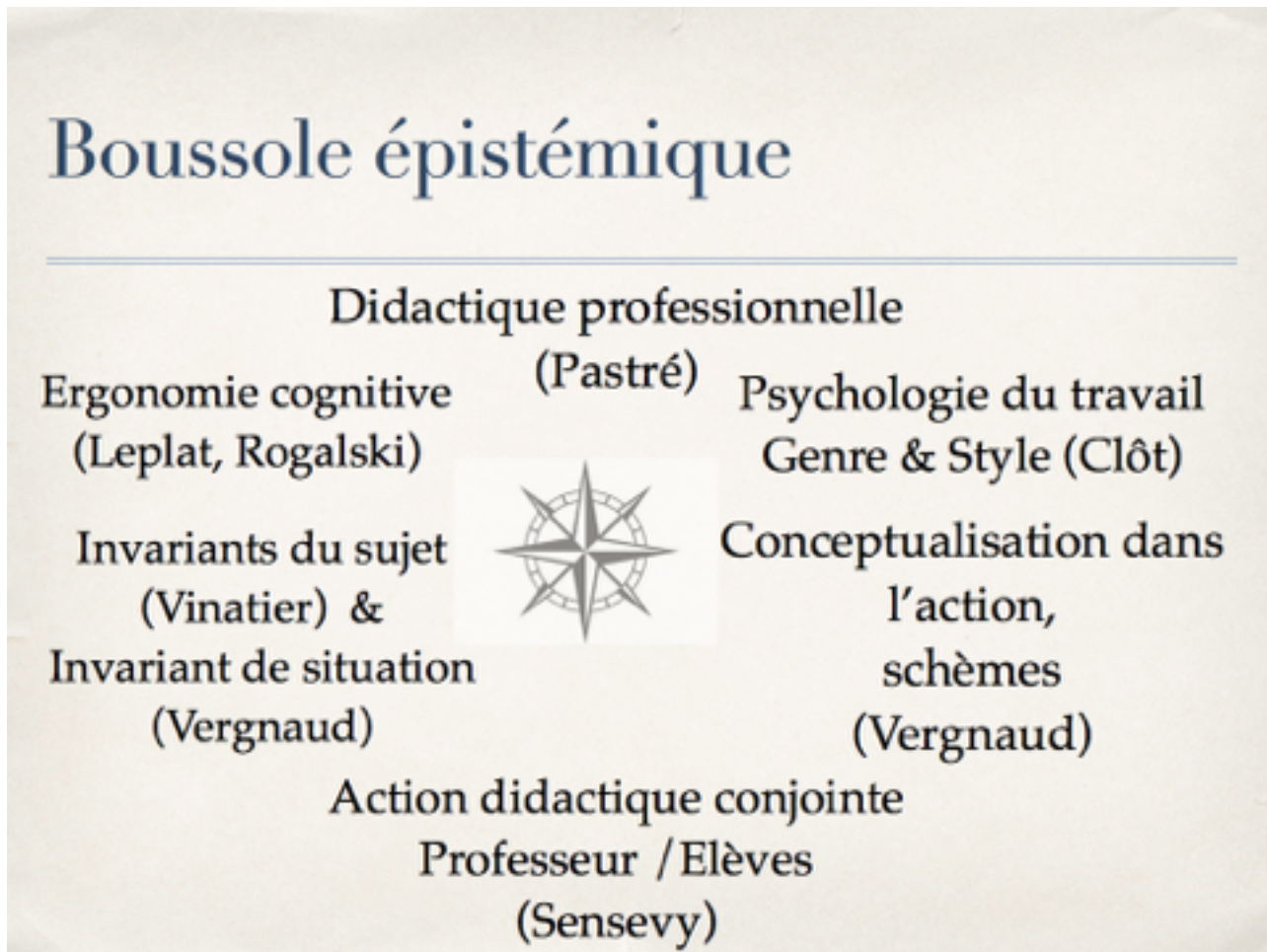


boussole épistémique



– **Didactique professionnelle:** en quelques mots, c'est analyser le travail en vue de développer des formations professionnelles, c'est une forme de didactique au métier. La distinction entre didactique disciplinaire et didactique professionnelle se fonde sur la relation entre connaissances et actions, et surtout le but visé entre le champ scientifique et le champ professionnel. Dans le champ scientifique, l'activité est subordonnée à la production de connaissances (qui est donc première). Dans le champ professionnel, il y a bien la mobilisation de connaissances, mais elle est subordonnée au but qui est la production d'actions efficaces. Ces 2 didactiques cherchent à comprendre comment des connaissances sont construites par un sujet. Mais la différence des objectifs d'enseignement est essentielle: pour la didactique disciplinaire, le but est la transmission de la production de connaissances, pour la didactique professionnelle, le but est la formation à la production d'actions efficaces. La différence entre un «comment ça fonctionne » et un « comment ça se conduit ». La didactique professionnelle croise

psychologie du développement et psychologie du travail. Trois étapes caractéristiques de la didactique professionnelle: faire une analyse du travail + concevoir un dispositif et des contenus de formation issus de cette analyse du travail + analyser plus tard les apprentissages qui s'effectuent dans ce dispositif et sur ces contenus. Une analyse du travail en didactique professionnelle a pour but d'identifier les invariants opératoires construits par un acteur aux prises avec une situation professionnelle, pour maîtriser celle-ci. On va chercher à repérer les concepts qui organise l'action, non pas des morceaux de théorie appliquée qui dirait comment faire pour passer à la pratique, mais des **connaissances en acte** qui à l'intérieur de la pratique elle-même assure son organisation. La DP mobilise les concepts d'organiseurs de l'activité, d'invariant opératoire, de concepts pragmatiques mais aussi les concepts de modèle cognitif (modèle académique qu'on apprend dans les écoles) et de modèle opératif (en lien avec la théorie d'Ochanine)

– **Conceptualisation dans l'action**: la théorie de la conceptualisation dans l'action fait la différence entre la variabilité de l'activité et l'invariance de son organisation. Cela veut dire que le concept de schème permet d'articuler invariances et ajustements dans l'action: tous nos gestes sont à la fois singuliers, uniques et référés à un schème, que ce soit le coup droit au tennis ou le saut à la perche. Vergnaud explique qu'au fond de l'action, il y a de la conceptualisation: comprendre le travail, c'est alors descendre au cognitif qui organise l'action, se rendre vers la conceptualisation qui l'organise. C'est s'intéresser au chemin emprunté par le sujet et qui organise son activité permettant adaptabilité à partir d'éléments d'invariance de la situation. Cette théorie repose sur deux idées: d'une part, l'activité humaine est organisée (donc elle est donc analysable); d'autre part, le noyau central de cette organisation de l'activité est composé d'invariants de nature conceptuelle. Il y a en effet le schème.

– **Schème** : organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations; il n'est pas un stéréotype, un machin commun, il peut donner lieu à des conduites relativement différentes en fonction des situations singulières auxquels il est amené à s'adresser, il est adaptable. Le schème permet de s'adapter aux singularités de la situation d'exercice professionnel. On peut dire que le schème est à l'action ce que le concept est à la cognition (Pastré).

– **Compétence** : une compétence représente la mise en oeuvre de savoir et de savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. Elle dépend des aptitudes et des capacités mais elle résulte souvent de l'expérience professionnelle. Elle s'observe objectivement à partir du poste de travail. Elle est validée par la performance professionnelle.

– **Compétence incorporée** : c'est une compétence qui fait corps avec l'activité du praticien, qui est incorporé dans son activité et qu'il convient d'explicitier avec des méthodes issues de l'ergonomie. La formulation des compétences incorporées qui les extériorisent produit des compétences explicites que Barbier qualifie de **savoir d'action**, définit comme des énoncés relatifs à une action construite et considérée comme efficace par l'acteur.

– **L'analyse du travail** repose sur le couple Sujet– Situation, le sujet agissant sur la situation pour la transformer en fonction du but que lui fournit la tâche prescrite et qu'il peut redéfinir (d'après Leplat). On a le tryptique: la tâche prescrite + la tâche redéfinie + la tâche réalisée, laquelle correspond pour certains à l'activité qui est l'appropriation singulière de la tâche prescrite. L'activité déborde toujours de la tâche: Elle comprend la part prescrite et la part singulière de l'acteur qui s'approprie à sa manière la tâche prescrite, la transforme, selon ses représentations personnelles et l'évolution de la situation où la tâche s'exécute.

– **Tâche**: un but, des moyens, des contraintes dans une organisation (d'après Rogalski)

– **Activité** est un rapport à la situation (dimension productive), un rapport à soi-même (dimension constructive de développement personnel), un rapport à autrui (dimension interpersonnelle).

→ selon Leontiev, l'activité renvoie à un motif, l'action renvoie à un but et les opérations renvoie à des conditions indispensables pour réaliser les actions.

– **Concepts pragmatiques concepts organisateurs**: il est construit dans l'action, il sert à guider et orienter l'action. Il a une dimension sociale: on le nomme, on en parle et on le transmet. Pour autant les praticiens ne s'en soucient pas. C'est généralement le rôle du chercheur de donner une définition au concept pragmatique.

– **invariants du sujet**: c'est l'expression d'une dimension opératoire de la personnalité des sujets au travail. Ils sont la part du sujet (liée à sa personnalité, ses conceptions, son expérience, ses compétences), qui engage des ressources adaptatives en lien avec des invariants de la situation.

– **invariants de la situation**: Ce sont les caractéristiques essentielles du métier, comme les connaissances pédagogiques et didactiques, ainsi que les techniques nécessaires à la conduite d'une séance d'apprentissage en classe.

→ Ces deux invariants dialoguent en situation. Ils articulent l'implication subjective du sujet et les déterminants objectifs de la situation. Ils soulignent une certaine manière d'élucider des tensions, un style dans le processus de conceptualisation des personnes en situation de travail.

– **action didactique conjointe:** postulant que l'action du professeur est fondamentalement relationnelle, Il est modélisé un système de communication didactique qui reconnaît la place essentielle accordée au savoir comme objets transactionnels fondamentaux de la relation didactique. Celle-ci conduit à penser que le professeur est considéré comme celui qui gagne lorsque les élèves gagnent: l'ensemble des stratégies qu'il aura déployé sera considéré comme gagnant lorsque les élèves auront eux mêmes produits les stratégies gagnantes c'est-à-dire lorsqu'ils se seront comportés dans telle ou telle situation comme le professeur l'attend. Quatre éléments structurent la relation didactique renvoyant à une idée du jeu du professeur sur le jeu de l'élève: définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser. Le jeu ainsi construit est mis en place et joué dans le système didactique conjointement par le Professeur et les élèves, les actions du professeur influençant les comportements des élèves dans la réalisation de la tâche scolaire et en retour les comportements des élèves modifiant l'activité du professeur. Trois dimensions de cette activité sont formalisés : mésogénèse, topogénèse et chronogénèse. La mésogénèse pose la question comment quoi? Quelle est la constitution du milieu pour apprendre ? Elle incite à identifier le contenu épistémique des transactions didactiques. La chronogénèse posent la question comment quand? Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un moment, d'un contenu épistémique à un autre. C'est la progression de l'apprentissage dans le temps. La topogénèse pose la question comment qui? Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. Quel est la place donnée aux élèves et aux professeurs dans la transaction? Quelle est la part accordée à chacun des protagonistes dans le procès d'apprentissage ? (cf. Episode significatif d'Anselme, corpus en grammaire Recherche & éducation)

– **genre et style:** le genre est une manière d'agir, de penser, et de sentir qui est partagée par une communauté d'acteurs. Le style est la manière dont un acteur s'approprie personnellement le genre auquel appartient. C'est en quelque sorte la signature du sujet. Ce sont deux concepts de la psychologie du travail et de la clinique de l'activité (Clôt et Faïta).

- **schèmes d'adaptation** défendus par Altet soulignent parfaitement la recherche personnelle d'un équilibre entre un ensemble de logiques en tension, des logiques pédagogiques, didactiques, épistémiques du côté enseignant, et des logiques psychologiques et sociales du côté de l'élève (Altet, 2008). La pratique enseignante est toujours en tension. L'enseignement dépend en effet des actions et des rétroactions des sujets en présence. Ce qui crée une incertitude constitutive du « faire classe ». L'enseignant va tendre à réduire cette incertitude, à gérer l'imprévu en construisant des

schèmes d'adaptation comme réponses à la variabilité des situations de classe : ce sont des stratégies qui lui permettent de s'arranger d'une improvisation qui serait autrement subie. Cet « arrangement- improvisation » (Yinger, 1986) convoque nécessairement des invariants du sujet (Vinatier, 2009).