés que celui des situations, tels que par exemple celui des politiques de formation ou encore de la sociologie des professions de l'éducation ou de la formation, comme l'ont fait certains autres *symposia*. Mais le choix de la situation s'est imposé pour trois raisons principales.

En premier lieu, la situation constitue un noyau central de la panoplie pratique du professionnel de l'enseignement ou de la formation, et de son équipement conceptuel. Ce professionnel intervient par le biais de situations qu'il propose aux apprenants, puisées ou non dans des répertoires préalables, et il pense son travail d'influence des apprentissages d'autrui en termes de mises en situations. De sorte qu'il est apparu cohérent d'opter dans ce symposium pour un niveau d'analyse qui soit naturellement superposé à celui de l'action et la pensée des professionnels de l'éducation et de la formation.

En second lieu la situation, pour centrale qu'elle soit, ne constitue pourtant pas une notion consensuelle. Les lignes d'oppositions sont vives et nombreuses ; nous en relevons une à titre d'illustration. Si certains adoptent une définition phénoménologique de la situation – c'est ce qui est significatif pour l'acteur ou qui fait expérience pour lui –, d'autres par contre, s'orientant vers une définition plus positive, en font un quasi-objet susceptible d'une description systématique, d'un classement en fonction de ce qu'elle déclenche chez l'apprenant. Ces écarts conceptuels, schématisés ici à partir d'un seul point de divergence, ne constituent pas un handicap pour le débat ; au contraire, notre hypothèse était que ces différences de conception et de conceptualisation seraient susceptibles de donner naissance à des interrogations renouvelées, et à imposer rigueur et précision dans les analyses.

En troisième lieu, la situation de formation ne peut guère être envisagée de façon isolée dans la mesure où, quelle que soit la conception que l'on en a, elle se trouve toujours à un croisement. Pour ce qui intéresse ce colloque, elle se trouve au croisement de la logique des savoirs et de celle de l'action, dans la mesure où elle met en relation les savoirs, les pratiques de référence et l'activité des acteurs. C'est donc moins la situation en tant que telle qui est l'objet de ce symposium qu'un système de relations. Ce système peut être appréhendé comme un « triptyque tâche – situation – activité ».

## 2.2 Pourquoi l'articulation savoirs - activités - problèmes ?

Au niveau d'analyse choisi, on débat donc de questions d'articulation, d'opposition, de compatibilité entre ces trois éléments définis tantôt comme des entrées diverses et irréductibles dans les situations de formation, tantôt comme des « notions » ou « objets » dont le poids et la prégnance contribuent à définir des conceptions différentes de la formation et des situations de formation.

L'entrée par les disciplines et les savoirs correspond à une vision « universitaire ou scolaire » de l'éducation et de la formation. Elle est centrée sur des savoirs conçus comme formels, génériques, décontextualisés, dont il est possible de dresser des *listings* prétendant à l'exhaustivité. Cet effort aboutit à la proposition de programmes ou curricula qui modélisent et anticipent les situations de formation. Si l'issue de la formation revient toujours au terrain et à la « vie quotidienne » professionnelle ou non, qu'on ne peut pas modéliser et anticiper, les savoirs formels, génériques et décontextualisés sont censés s'investir *in fine* dans les pratiques sociales, sans doute par un triple processus de concrétisation, singularisation et contextualisation. Cette dernière partie du *process* formatif est assez difficile à penser et à modéliser probablement parce que, alors que des modèles cognitivistes lui servent d'appui, les apprentissages construits en bout de ligne échappent à une



conception symbolique, formelle et « représentationniste » de l'action et de la connaissance.

Le pôle des savoirs fixe une conception de la situation de formation pensée comme une mise à disposition explicite et structurée de savoirs et une aide à leur acquisition. La validité de ce qu'il y a à apprendre relève d'une norme substantive, les apprentissages sont des assimilations et leur guidage une rectification et réduction d'écarts. La situation de formation consiste en une mise en contact avec les savoirs selon des modalités à dominante déclarative ou contemplative. Ces savoirs sont issus de corpus formalisés et modélisés, des plus scientifiques et strictement combinés en une discipline scolaire ou universitaire (en enseignement des mathématiques scolaires par exemple), aux plus « proches de l'action » et de sa modélisation rationnelle (en formation professionnelle à la démarche rationnelle de projet par exemple).

L'entrée par les pratiques, les activités et l'activité, correspond à une vision pragmatique de l'éducation et de la formation. L'approche postule que penser, parler, savoir... c'est agir. La question des savoirs n'est pas évacuée (au fond de l'action est le concept, la connaissance...) mais relativisée et re-positionnée. Apprendre ce n'est pas seulement construire des savoirs : c'est percevoir autrement d'autres éléments qui font signe différemment, c'est s'engager selon des modalités et des intentions modifiées, etc... Et si des savoirs sont construits c'est comme secondairement et par une modification de l'action ou de l'activité. Cette approche présente l'intérêt d'une correspondance quasi immédiate avec les pratiques, avec ce à quoi l'éducation et la formation destinent, et elle ne connaît pas les difficultés inhérentes à la précédente quant à l'adaptation des acquis aux contextes. Elle affronte cependant des difficultés d'un autre ordre, relatives notamment à la conception des contenus de formation et au caractère singulier des trajectoires d'apprentissage personnelles. Comment, dans ce dynamisme, trouver des points d'ancrage, pour diriger, rectifier et orienter les apprentissages si on ne se satisfait pas de voir les contenus

de formation émerger d'eux-mêmes au gré des rencontres et des hasards de l'action située ?

Le pôle de l'activité tire la conception de la situation de formation vers une participation aidée à une communauté culturelle de pratiques. Le problème, au sein de cette approche, est un empêchement de l'action ou de l'activité dont la résolution prend la forme d'une enquête (plus proche de l'enquête policière que de l'articulation logique d'éléments de savoirs purement disciplinaires). Le tutorat, l'étayage, la médiation... accompagnent naturellement cette enquête qui n'est pas isolée ou extraite de la pratique et d'un tissu de relations sociales, d'interactions, mais en relève directement. La situation apparaît aux yeux de l'acteur comme énigmatique, sans énoncé, sans indication quant à l'existence d'une solution possible, viable, juste, et construite par sa propre activité. Dans bien des cas, il lui faut trouver une solution (décision...) sans savoir si c'est la meilleure, mais il faut décider en prenant des risques ; c'est la prudence aristotélicienne.

L'entrée par la tâche pourrait, à certains égards, paraître intermédiaire dans la mesure où elle prend comme axe central de réflexion et de conception les tâches auxquelles sont soumis ou confrontés les formés. Elle se spécifie par la notion de situation-problème. Cette approche propose à la fois de résoudre la question de l'accompagnement des processus d'apprentissage *stricto sensu*, tout en préservant ou affirmant le sens de ces apprentissages avec des situations suffisamment concrètes et globales, et en offrant des moyens de guider et accompagner les apprenants. Réalisant une sorte de compromis entre savoirs et pratique cette approche ne va cependant pas sans poser des questions qui nous semblent de deux ordres. Au plan épistémologique, elle aboutit à des constructions théoriques hybrides et discutables telles que « savoirs d'action », « réflexion en action », etc., qui sont au fond des concessions à la logique et au poids de l'action, mais qui ne rompent pas fondamentalement avec une épistémologie des savoirs. Au plan pratique, elle aboutit à prendre l'activité de résolution de problème (entendue ici en un

sens très général) comme parangon de toute activité humaine (agir, travailler, vivre... c'est résoudre des problèmes), alors que les recherches relatives à l'action en contexte montrent le caractère simplificateur d'une telle conception.

Le pôle des tâches schématise une conception de la situation de formation comme un système de contraintes qui détermine la mise en jeu de certains savoirs, formes et contenus d'activités ou de savoirs. Ces contraintes étant sélectionnées ou conçues précisément en fonction de la nature des savoirs et/ou de l'activité qu'elles activent ou sollicitent. Ces tâches permettent de structurer artificiellement ou didactiquement les apprentissages, tout en les référant à des activités « naturelles ou quotidiennes ». Elles impliquent une sorte de passage incessant de la notion d'activité au singulier à celle d'activités au pluriel.

C'est donc à une mise en relation de ces trois entrées/objets au niveau des situations qu'ont été conviés les participants à ce symposium. Cette participation ne signifiait cependant pas une réflexion *ex nihilo*, dans la mesure où celle-ci a été explicitement située dans le prolongement des travaux et débats du symposium du REF 2003, relatif à la problématisation (entendue comme situation problème, problémation, résolution de problème, etc.)<sup>1</sup>.

### 3. Les contributions au volume

L'opposition entre les deux épistémologies définie par le texte de cadrage du colloque REF, dont il conviendrait d'ailleurs d'analyser de plus près la dimension historique et l'univocité affirmée dans le texte, a donc été spécifiée pour ce symposium – au prix d'une schématisation et simplification – par une distinction (et peut-être une opposition) entre trois entrées dans ces questions de formation et d'éducation : a) par les disciplines et les savoirs, b) par la tâche qui dialectise savoirs et problèmes, c) par les pratiques et l'activité. Recherches et pratiques

---

<sup>1</sup> Voir les actes du REF 2003 in Michel Fabre et Etienne Vellas (Ed.), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2006.

pédagogiques se trouvent face au défi d'entretenir et d'enrichir, aux plans universitaire et professionnel, la relation évoquée plus haut, en lui assurant, soit un statut et une validité scientifiques, soit une efficacité pratique, soit les deux. Ces recherches et ces pratiques relatives aux situations de formation ont été présentées et mises en perspectives, avec pour ambition, de contribuer à une nouvelle alliance entre savoirs universitaires et pratiques professionnelles.

Jacky Antoine analyse une expérience d'Apprentissage Par Problèmes (APP) dans le cadre d'une formation d'enseignants-stagiaires, qui a pour ambition de renouveler les rapports théorie-pratique, en assurant une démarche de théorisation de la pratique et non d'application de la théorie. Cette formation modulaire débute par un questionnement collectif des stagiaires permettant de concevoir une situation-problème d'entrée. Un mentorat est assuré par le formateur qui accompagne le groupe. L'analyse montre que si, dans une première phase, cette situation-problème revêt certaines caractéristiques du problème ouvert, les choses changent ensuite et les stagiaires tendent à la ramener à un problème d'application. Le mentor est alors contraint de replacer sans cesse cette question-problème de départ dans son rôle de situation-problème, susceptible de dégager des quêtes de savoir, de nouvelles visions, d'autres analyses. Quand les stagiaires s'installent dans une logique de résolution de problèmes, le mentor les pousse vers une dynamique de problématisation. La place du problème est alors ambiguë : soit il est un point de départ justifiant la recherche de réponses, soit il est présent en permanence dans la démarche de formation comme point d'origine et d'aboutissement, cause et conséquence du questionnement. Ce double positionnement confère à la « question-problème » de départ de l'APP un statut hybride.

Pour Michel Fabre une nouvelle épistémologie de la pratique redécouvre aujourd'hui, à bon droit, une intelligence pratique irréductible à la raison théorique, une rationalité de l'action. C'est pourquoi, la formation, y compris celle des enseignants, se

pense de plus en plus comme explicitation d'un savoir caché dans l'agir professionnel, comme prise de conscience d'une réussite dont il s'agirait d'intérioriser les conditions. Mais peut-être n'est-il pas inutile d'insister, *a contrario*, sur le négatif de l'action, sur l'échec, sur l'irrationalité qui se niche au sein de la rationalité de l'agir. A travers l'exemple de Robinson et de sa pirogue, il s'agira d'interroger les concepts mobilisés pour penser l'action. Michel Fabre questionnera ainsi le paradigme piagétien de la didactique professionnelle à partir des travaux sur la problématisation, ceux du moins qui mobilisent plutôt une perspective de psychanalyse de la connaissance, dans un cadre bachelardien. Il mobilisera également le cas de Robinson pour penser le travail enseignant. Malgré la distance apparente entre l'île de Robinson et la classe, il se pourrait bien qu'ici comme là, leur solitude empêche les acteurs concernés de penser véritablement leur action, de faire le tour du problème.

Olivier Maulini analyse un dispositif de formation d'enseignants de l'école élémentaire à partir d'une distinction entre savoir mobilisateur et savoir mobilisé. La formation cherche à combiner l'aller-retour entre les deux logiques : d'une part l'activité en situation, la compétence visée qu'il s'agit de connaître et d'exercer, d'autre part un corpus de savoirs élaborés, accessibles par l'étude, la lecture, l'enseignement. Le problème est de concilier une démarche allant de l'activité vers le savoir où les ressources de la formation répondent à des questions, et une démarche où l'action est orientée par des présupposés que des savoirs vérifiés doivent d'abord ébranler. À l'école et en formation, le problème est à la fois l'obstacle et la solution qui justifie la recherche de savoirs nouveaux. Il y a deux façons au moins de problématiser une situation : d'un point de vue pragmatique, l'homme produit du savoir en réponse à ses questions ; d'un point de vue critique, il se questionne quand survient un conflit de propositions. Ce chapitre analyse cette double problématisation en émettant l'hypothèse que toute formation peut combiner résolution de problèmes et problématisation a) en découpant la pratique en opérations significatives, référées à une conception du monde, b) en découpant les

savoirs théoriques en champs de réflexion, référés à des préoccupations, et c) en passant d'un découpage à l'autre *via* la contrainte formatrice des situations.

Le travail de Pierre Pastré explicite quelques concepts fondamentaux de la didactique professionnelle qu'il inscrit résolument dans un paradigme socio-constructiviste : la pratique ne peut se concevoir comme l'application d'une théorie. L'auteur explicite d'abord les deux grandes intuitions de la didactique professionnelle : priorité de l'activité sur le savoir d'une part et souci de relier activité et apprentissage d'autre part. Dans une première partie, l'auteur tire toutes les conséquences de la dialectique entre activité productive et activité constructive. C'est bien en produisant quelque chose que le sujet se forme mais on peut concevoir que priorité soit donnée à l'un ou à l'autre but selon que l'on est au travail ou à l'école. De toute façon, l'empan temporel de ces deux dimensions est tout à fait différent : la production opère dans un temps borné alors que les effets constructifs ou formatifs possèdent leur propre temporalité. Enfin, la dimension constructive de l'activité est fondamentale car elle permet de décoller la pratique de l'ici et maintenant et d'envisager un transfert des compétences acquises à d'autres situations plus ou moins semblables. La deuxième partie de la contribution concerne certaines pratiques d'enseignement scolaire dont l'auteur montre qu'elles ne peuvent se réduire à une simple transmission de savoirs, ainsi que le suggèrent la didactique outil/objet et la théorie des situations de Brousseau. Enfin, la dernière partie, la plus développée, présente quelques analyses portant sur l'apprentissage professionnel. C'est toujours la théorie des situations de Brousseau qui sert de référence et qui permet de faire émerger les spécificités de l'apprentissage en situation avec les notions d'interaction entre sujet et situation, de fidélité de la situation d'apprentissage à la situation de travail et de « problématicité », la relation entre problème et savoir étant ici plus complexe à analyser que dans le cadre des apprentissages scolaires.