

## **Enseignant en milieu scolaire et tuteur en situation de travail. Regards croisés de la didactique professionnelle et des didactiques disciplinaires**

---

Partant du postulat que le travail n'a pas seulement une composante productive (transformation du monde) mais aussi transformative (effet transformateur sur le travailleur) (Rabardel & Samurçay, 2004 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), les recherches menées en didactique professionnelle se sont beaucoup penchées sur le développement cognitif résultant de l'activité en situation de travail. De nombreux travaux ont ainsi permis de caractériser les spécificités et la dynamique des connaissances professionnelles. Ainsi, ces recherches ont mis en évidence la part de conceptualisation dans toute activité professionnelle, avec notamment le rôle central du développement de concepts pragmatiques dans les schèmes d'action (Pastré, 2006) qui se construisent par le travail et sont intimement liés aux caractéristiques d'une classe de situations donnée. La finalité de ces analyses est non seulement de comprendre les apprentissages au travail et d'identifier les caractéristiques des connaissances professionnelles, mais aussi de concevoir des situations de formation, notamment sous la forme de dispositifs de *simulation* (Boucheix, 2005 ; Caens-Martin, 2005, Jaunereau, 2005), qui préparent mieux les futurs professionnels à gérer les situations professionnelles auxquelles ils seront confrontés.

De leur côté, les didactiques disciplinaires ont mis l'accent sur les savoirs scolaires. D'une part, les travaux sur la transposition didactique ont mis en évidence leurs origines et leurs spécificités, que ce soit par rapport à des savoirs "savants" (au sens académique) ou plus largement à des pratiques expertes, socialement légitimées. D'autre part, de nombreux travaux d'inspiration psychologique, se sont intéressés aux connaissances "spontanées" ou antérieures des élèves à travers l'analyse des conceptions. Dans cette perspective, il s'agissait de comprendre les difficultés d'apprentissage, liées, par exemple, à des obstacles épistémologiques, des difficultés de changements conceptuels ou encore des changements de registres sémiotiques impliqués dans les activités demandées aux élèves. Enfin, une des grandes originalités de la didactique fut de proposer une théorie des situations didactiques qui privilégie l'apprentissage par interaction à un milieu construit, afin de faciliter l'acquisition de certains savoirs (Brousseau, 1998).

Si l'on met en perspective l'histoire de ces deux grands domaines de recherche, il est intéressant de constater quelques similitudes dans l'évolution des objets d'étude.

Ainsi, pendant longtemps, dans les deux cas, on s'est beaucoup penché, d'une part, sur l'apprenant et ce qui pouvait freiner ou faciliter les apprentissages et, d'autre part, sur la construction de situations didactiques privilégiant un apprentissage par confrontation et adaptation à un milieu (Pastré, 2006). Mais le bilan de ces années de recherche laisse peu de place à la fonction enseignante ou tutorale, c'est-à-dire ceux qui se voient institutionnellement confier la responsabilité de transmettre des connaissances de différentes natures et d'aider les apprenants à apprendre dans différentes institutions.

Depuis un peu plus de dix ans, on assiste à un développement très important des recherches sur la pratique ou l'activité enseignante (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002 ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004 ; Durand, Ria & Veyrunes, 2007 ; Goigoux, 2009 ; Robert, 2000). Les cadres théoriques de référence sont aujourd'hui très variés (cognitivism, cognition située, approches phénoménologique, interactionnistes, théories

de l'action, théories didactiques, etc.) de même que les méthodologies adoptées (approche processus-produit, enquête ethnographique, entretiens biographiques, approche ergonomique, entretiens d'auto-confrontation ou dispositif d'auto-confrontation croisée, etc.). Plus spécifiquement, les approches didactiques ont mis en évidence le rôle central de l'enseignant pour organiser les situations et les activités des élèves depuis la spécificité des savoirs. À la croisée des diverses disciplines enseignées mais aussi de différents contextes institutionnels d'enseignement / apprentissage, une théorie de l'action conjointe professeur-élève(s) a progressivement émergé (Sensevy & Mercier, 2007).

Parallèlement, plusieurs études sur le tutorat en situation professionnelle dans le cadre de formations variées, tant sur le plan du niveau d'étude que du domaine de formation (Fillietaz, Saint-Georges & Duc, 2008 ; Fillietaz, 2009 ; Kunegel, 2005 ; 2006 ; Veillard, 2009 ; Moussay, Etienne & Méard, 2009) ont été réalisées récemment et témoignent d'un intérêt, certes encore timide mais néanmoins croissant de la recherche sur ce rôle didactique. On sort alors d'une conception de l'apprentissage qui serait uniquement une résultante de l'activité en situation de travail pour envisager là aussi qu'une part non négligeable des apprentissages (si ce n'est parfois considérable dans certaines situations) ne peuvent avoir lieu sans une intention didactique (Chevallard, 1992) et des processus de transmission des gestes, savoir-faire, attitudes... associés, assurée par un tuteur. Les auteurs mentionnés ci-dessus utilisent eux aussi des cadres théoriques variés: didactique professionnelle ; approche interactionnelle ; concepts issus de la didactique des mathématiques, de la cognition située.

Le développement de travaux de ce type témoigne donc d'une prise de conscience, de part et d'autre des champs de recherche, de l'importance du rôle de l'*action enseignante* (pris ici au sens large d'enseigner ou former), quelle que soit l'institution dans laquelle se déroule l'apprentissage. Les recherches visent alors à mieux comprendre comment s'organise cette action, quelles sont ses contraintes et ressources mobilisables à différents niveaux (interactionnels, institutionnels, cognitifs, émotionnels) et quels sont ses effets sur l'activité et l'apprentissage des élèves ou des apprentis. Un récent numéro de la revue *Raisons éducatives*, aborde, par exemple, cette question sous un angle interactionniste, et sur des types de situations didactiques très différentes (Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008).

Ces journées d'étude 2010 de l'ARCD visent à mettre en perspective les recherches sur l'enseignant et le tuteur. S'ils ont tous les deux la charge de transmettre, les contextes de leur activité diffèrent radicalement :

- situation de classe, historiquement construite au sein d'institutions à finalité didactique, dans une relative rupture avec le monde quotidien et professionnel pour l'un ;
- situation de travail, dans une institution à finalité productive, où la préoccupation de transmission des savoirs est seconde et subordonnée à la logique productive, pour l'autre.

Logiquement, les rôles d'enseignant et de tuteur n'ont pas la même assise statutaire : le premier étant considéré comme un métier, le second comme une fonction qui s'ajoute au métier premier de la personne : par exemple, on est ingénieur ou agent de maîtrise avant d'être tuteur. Dès lors, certains auteurs (Kunegel, 2005 ; Pastré, 2006) suggèrent que les rôles respectifs de l'enseignant et du tuteur sont fortement spécifiés par :

- 1) la nature de ce qui est transmis, à savoir des savoirs propositionnels à visée universelle vs des savoir-faire très contextualisés, permettant la maîtrise d'une activité professionnelle ;
- 2) le caractère construit (milieu scolaire), ou donné de la situation d'apprentissage (milieu professionnel), et
- 3) les injonctions de chaque type d'institution, c'est-à-dire enseigner dans une relative rupture avec le monde quotidien vs produire sous contraintes financières.

Cependant, peut-on trouver des traits communs dans les pratiques associées à ces rôles qui seraient liées à leur finalité commune de transmission ? Par exemple au niveau des contraintes temporelles propres à tout processus d'explication ou d'exposition d'un savoir ou savoir-faire à un néophyte ? Ou encore, dans une évolution commune vers une vision moins individuelle de l'action enseignante ou formatrice et plus distribuée entre plusieurs acteurs intervenants auprès des apprenants ?

Ces questions renvoient à l'identification des caractères générique et/ou spécifique des faits didactiques au sens large, c'est-à-dire en tant que produits de diverses formes d'activité sociales instituées, qui partagent une même finalité de modification des connaissances des participants. L'examen des généralités et/ou spécificités de ces deux pratiques conduit aussi à la question des cadres théoriques et des méthodologies qu'il est possible d'utiliser pour les étudier, et qui ont été ébauchés dans le cadre des fondements du comparatisme en didactique (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002). Peuvent-ils être, pour une part, communs ? Cette dernière question est d'autant plus intéressante à l'heure où :

- d'une part, les approches élaborées par la didactique professionnelle, qui donnent une grande importance à l'analyse de l'activité, sont maintenant parfois utilisées pour étudier l'activité et le développement des connaissances professionnelles de l'enseignant (Durand, 1996 ; Amigues, 2002 ; Chatigny et Vézina, 2006) ;
- d'autre part, les approches développées au sein des didactiques disciplinaires sont parfois mobilisées pour mieux comprendre le travail spécifique du tuteur pour apprêter des savoirs, les dévoluer et évaluer leur bonne acquisition (Filliettaz, 2009 ; Veillard, 2009).

Il est aussi intéressant de noter que, tant du côté des recherches sur l'enseignant, que celles sur les tuteurs, des tentatives sont faites pour modéliser de manière plus complète l'action enseignante, en puisant à différentes sources théoriques qui empruntent souvent à la fois à la didactique professionnelle et aux didactiques disciplinaires. Les réflexions récentes de Goigoux (2009), Vinatier et Filliettaz, De Saint-Georges et Duc (2008) sont deux exemples de ces types d'emprunt.

Les journées auront aussi pour objectif de mettre en perspective ces travaux francophones avec des études menées dans d'autres pays. Si l'espace francophone voit le dialogue s'intensifier entre la didactique professionnelle et les didactiques disciplinaires, notamment autour de la problématique de ces journées, le débat se nourrit encore assez peu de travaux publiés en langue anglaise.