

Commentaires relatifs à l'approche documentaire du didactique

Jean-Claude Coulet

L'analyse des pratiques enseignantes peut difficilement, aujourd'hui, se dispenser d'une focalisation sur la dimension documentaire de l'activité du professeur, tant celle-ci a été et demeure profondément renouvelée, notamment à travers l'essor des TIC et des usages qui en sont faits. L'incommensurable quantité d'informations désormais accessible aux enseignants donne, en effet, toute sa pertinence aux recherches qui visent à cerner les processus en jeu dans les façons de les exploiter individuellement et collectivement. Incontestablement, nourrir des travaux dans cette direction revêt une grande importance si l'on veut donner à cette dimension documentaire la place qu'elle devrait avoir, en particulier, dans la formation professionnelle des enseignants.

L'examen de la présentation d'un tel axe de recherche sur le site EducMath (cf. http://educmath.inrp.fr/Educmath/recherches/projets-de-recherche/approche_documentaire) est particulièrement intéressante, notamment grâce à la présence de nombreux documents téléchargeables, permettant de se faire une idée assez précise des travaux engagés. Il met en évidence un ancrage théorique fort autour des concepts de « ressource », de « document » et de « genèse documentaire ». On peut lire à travers ces choix, dans la logique adoptée par les auteurs, que les « ressources » représentent des « artefacts » (Rabardel, 1995) et que les « documents » sont une entité mixte associant un « artefact » et une activité organisée de façon invariante pour une classe de situations (un « schème », au sens de Vergnaud, 1990). Ainsi, tout comme, pour Rabardel, un « instrument » est une entité mixte associant artefact et schème d'utilisation, les auteurs posent bien, de leur côté, l'équation : document = ressources + schème d'utilisation. Quant à la « genèse documentaire », elle renvoie à ce que Rabardel a décrit en termes « d'instrumentalisation » et « d'instrumentation » (Rabardel, 1995), processus par lesquels un sujet est amené : d'une part, à adapter des propriétés de l'artefact qu'il utilise pour agir sur une tâche (instrumentalisation) et, d'autre part, à modifier le schème mobilisé comme organisation de son activité, pour l'adapter aux propriétés de l'artefact (instrumentation). Autrement dit, l'activité documentaire des enseignants est bien un cas particulier au regard des activités instrumentées théorisées par Rabardel.

Se pose alors la question du choix des concepts utilisés pour rendre compte de cette spécificité et des risques d'interprétations erronées et de glissements de sens qu'ils peuvent induire.

A un premier niveau, le terme de « ressource » mérite d'être discuté sur deux plans : celui du sens qui lui est habituellement associé dans le langage courant et celui des points de vue adoptés lorsqu'on l'utilise en tant que concept théorique de l'approche documentaire.

- S'agissant du langage courant, les « ressources » ont tendance à évoquer ce qui, pour un sujet donné, dans un contexte spécifique, constitue, pour lui, un « *moyen permettant de se tirer d'embaras ou d'améliorer une situation difficile* »¹. Dans cette perspective, le terme « ressource » renvoie non pas à un ensemble d'éléments, « objectivement » descriptibles par un expert mais à ceux qui sont perçus par le sujet comme pertinents, ici et maintenant, en fonction de son niveau de compétence et au regard de l'activité dans laquelle il est engagé. Ainsi, le même élément sera, pour un sujet donné, perçu comme intégrable à son activité tandis

¹ Cf. définition de « ressource » donnée par : http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm.

qu'il ne sera même pas évoqué par un autre comme un élément présent dans la situation.

- S'agissant de l'utilisation du concept de ressource, en tant que concept théorique de l'approche documentaire, et au regard de ce qui vient d'être dit, la question se pose de savoir quel est son statut. Faut-il le concevoir plutôt comme tous les artefacts jugés pertinents, pour une activité donnée, par un observateur extérieur expert ou bien comme ceux que le sujet lui-même tient (à tort ou à raison) pour pertinents, dans une situation donnée dans laquelle il déploie une activité précise ? Autrement dit, ne risque-t-on pas de confondre ce qui relève d'une description experte des (certaines, au moins) propriétés d'une situation, en tant que contexte physique et social de l'interaction d'un sujet avec une tâche, et les concepts-en-acte² mobilisés par un sujet spécifique, déployant une activité donnée. Distinguer ces deux aspects me semble aussi important que de distinguer, comme on le fait classiquement en psychologie du travail, entre « tâche prescrite » et « tâche effective », ce qui reviendrait à suivre Pastré dans la distinction qu'il introduit entre « structure conceptuelle de la situation » et « invariants opératoires du sujet ». En outre, une telle distinction permettrait d'éviter les difficultés posées par certaines conceptions de la compétence (cf., par exemple, Le Boterf), définie comme une combinaison de « ressources » externes et incorporées pour traiter une tâche donnée, sans souligner le fait que les premières ne sont perçues qu'au regard des secondes, car c'est bien en fonction des organisateurs de l'activité (schèmes), propres au sujet, que certains éléments de la situation pourront être considérés comme des ressources externes ; de même, que certaines propriétés de ces ressources externes vont conditionner les caractéristiques des schèmes du sujet. De ce point de vue, les processus d'instrumentalisation et d'instrumentation (cf. Rabardel, 1995) sont particulièrement importants à prendre en compte.

Pour des raisons semblables à celles qu'on vient d'évoquer à propos du concept de « ressource », le concept de « document » risque, lui aussi d'être mal interprété³ par les non spécialistes du domaine dans la mesure où le langage courant ne l'utilise absolument pas dans le sens de « document = ressources + schème d'utilisation ».

Par ailleurs, toujours en tenant compte de ce qui précède, il semblerait que l'équation « document = ressources perçues + schème d'utilisation » serait plus adaptée pour mettre en évidence la place centrale qu'occupe l'activité du sujet dans l'approche documentaire. On voit bien, en effet, que c'est au regard d'une activité donnée que tel ou tel artefact est jugé pertinent par tel ou tel sujet et va devenir, pour lui (mais pas forcément pour d'autres), une ressource instrumentale. Autrement dit, l'organisation de l'activité et les compétences sont au cœur des processus que vise à décrire l'approche documentaire. Dès lors, il peut s'avérer heuristique de pousser les analyses jusqu'à la description des composantes des schèmes (Vergnaud, 1990) et de leur formes de régulation (Coulet, 2009).

Enfin, les activités finalisées des enseignants, dont il s'agit de rendre compte dans l'approche documentaire, semblent renvoyer à des buts de diverse nature (révision de connaissances notionnelles, recherche d'une stratégie didactique, conception d'une démarche pédagogique, choix de tâches, ajustement en situation de classe, évaluation des élèves, etc.). Adopter une démarche analytique en termes de schème ou de compétence, peut, là encore, se révéler particulièrement utile pour cerner les spécificités attachées à ces formes variées d'activités.

² Vergnaud (1990) définit les concepts-en-acte comme les invariants opératoires exprimant ce que le sujet tient pour *pertinent*, à tort ou à raison, au regard de l'activité en cours, les « théorèmes-en-acte » exprimant, eux, ce qu'à tort ou à raison le sujet tient pour *vrai*.

³ Le concept d'instrument chez Rabardel n'échappe pas à ce problème.

Bref, de nombreuses perspectives restent ouvertes pour explorer le champ investigué par ces recherches avec l'espoir qu'elles éclairent les manières dont s'outillent les enseignants et dont on peut les guider dans les défis qu'ils ont quotidiennement à relever sur ce plan. Dans cette visée, les concepts de « style » et de « genre » professionnel (Clot & Faïta, 2000) peuvent se révéler particulièrement utiles pour aborder les compétences collectives à élaborer des « documents » et celles que développent les individus dans leurs propres pratiques.

Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.

Coulet, J.C. (2009). Un modèle de la compétence pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de dispositifs pédagogiques et didactiques. *Actes EIAH 09*, 295-302.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10, 2/3, 133-170.