



HAL
open science

La didactique professionnelle : un modèle pour la didactique info-documentaire ?

Angèle Stalder

► To cite this version:

Angèle Stalder. La didactique professionnelle : un modèle pour la didactique info-documentaire ? : 6ème Séminaire du GRCDI, "Evaluation de l'information et identité numérique : quels enjeux de formation, quelle didactique, quels apprentissages ?", Rennes, 6 septembre 2013 . 2013. sic_01477036

HAL Id: sic_01477036

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01477036

Preprint submitted on 26 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Séminaire GRCDI-Equipe de recherche ESPE Rouen
Rennes, 6 septembre 2013**

La didactique professionnelle : un modèle pour la didactique info-documentaire ?

Angèle Stalder,

doctorante, professeur documentaliste à Nantes

Dans la perspective de la recherche d'un modèle didactique pour l'information-documentation, pourquoi ne prendrait-on pas appui sur la didactique professionnelle ? Sur quels principes théoriques celle-ci est-elle construite ? Quelles en sont les notions phares ? Lesquelles peut-on utiliser pour penser une didactique de l'information-documentation ?

Cette courte présentation est un état des lieux de mes réflexions sur un modèle didactique propre à enseigner l'information-documentation dans le 2nd degré. Actuellement, je trouve dans la didactique professionnelle des pistes pertinentes par rapport à mes interrogations : comment enseigner par compétences ? Comment évaluer ces enseignements qui portent, en partie, sur des pratiques sociales et des pratiques culturelles ? Comment parvenir à faire acquérir des notions qui nécessitent une mise en activité systématique pour viser une efficacité pédagogique ?

C'est en travaillant la notion de compétence, notamment pour l'élaboration de référentiels de compétences info-documentaires que je me suis intéressée à la didactique professionnelle. Réflexion poursuivie plus en avant par la suite à l'occasion d'un article co-rédigé avec Laurence Ermel qui proposait un parcours de compétences info-documentaires pour les élèves des lycées des métiers¹. Outre les écrits de Philippe Perrenoud², nous avons utilisé pour ces travaux les ouvrages de Guy Le Boterf où l'on peut lire dans l'un d'entre eux cette définition de la compétence :

« une personne sait « *agir avec compétence* » si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...), pour gérer un ensemble de situations professionnelles, chacune d'entre elles étant définie par une activité clé à laquelle sont associées des exigences professionnelles (ou critères de réalisation de l'activité), afin de produire des résultats (services, produits) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (client, usager, patient...)³. ».

¹ ERMEL Laurence, STALDER Angèle, « Le cursus de l'élève en lycée des métiers : un parcours organisé de compétences en information documentation », in *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, n°9, octobre 2010, p.107-113.

² A titre d'exemple : Philippe Perrenoud. *Construire des compétences dès l'école*, ESF 2008.

³ Guy Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, 2004.

Pourquoi s'appuyer sur une définition de la compétence qui semble être adaptée davantage au monde du travail qu'à l'École ? Exerçant dans un contexte d'enseignement technologique et professionnel où les situations d'enseignement sont proches de celles vécues en entreprise, ce rapprochement entre école et organisation m'a paru pertinent. Lors d'observation du travail en atelier ou en salle de simulation professionnelle des élèves, j'ai pu constater l'acquisition de compétences au cours de situations pédagogiques incarnées dans la réalité du métier et où l'activité avait une place prépondérante. Manifestement, dans ces situations on observait que la conceptualisation des savoirs se produisait dans l'action. Oui, mais comment ? Et comment est-ce que je pouvais les transférer dans mon enseignement, notamment sur le document technique, mais pas seulement.

La didactique professionnelle donne des clés de compréhension de ce qui se passe au cours de l'activité et des pistes pour mettre en place ce type de situation.

Je n'en suis qu'au début de cette réflexion, c'est donc un travail incomplet que je présente ici et qui se veut plus un engagement à la discussion qu'une assertion péremptoire.

Qu'est-ce que la didactique professionnelle ?

La didactique professionnelle s'intéresse à comprendre :

- Comment se construisent et se développent les compétences professionnelles ;
- Comment se développe la conceptualisation en action.

L'un de ses plus grands chercheurs est Pierre Pastré⁴, professeur émérite au CNAM où il a été titulaire de la chaire de communication didactique. Ce qui suit s'appuie essentiellement sur ses travaux publiés indiqués en bibliographie.

En premier lieu, remarquons ce **noyau théorique central de la didactique professionnelle** hérité de la psychologie du travail et de la psychologie du développement : c'est la prise en considération du couple **situation-activité (ou travail)**.

Pour ce qui est des apports de la **psychologie du travail**, Pierre Pastré considère trois auteurs essentiels :

- Tout d'abord **Jean-Marie Faverge**, ergonomiste, mathématicien. Pour lui, le travail (ou l'activité) est une **conduite** par laquelle l'acteur va adapter sa démarche à la situation. Dans le travail ou l'activité, il apparaît donc plusieurs phases : diagnostic / résolution de problème / planification / mise en œuvre de stratégies
- Ensuite **Jacques Leplat**, psychologue du travail, ergonomiste, ajoute la distinction suivante : dans le travail, coexistent une part de **prescrit** et une part de **réel**. Cette part du travail réel correspond à la **démarche d'adaptation**

⁴ Pierre Pastré est professeur émérite du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers). Agrégé de philosophie, il a été titulaire de la chaire de communication didactique du CNAM. Il est président de l'association « Recherches et pratiques en didactique professionnelle », qu'il a fondée.

de l'acteur à la situation. Il y a donc une part de création inhérente à toute situation de travail. Le travail ne se réduit pas à la planification d'une tâche, et l'activité déborde toujours sur la situation. Jacques Leplat ajoute une troisième donnée dans ce couple situation-activité, c'est « la structure cognitive de la tâche ». Pour lui en effet la structure cognitive de la tâche est comprise dans la situation, tout comme les modalités de prescription, c'est ce qui la définit et permet de l'orienter.

- Enfin **Alain Savoyant**, psychologue du travail également, propose un modèle de l'action qui se déroule selon trois types d'opérations : les opérations de diagnostic, les opérations d'exécution et les opérations d'orientation. Ces dernières sont peu visibles, mais sont essentielles puisque ce sont elles qui déterminent les deux autres. Au cours de ces opérations, l'acteur repère dans la situation les traits qui vont permettre d'orienter son action. C'est la partie cognitive de l'action, celle qui permet l'acquisition de compétences. Cela montre que la construction de sens se fait au cours de l'activité, et que le travail n'est pas une application de connaissances mais il s'agit pour l'acteur « de sélectionner certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs de son action ».

La psychologie du travail permet donc de poser comme principes la dimension cognitive et la dimension située de l'activité (ou du travail). On voit la transposition que l'on peut faire en situation d'apprentissage : le modèle d'action décrit, peut être comparé au modèle du travail que font les élèves.

Pour ce qui est des apports de la **psychologie du développement** cette fois-ci, Pierre Pastré évoque les travaux de Gérard Vignaud, psychologue et didacticien des mathématiques dans le sillon de Piaget, qui développe le principe de la conceptualisation en action appuyé sur deux concepts, le schème et l'invariant opératoire. Pierre Pastré pense que ce cadre théorique peut être utilisé en didactique professionnelle pour expliquer comment les compétences professionnelles peuvent se construire et se développer : « Un schème est une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée » qui permet de comprendre pourquoi une action efficace est celle qui « combine invariants opératoires et adaptation aux situations, en identifiant les principes organisateurs de l'activité ».

Les invariants opératoires sont des principes organisateurs de l'action efficace, représentatifs d'une classe de situations. Les activités professionnelles sont régies par des invariants opératoires que Pierre Pastré appelle des concepts pragmatiques, éléments centraux dans l'organisation d'une action efficace. Les concepts pragmatiques servent à faire le diagnostic de la situation : sélectionner dans la situation ce qui est vraiment pertinent pour établir le diagnostic. Ils sont de nature conceptuelle, mais pas forcément théorique. En effet, pour toute connaissance, il y a un modèle cognitif et un modèle opératif qui doivent être articulés. Pierre Pastré prend l'exemple des centrales nucléaires et de leur maintenance :

- Le modèle cognitif : c'est la conceptualisation épistémique de l'objet qui permet de tout savoir sur son fonctionnement
- Le modèle opératif : c'est la conceptualisation pragmatique de l'objet qui fournit un schéma qui fonctionne avec des concepts organisateurs qui permet de comprendre comment ça se conduit.

Se pose alors la question de l'apprentissage d'une activité, qui se fait en deux temps :

- L'élaboration de l'action : il y a construction du modèle opératif c'est-à-dire : il faut identifier les concepts organisateurs qui vont guider l'action. Savoir quoi et comment faire ;
- L'assimilation de l'action : savoir le faire c'est-à-dire les gestes, les faits sont répétés, assimilés jusqu'à être incorporés. Puis, la conscience de ces gestes disparaît. C'est, rappelle Pierre Pastré, ce que l'on appelle communément le laconisme des experts : ils le font tellement qu'ils ne savent plus comment ils le font.

Une fois ces principes posés, il ne faut toutefois pas sombrer dans l'écueil de l'expérience à tout prix mais au contraire envisager un équilibre entre la théorie et la pratique. Pour cela, on doit insister sur une distinction entre activité productive et activité constructive, faite par Renan Samurçay-Rabardel, spécialiste de la didactique des mathématiques, de l'informatique et des sciences de façon plus générale, qui a élaboré une modélisation des compétences professionnelles et leurs processus de développement (importance de la psychologie et de l'ergonomie dans ses travaux). Dans ce modèle, elle distingue :

- **l'activité productive** comme étant celle au cours de laquelle l'homme transforme le réel, qu'il soit matériel, symbolique ou social
- **l'activité constructive** comme étant celle au cours de laquelle, en agissant, l'homme se transforme aussi. Cette activité constructive est un effet de l'activité productive, plus ou moins conscient. Mais elle est très importante car elle apporte une dimension réflexive sur l'action. Elle se poursuit au-delà de l'action, alors que l'activité productive s'arrête quand l'action est achevée.

Au cours de l'apprentissage, l'activité constructive est le but à atteindre, et l'activité productive le moyen d'y parvenir, le moyen de sa réalisation. La théorie y est subordonnée à la pratique. La connaissance n'est donc pas extérieure à l'activité, elle s'inscrit en elle.

Ainsi, « Apprendre à faire, c'est apprendre par et dans l'activité. C'est probablement la forme première et la plus fondamentale d'apprentissage chez les humains. Elle nous rappelle qu'il est impossible de dissocier complètement l'activité et l'apprentissage (...) Il est indispensable d'admettre que la pratique n'est pas de l'empirie pure, mais qu'elle consiste à construire des modèles opératifs nécessaires pour guider l'action » (Pastré, 2006).

Pour Pierre Pastré, la didactique professionnelle cherche à analyser les **habiletés pratiques** dans le sens « intelligence rusée », la *mêtis* des historiens Vernant et Détienne (*Les ruses de l'intelligence. La mêtis grecque*, 1974, Flammarion) qui décrivent ainsi une intelligence pratique dans l'antiquité grecque, opposée à une intelligence rationnelle, celle du logos, de la pensée qui serait une somme de « *comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle*

s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux ».

Des pistes pour une didactique de l'information-documentation ?

Ces lectures, encore incomplètes, m'apportent plus de questions que de réponses ! Pour les principales : Comment favoriser la conceptualisation dans l'action ? Quels types de situations mettre en place ? Comment faire prendre conscience aux élèves de la connaissance en action, celle qui permet l'acquisition de compétences ?

Je fais maintenant une tentative de transposition de ces principes : pour l'acquisition de compétences, il faut mettre en place des situations d'apprentissage où il y a un problème à résoudre en mobilisant un savoir, mais pas sous sa forme théorique (on retrouverait là, en partie, la définition de la situation-problème de Philippe Meirieu, à laquelle il faudrait ajouter le concept de rupture épistémologique de Gaston Bachelard). Il faut avoir recours au savoir seulement comme ressource pour résoudre le problème, et en construire un modèle opératif pour qu'il y ait conceptualisation en action. La situation idéale étant celle qui permet l'articulation entre le modèle cognitif et le modèle opératoire de la connaissance.

Dans mes séances, que ce soit sur le document technique, l'identité numérique ou la veille technologique, je commence à mettre en œuvre trois principes de la didactique professionnelle :

- **la prise en compte du couple situation-activité c'est-à-dire la coexistence du travail prescrit et du travail réel.**

Je m'appuie sur les travaux de thèse d'Anne Cordier⁵ notamment qui met en avant le fait que les situations d'apprentissage sont trop souvent artificielles et décalées par rapport à la réalité de situation réelles et à la réalité des pratiques sociales de l'élève, ce qui peut empêcher l'acquisition de vraies compétences (sans parler du sens que les élèves peuvent donner à ces apprentissages et le manque de motivation qui en découle). Enseigner l'incertitude, comme elle le propose dans un article récent⁶ : ne serait-ce pas plutôt laisser du champ à la construction du schéma opératoire ? J'avance l'hypothèse qu'il faudrait mettre en place une didactique qui viserait l'élaboration d'un cadre propice à ces acquisitions et qui laisserait des opportunités d'expériences aux élèves, lors desquelles ils devraient adapter leur conduite selon un modèle opératoire qui leur semble le plus approprié.

Il semble alors qu'il faudrait laisser une place plus importante au travail réel dans nos séances d'enseignement, en considérant cette part de l'activité comme celle où la connaissance en acte va se produire, et non plus comme celle où l'élève va s'égarer de la tâche prescrite, et donc de l'objectif d'apprentissage.

⁵ CORDIER, A. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Lille 3, 2011. Disponible sur : http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf

⁶ CORDIER, Anne. Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? Colloque COSSI, Poitiers, 2012.

- **favoriser des temps d'activité constructive :**

Dans l'organisation de mes séances je laisse une part de plus en plus importante à la prise de conscience de connaissances opératoires, celles qui permettent d'agir en situation, pour acquérir de vraies compétences. Comment ? En développant des temps de **réflexivité** avant tout : comprendre ce que je fais en cours de l'action et le verbaliser. Les types de verbalisations pour développer davantage les temps réflexifs, individuels ou collectifs, ne manquent pas. Et nous en utilisons déjà ! Le carnet de bord pour les TPE, les copier-coller lors d'une recherche d'informations, une page de résultat d'une recherche sur un moteur de recherche.

Mais il faut davantage les considérer comme des documents révélateurs d'apprentissages et non plus seulement comme des documents intermédiaires d'une production finale attendue qui fait traditionnellement l'objet d'une évaluation de ce qui a été acquis.

- **Favoriser l'émergence de schèmes opératoires**

Pour toute activité, l'acteur doit d'abord se représenter la tâche, estimer les ressources à disposition, composer avec des éléments de son identité, s'approprier les ressources. Tous ces éléments contenus dans un cahier des charges peuvent l'aider à se représenter sa tâche dans un premier temps.

Le cahier des charges impose des contraintes mais aussi une liberté d'action pour l'élève qui va pouvoir adapter sa démarche à la situation en développant une stratégie.

Cela a des conséquences pour les outils que l'on construit et que l'on met à disposition des élèves pour conduire l'activité. Comment concevoir alors les ressources mises à disposition pour conduire l'activité (les artefacts de prescription, pour agir dans une situation) ? Il doit encore exister d'autres pistes à explorer. Par exemple, celle de la construction des progressions dans nos apprentissages : comment mettre à disposition un nombre plus ou moins important de ressources, ou des ressources plus ou moins complexes, en fonction des degrés d'acquisition visés de la compétence.

Voilà pour l'état de mes réflexions et de mes expérimentations pédagogiques. J'en ressens des effets sur la motivation des élèves qui se sentent plus impliqués dans leurs apprentissages. Mais aussi sur les résultats pédagogiques : je constate des transferts de connaissances d'une situation à une autre, et d'une année à l'autre.

Et je me pose cette question : cette didactique que nous recherchons, ne serait-elle pas davantage une didactique de la prise de conscience (de la révélation ?) que de la performance ? Apprendre à faire, à faire en situation, avec les autres, pour agir avec et dans le monde ?

Éléments bibliographiques :

Pastré, P. Apprendre à faire in Bourgeois, E. et Chapelle G. *Apprendre et faire apprendre*, PUF, 2006.

Pastré, P. L'analyse du travail en didactique professionnelle In: *Revue française de pédagogie*. Volume 138, 2002. pp. 9-17.

Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 12 février 2013. URL : <http://rfp.revues.org/157>

Leplat J . *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, PUF, 1997.