



édusarthe

Références : des informations techniques pour agir

AOÛT 2007

des femmes

et des hommes

au travail

inspection académique
Sarthe

académie
Nantes



DES FEMMES ET DES HOMMES AU TRAVAIL

*Enjeux et pratiques de la découverte professionnelle
au collège et au lycée*

Des femmes et des hommes au travail

Depuis les orientations pédagogiques publiées au BO n°11 du 17 mars 2005, l'académie de Nantes a mis en place *l'option de découverte professionnelle (3h)* dans une majorité des collèges, et le *module de découverte professionnelle (6h)* dans la totalité des LP accueillant des 3^{èmes} préparatoires à la voie professionnelle.

Sur quelles évolutions sociétales et éducatives la *découverte professionnelle* s'ancre-t-elle ? Comment orienter l'aventure de la découverte professionnelle ? Quels en sont les enjeux sociaux, économiques, didactiques et anthropologiques ? Plus pratiquement, au cœur des dispositifs en construction, qu'est-ce qu'analyser le travail, ou analyser des hommes et des femmes au travail ? Comment ne pas se tromper et faire découvrir l'essentiel aux élèves ? Quel système didactique utiliser pour mieux comprendre le(s) monde(s) du travail, les activités humaines ? Comment mettre les élèves en curiosité sur les rapports subjectifs que les adultes entretiennent à leur métier, comment les mettre au travail sur les rapports subjectifs qu'ils entretiennent eux-mêmes à leur présent et leur avenir ? Quelles ressources utiliser, sont-elles toutes équivalentes ?

Et, ce faisant, fait-on de la *découverte professionnelle* ou de *l'éducation à l'orientation* ? La découverte professionnelle est-elle entièrement soluble dans les deux enseignements pour le moment réservés à des élèves de 3^{ème} de collège et de lycée professionnel ?

La journée d'étude et de formation a contribué à clarifier les enjeux de la découverte professionnelle (3h et 6h), à croiser les regards et les expériences en cours et à venir en collège, lycée professionnel ou lycée général et technologique. On y a présenté les concepts, les méthodes, les acteurs et les outils les plus propices à un travail de qualité.

Retisser des liens structurants et reconnaissants entre l'école et le monde du travail, entre les générations, entre les jeunes et les femmes et hommes au travail dans et hors l'école, n'est-ce pas là, au fond, ce qui nous anime ?

Mieux encore, une ardente obligation pour aujourd'hui et demain.



SOMMAIRE

	<u>Pages</u>
Des femmes et des hommes au travail	3
Propos d'ouverture , par <i>Jean-Claude Rouanet, inspecteur d'académie</i>	7-8
Focus 1 Pour des découvertes professionnelles inscrites dans des dispositifs reconnus	9
Focus 2 Huit caractéristiques d'une activité	10
Parler des métiers, ou faire parler les métiers par <i>Régis Ouvrier-Bonnaz, INETOP Paris</i>	13-26
Comment appréhender le travail ? par <i>Alain Crindal, INRP et ENS Cachan</i>	27-41
Focus 3 L'apprentissage selon le modèle des communautés de pratique	42
Le débat avec les conférenciers <i>Script intégral des échanges</i>	43-59
Focus 4 Une démarche de recherche	60
Atelier 1. Evaluer les acquis des élèves	63-69
Focus 5 Les compétences et connaissances visées dans l'option (3h) et le module (6h) de découverte professionnelle	70
Atelier 2. Les supports, les ressources se valent-ils ?	71-74
Atelier 3. Une méthode d'analyse des activités professionnelles	75-80
Atelier 4. La découverte professionnelle, c'est pour les profs aussi ! Le dispositif <i>Rencontre avec les entreprises en Sarthe</i>	81-87
Focus 6 Emploi décent	88
Atelier 5. Comment la découverte professionnelle se tisse-t-elle, au quotidien, dans un collège ? L'exemple du collège Emmanuel Martonne de Laval (Mayenne)	89-93
Focus 7 Ce que disent les mots	94
Atelier 6. Echanger et mutualiser des pratiques innovantes pour construire une culture commune de la découverte professionnelle	95-99
Bibliographie, ressources, sitographie	101-108
Siglier	109-110
Publications de l'inspection académique de la Sarthe <i>Orientation, insertion, pédagogie, adaptation et intégration, handicap</i>	111
Remerciements, gratitude	112

Ouverture

par Jean-Claude Rouanet
Inspecteur d'académie

● **Bienvenue** à notre journée départementale d'étude, de formation et de réflexion. La productivité de ce colloque se mesurera, à mes yeux, à l'aune des idées nouvelles et des échanges qui ne manqueront pas de se nouer entre nous. C'est ainsi que, mutuellement, nous pourrons faire progresser chacun des élèves suivant *l'option découverte professionnelle* en collège, ou engagés dans le *module de découverte professionnelle* au lycée professionnel.

Le rapport Lunel¹ a préconisé la généralisation de l'option de découverte professionnelle au collège. Pour l'heure, son caractère facultatif permet déjà à un nombre significatif d'élèves de troisième de guider leur route à partir de multiples découvertes qui peuvent aller de la découverte des métiers à l'approche des branches professionnelles. Je remercie ces dernières de se joindre à nous à cette occasion. Grâce à vous, cette option de découverte professionnelle peut se développer en liaison étroite avec les milieux économiques, condition indispensable à sa réussite.

Je remercie très chaleureusement Régis Ouvrier-Bonnaz et Alain Crindal d'avoir pu se libérer aujourd'hui pour venir nous faire part de leurs études, interrogations et perspectives concernant la découverte professionnelle. C'est un changement de cap pour le système éducatif d'avoir choisi de s'impliquer dans cette dimension nouvelle.

¹ LUNEL P. (2007), Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse, Délégation interministérielle à l'orientation, mars 2007, 89 p. Extraits p. 5. Axe n°1, Qualifier tous les jeunes. Par.1.1. Connaître les métiers pour élargir ses choix à la fin de la scolarité obligatoire. La connaissance large des métiers et des environnements dans lesquels ils s'exercent aide à se situer et à diversifier ses centres d'intérêt. Chaque élève doit pouvoir, suffisamment tôt dans son parcours scolaire et de manière progressive, s'approprier tous les éléments d'information et de méthode pour construire son projet professionnel et son parcours d'études. Mesure n°1. La découverte professionnelle pour tous en classe de 3^{ème}. Dans un souci d'égalité des chances, et sans que cela ne préjuge de l'orientation dans telle ou telle filière, l'enseignement optionnel de découverte professionnelle en classe de 3^{ème} est rendu obligatoire pour tous les élèves, à raison de deux heures hebdomadaires en moyenne, sans augmenter le nombre d'heures obligatoires, à compter de la rentrée 2009. Cet enseignement obligatoire de découverte professionnelle est un élément central du 7^{ème} pilier du socle commun de connaissances et de compétences. Il prendra sa place dans la refonte des programmes. Cette action, qui concernera 800.000 jeunes chaque année, mobilisera non seulement les services de l'éducation nationale, mais également les autres ministères en charge de la formation, le service public de l'emploi, ainsi que les entreprises, pour que cet enseignement se nourrisse de connaissances concrètes.

Nombre d'entre vous auront l'occasion de se faire l'écho des actions, réflexions et interrogations relatives à la mise en œuvre de la découverte professionnelle, qui ont pu émerger et s'étendre en Sarthe et dans l'académie. J'ai tenu en effet à placer cette journée au cœur de la politique académique, et remercie le rectorat, et tout particulièrement la DAFPEN, délégation académique à la formation des personnels, et la DAEP, délégation académique à l'évaluation et à la pédagogie, de m'apporter leur soutien dans l'organisation de la journée. Ainsi, des transferts positifs émergeront pour le plus grand bénéfice des acteurs et de tous les établissements.

Un élément m'est particulièrement cher, car il est de toute première importance : *la collaboration CIO-Etablissement*, ou, plus précisément, *la construction commune de la découverte professionnelle entre les conseillers d'orientation-psychologues et les professeurs*. Elle passe par des échanges sur les concepts, et par la création commune des méthodes et outils didactiques idoines. Comment distinguer et associer « découverte professionnelle » et « orientation », « découverte professionnelle » et « éducation à l'orientation » si professeurs et conseillers d'orientation-psychologues n'en font pas un champ commun d'investigation, de réflexion pédagogique, et d'action quotidienne ?

Je vous souhaite un colloque fécond et dynamisant. Cette journée d'étude et de formation est organisée conjointement par l'inspection académique et l'association FormaSarthe. Elle fait suite à quatre précédentes journées qui ont marqué la vie de cette association depuis 1993, dans le cadre des *Mercredis des entreprises : L'alternance* (Guy Le Boterf, Quatenaire éducation, 21 janvier 1993), *L'école face aux difficultés de recrutement des entreprises* (Arnaud Du Crest, CARIF-OREF, 21 février 2001), *Le vieillissement de la population active en Sarthe, ses conséquences sur l'emploi et la formation* (Alain Malmartel, INSEE, 19 mars 2003), et *Le monde apprenti* (Gilles Moreau, Université de Nantes, 6 avril 2005).

Après *Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école* (mars 2005), et *Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés, utopie ou réalité ?* (mars 2006), un cycle départemental annuel de colloques d'étude et de formation s'est remis en place.

C'est une véritable chance pour tous ! ■

Focus 1

Pour des découvertes professionnelles inscrites dans des dispositifs reconnus

« L'histoire du collège nous enseigne que l'existence d'un dispositif passe par l'affirmation de sa singularité et des limites de ses pratiques : revoyons les 10%, les parcours diversifiés, les travaux croisés, les itinéraires de découverte. L'option 3h et le module 6h de découverte professionnelle admettent-ils le même cadre organisé ? Une distinction des missions d'acculturation, d'information, d'orientation, voire de remédiation ou de préprofessionnalisation ne conduirait-elle pas à spécifier des connaissances et leurs processus d'évaluation et à réorganiser des modalités de fonctionnement différenciées ?

La reconnaissance de tels dispositifs est à l'aune de notre questionnement : quelle cohérence avec les autres situations d'enseignement et les autres dispositifs, quel rapport avec l'éducation à l'orientation, quelle place dans une culture générale pour le collégien ? »

Source : Alain CRINDAL, chargé d'études INRP, dans *La lettre aux chefs d'établissement*, n°1, mars 2006, ONISEP

Focus 2

Huit caractéristiques d'une activité

Ce qui se fait
Ce qui se fait sans vouloir le faire
Ce qu'il faudrait faire
Ce qu'il ne faut pas faire
Ce que l'on voudrait faire
Ce que l'on aurait pu faire
Ce qui n'est pas fait
Ce qui est à refaire

Source : Crindal A., Ouvrier-Bonnaz R.
(2006), La découverte professionnelle,
guide pour les conseillers d'orientation-
psychologues et les formateurs, Delagrave.

CONFERENCES

*Qu'allez-vous montrer aux élèves ?
Est-ce la tâche, le prescrit, ce qu'il faut faire, ce
qui est impersonnel en quelque sorte ? Ou ce qui est
personnel, c'est-à-dire l'activité du professionnel ?*

Parler des métiers ou faire parler les métiers

*Quels enjeux pour les intervenants
de la découverte professionnelle ?*

par Régis Ouvrier-Bonnaz

Résumé

Comprendre le travail est compliqué, en parler aussi. C'est quoi le travail ? Faire comprendre à des élèves ce que recouvre le fait de travailler, et donc d'exercer un métier, n'est pas facile. Le travail a perdu en visibilité, il est moins observable, donc moins identifiable pour servir de point d'appui dans la construction d'activités de découverte professionnelle avec les élèves. Comment amener les élèves à regarder le travail autrement et leur permettre, à leur niveau, de comprendre cette architecture qui soutient l'activité des hommes et des femmes au travail ? L'auteur propose une véritable démarche et un regard anthropologiques : distinguer la tâche et l'activité, interroger le concept galvaudé de « compétences », faire comprendre que le travail est une activité sociale, partagée. Au fond, l'enjeu est-il bien de parler des métiers aux élèves, ou de faire en sorte que les métiers puissent parler et que les élèves puissent faire quelque chose de cette expression des professionnels ?

Le conférencier

est enseignant-chercheur à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP-CNAM) à Paris. Il intervient dans la formation initiale et continue des conseillers d'orientation-psychologues.

Mots-clés

Activité – Métier – Travail – Tâche – Compétences

● C'est avec beaucoup de plaisir que je me trouve parmi vous. Je suis content d'être là, car je trouve que le travail qui se fait ici autour de la découverte professionnelle est remarquable, à tel point que, cette année, j'ai commencé mon cours sur la découverte professionnelle à l'INETOP en y mettant la feuille de présentation de la découverte professionnelle qui est incluse dans votre dossier (*cf. infra, haut page 14*).

Parler des métiers ou faire parler les métiers ? Faut-il parler des métiers aux élèves, ou faire en sorte que les métiers puissent parler et que les élèves fassent quelque chose de cette expression des professionnels ?

Comment orienter l'aventure de la découverte professionnelle ?

Quels en sont les enjeux sociaux, économiques, didactiques et anthropologiques ? Plus pratiquement, au cœur des dispositifs en construction, qu'est-ce qu'analyser le travail, ou analyser des hommes et des femmes au travail ? Comment ne pas se tromper et faire découvrir l'essentiel aux élèves ? Quel système didactique utiliser pour mieux comprendre le(s) monde(s) du travail, les activités humaines ? Comment mettre les élèves en curiosité sur les rapports subjectifs que les adultes entretiennent à leur métier, comment les mettre au travail sur les rapports subjectifs qu'ils entretiennent eux-mêmes à leur présent et leur avenir ? Quelles ressources utiliser, sont-elles toutes équivalentes ? Et, ce faisant, fait-on de la *découverte professionnelle* ou de *l'éducation à l'orientation* ? La découverte professionnelle est-elle entièrement soluble dans les deux enseignements pour le moment réservés à des élèves de 3^{ème} de collège et de lycée professionnel ? Tisser, retisser les liens entre l'école et le monde du travail, plus encore entre les générations, d'un côté les jeunes, de l'autre les femmes et les hommes au travail, n'est-ce pas une belle occasion à saisir ? Mieux encore, une nécessité aujourd'hui ? Source : IA Sarthe, Jacques Vauloup, 25-04-2007

Parler des métiers est compliqué

Parler des métiers est compliqué. Faire comprendre à des élèves ce que recouvre le fait de travailler, et donc, d'exercer un métier, n'est pas facile. Vous êtes confrontés à une tâche difficile. Il ne serait pas honnête de vous laisser vous engager dans la découverte professionnelle sans mettre en place les formations nécessaires pour vous accompagner. A aucun moment, vous ne demanderez à quelqu'un d'enseigner les mathématiques sans lui avoir donné la formation nécessaire pour enseigner les maths ! De quelle formation les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues qui interviennent dans la *découverte professionnelle*, ont-ils besoin ? C'est une question forte sur laquelle nous devons réfléchir. En effet, le travail se voit de moins en moins, on est confronté à cela tous les jours. Il suffit de regarder les chantiers de travaux publics : il y a des palissades, des chiens policiers, on ne voit plus rien... Comment identifier le travail devant l'ordinateur ? Pouvez-vous aisément décrire le travail des comptables, des secrétaires ? Autrefois, les enfants travaillaient aux travaux des champs pendant leurs congés scolaires, et secondaient leurs parents. Aujourd'hui, toutes ces activités ancestrales ont disparu ou ont été fortement mécanisées. Le travail ne se voit plus, il ne se sent plus. Il est de plus en plus difficile à saisir pour en parler, pour monter des activités de connaissance avec des élèves.

Enseigner, c'est mon métier

Si je vous dis « *enseigner, c'est mon métier* », c'est une formulation qui, pour paraître anodine, n'en est pas moins fort intéressante. Elle permet de soulever un vrai problème théorique que je vais essayer d'exposer, car il me paraît le véritable point de départ de toute la réflexion sur la connaissance des métiers en milieu scolaire. L'expression « *c'est mon métier* » renvoie à ce qui m'appartient, et à ce qui ne m'appartient pas dans l'exercice du métier. Si je prends l'exemple de la conférence, dans ce que je fais, tout ne m'appartient pas. On m'a passé commande : un représentant de l'inspection académique est venu me voir et m'a dit « *j'aimerais que vous interveniez dans ce sens-là* ». Donc, j'ai reçu des consignes. Ces consignes ne m'appartiennent pas, elles me sont imposées de l'extérieur, c'est *la tâche* que je dois exécuter ce matin auprès de vous.

Mais, bien sûr, cette tâche, je vais en faire quelque chose pour mon propre compte, je vais la traduire en *une activité* qui m'est personnelle. La façon dont je m'adresse à vous, c'est ma façon propre d'enseigner : je lis ou je ne lis pas, je fais référence à mes notes, je fais des gestes, je vous regarde ou je ne vous regarde pas, je fais des incisives. *Qu'est-ce qu'on montre aux élèves ? Qu'est-ce que vous allez montrer aux élèves ? Est-ce la tâche, le prescrit, ce qu'il faut faire, ce qui est impersonnel en quelque sorte ? Ou est-ce que vous allez leur montrer ce qui est personnel, c'est-à-dire l'activité du professionnel ?* On a là les deux éléments qui, à mon avis, sont les deux piliers de la découverte professionnelle : *ce qu'un professionnel doit faire*, la prescription, la tâche, et *ce que ce professionnel fait* de cette prescription, de cette consigne, c'est-à-dire son activité. Quand on regarde les documents d'accompagnement à la découverte professionnelle – qui ont le mérite d'exister et qui vous permettent de faire ce que vous avez à faire –, cette distinction entre tâche et activité n'est pas, à mon sens, suffisamment pointée et élaborée, ce qui rend certainement difficile votre tâche.

Donc, travailler, c'est quelque chose d'impersonnel, c'est étranger à nos besoins. On en fait bien sûr quelque chose, mais au départ, c'est étranger à nos besoins, à notre activité ; et c'est parce qu'on va pouvoir en faire quelque chose, chacun dans son métier, qu'on peut développer une activité à partir de cela.

Tâche et activité, le quoi et le comment du travail

Un document ONISEP, bien fait, parle de la tâche, pas de l'activité. Donc, si vous voulez travailler avec des élèves sur l'activité, sur ce que fait réellement un professionnel, le document ONISEP n'est pas suffisant ; il faut trouver, voire construire d'autres documents. Il faut faire une différence entre la tâche et l'activité, entre le *quoi* et le *comment* du travail. Le schéma suivant permet de synthétiser ce travail.

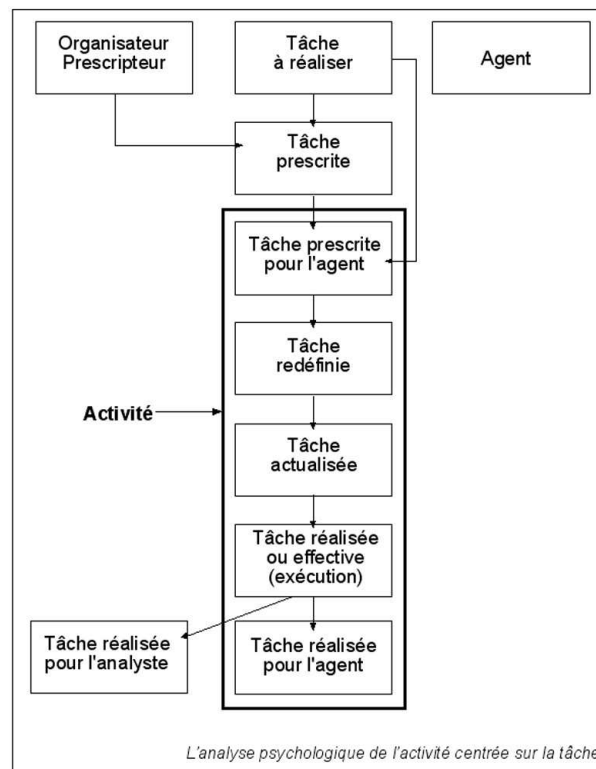


Schéma n°1. Source : LEPLAT, J. (1997), Regards sur l'activité en situation de travail, Paris, PUF, p. 17

Toute activité est une activité partagée

Travailler, c'est toujours faire confiance aux autres : sans mon collègue, je ne pourrais rien faire. Il me permet de faire mon travail, de me dégager d'un certain nombre de choses. On travaille toujours avec les autres, jamais seul. Parler d'un métier, c'est bien sûr parler de celui qui exerce un métier, mais c'est aussi parler de ceux qui exercent le même métier, et qui vont éventuellement l'exercer de manière différente, et faire de la tâche quelque chose de différent. Et même quand on est seul dans sa classe, on travaille avec des programmes, avec des inspecteurs garants des programmes, avec

des collègues qui sont dans la salle à côté et qui enseignent la même chose ou une discipline complémentaire, avec des parents d'élèves ; mais aussi avec la classe qu'on a eue auparavant et qu'on a toujours à l'esprit dans le cours suivant... Toute activité humaine est une activité partagée, elle s'exerce avec les autres. Il nous faut donc attirer l'attention des élèves, monter des situations qui vont permettre aux élèves d'être attentifs à l'ensemble des personnes qui exercent le même métier, qui remplissent la même tâche, mais parfois de manière différente.

Que font les élèves des consignes qu'on leur donne ?

D'après le schéma page 16, la consigne, c'est ce qu'on doit faire, ce qui doit être fait. La *tâche prescrite par l'agent* est ce que l'agent va faire de la *tâche à réaliser*. Au laboratoire de psychologie du travail du CNAM, dirigé par Yves CLOT, on dit souvent : « *Si les ouvriers se contentaient de suivre la prescription élaborée par les ingénieurs, jamais rien ne sortirait des chaînes de montage* ». C'est parce qu'au quotidien, les opérateurs font quelque chose des consignes qui leur sont données qu'ils peuvent effectivement travailler. Comment montrer cela aux élèves sans les renforcer dans l'idée que travailler, ce n'est pas respecter les consignes, la règle ? Ce n'est pas simple en effet... J'ai beaucoup travaillé aussi avec des professeurs de technologie. Entre la consigne que le professeur donne aux élèves et la façon dont les élèves remplissent la tâche, il y a un écart important. Ceux-ci en effet ne font pas exactement ce que le professeur demande de faire, et pourtant, ils obtiennent des résultats ! C'est la même chose en français, en histoire-géographie, etc. Il y a bien cette diversité, on est confronté exactement aux mêmes problèmes. Entre les consignes qu'on leur donne et ce qu'ils font des consignes, il y a souvent un écart...

Et quand on travaille sur l'activité des élèves, l'intérêt n'est pas de pointer ce qu'il y a de commun entre eux, mais les différences : « *comment t'y es-tu pris pour mener à bien ce travail ?* ». Le travail de méthodologie, n'est-ce pas tout simplement cela, le travail sur les différences constatées chez les élèves pour réaliser les tâches qu'ils ont à effectuer ? Cette idée-là est importante. On a une consigne écrite dans des documents qui vont être transmis, ces consignes vont être verbalisées, puis l'opérateur va en

faire quelque chose, il va redéfinir la tâche, l'actualiser pour son propre compte, enfin la réaliser. Dans ce schéma classique d'ergonomie, on distingue donc *ce qu'on doit faire, et ce qu'on fait*. Et, dans toute tâche, on n'est pas seul, il y a un *collectif de travail* qui va permettre de renégocier cette tâche. Si parfois le métier d'enseignant est si difficile à tenir et à exercer, c'est parce qu'on souffre de l'absence d'un collectif qui permette, ensemble, d'essayer de trouver les réponses, de faire ce qu'on a à faire.

Intérêt et limites de la notion de compétence(s)

Bien évidemment, cette différenciation entre la tâche et l'activité renvoie à une autre notion très présente dans la découverte professionnelle, celle de compétence(s). Si vous regardez le *livret d'accompagnement*¹ de la découverte professionnelle, on parle partout de « compétence(s) ». Pour ma part, j'ai beaucoup de mal à définir la notion de « compétence(s) ». Quand je regarde les différents domaines disciplinaires dans lesquels elle apparaît dans les sciences humaines, en psychologie du travail, sociologie, sciences de l'éducation, psychologie cognitive, sciences de gestion et ressources humaines, mais aussi en didactique professionnelle, on ne trouve jamais la même définition, on donne de la compétence des définitions complètement différentes ! Par conséquent, j'ai du mal à trouver quelle est la bonne définition, quelle est celle qui va me permettre de faire ce que j'ai à faire avec des élèves si je travaille avec eux sur les compétences des professionnels, ou sur la compétence que les élèves vont acquérir dans le domaine de la découverte professionnelle. Face à cela, on est tenté de faire une première simplification, et de laisser subsister des confusions, qui me semblent entretenues par les *documents d'accompagnement* de l'option *découverte professionnelle*.

Le livret de compétences naturalise les compétences

Le livret de compétences naturalise les compétences, il en fait une *qualité personnelle*. Il définit la compétence comme une « aptitude », des « connaissances », des « attitudes ». Vous voyez, même le terme « aptitudes » est utilisé, ce qui renvoie, si l'on se réfère au sens ancien du terme, à *une qualité innée, naturalisée*. Du coup, on ne

¹ Document d'accompagnement de l'option facultative de découverte professionnelle (option facultative, classe de 3^{ème} de collège), ministère de l'éducation nationale, juin 2005, 42 p.
<http://eduscol.education.fr/D0082/dpdocac3h.pdf>

voit pas très bien quels sont les apprentissages qui vont permettre aux élèves de développer des compétences... Bien évidemment, dans ce document, il est fait référence à un certain nombre de documents européens, et on légitime la définition antérieure par rapport à cette définition européenne. Mais, quand on regarde sérieusement les documents européens, on s'aperçoit que, là aussi, les définitions de la compétence varient énormément. Même quand on parle des sept compétences de base, quand on définit par exemple la compétence mathématique, on ne va pas la définir de la même façon que la compétence informatique ou telle autre compétence.

Lier la compétence à la tâche et à l'activité

Quand on parle de compétence, il faut revenir aux questions de la tâche et de l'activité. On pourrait dire en effet que *la compétence est le retour de l'activité dans l'individu*. Si on pose la question ainsi, on déplace un peu le problème, et on va pouvoir en faire quelque chose. Par exemple, « *se documenter* » est habituellement considéré comme une compétence transversale. Comme si « *se documenter sur les métiers* » était la même chose que « *se documenter en histoire-géo* » ou « *se documenter en sciences de la vie et de la terre* », ou « *se documenter en physique* ». On sait bien maintenant au contraire que ceci ne relève pas des mêmes activités dans ces différentes matières. Bernard REY a écrit un très beau texte, *les compétences transversales en question*². Au fond, on n'est pas si sûr que ça que les compétences transversales existent. Si on dit que *la compétence, c'est le retour de l'activité dans le travailleur*, c'est intéressant, car si on fait un peu d'histoire, le taylorisme, qu'est-ce c'était ? Retirer la compétence du travailleur pour la transférer au bureau des méthodes et les mettre en formules mathématiques ; et, à partir de là, demander aux travailleurs de faire précisément ce qui avait été décidé au bureau des méthodes. Donc, le retour de la compétence, s'il ne se fait pas au détriment de *la qualification*, c'est-à-dire de la reconnaissance sociale de ce que savent faire les gens, c'est intéressant, à condition de bien poser cette question essentielle de l'activité *en situation*.

² REY, B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Editions ESF.

De quel ordre sont les compétences dites transversales ? Sont-elles étrangères aux disciplines ? Sont-elles strictement méthodologiques ou ne renvoient-elles pas, plus fondamentalement, à des « intentions » ? L'auteur est professeur à l'université libre de Bruxelles.

La compétence s'évalue toujours en situation

Il faut mettre les élèves en situation de réaliser des choses pour pouvoir mesurer, évaluer ce qu'ils acquièrent dans les activités que vous mettez en place avec eux. La compétence n'existe pas en effet en tant que telle, comme une « qualité ». Pourquoi ne parle-t-on pas de *capacité* plutôt que de *compétence* ? La capacité, c'est être capable de, *tendre vers*. Pour autant, cela ne règle pas tous les problèmes.

Illustration 1. Les chefs d'équipe à La Poste

La mission de recherche de La Poste a passé commande à des chercheurs de l'INETOP (Paris) de la manière suivante : « *on ne sait plus très bien ce que font nos chefs d'équipe, mais il nous semble que l'une de leurs compétences essentielles, c'est l'autorité* ». Et La Poste nous dit : « *on veut des gens capables de dire aux facteurs mettez-vous au travail, et que les facteurs se mettent au travail* ». Evidemment, ce n'est pas aussi simple que ça... On sait bien qu'à 6 heures du matin, dans une salle de tri, il ne suffit pas de dire aux facteurs « *mettez-vous au travail* » pour qu'ils s'y mettent effectivement. Ce serait une illusion... Et les cadres de La Poste pensaient qu'il suffisait de dire aux facteurs « *mettez-vous au travail* » pour que les facteurs le fassent. On a donc observé ce qui se passait, on a travaillé avec eux, on leur a dit : « *on ne comprend pas ce que vous faites* ». On s'est par exemple aperçu que, chez eux, un geste professionnel était essentiel, le « *bonjour* » aux facteurs, la façon dont ils accueillent les facteurs chaque matin. Et ils procèdent de manière différente. Certains vont s'arrêter de travailler, serrer la main, dire un mot, d'autres non. Mais, de la même façon, il s'agit de signifier quelque chose au facteur qui arrive. Par exemple, une chef d'équipe serre la main à une jeune factrice : « *ça va ?* ». Pas de réponse... La chef d'équipe : « *tu es sûre, ça va ?* ». La factrice : « *non, ça ne va pas...* ». La chef d'équipe : « *Ecoute, mets-toi au travail ; je vais venir te voir, et on en discutera...* ». Beau geste professionnel !

Du coup, on est allé dire aux responsables de La Poste : « *savoir dire bonjour est une compétence essentielle des chefs d'équipe* ». Là est bien le problème pourtant... Vous habitez en région parisienne, vous avez 30 ans, vous vous levez à 4h30 du matin, et vous laissez vos deux enfants à la maison... Pas simple, en effet... Arriver à 6h au centre de tri, se mettre au travail pour que nous ayons notre courrier à 10-11h dans nos boîtes à lettres. Le facteur qu'on voit à 10h du matin dans la rue est au travail depuis 6h du matin. Comment montrer cela aux élèves ? Soit on leur dit que, pour être chef d'équipe à La Poste, il faut de l'autorité, soit on leur fait comprendre que l'important est la façon dont le chef d'équipe va accueillir les facteurs pour les mettre au travail... C'est impressionnant, vous savez, ils ont en tout et pour tout une heure pour trier leur courrier, une heure seulement. C'est un véritable ballet dans lequel le chef d'équipe va, à un moment donné, donner des consignes.

A partir de l'exemple des chefs d'équipe à La Poste, on voit bien que cette notion de *compétence(s)* n'est pas du tout facile à appréhender. *Savoir dire bonjour* est en effet une réelle compétence pour être chef d'équipe. On a vu aussi des chefs d'équipe incapables de mettre leur équipe au travail ; et, au bout d'une heure, la moitié du courrier n'était pas triée, avec les conséquences que l'on peut imaginer... A l'inverse, une jeune chef d'équipe de trente ans, face à des gaillards d'un mètre quatre vingt-dix, avait installé un *genre professionnel* qui permettait à chacun de trouver sa place et de faire le travail qu'il avait à faire.

La notion de compétence est à travailler avec les élèves

Qu'est-ce qu'on donne à voir aux élèves ? Qu'est-ce qu'on entend par compétences des élèves dans le domaine de la découverte professionnelle ? Demanderait-on à un professeur de physique d'enseigner la physique sans connaître le concept de force, à un professeur de géographie d'enseigner la géographie sans connaître le concept de lieu central ? Un des concepts importants à maîtriser est celui d'activité. Il a une définition, il recouvre quelque chose de spécifique, on peut en discuter. Et déjà, *l'activité est à distinguer de la tâche*.

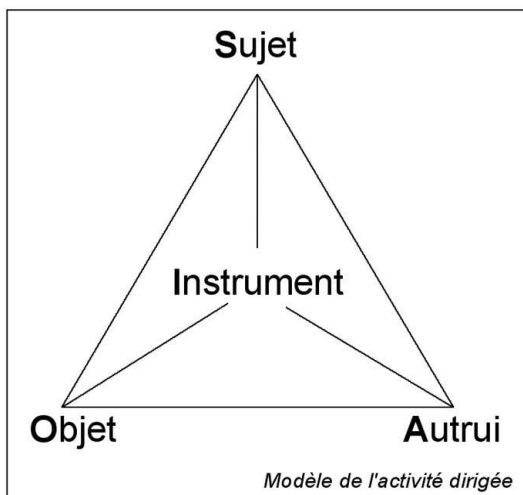


Schéma n°2
Modèle de l'activité dirigée

Source : OUVRIER-BONNAZ R., Comprendre le travail est compliqué, en parler aussi, Questions d'orientation, n°1-2007, 35-48

Travailler sur la notion d'activité, c'est *travailler sur des objets de travail*. Mais parfois, l'activité de travail qui s'impose n'est pas le véritable objet de travail du professionnel. Nous devons essayer de repérer quels sont les vrais objets de travail. Et puis, on ne travaille jamais seul. Prenons l'exemple du conducteur de train. Par nature, il est seul dans sa cabine. Or, de fait, il n'est pas seul ; il est avec l'aiguilleur, ce n'est pas lui qui change les voies quand il arrive ; il est avec le régulateur ; il est aussi avec les autres conducteurs, et il sait bien que s'il prend du retard, ce sont ses collègues qui vont aussi prendre du retard ; et il travaille aussi avec les usagers qui sont dans le train, ou qui attendent sur le quai de la gare suivante.

Donc, quand on travaille sur l'activité, quel est l'objet même du travail ? Quel est l'objet réel du travail ? Et puis quels sont ceux qui travaillent sur la même activité, et qui vont influencer ce que j'ai à faire ? *L'activité propre d'une personne sur un objet de travail spécifique passe toujours par l'activité des autres qui porte sur le même objet*. Comment fait-on pour amener les élèves à s'intéresser à ça ? Par exemple, si on travaille sur le conducteur de train, comment les conduire à s'intéresser aussi à l'aiguilleur, au régulateur, à d'autres conducteurs ? Et puis, bien sûr, en conduite de train, on travaille toujours avec des outils, des instruments. *Toute activité est médiatisée par les autres et par des instruments*. Quels sont les instruments utilisés ? Comment amener les élèves à comprendre que le rapport que l'on entretient à son travail est toujours médiatisé par des instruments, par des objets ? Du coup, si on emmène des élèves rencontrer un professionnel, on peut leur demander de centrer leurs regards, leur attention, sur les instruments utilisés par le professionnel. Souvent, on demande aux professionnels : « qu'est-ce que vous faites ? »

« Monsieur, qu'est-ce que vous faites ? »

Quand on demande à un professionnel « *qu'est-ce que vous faites ?* », la plupart du temps, il nous répond ce qu'il doit faire (*la tâche*), et non ce qu'il fait (*l'activité*). Quand je regarde les questionnaires remis aux élèves et qui disent : « *demandez au professionnel ce qu'il fait* », on oublie que, pour commencer, le professionnel ne sait pas ce qu'il fait.

Illustration 2. Les chefs d'équipe à La Poste (suite)

Le chef d'équipe à La Poste dépose les lettres sur les tables de tri à l'intention des facteurs. Nous lui demandons : « *Comment déposez-vous les lettres ?* ». Elle répond : « *Je les mets comme ça, parce que pratiquement tous les facteurs sont droitiers* » (elle-même est gauchère). La chef d'équipe : « *C'est marrant, ça, ce que vous me demandez là, je suis obligée de réfléchir pour y répondre* ». L'activité, les compétences sont totalement incorporées ; la chef d'équipe est incapable de dire ce geste professionnel. C'est parce qu'on la questionne qu'elle s'étonne de ce qu'elle fait, qu'elle redécouvre ce geste. Comment allez-vous amener les élèves à interroger les professionnels pour que ces derniers redécouvrent la façon dont ils font ce qu'ils ont à faire ? La chef d'équipe continue : « *Voyez, j'ai mis un peu de cartes postales, car je sais que le facteur les lit... Si j'en mets trop, c'est ce qu'il a à faire qui va en pâtir... Donc, j'en mets un peu seulement...* ». Beau geste professionnel ! Elle sait qu'à ce facteur-là, elle peut lui mettre des cartes postales à trier, mais pas trop... Et elle donne les autres cartes postales à un autre facteur qui ne s'intéresse pas trop aux cartes postales, mais au match de foot qu'il a vu la veille, et dont la chef d'équipe va lui dire quelques mots...

Le professionnel ne sait pas bien dire ce qu'il fait, l'élève non plus d'ailleurs. Bien souvent, il faut utiliser des *méthodes indirectes* qui lui permettent de redécouvrir ce qu'il fait. Par exemple, quand l'élève revient de stage, plutôt que de lui dire « *décris ce que tu as fait* », on peut lui dire : « *si j'avais été à côté de toi la semaine dernière, pendant que tu étais en stage, mercredi de 8h à 9h, qu'est-ce que je t'aurais vu faire ?* ». Cette méthode indirecte va l'obliger à repenser à ce qu'il a fait à un moment donné, à faire de son activité une autre activité, donc à pouvoir la discuter, la rendre discutabile. Autre méthode indirecte : vous demandez à un professionnel de photographier un professionnel au travail, puis vous demandez au professionnel de commenter la photo. Le professionnel va se retrouver en situation de repenser à ce qu'il a fait précisément dans ce que donne à voir la photo. Il y a aussi des méthodes plus complexes telles que *l'instruction au sosie*, méthode utilisée dans l'analyse du travail.

Le travail ne se donne pas à voir. Il faut utiliser des *méthodes indirectes* qui vont permettre d'entrer véritablement dans ce que les gens font. Si on utilise le schéma n°2, cf. supra p. 21 bas, le *sujet*, c'est par exemple le facteur. Avec qui travaille-t-il (Autrui) ? Quel est son *objet* de travail ? Avec quels *instruments* travaille-t-il ? On peut amener les élèves à renseigner un tel schéma, et en faire un instrument de découverte des métiers, pour eux.

Illustration 3. Géomètre

Dans le cadre de son mémoire, une stagiaire de l'INETOP travaillait avec moi sur le métier de géomètre. On regarde la fiche ONISEP et on y lit : « *le géomètre prend des mesures* ». Quand on dit ça aux élèves, on n'a pas dit grand-chose, même si je répète une fois encore que c'est important la fiche ONISEP ; c'est le prescrit, et sans prescrit, il n'y a pas d'activité. Utilisons donc la fiche ONISEP, mais pas uniquement elle ! Quel est le concept qui organise, qui traverse le métier de géomètre ? C'est la question de la propriété. Si les élèves n'ont pas conscience qu'un géomètre travaille sur la question de la propriété, ils ne pourront pas comprendre ce métier. Autres concepts en jeu : les concepts de *justice* et de *justesse*. Magnifique pour un prof d'histoire-géo qui travaille en DP ! Car le calcul de la méridienne, ce n'est ni plus ni moins que cette question des concepts de justesse et de justice : trouver une unité de mesure unique de façon à ce que, quand on achète le blé en Bourgogne, cela corresponde à la même quantité de blé qu'en pays nantais... Magnifique pour un conseiller d'orientation-psychologue de travailler avec un prof d'histoire-géo sur ces questions-là ! Et puis, bien sûr, les élèves ont des idées de ce qu'est la propriété : c'est mon jouet/c'est pas mon jouet ; j'ai le droit d'aller dans tel endroit/je n'ai pas le droit d'y aller. Mais ce n'est pas suffisant, il faudra les amener à construire cela sur le plan scientifique.

Parler des métiers, c'est conceptualiser

Et le concept, cela se construit à l'école ! Aborder le métier de géomètre autour des concepts de propriété, justesse et justice, c'est autre chose que de dire : « *le géomètre utilise des instruments de mesure* ». Du coup, quand le géomètre va venir dans la classe, on va pouvoir lui dire : « *j'ai cru comprendre que, dans votre métier, la question de la propriété était fondamentale ; pouvez-vous en dire quelque chose aux élèves ?* ». Cela permettra au professionnel, pour parler de son métier aux élèves, de préparer quelque chose qui sorte des éléments qu'il a l'habitude de dire, et lui permette de revisiter son métier à partir d'un concept. Parler des métiers, c'est aussi amener les élèves à conceptualiser. Si on dit que la découverte professionnelle a une dimension culturelle, qu'est-ce que c'est que la culture, sinon la mise en mots du monde dans lequel on vit ?

Il faut faire des liens entre tout ça, faire en sorte de donner vie en classe à tout ça. Dans ce domaine-là, il y a de très bons travaux qui commencent à être faits par des enseignants et des conseillers d'orientation-psychologues.

Illustration 4. Brancardier

Métier non qualifié par excellence. Une étude, commandée au laboratoire de psychologie du travail de l'INETOP, est faite dans un service de chirurgie cardiaque. Les chercheurs travaillent avec un brancardier de ce service (méthode indirecte, on leur demande de parler). Qu'aperçoit-on ? Le brancardier a des instruments particuliers à sa disposition, des plaisanteries, des *protocoles de plaisanteries*. Le patient est légitimement inquiet ; décontracter la personne qui va se faire opérer est extrêmement important. Donc, le brancardier a élaboré un protocole de plaisanteries qu'il va utiliser ; il va sonder la personne, et ne s'adressera pas de la même façon à un enseignant qu'à un jardinier. Il va utiliser aussi d'autres instruments, le chariot ; il met des cales, c'est essentiel, car le patient sera opéré exactement dans la position où le brancardier l'aura installé. Le brancardier dit aux chercheurs : « *si je ne décontracte pas le patient, s'il n'est pas bien installé, le chirurgien ne pourra pas bien travailler* ». Donc, l'objet de travail du brancardier, ce n'est pas le transport du patient, c'est déjà l'opération ! Faire comprendre cela aux élèves n'est pas facile... Et puis, le brancardier a une vision générale, car c'est lui qui emmène tous les patients à la salle d'opération. Il va être capable de dire : « *Là, le malade qu'on a mis là, ce n'est pas le bon malade...* ». Il va réguler... Les collègues ont assisté plusieurs fois à cette situation au cours de laquelle le brancardier va tenir tête à l'infirmière qui est chargée d'organiser cela... Et il aura à chaque fois raison ! A tel point que, lorsque le professeur Cabrol – la scène se passe dans le service de ce grand professeur – et le brancardier ont pris ensemble leur retraite, le professeur Cabrol a dit : « *Sans ce brancardier-là, je n'aurais jamais pu exercer mon métier comme je l'ai exercé* ». Belle reconnaissance. Comment va-t-on montrer aux élèves cette intelligence individuelle et collective au travail ? Car c'est ça qu'il faut montrer, bien évidemment.

Il faut réussir à faire entrer les élèves dans une histoire commune inter-générationnelle dont ils vont faire quelque chose, dont ils vont sortir grandis. C'est là où votre mission est importante. Parce que, si ce point de vue inter-générationnel n'est pas abordé avec les élèves, si la transmission n'est pas là, elle ne sera plus abordée nulle part désormais.

Donc, l'école a une mission sociale, anthropologique fondamentale à ce sujet.

Pour conclure

En résumé, si l'on se réfère au travail de garçon de bloc, je dirai que son travail est à la fois *une activité personnelle* (son activité à lui), *une activité interpersonnelle* (il travaille avec les autres), mais aussi *une activité transpersonnelle* (il y a une histoire du métier de brancardier, dont le brancardier s'est emparé), et *une activité impersonnelle* (ce qu'on doit faire, la tâche).

Comment allons-nous travailler avec les élèves sur ces quatre dimensions ? Quelles sont les activités que l'on va mener, installer avec des élèves en classe, pour qu'ils abordent la connaissance des métiers, des formations, des entreprises à travers l'ensemble de ces quatre dimensions ?

Ainsi, le métier est vu comme une entité d'essence psychologique, faite de liaisons entre ces quatre instances. C'est ce qu'il faut essayer de montrer aux élèves.

C'est là que les collaborations sont possibles et indispensables entre les professeurs et les conseillers d'orientation-psychologues. ■

³ cf. compléments en infra dans le compte rendu de l'atelier n°2, *Les supports, les ressources se valent-ils ?* pp. 67-70

Ce professionnel de renommée mondiale ne peut raconter ce qui fait son métier... Interrogé sur la définition de son métier, et après avoir beaucoup cherché ses mots, il dit de manière lapidaire : « Je n'sais pas ». On voit qu'il ne suffit aucunement de poser « la bonne question » pour obtenir « la bonne réponse » !

Comment appréhender le travail ?

par Alain Crindal

Résumé

Plusieurs obstacles empêchent d'accéder au réel du travail.

Pour dépasser ces difficultés, l'auteur présente une organisation didactique propre à la découverte professionnelle.

Trois éléments innovants s'y combinent :

- trois manières différentes d'appréhender le travail ;
- une méthode pour analyser dans toute activité ce qui se conçoit, se pratique et ce qui donne sens au métier ;
- la complémentarité des rôles possibles dans les équipes hétérogènes qui conduisent la découverte professionnelle

Plan de l'intervention – [cf. [diaporama page 2](#)]

1 – Des obstacles pour accéder au réel du travail ;

2 – Les fondements d'une didactique de la découverte professionnelle : 3 manières d'appréhender le travail ; 1 méthode pour analyser des activités professionnelles ; la complémentarité des rôles dans une équipe hétérogène

Mots-clés

Système didactique – Registres d'appropriation – Travail – Complexité – Compétences

DES OBSTACLES POUR ACCEDER AU REEL DU TRAVAIL

L'infaisable rencontre

Illustration 1. Quelle rencontre avec le travail ?

Source : ZAP collège, T.2 (BD) – Tehemoz & Bildo - Editions du Glénat [cf. [diaporama, pages 4-8](#)].

Découverte de milieux professionnels : Quelle rencontre avec le travail ?



Source Zap Collège, tome 2, Editions Glénat

4



Évidemment, quand on est enseignant, et que l'on arrive à la restitution en classe, on ne connaît pas toute cette partie de l'histoire, parce que rares sont les enseignants qui vont voir les élèves lorsqu'ils sont immergés dans les milieux professionnels. Et puis un jour, bien sûr, on va exposer ce que l'on a fait.

L'indicible du métier

Illustration 2. Corsetier d'art

Source : site CANALMETIERS.TV. [cf. [diaporama](#), page 9]

Ce professionnel de renommée mondiale ne peut raconter ce qui fait son métier... Cet homme interviewé sur la définition de son métier dit, après avoir beaucoup cherché ses mots, et ne pas les avoir trouvés : « *Je n'sais pas* » (*en s'esclaffant*). On voit aussi dans cet extrait que, contrairement à une idée communément partagée, il ne suffit aucunement de poser « la bonne question » pour obtenir « la bonne réponse » !

Illustration 3

Source : vidéo DVD Des hommes au travail - Scéren CNDP (2004) film A l'établi ou au clavier. [cf. [diaporama](#), page 10]

Un professionnel parle de son métier, et l'auditeur pourtant attentif ne comprend rien à ce qu'il dit... Ce ne sont pas dans les mots que l'on reconnaît l'expertise, car un professionnel ne sait pas toujours dire ce qu'il sait faire. Et parfois, ce sont ses mains qui parlent. Le témoignage s'achève par : « *on fait tout pour que ça marche, quoi !* ». Mais alors, comment savoir ce qu'il a fait ?

Le formel des présentations

Illustration 4. Grutier élingueur

Source : Vidéo Le grutier – <http://www.Lesmetiers.net>. [cf. [diaporama](#), pages 11-12]

Le travail est trop souvent présenté formellement. « *Je suis grutier, responsable de la grue...* ». On a du vocabulaire particulier, seulement compréhensible par les pairs, ou les « communautés de pratique » (cf. Etienne Wenger). Dans l'extrait présenté, sur ce chantier-ci, le mot « moule », dont l'ouvrier interviewé indique à la caméra qu'il provient du terme marin « moule », est employé par le grutier et l'ouvrier qui le guide d'en bas pour signifier que la nacelle peut descendre...

Ce grutier présente son métier en respectant un scénario bien huilé, tellement bien huilé qu'on peut le retrouver des centaines de fois. Au fait, quelles sont les questions posées à ce grutier élingueur ?

Illustration 5. Des questions souvent formelles

- 1 – Quel est votre métier ? ou : que faites-vous dans votre métier ?
- 2 – Comment travaillez-vous ?
- 3 – Quelles qualités faut-il pour ce métier ?
- 4 – Quelle formation faut-il pour exercer ce métier ?
- 5 – Quels avantages, quels inconvénients ?
- 6 – Quelles évolutions de carrière ?

En réalité, toute précision formelle, toute question rituelle, limitent la connaissance des élèves. Que savent-ils en effet de l'organisation et des milieux qui influencent la pratique du grutier, des objets symboliques sur lesquels il travaille ? Que savent-ils de ce qui donne sens à l'activité du grutier ? A ce jeu des questions habituelles, comment peuvent-ils avoir la moindre chance de repérer l'essentiel, i.e. que la grue est le cœur même du chantier ? Que c'est de là qu'on voit tout, mais que des endroits sont masqués au fur et à mesure que le chantier se déplace...

Avec ce type d'information, peuvent-ils faire la différence entre les *tâches* (la commande) et le *réel* des activités ? Entre le métier *vu de l'extérieur* (discours des ressources humaines) et le métier *vu de l'intérieur* (activités de ceux qui l'exercent) ?

Que constate-t-on en se déplaçant sur le terrain des académies ? Souvent, quand on emmène les élèves visiter des entreprises ou rencontrer des professionnels, on a plus de chance de tomber sur le discours d'un responsable de la « communication » ou des « ressources humaines » que de voir véritablement des personnes travailler. Les hommes et les femmes au travail, on les voit peu, et on les entend peu.

Tout cela finirait par démotiver les élèves !

Des conclusions à tirer

En définitive, le travail, c'est compliqué, il ne suffit pas d'être en contact. La connaissance d'un métier ne peut se réduire ni à sa description, ni à son imitation (DP6). L'expérience d'un professionnel n'est pas directement accessible dans son discours. L'activité, c'est ce que le travailleur fait... mais aussi ce qu'il ne fait pas ! Parce qu'il y a une partie de *travail empêché*, parce que les conditions se transforment par rapport à ce qu'il avait imaginé, parce qu'il y a des événements... Il faut *s'intéresser aussi à ce que la personne pense qu'elle n'a pas fait*. Alors, comment faire ?

LES FONDEMENTS D'UNE DIDACTIQUE DE LA DECOUVERTE PROFESSIONNELLE

Un système didactique et ses outils

Source : CRINDAL A., OUVRIER-BONNAZ R., *La découverte professionnelle, guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs*, Delagrave, 2006

Sachant qu'un listing de compétences ne fait pas un système didactique... Comment accompagner la découverte professionnelle d'une pensée *didactique* ? Qu'y aura-t-il comme connaissances ? Comment va-t-on les faire fonctionner ? Quelles sont les architectures à donner aux connaissances ?

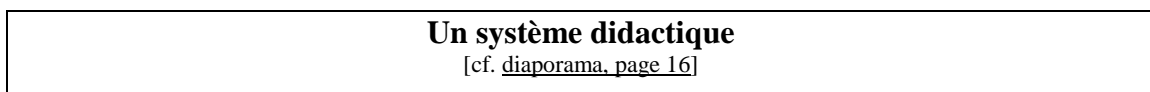
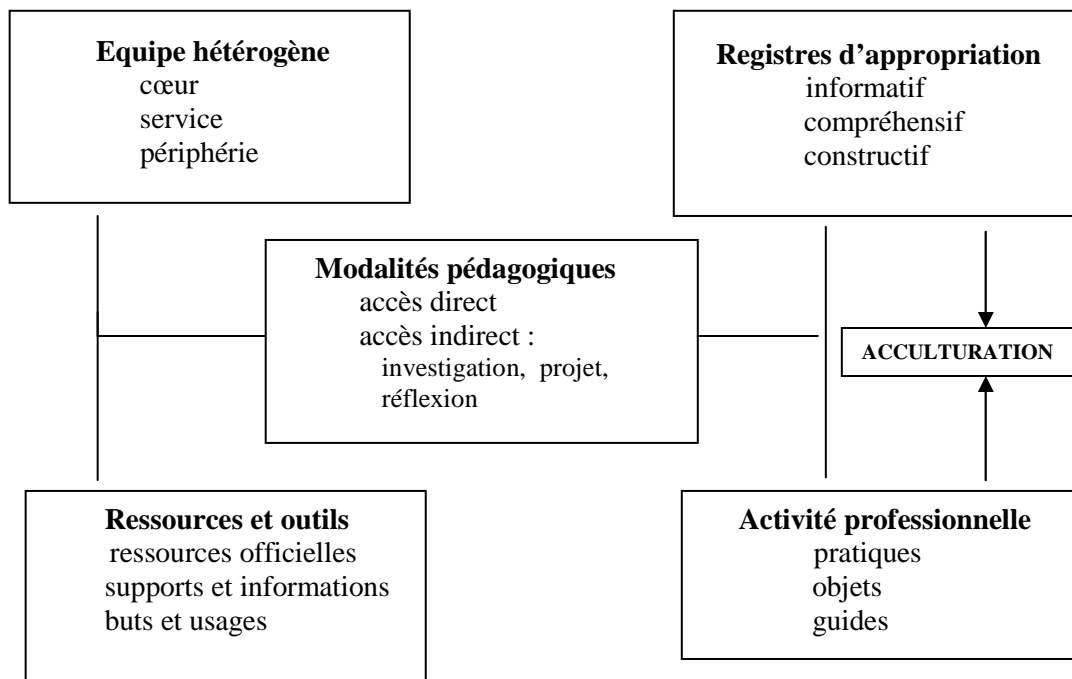


Illustration 6

Le système didactique de la découverte professionnelle

Comment ce système didactique fonctionne-t-il ?



Il y a différents *registres d'appropriation*, des manières variées d'accéder au travail : « entrer » sur le travail par *l'information*, ce n'est pas pareil que par *la compréhension*, et c'est encore différent quand il s'agit de *construire les connaissances*.

Nous allons aussi regarder comment on peut interroger une activité professionnelle, à la fois pour en faire l'analyse, mais aussi pour en reconstituer la complexité, et révéler ce qui est incorporé, intériorisé.

Trois manières différentes d'appréhender le travail

Révéler les connaissances et les compétences qui sont incorporées aux activités des professionnels suppose de combiner 3 registres : **s'informer, comprendre, construire.**

S'informer

Quelles connaissances repérer dans la découverte d'activités professionnelles ?

Illustration 7

La valse des boîtes en carton : relation à la clientèle

Source : vidéo DVD Des hommes au travail - film La valse des boîtes en carton : relation à la clientèle [cf. [diaporama](#), page 18]. On y voit une téléopératrice qui travaille dans la vente par correspondance.

La plupart du temps, quand on présente aux élèves une séance vidéo de ce type, qu'est-ce qu'ils identifient (*registre d'information*) ? Ils identifient ce que leurs représentations du métier acceptent. En effet, quand les élèves arrivent devant une situation de travail, ils ne sont pas vierges de tout, ils ont des choses dans la tête ; ils ont entre autres des représentations sur le métier, des conceptions qui, parfois, vont fortement résister au travail de l'enseignant, à celui des conseillers d'orientation-psychologues. En effet, une fois que l'enseignant est parti, les représentations reviennent au galop ! Donc, les représentations, il faut les travailler dans des dispositifs spécifiques. On ne sait pas bien quel est le métier de la téléopératrice, car les élèves n'en ont jamais vu. Que va voir l'élève ? Tout simplement ceci : « *Elle travaille sur un ordinateur* ». L'élève « ordinaire » ne peut voir que cela ; il ne va rester que sur cela (surtout à partir de courtes séances vidéo, d'enquêtes formelles ou de causeries ritualisées. L'élève s'accroche à un instrument, à un outil de travail, et ne retient que cette information.

Le registre informatif

C'est par un contrat, une rencontre que l'élève identifie la nature du travail propre à un métier. Cet accès à l'information admet deux approches :

- **à partir des représentations** qu'il a sur le métier, l'élève saisit ce qui est compatible avec sa conception du métier ;

Il faut travailler ce point avec les élèves *avant* de partir à la découverte de tel ou tel métier, et se rendre compte des obstacles que tel ou tel élève pourra avoir : une représentation peut former obstacle à la connaissance, cf. « *quand je montre la lune à un imbécile, il regarde mon doigt* ».

- **s'il apprend à utiliser des outils** susceptibles de guider son observation, alors il élargit son recueil d'observations.

Mettre en œuvre le registre informatif suppose de faire enquêter les élèves, de les faire entrer en investigation. Regarder un film ou quelqu'un au travail en restant passif, sans activité, est à bannir.

Dans le registre informatif, la *fiche-métier* est un bon outil d'investigation :

- Que demande-t-on de faire à une téléopératrice ?
- Comment travaille-t-elle ?
- Quelles qualités doit-elle avoir pour bien exercer ce métier ?
- Quelle est la formation qui lui a permis d'être téléopératrice ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients liés à ce métier ?
- Vers quels autres métiers peut-elle poursuivre sa carrière ?

C'est un bon outil pour enquêter sur la *tâche* et non sur l'*activité* [cf. selon la distinction opérée par Régis OUVRIER-BONNAZ, cf. supra, pages 13-26].

Comprendre

Analyser la complexité des liens entre les choses, les comprendre, suppose une méthode d'analyse. Avoir, par exemple, une *attitude ergonomique* suppose de s'intéresser au poste de travail. [cf. [diaporama, page 24](#)]

On fera découvrir que le poste de travail de la téléopératrice est *polytechnique*, qu'il comporte plusieurs instruments pour un seul poste, et non seulement l'ordinateur : des catalogues, le calendrier, le nuancier, etc.

Il faudra aussi revoir la même personne au travail pour se rendre compte que l'opératrice entrelace des chaînes d'activités : la calculatrice, la prise de notes, le calendrier, etc. Tout en répondant au téléphone, la téléopératrice peut prendre des notes, faire un devis estimatif, consulter son écran... Contrairement à l'apprentissage scolaire où l'on divise et cloisonne en disciplines, chapitres et sous-chapitres, où l'on désigne des objectifs dans un référentiel détaillé qui renvoie à un moment donné à une leçon, ou à un TP, l'activité de la téléopératrice est complexe. Elle n'est pas directement visible ; il faut s'arrêter, regarder et dénouer. Donc, il faut une méthode pour analyser.

Enfin, il est nécessaire de comprendre que ces activités s'inscrivent dans des milieux technique, économique et humain complètement différents : *le temps de travail* est extrêmement important pour les téléopérateurs, ils sont minutés, enregistrés, la moyenne des conversations ne doit pas dépasser un temps précis, sinon il y a des pénalités (ou, à l'inverse, des *boni*) ; *le bureau* où exerce la téléopératrice est « ouvert » ; *les collègues* peuvent être de ce fait en convivialité, ou l'inverse ; chacun travaille en s'adressant parfois à ses collègues sans qu'un novice puisse s'en rendre compte.

Le registre compréhensif

Il se caractérise de deux manières complémentaires :

- **une compréhension sur l'action** qui demande une analyse réflexive des pratiques constatées en milieu professionnel ;
- **une compréhension par l'action** qui suppose l'analyse des pratiques de réalisation en milieu scolaire : les élèves travaillent, ils sont en activité ; s'ils regardaient eux aussi comment ils fonctionnent en milieu scolaire quand ils sont dans une pratique de réalisation, cette confrontation-là leur permettrait d'aiguiser et d'améliorer leur méthode d'analyse.

Ce sont des processus de *repérage* de critères et de *discernement* qui sont à développer en utilisant des *méthodes d'analyse* adaptées.

Si les deux manières coexistent, les élèves peuvent mesurer la distance entre *pratiques scolaires* et *pratiques professionnelles*.

Dans le registre compréhensif, *l'analyse de poste* peut être une démarche appropriée pour l'élève (grille ergonomique) :

- Quelles sont les *techniques* utilisées par la téléopératrice (un outil = une technique professionnelle : téléphone, ordinateur, calculette, catalogue, nuancier, calendrier, feuille de notes) ?
- Repérer différents *types d'opérations* que la téléopératrice réalise simultanément.
- Comment décrire l'*environnement* sonore, visuel et spatial de la téléopératrice ?
- La *rémunération* du travail de la téléopératrice varie-t-elle ? Si oui, en fonction de quoi ? Du nombre de commandes ? Du nombre de conversations téléphoniques ? Du temps passé pour chaque commande ? Du respect de la procédure ?
- Au sein d'un *collectif*, avec qui la téléopératrice travaille-t-elle ? Qui sont ses collègues, sont-ils nombreux, plutôt des hommes ou des femmes ? A-t-elle des relations avec d'autres personnes ? Avec d'autres services ? Qui est son-sa responsable ?

Construire... en interrogeant le réel des activités

Construire le sens, c'est réélaborer, se remettre à la place de celui qui travaille. Si dans les deux premiers registres, l'élève était plutôt interrogatif, et pratiquait des analyses qui sont en fait classiques pour les situations d'enseignement dans de nombreuses disciplines, en revanche ce dernier registre est un peu plus délicat. Dans la mesure où on va réinterroger le réel des activités, il faut *trouver des situations où le métier s'exprime à partir de l'intérieur de la personne qui l'exerce*. C'est dans la *confrontation entre le réel et le prescrit* que cette construction peut s'opérer. Nous illustrons ce point par deux vidéos contrastées.

Illustrations 8 et 9

Suite de la vidéo sur la téléopératrice [cf. diaporama, pages 29-30]

En observant Nathalie Bertin, formatrice des téléopératrices, vous allez vite comprendre ce qu'est le prescrit. Il faudra ensuite : reconnaître la part du *travail prescrit* dans les discours formels, et reconstruire le *sens* que chacun donne à son métier.

L'activité se distingue de la tâche prescrite dans la mesure où le professionnel indique que, dans sa pratique, ce qui porte son métier, c'est l'écoute : « *il y a des gens, des voix à qui on va vendre plus ...* ». Cette téléopératrice se fait une image, une représentation de la cliente : « *je me la dessine* ». Son objet de travail n'est pas seulement les commandes, c'est porter toute son attention sur la voix pour essayer de s'imaginer une cliente, comment elle s'habille, se comporte... Elle exerce son travail comme si elle était une vendeuse en magasin. Et ça, c'est le *sens* qu'elle donne à son métier, c'est le « charme » qu'elle lui donne. Du coup, le sens que cette téléopératrice attribue à son métier change par rapport à la première approche qu'on pouvait en avoir.

Le registre constructif

Ce registre fonctionne *par* et *dans* l'expérience. Il joue simultanément sur les 3 axes de la construction d'un projet (existentiel, méthodique et opératoire). En appréhendant ce qui se *prévoit*, se *fait* et se *réalise* dans le travail, celui qu'il rencontre en dehors de l'école et celui du collectif dans lequel il est impliqué, l'élève peut construire le *sens* de ce qu'il voit faire.

Les processus en jeu relèvent de la *problématisation* (du projet) et de l'*argumentation* (des solutions) :

- les situations de *problématisation* portent sur les tâches, les rôles, l'organisation du travail ;
- les situations d'*argumentation* interrogent la rationalité des pratiques *pour* et *dans* l'action.

Guide de reconstruction du sens pour l'élève

- La téléopératrice poursuit quel but ? (pour quoi faire ?)
- Applique-t-elle à la lettre ce que la formatrice dit ?
- Travaille-t-elle uniquement sur la commande de la cliente ?
- Procède-t-elle toujours de la même façon, quelle que soit la cliente ?
- Dans sa conversation avec une cliente, à quoi cette téléopératrice fait-elle particulièrement attention ?
- Dans une conversation téléphonique, cette téléopératrice imagine quoi ?
- Quelle différence et quelle similitude y a-t-il entre cette téléopératrice et une vendeuse en magasin ?

Décomposer l'activité pour en reconstruire la complexité

Pour reconstruire la complexité de l'activité, il faudrait, au départ, s'appuyer sur la représentation préalable des métiers à découvrir, révéler les représentations a priori sur ces métiers. On analysera ensuite le travail selon trois axes de lecture de l'activité : *Comment* le travail est-il réalisé ? *Sur quoi* porte l'activité professionnelle ? *Pourquoi* ce professionnel travaille-t-il ainsi ?

Dans le registre constructif, le *roman-photo* constitue un bon dispositif révélateur des représentations.

Illustration 10

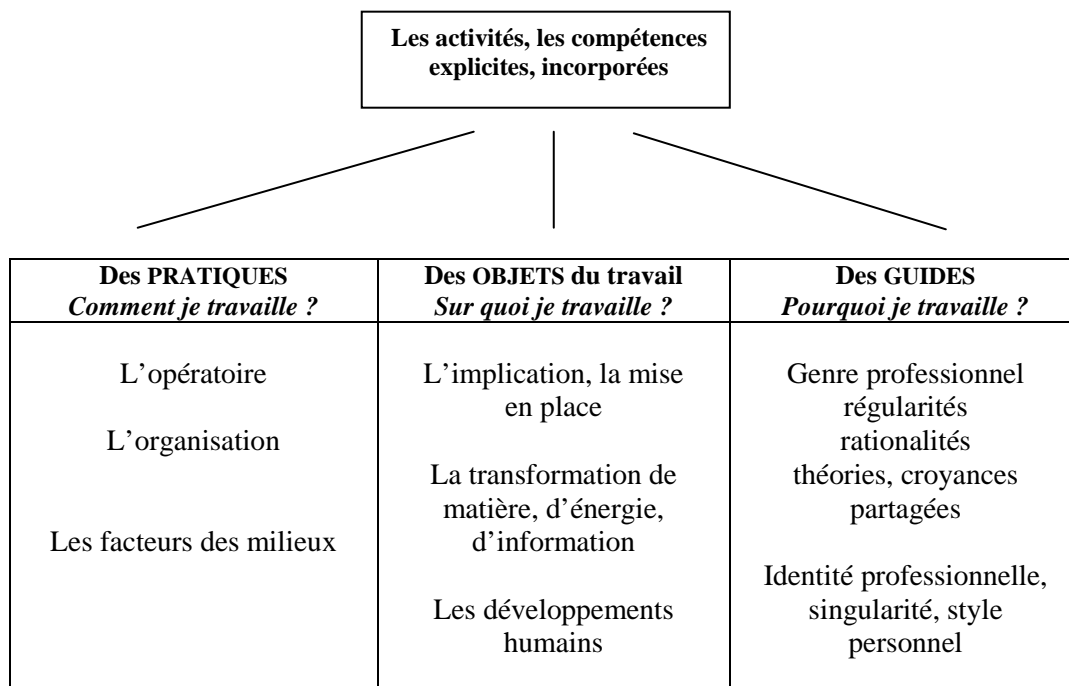
Le roman-photo, dispositif révélateur des représentations

[cf. [diaporama](#), page 34]

Consigne : reconstruire les moments de travail des professionnels mis en scène : trouver un ordre pour 9 photos ; argumenter sa logique de cheminement. *L'exemple proposé par le conférencier représente 9 photos portant sur 9 séquences du travail d'un corsetier. Ces photos sont à classer par les participants dans l'ordre qui leur paraît le mieux représenter l'ordre logique du travail du corsetier. La salle hésite... Finalement, plusieurs stagiaires se lancent...*

Commentaires du conférencier : On a tous nos ordres et nos logiques personnelles. Ils s'appuient, bien sûr, sur nos représentations. Par exemple, conçoit-on seul un nouveau produit, ou à plusieurs, le travail créatif est-il d'essence individuelle ou collective ? On choisit certains enchaînements « logiques » et pas d'autres. On aboutit à des choix individuels qu'il nous faut argumenter (*point essentiel*). Cet exercice souligne aussi parfois, dans le travail des autres, des éléments qu'on n'avait pas questionnés.

Une méthode d'analyse pour dépasser les représentations



On présuppose que, pour pouvoir définir l'activité, il faut bien sûr avoir un cadre de fonctionnement capable de distinguer les connaissances en jeu afin que chaque compétence visée puisse se développer. Cependant cela ne figure pas dans le Bulletin officiel de l'éducation nationale puisque, dans les instructions officielles, quand il est marqué « *activité professionnelle* », la connaissance qui figure en correspondance se limite au terme : « *métiers* ».

Pour révéler les compétences professionnelles incorporées dans les activités, on peut s'interroger sur les *pratiques*, sur les *objets* du travail, sur ce qui *guide* les personnes au travail. Faire fonctionner cette méthode d'analyse, cela suppose a minima, pour rester dans le « comment », d'interroger ce que l'on *voit*, ou ce que l'on *entend*... Sans l'image, il est impressionnant de constater la quantité d'informations que l'on reçoit, que l'on refuse, donc que l'on n'arrive pas à recevoir. Quelles caractéristiques du métier sont évoquées ? Lesquelles sont mises sous silence ?

Illustration 11

Dépasser les représentations

Exemple : le corsetier

[cf. diaporama, pages 40-42-43]

Les pratiques (comment je travaille)

Comment le corsetier et ses collaborateurs travaillent-ils ? Ce que les professionnels font ou veulent faire ? (*pratique* du métier)

Quelles *opérations* réalisent-ils ? Quels *gestes* techniques effectuent-ils, et sur quelle « matière », avec quels *outils* et quelles *machines* ont-ils des *façons de faire* particulières ?

Comment sont-ils *organisés* (séparation du travail entre eux dans le *temps* et l'*espace*), avec qui travaillent-ils (autre personne appartenant à une autre entreprise ou une administration) ?

Dans quels *milieux* exercent-ils leur métier (quels sont les lieux, les autres organismes ?). Pour chaque milieu, quelles sont les *conditions* d'exercice du métier ?

Les objets du travail (sur quoi je travaille)

Sur quoi porte le travail du corsetier ? (objet de son activité)

Sur quoi s'appuie-t-il pour prévoir ce qu'il a à faire (une *idée* en tête, une *commande*, un *cahier des charges*, un *projet*) ?

Sur quelle *matière*, *matériau* et/ou *information* agit-il ?

Il élabore quoi, il développe quoi, il transforme quoi, il traite quoi ?

Travaille-t-il sur plusieurs objets : l'*implication*, la mise au travail, la transformation de..., le développement social ?

Le sens du travail (pourquoi je travaille)

Pourquoi le corsetier dit-il qu'il travaille ainsi ? (*guides* de l'activité du corsetier) ? Quel sens attribue-t-il à son métier ? Quelles raisons se donne-t-il pour exercer son métier comme il le fait ? Quel(s) but(s) collectif et/ou individuel poursuit-il ?

Qu'est-ce qui organise (oriente, pilote, aiguille) son activité ? Lui et son équipe ont-ils des *contraintes*, de *règles* à suivre, à quoi doivent-ils faire attention ?

Est-ce qu'il y a des activités que chacun peut faire à sa façon, suivant son *style personnel* ?

Qu'est-ce qu'un créateur, une technicienne ou une opératrice peuvent dire sur ce qui les *motive* à faire ce métier ?

Le *but* de l'équipe, c'est d'obtenir quoi ? Y a-t-il des buts intermédiaires pour chacun ?

Voilà comment on peut mettre en activité des élèves, que ces activités consistent en une rencontre avec des personnes, dans un travail préparatoire ou *a posteriori*, sur des choses enregistrées ou sur des documents, sur des instruments ou sur une photo.

On peut aussi travailler sur de l'écrit [cf. [diaporama, page 44](#)]. Discerner les 3 axes dans le discours, c'est par exemple : souligner en gris le *comment*, en bleu le *pourquoi*, en orange le *sur quoi*. On prend le discours, et on l'analyse selon différents axes, de manière à reconstituer la complexité en choisissant des images pour donner un sens précis ; ensuite, l'élève met des bulles et les remplit.

Croire que l'immersion et la visite sont les seules solutions pour découvrir le travail, c'est se tromper. D'abord, vous connaissez la comptine de la souris verte : « *trempez-la dans l'huile, trempez-la dans l'eau ...* », ou par analogie « *trempez-le dans le milieu professionnel, et on va en ressortir un élève remotivé...* ». Est-ce si sûr ? Méfions-nous de généraliser la croyance dans les miracles de l'immersion professionnelle... Pour ancrer une véritable culture de la découverte professionnelle, il vaut mieux se concentrer sur une seule visite bien préparée, bien exploitée, où les professionnels reviennent dans l'établissement pour travailler avec les élèves autour de concepts forts.

Faire de l'hétérogénéité de l'équipe une ressource

Certains intervenants sont au *cœur*, d'autres au *service*, d'autres encore à la *périphérie* (chefs d'établissement dans l'équipe ou à l'extérieur). Ces équipes ont des *rôles* à différencier, et des *objets* de travail à différencier. [cf. [diaporama, page 47](#)]

En découverte professionnelle, l'équipe d'intervenants devrait être volontairement hétérogène. Avec :

- **des acteurs au cœur du dispositif**, directement en responsabilité : enseignants de diverses spécialités, et enseignants documentalistes.
- **des intervenants ponctuels, au service de la découverte professionnelle** : conseillers d'orientation-psychologues, enseignants ayant les élèves hors l'option découverte professionnelle, responsables de formation. Les conseillers d'orientation-psychologues ont un rôle important à la fois dans la conception du dispositif, mais aussi dans les processus de régulation. Leur apport est indispensable pour aider à ne pas confondre la découverte professionnelle et l'éducation à l'orientation¹. Le rôle du conseiller d'orientation-psychologue, c'est donc de montrer les limites entre l'acculturation et l'orientation.
- **des intervenants externes, à la périphérie de la découverte professionnelle** : professeurs principaux, conseiller principal d'éducation, chef d'établissement, mais aussi les partenaires (parents, entreprises, associations, administrations, établissements de formation).

Cette équipe, par son hétérogénéité même, peut créer *d'autres* organisations, *d'autres* rôles, *d'autres* postures didactiques.

Une panoplie de rôles

[cf. [diaporama](#), page 48]

Monde scolaire	Dispositif intermédiaire	Monde professionnel
Donne accès aux connaissances Certifie Rôle d' <i>enseignant</i>	Définit le contrat, met en scène Accompagne dans la démarche Rôle d' <i>accompagnateur</i>	Se met à distance, prend connaissance des pratiques du formé et du tuteur Rôle de <i>médiateur</i>
Acquiert des compétences et fait preuve de leur maîtrise Rôle d' <i>élève</i>	Conçoit, décide, réalise, défend le résultat de son projet Rôle de <i>découvreur</i>	Réalise des activités Observe des pratiques Rôle du <i>jeune professionnel</i> (surtout en DP 6)
Le professionnel absent sert pour illustrer des situations disciplinaires Rôle de <i>référent</i> *	Définit le contrat, en est le destinataire Rôle de <i>passeur</i>	Donne accès aux pratiques Valide celles qui sont acquises Rôle de <i>tuteur</i> (DP 6 séquences d'observation)

* Cette nécessité de choisir « des référents qui référencent vraiment », qui « tiennent la route », suppose de ne pas aller en visite au hasard. Si on a deux ou trois professionnels qui pratiquent le même métier, alors on va pouvoir en discuter par confrontation entre les différentes lisibilités, incarnations, ou concrétisations du métier.

1. Vauloup J. (2005), L'EAO est-elle soluble dans l'ODP ? Variante : l'ODP est-elle soluble dans l'EAO ? Inspection académique de la Sarthe, 2 p.

Rôles des intervenants internes

Accompagnateurs : déterminer la nature du contrat entre tous les acteurs en scénarisant le dispositif ; étayer les élèves dans leurs activités, signaler des ressources.

Médiateurs : faire prendre conscience à l'élève de son cheminement dans les apprentissages ; solliciter le partenaire sur les connaissances utiles et utilisées.

Enseignants : séparer les savoirs disciplinaires rencontrés dans le parcours ; conduire l'élève à structurer les connaissances présentes dans les activités ; évaluer ces connaissances et permettre la relation aux programmes.

Rôles des intervenants externes (dans le milieu professionnel et/ou en classe)

Référents : faire connaître le « genre » professionnel et la variation des « styles » personnels.

Passeurs : donner aux élèves la possibilité d'accéder aux critères du milieu ; participer à la conduite du contrat ; expliciter les activités (pratiques, objets du travail, sens du métier) ; co-évaluer les résultats.

Tuteurs : prendre la main dans la conception des questionnements de l'élève ; guider l'acquisition des compétences et des connaissances liées aux activités ; fournir les éléments de la technicité du métier.

Pour conclure

Voici quelques objets de travail d'une équipe hétérogène :

Impliquer les élèves dans les enjeux d'une connaissance du travail et éliminer les attendus déviants (tels que les : *je veux être...*). Toutes les « découvertes professionnelles » qui ont commencé par « *quels métiers voulez-vous faire ?* » se trompent d'objet et se créent des obstacles. Donner accès aux outils nécessaires à l'investigation, à l'argumentation, à la problématisation et au travail sur projet. Fournir une méthode pour analyser des activités professionnelles. Distinguer les types de tâches demandées aux élèves en fonction des registres d'appropriation. Souligner la différence des points de vue lorsque l'on parle du métier de l'extérieur ou de l'intérieur (différence tâche/activité). Jalonner les activités par des bilans partiels faisant l'inventaire des connaissances rencontrées et des compétences développées.

En permanence, nous devons donner à l'élève la possibilité de modifier ses représentations individuelles sur le travail. ■

2. NDLR. Les notes [cf. [diaporama p...](#)] incluses dans les pages 27-40 renvoient au diaporama présenté par Alain CRINDAL le 25 avril 2007 à Le Mans. On peut consulter ce diaporama sur <http://www.ac-nantes.fr/ia72>

► **Pour aller plus loin avec Alain Crindal**

1966, instituteur, instituteur spécialisé, PEGC en éducation manuelle et technique, certifié de technologie, agrégé en économie-gestion ; formateur au Centre National de Montlignon ; depuis 1990, chercheur associé puis chercheur à l'INRP. A partir de 2001, chercheur à l'UMR STEF (sciences, techniques, éducation, formation), Laboratoire mixte de l'ENS Cachan et de l'INRP

Travaux en didactiques des disciplines techniques et professionnelles.

Thèse (ENS) de didactique sur le projet, ses caractéristiques, ses variations de conceptions.

Recherches récentes

• 2003-2006 Professionnalité et interventions enseignantes : genre(s) et styles d'enseignants de lycée professionnel. A partir d'activités d'enseignants exerçant dans les disciplines scientifiques et techniques, distinguer les compétences professionnelles dans trois classes de situations (cours, travaux pratiques, PPCP).

• 2001-2004. *Analyse du travail et connaissances du monde professionnel au collège*. Repérer les représentations des élèves de collège sur le travail. Distinguer chez les conseillers d'orientation-psychologues et les enseignants de technologie leurs appréhensions du travail à l'école.

• 2000-2003. *Structuration des connaissances dans les nouveaux dispositifs d'enseignement*.

Accès aux connaissances au sein des IDD, des TPE et des PPCP. Quelles nouvelles rencontres avec les connaissances, avec leur construction, en particulier quelles rencontres avec le monde, avec les sciences et les techniques sont ainsi possibles ? avec quels progrès et quels accomplissements des élèves ? dans quelles conditions ?

Expertise liée à la Découverte Professionnelle et à l'Alternance

- Expertise scientifique pour la DESCO (MEN) :

PNP La découverte professionnelle au collège, 2005 – PNP L'alternance au collège, 2004.

- Interventions académiques et/ou suivis IUFM : Amiens, Bordeaux, Caen, Clermont-ferrand, Créteil, Dijon, Lille, Lyon, Marseille, Paris, Reims, Rennes, Strasbourg, Toulouse, Versailles

Publications en rapport avec la Découverte professionnelle, ou connexes

CRINDAL, A. (2006), Système didactique et registres d'appréhension de la complexité du travail en milieu scolaire. *Questions d'orientation*, 69, 57-70

CRINDAL, A. (2006). Variétés de dispositifs, variétés d'intentions in *Education Technologique*, 30, 4-12. CRDP de Versailles - Delagrave.

CRINDAL, A. (2006). Interventions enseignantes : Une méthodologie de mise en confiance pour dire, faire et reconstruire son travail, in *Les méthodes de recherche en didactiques*, M-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter. Villeneuve d'Ascq, P. U. du Septentrion, 29-43.

CRINDAL, A. (2005). *Comprendre le travail, obstacles et leviers ?* in *Séminaire national sur la découverte professionnelle au collège*, MEN-DESCO, 30-31 mars & 5-6 avril 2005.

CRINDAL, A. & GUILLAUME, M-F. (2005). Le DVD Des hommes au travail, une ressource pour définir, assumer et relativiser les rôles in *Education Technologique*, 27, CRDP de Versailles - Delagrave.

CRINDAL, A. (2005). A propos du projet in *Les cahiers Innover et réussir*, 9, 5-7, CRDP de Créteil.

CRINDAL, A. ; GUILLAUME, M.-G.; HARTOUIN, A.-M.; JOUIN, B. (2004). Quel processus de structuration des connaissances au cours du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel en lycée professionnel ? *ASTER* 39,123-151.

LARCHER, C. & CRINDAL, A. ; coord. (2004). Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances, *ASTER*, 39, 3-9.

Direction scientifique de produits

- DVD, *Des hommes au travail, analyse d'activités professionnelles*. Scéren CNDP, 2004, collection dévédoc

- CANALMETIERS.TV, série de situations pédagogiques avec outils clefs en mains pour l'enseignant et les élèves prenant comme supports des documents téléchargeables (vidéos, transcriptions de discours de professionnels, fiches de travail et diaporamas de présentation des dispositifs pédagogiques)

- CNDP, réalisation de six livrets de formation et de mise en route de séquences pédagogiques, mis en ligne en 2007 (collaboration avec R. Ouvrier-Bonnaz, E. Reille-Baudrin, M.-F. Guillaume)

Focus 3

L'apprentissage selon le modèle des communautés de pratique

En partant de leurs travaux, Jean Lave, sociologue et anthropologue, et Etienne Wenger, docteur en intelligence artificielle, ont au début des années 90 remis en question l'apprentissage compris essentiellement comme une transmission et une réception de contenus de savoirs abstraits qui s'opéreraient en dehors même du contexte de leur utilisation.

Pour ces chercheurs, l'apprentissage est fondamentalement une pratique sociale. Il se construit au fil de la pratique, dépend de l'environnement immédiat et des structures sociales qu'il contribue par ailleurs à produire puis à faire évoluer. C'est par un processus de construction identitaire, par son engagement dans une communauté de praticiens expérimentés, que l'apprenant novice peut accéder au savoir profond de cette communauté. Pour Jean Lave et Etienne Wenger, l'acquisition d'un corps de savoirs et les activités intellectuelles de socialisation liées à des tâches instrumentales ne peuvent être dissociées du processus de socialisation car elles ne prennent sens que par lui.

Etienne Wenger a par la suite développé le modèle des « communautés de pratique » qui s'inscrit dans cette perspective sociale de l'apprentissage : apprendre signifie agir, appartenir à une communauté d'acteurs, être capable de traduire son expérience en significations et, finalement, accepter de voir son identité transformée par la socialisation. En focalisant l'analyse de l'apprentissage sur le niveau qu'est celui des communautés de pratique, ce modèle cherche à articuler le niveau individuel avec le niveau collectif et propose une grille d'analyse des relations entre les connaissances organisationnelles et l'action collective.

Objet d'un intérêt croissant, le modèle des communautés de pratique donne lieu, ces dernières années, à de nombreux articles et guides pratiques.

Source : revue Bref n°240, avril 2007, CEREQ

Le débat entre la salle et les intervenants

Régis Ouvrier-Bonnaz

Alain Crindal

Catherine Serveau, IEN-ET, académie de Nantes (*s'adressant à Régis Ouvrier-Bonnaz*)

Vous avez dit qu'il n'était pas facile de définir la notion de *compétence(s)*... Ce que je partage... Vous avez dit aussi qu'il était plus facile de parler de *capacités*. Pourriez-vous développer un peu ?

Régis Ouvrier-Bonnaz

Vous avez raison de souligner l'importance de cette notion de *compétence(s)*, qui est de plus en plus présente à l'éducation nationale, aussi bien au collège qu'à l'école élémentaire (cf. Socle commun de connaissances et de compétences, MEN, 2006). La différence entre *compétence(s)* et *capacité(s)* ? Elle est bien difficile à faire, Sauf à renvoyer à l'étymologie. Dans *capacité*, il y a *tendre vers quelque chose, être capable de*... On pourrait dire cela comme ça. Je m'intéresse à la didactique, bien évidemment, mais mon champ de recherche est la psychologie du travail. J'ai aussi une longue carrière à l'éducation nationale... Ce qui me paraît important à signifier, c'est qu'il est essentiel de distinguer fortement la *compétence* de l'*aptitude*. Or, c'est souvent le cas...

On utilise le terme *compétence* car c'est un habillage moderne, mais en fait, on attribue à cette notion de compétence la même signification qu'on attribuait à la vieille notion d'*aptitude*, i.e. une sorte de *disposition naturelle* que chacun pourrait avoir pour régler tel ou tel problème. Le terme de *capacité* a le mérite d'être moins ambigu : *être capable de*. On pourrait dire que quand on parle de compétence, ce qui est qualifié, c'est

le poste de travail, ce n'est pas d'abord le travailleur ; ensuite, le travailleur va être capable de... On pourrait dire la même chose des élèves : ce qui est demandé, c'est un ensemble de connaissances, et ensuite, l'élève va être capable de... Cela a le mérite aussi de différencier, pour le système éducatif, la *qualification* et la *compétence*. Aujourd'hui, du fait d'un glissement important, on ne parle plus de qualification, mais de compétence. Cela pose problème. En effet, auparavant, la qualification était un enjeu social, faisait l'objet de négociations. C'était inscrit dans les conventions collectives, on était qualifié, on avait tel ou tel diplôme, on touchait tel ou tel salaire, c'était clair, c'était reconnu, c'était négociable.

Maintenant on dit : « *plus de qualification, c'est la compétence qui compte !* ». C'est ce que fait l'individu, et seulement ce que fait l'individu, qui est en jeu, et qui va permettre de l'affecter à tel ou tel poste, et de le rémunérer. Ce glissement est dangereux. Cela voudrait dire qu'avant, quand le CAP a été créé, en 1919, c'était pour reconnaître des qualifications précises : avec tel CAP, on avait droit à tel poste et à tel salaire. Mais maintenant, on a peut-être le CAP, mais c'est l'employeur qui va juger si on a les compétences ou non pour tenir le poste. Concernant la question du travail, ce glissement vers la compétence utilisée à tout propos - sans qu'on se soucie de la définir explicitement - pose beaucoup de problèmes et de remises en cause, d'autant plus, comme vous le savez, qu'avant c'était l'éducation nationale et l'Etat qui avaient le monopole de la certification. C'est assez curieux, d'ailleurs, savez-vous que c'est une loi de Vichy qui, en 1942-1943, a défini cette place de l'Etat dans la certification ?

Depuis 1980, l'Etat n'est plus le seul habilité à le faire, et les entreprises peuvent délivrer des certificats de qualification, et donc juger, à leur niveau, si une personne peut remplir tel ou tel emploi, et toucher telle ou telle rémunération. Cela pose problème, car cela signifie que les jeunes que l'on forme et auxquels on délivre des diplômes, des certifications, on ne peut plus leur garantir comme auparavant que la place qu'ils vont occuper dans l'entreprise sera en rapport avec le diplôme et les qualifications qu'ils ont obtenus à l'école. Du coup, même si cela ne règle pas tous les problèmes, je préfère utiliser l'expression « *être capable de...* » ou « *un élève est capable de...* » : ça parle !

Être capable de faire quelque chose en situation ; ça colle beaucoup plus à la situation. Or, il n'y a pas de compétence(s) sans situation(s) clairement définie(s). Une compétence n'existe que dans l'action, et référée à une situation précise, déterminée. Donc, on pourrait dire qu'un élève n'est « capable de » qu'en situation précise, en fonction des consignes de travail qui lui sont données, dans une situation précise.

Ce n'est pas du pinaillage linguistique. Être obligé de revenir à l'action : il n'y a pas de compétence(s) sans action(s). Dire : « un élève est capable de chercher de la documentation », cela ne veut rien dire ! Cela n'existe pas, comme compétence. Par contre, si vous confrontez l'élève à une situation précise où il va devoir chercher l'information, vous pourrez dire : « dans la situation à laquelle j'ai confronté l'élève précisément, je constate qu'il a été capable de... Donc, je peux considérer, en tant qu'enseignant, qu'en fonction de mes objectifs, de ce que je vise, de l'objectif à atteindre, il a pu faire ceci ». En découverte professionnelle comme ailleurs, voyons dans quelle(s) situation(s) précise(s) vous mettez les élèves et, à partir de là, posons-nous la question : « de quoi sont-ils capables ? ».

Je pense que cette notion de compétence(s) « qui fait moderne », « qui veut faire moderne », brouille les choses et empêche parfois de penser. Si on n'est pas extrêmement clair dans les différences entre « qualification(s) » et « compétence(s) », si on dit : « c'est l'individu qui est ou n'est pas compétent », alors il n'y a plus de cadre, de conventions précises. Pour l'élève, cela signifierait qu'il pourrait préparer un diplôme et se retrouver effectivement dans l'entreprise à un niveau de qualification très différent de celui qu'il aurait préparé. L'exemple du Bac pro est, sur ce point, lourd de sens.

Alain Crindal

Il faut regarder aussi l'ambiguïté des textes officiels portant sur la découverte professionnelle. Par le fait même qu'il y a, dans ces textes, la réinjection des notions d'*aptitudes* et d'*attitudes*, la variation de l'idée de compétence va de l'innéisme, voire d'instruments intellectuels qui seraient pré-acquis – certains *pourraient* être compétents, d'autres pas – jusqu'aux résultats de l'action – la compétence ne serait que

le résultat de l'action (non ce qui se voit *dans* l'action, mais *après* l'action). En fait, il s'agirait, dans ce cas, de la *performance*. Parfois, on voit réapparaître du behaviorisme, du comportementaliste. A d'autres moments, dans les mêmes textes, on voit réapparaître de l'innéisme. C'est normal. A partir du moment où vous mettez, dans les documents d'accompagnement de l'option ou du module, et dans l'écriture de certaines compétences, les termes *attitudes* et *aptitudes* au même niveau, on encourage la confusion... Quand un objet de travail est impensé, du coup, on est dans l'errance et la confusion.

Régis Ouvrier-Bonnaz

Il y a deux très bons ouvrages de JONNAERT¹ qui font une revue de questions sur la *compétence* vue du côté de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation.

Alain Crindal

Voir aussi le livre de Bernard REY, « *les compétences transversales en question* », Editions ESF, 1999. Où il est fait une véritable démonstration que les « compétences transversales » n'existent pas.

Régis Ouvrier-Bonnaz

Pensez par exemple à cette situation : vous fournissez des documents aux élèves, et leur donnez cette consigne : « *Qu'est-ce qui relève de la tâche ? Ou qu'est-ce ces documents donnent à voir de la tâche ? Qu'est-ce qu'ils donnent à voir de l'activité du professionnel ?* ». Vous pouvez ainsi voir si l'élève est *capable de...* dans cette situation spécifique.

Patrick Richard, professeur de technologie, collègue de Martonne Laval (Mayenne)

J'aimerais savoir s'il y a un travail national conduit sur les liaisons entre la découverte professionnelle et le socle commun de compétences et de connaissances.

1. JONNAERT Philippe : Projets et compétences, De Boeck (2006)

2. JONNAERT Philippe : Créer des conditions d'apprentissage, De Boeck (2003), 1^{ère} édition en 1999

Alain Crindal

A ma connaissance, ce travail-là n'a pas été fait. Dans la mesure où la découverte professionnelle n'est qu'une option, la consigne qu'a donnée le Ministère à la DESCO a été seulement de créer un vade-mecum. Des consignes peuvent être données par la hiérarchie descendante, telles que : « intéressez-vous à la mise en correspondances des *compétences* de la découverte professionnelle avec celles qui apparaissent dans le *socle commun de compétences et de connaissances*. » On peut faire la même chose avec le B2I et les itinéraires de découverte. Ce n'est pas la même chose avec les disciplines, puisque là, il y a des groupes disciplinaires, des commissions qui sont constituées. Le travail de Pierre LUNEL pourrait nous aider éventuellement, mais comme c'est une vue transversale, il n'y a pas eu de réflexion de ce type dans son équipe... La seule équipe qui pouvait faire cela, c'est l'équipe constituée autour de Pierre Lunel, s'il créait son petit laboratoire sur ce sujet-là.

Christian Grisaud, directeur CIO Sablé-sur-Sarthe

Je voudrais revenir sur l'hégémonie du concept de *compétence(s)* tel qu'il apparaît. On pourrait supposer qu'avec lui, on entrerait dans une logique d'*employabilité*, et que l'aspect culturel, l'acculturation, tels que présentés dans la découverte professionnelle, passeraient au second plan. Qu'en pensez-vous ? N'est-ce pas un risque ?

Alain Crindal

Elle ne « risque » pas d'y passer ; à mes yeux, elle y est passée effectivement dans le texte officiel. Quand je vous dis qu'en face de la compétence A4, on trouve, dans le document d'accompagnement la « connaissance » intitulée : « métiers »...

On a en effet une pauvreté, une méconnaissance de l'existence même de cette culture pourtant prônée... Comment s'en étonner puisque les disciplines qui sont porteuses de cette culture n'ont pas été interrogées ? Nommons-les : la psychologie du travail, la psychologie de l'orientation, la sociologie du travail, la sociologie des organisations, la sociologie du curriculum, l'ergonomie, la didactique professionnelle, l'histoire des techniques... C'est en elles que se trouvent les connaissances, qu'il faut aller les chercher.

Dans notre livre³, on n'a pas osé trop insister là-dessus, mais c'est une erreur. En effet, si on ne prend pas le risque intellectuel de dire *sur quoi ça porte*, comment voulez-vous qu'un élève puisse traiter à un moment donné les compétences et les développer dans l'action s'il n'y a pas les savoirs qui les accompagnent. Ce n'est pas possible. Un travailleur expérimenté, par *habitus*⁴ peut être, ne saura plus dire sur quelles connaissances il s'appuie – vous n'allez pas faire dire à une secrétaire qu'elle fait de l'orthographe, pourtant, elle s'en sert dans l'action, du coup ce n'est pas elle, mais vous qui allez les révéler, ces connaissances-là... mais quand ça va résister, quand le travail résiste, il va y avoir de nouvelles compétences qui vont se développer -. Lorsque le travail résiste, on quitte la routine, et la technique, le métier deviennent intéressants. Et de nouvelles compétences se développent, car la situation est différente. Je pense que, pour tous les élèves de découverte professionnelle, toutes les compétences sont neuves face à cette nouvelle option, puisqu'il n'y a pas eu auparavant, pour eux, de travail sur la *culture du travail*. Donc on sera toujours pour eux dans un travail scolaire qui résiste. C'est heureux ! Une fois que la résistance aura été franchie, ils auront développé des compétences. Mais ça va s'appuyer sur des connaissances à faire fonctionner.

Régis Ouvrier-Bonnaz

Dans la revue Echanger de l'académie de Nantes⁵, page 51, il y a un article où on parle d'*aptitudes, projet annuel, activités, attitudes*. Il y a toute une clarification

3. CRINDAL A. (2006), La découverte professionnelle, guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs, Delagrave, 160 p.

4. Habitus : Le concept d'habitus est un des concepts majeurs de la sociologie de P. Bourdieu. Pour le sociologue, l'agent social agit parce qu'il est agi, sans le savoir, par un système d'habitus, c'est-à-dire un système de dispositions à agir, percevoir, sentir et penser d'une certaine façon, intériorisées et incorporées par les individus au cours de leur histoire. Cet habitus se manifeste par le "sens pratique", c'est-à-dire l'aptitude à se mouvoir, à agir et à s'orienter selon la position occupée dans l'espace social et selon la logique propre au champ et à la situation dans lesquels on est impliqué. Tout cela se fait sans recours à la réflexion consciente, grâce aux dispositions acquises fonctionnant comme des automatismes. Le caractère non-conscient de l'habitus est un des traits fondamentaux du concept. Ce système de dispositions agit comme principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. L'habitus individuel ne se réduit pas à l'habitus de la classe sociale à laquelle appartient (ou a appartenu) le sujet, sans toutefois pouvoir y échapper dans la mesure où tout membre d'une même classe sociale a des chances plus grandes que n'importe quel autre membre d'une autre classe sociale, de s'être trouvé confronté aux situations les plus fréquentes pour les membres de sa classe.

5. Option découverte professionnelle, revue Echanger, académie de Nantes, décembre 2006, hors série n°1, 68 p.

sémantique à faire entre *employabilité, qualification, compétence, aptitude, attitude*. Il faudrait pouvoir clarifier très clairement tous les termes que l'on utilise souvent l'un pour l'autre, et qui entraînent de la confusion chez nous déjà, acteurs de la découverte professionnelle, et, par voie de conséquence, chez les élèves. Dans les textes officiels, on retrouve aussi les termes *information, connaissances, savoirs*, employés confusément les uns pour les autres. Un effort important de clarification s'impose. Et puis, Alain Crindal l'a souligné et je voudrais insister là-dessus : *il n'y a pas de compétence(s) sans savoir(s)*. On ne construit pas une compétence, une capacité en dehors des connaissances qu'on veut faire passer. Si on n'est pas au clair sur les savoirs qu'on veut faire passer auprès des élèves dans le cadre de la découverte professionnelle, on ne peut pas parler de compétence(s). Cette notion de compétence(s) est difficile, car souvent les compétences sont incorporées (*Alain Crindal acquiesce*). Souvent les gens font les choses sans savoir comment ils les font... Quand vous conduisez, et que vous changez de vitesse en appuyant sur la pédale d'embrayage, c'est complètement incorporé, vous ne décomposez pas les gestes que vous faites... Cette compétence va être mise à mal lorsque les personnes sont très fatiguées ou ont des atteintes cérébrales. Beaucoup de compétences de ce type sont complètement *incorporées*, on pourrait dire *incarnées*, elles sont extrêmement difficiles à analyser et à pouvoir être parlées. La même chose chez les élèves : on peut penser par exemple que les activités de lecture sont complètement incorporées chez les élèves. Comment travailler dessus ? Comment les faire verbaliser ? Certainement pas en leur demandant : « *comment tu fais ?* ». Il faudrait trouver des *systèmes indirects* qui leur permettent de parler de la façon dont ils procèdent réellement. Alors, là, peut-être pourra-t-on voir de quoi ils sont capables.

Philippe Leroy, conseiller d'orientation-psychologue, CIO La Flèche

Je voudrais évoquer la question de la formation des acteurs, enseignants, conseillers d'orientation-psychologues. Vous développez une approche intéressante de l'activité et de la tâche, deux notions que vous distinguez nettement. Je ne suis pas sûr que les acteurs intervenant dans la découverte professionnelle aient ce niveau de lecture et de discernement. Je voudrais savoir ce qu'il en est d'un programme de formation qui traiterai cette question (*nombreux acquiescements dans la salle*).

Alain Crindal

Cela dépend à chaque fois d'une académie. Je suis allé intervenir dans beaucoup d'académies comme aujourd'hui au Mans. Après ce type d'intervention, il y a eu deux jours et demi de formation de formateurs. Ces outils-là ont été testés et expérimentés au moins par les formateurs. Ils ont testé et travaillé les sources. Après, j'ose espérer que ça diffuse... Comme ça fait deux ans que la découverte professionnelle a été lancée, force est de constater toutefois que ces pratiques-là n'ont pas été interrogées : on a des plans nationaux de pilotage, mais on n'a plus de plans nationaux de formation ... Il y a déjà une petite révolution de pensée à opérer et une manière de faire la formation. Imaginons qu'un recteur dise : « *il y a des textes, donc : appliquons les textes* », et qu'on laisse les acteurs seuls ensuite... Est-ce la meilleure façon de les aider ? Il y a bien sûr de la ressource, et l'ONISEP fait un très gros travail là-dessus, mais ce n'est pas suffisant. Ce n'est pas le métier de l'ONISEP de dire ce que nous, enseignants-chercheurs, disons. Il y a à réinjecter des connaissances qui viennent des disciplines universitaires que j'ai citées tout à l'heure. Et, en définitive, former les formateurs à tout ce champ. Encore faut-il que la structure dirigeante l'accepte aussi. Il faut choisir entre « *vouloir réfléchir* » et « *appliquer les textes sans réfléchir* »...

Régis Ouvrier-Bonnaz

La question de la formation des acteurs est une question fondamentale. On n'apprend pas à lire à des enfants quand soi-même, à l'IUFM, on n'a pas appris comment apprendre à des élèves à lire. Et il y a des passages obligés. Par exemple, pour la découverte professionnelle, bien différencier la tâche de l'activité. On ne peut pas travailler si on n'a pas reçu un minimum de formation, un minimum de maîtrise d'un certain nombre de concepts, qui permettent de faire ce que vous avez à faire avec des élèves. *Encore une fois, on ne demanderait pas à quelqu'un d'enseigner les maths sans avoir fait de maths*. Et c'est grave, parce que ça laisse à penser que tout le monde peut parler des métiers, que c'est quelque chose qui relèverait du café du commerce... Mais non, s'il y a des savoirs à construire, ces savoirs sont à isoler, à travailler, à transmettre. C'est l'objet du *système didactique* qu'avec Alain Crindal, nous avons essayé de construire : identifier des savoirs, et ensuite inventer des situations qui vont permettre aux élèves de construire ces savoirs. On le sait, il ne suffit pas de dire aux élèves : « *une*

identité remarquable, c'est ça », pour que les élèves sachent utiliser une identité remarquable. De la même façon, ce n'est pas en disant à un élève : « *le travail, c'est ça* » pour que l'élève sache ce qu'est effectivement tel métier. Je milite très fort pour qu'on forme prioritairement des formateurs dans les académies. Il y a des formateurs en mathématiques, en histoire-géographie, ils ont été formés à exercer ce métier, et à conduire des stages de formation. De manière analogue, il faut, dans chaque académie, construire des ressources, des progressions, avec des formateurs formés.

Mais ne nous cachons pas les difficultés pour autant : dans un champ disciplinaire donné, on a tout un ensemble de gens capables d'encadrer, inspecteurs généraux, inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'enseignement général ou de l'enseignement technique (IEN-ET-EG) dont c'est le métier, qui maîtrisent parfaitement les concepts à enseigner dans leur propre discipline. Mais, en ce qui concerne la *découverte professionnelle*, quels sont aujourd'hui, à l'éducation nationale, les cadres capables d'encadrer la mise en place de ce nouvel enseignement ? Je ne suis pas sûr qu'un IA-IPR de sciences et techniques industrielles, ou de sciences et techniques économiques, qui fait admirablement son métier quand il travaille avec des professeurs d'économie ou de construction mécanique ou d'électrotechnique, soit forcément le mieux placé pour aborder les questions de la découverte professionnelle. Ces questions sont difficiles à traiter... Mais ne pas les poser serait malhonnête avec vous, car c'est vous qui, au quotidien, y êtes confrontés. La question de la formation est essentielle ! C'est là que réside la réussite de la découverte professionnelle à l'école. *C'est un pari anthropologique essentiel : si on n'est pas capable, à l'école, de refaire lien entre les générations autour du travail, je pense que l'école ne remplira plus sa mission.*

Pierre Raynaud, directeur CIO Cholet

Ce matin, il y a un parti pris de qualifier, de centrer la *découverte professionnelle* sur des hommes et des femmes au travail, de montrer le lien de tension autour des savoirs, de ce qui se transmet (logiques de savoirs). Je pense qu'il y a un autre lieu de tension, ces glissements qui s'opèrent de la *découverte professionnelle* vers la *découverte des métiers*, et ce, de deux manières : les métiers de proximité (logiques de territoires), les

métiers en tension (logiques d'insertion). Logiques de territoire et logiques d'insertion nous éloignent des logiques de savoirs et de formation débattues ce matin. Si la *découverte professionnelle* est généralisée rapidement, elle n'aura pas le temps de se constituer solidement en tant qu'objet pédagogique et didactique, et les logiques de territoires et d'insertion l'emporteront. La matinée est très centrée sur le rapport au travail et la question de l'activité. Il me semble qu'il serait important de *ne pas négliger la question des rapports sociaux* : ce que vous avez dit tout à l'heure sur la qualification et son histoire, cela ne pourrait-il pas faire l'objet, dans le cadre de la découverte professionnelle, du travail d'un professeur d'histoire par exemple ?

Alain Crindal

Si on travaille sur les *curricula*, i.e. les parcours de contenus que l'on peut donner aux élèves, on sait que tout *curriculum*, tout parcours dans un domaine donné, fonctionne sur trois axes : un *axe de culture* (connaissances, contenus qu'une société accepte de devoir transmettre grâce à l'école), un *axe de socialisation* (ce qui va permettre l'intégration dans la société et avoir une utilité sociale), et un *axe de personnalisation* (développement personnel facilité chez l'individu confronté à ce domaine ou curriculum). Lorsqu'on lit les textes de référence de la *découverte professionnelle*, et qu'on voit comment elle est traduite en actes, parfois on constate un déséquilibre entre ces trois axes. On a fait l'hypothèse que, pour l'option de 3h, ce serait l'axe d'acculturation qui serait le plus important, ce qui répondrait à l'idée de « *solubilité dans l'éducation à l'orientation* »⁶. Non, la découverte professionnelle n'est pas « *soluble dans l'éducation à l'orientation* », car l'éducation à l'orientation accentue beaucoup plus l'axe « socialisation »... L'axe d'acculturation, de connaissance, est plus fort en découverte professionnelle qu'en éducation à l'orientation. Quant au 3^{ème} axe, la *personnalisation*, qui pourrait laisser entendre que l'option de 3h et le module de 6h seraient des outils de remédiation (cf. parce qu'on lui fait voir un autre monde, cet élève va devenir différent et retrouver toute sa personnalité en équilibre, et se reconstruire »), que constate-t-on ? Dans les académies où il y a une réelle *politique de bassins de formation*, c'est-à-dire où on discute, en bassin, de qui irait dans les

6. VAULOUP J. (2005), L'EAO est-elle soluble dans l'ODP vs l'ODP est-elle soluble dans l'EAO, inspection académique de la Sarthe, 2 p.

dispositifs d'alternance, ou en DP6 et dans quel type d'établissement, ou en DP3, dans quel établissement on l'implanterait, sur quels critères, pour qui cela serait régulé et comment, dans ces académies-là, lorsque ces équilibres-là ont été pensés via les bassins d'éducation et de formation, on n'a pas de dysfonctionnements majeurs. On sait clairement dissocier les missions et la pondération des axes pour la DP3 et la DP6. En DP6, on a tendance à donner autant sur chaque axe, on pondère à égalité acculturation-socialisation-personnalisation ; en DP3, comme c'est une option en concurrence avec le latin, on privilégiera l'acculturation. C'est par cette prise de conscience de ces différentes missions, des différents publics associés à cette mission, et de la répartition des réponses structurelles apportées dans les établissements des différents bassins de formation, qu'on évite de tomber dans les problématiques de flux... ou d'employabilité !

Régis Ouvrier-Bonnaz

Un mot pour compléter sur la question des ressources de l'environnement... Vous l'avez compris dans nos propos, il ne s'agit pas de faire travailler les élèves sur les métiers qui les intéressent... On ne demande pas aux élèves s'ils veulent étudier ou non le théorème de Thalès... *Ce qui est important, c'est que les élèves comprennent ce que c'est de travailler, donc d'exercer un métier ; c'est cela l'approche culturelle de la DP. Donc, le métier qu'on va prendre en exemple, en illustration, en investigation, ce n'est pas le métier que les élèves veulent exercer.* C'est, au contraire, tout métier pour lequel vous avez suffisamment d'informations pour monter des activités avec des élèves. La question à se poser : quels sont les éléments à votre disposition qui vont permettre de monter avec des élèves des activités de connaissance du *métier*, des *organisations* qui l'environnent et de la *formation* associée ? Après, éventuellement, on pourra dire aux élèves : « *maintenant, vous choisissez le métier qui vous intéresse, auquel vous pensez, et vous essayez d'aborder la connaissance de ce métier-là de la même façon que ce que vous avez appris dans la méthode d'analyse que l'on vous a apprise antérieurement sur des métiers qui ne vous intéressent pas* ». Cela pose problème, au niveau de l'orientation, quand on dit : « *il faut faire travailler les élèves sur les métiers qui les intéressent...* », c'est la même chose d'ailleurs avec l'éducation à l'orientation... En fait, aucune étude sérieuse ne dit que les élèves sont plus intéressés et retiennent plus de

choses quand ils choisissent les métiers qui soi-disant les intéressent, ou qu'ils souhaiteraient exercer. Le problème, c'est de leur faire acquérir des connaissances, que ce que vous leur proposez de faire ait sens, fasse sens pour eux.

Et on revient encore une fois à la question de l'activité... Qu'est-ce qu'une activité ? C'est à la fois un *but*, des *modes opératoires*, et un *mobile*. Prenons un exemple : apprendre une leçon d'histoire. C'est un *but* : je veux apprendre ma leçon d'histoire, parce que le prof va m'interroger, et que je veux avoir une bonne note. Pareil dans le travail : mon but, c'est de fabriquer quelque chose, trier mes lettres, organiser ma tournée le plus rapidement possible. Ce sont aussi des *modes opératoires* : on ne va pas s'y prendre tous de la même façon pour apprendre la leçon d'histoire, certains vont relire plusieurs fois, d'autres vont surligner les mots importants, d'autres vont demander au grand frère de poser des questions. Ce sont enfin des *mobiles* : mon intérêt et ma mise en activité autour de l'histoire, ça peut être : « *mon prof d'histoire m'a dit : si tu ne te mets pas au travail, tu ne passes pas dans la classe supérieure, alors...* », ou encore : « *le prof d'histoire, je l'aime bien* », ou encore « *j'aimerais faire des études d'histoire plus tard, et exercer un métier en relation* »... Mobiles totalement différents...

Dans le travail, c'est exactement la même chose, et ça rejoint nos histoires de compétences, capacités, etc. Pareil pour les élèves : qu'est-ce qui pousse les élèves à faire ? Il y a des élèves qui ne sont que dans la tâche (*dit avec insistance*), ils font ce que vous leur demandez de faire, mais pour lesquels ça ne prend aucun sens, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune activité derrière (*Alain Crindal ajoute non sans humour : « je souligne en rouge ou en bleu, m'sieur ? »*). Et, à partir de là, ils ne retiennent rien. Pour autant, ils pourront avoir 15/20 !

Mais, s'ils n'ont rien retenu parce que ça n'a pas fait *sens* pour eux, à quoi ça sert ? Pour la question du travail, là est l'essentiel : *qu'est-ce qu'on va faire comprendre aux élèves du sens que chacun donne à ce qu'il fait à son travail ?* Et le travail est malmené en ce moment. Pourquoi l'est-il ? Prenons l'exemple des facteurs. Ils ont l'impression que leur mission, qui était autrefois une mission de service public, qui était aussi de créer du lien social, est mise à mal. Du coup, quand ils trient leur courrier le matin, ils mettent moins de cœur à le faire. Car qu'est-ce que trier le courrier ? Avoir une *représentation opérationnelle et incarnée* de leur tournée : derrière chaque enveloppe,

chaque nom, il y a une personne à laquelle il apporte non seulement la lettre, mais peut-être aussi quelques mots de réconfort, voire peut-être le médicament qu'elle attend. A partir du moment où on supprime ça – ce qui est le cas actuellement à la Poste, quand on sait que pour distribuer une lettre recommandée, ils ont 30 secondes, ils savent que si la personne ne peut pas se déplacer et qu'elle va mettre plus de 30 secondes à ouvrir, alors ils « avisent » (avis de passage) même si elle est là...–, et qu'ainsi on met en péril ces gestes de conscience professionnelle qui ont fondé la raison d'être du Service public, il n'y a plus d'*activité* possible mais seulement une *tâche*...

La difficulté, c'est de le faire comprendre aux élèves. Cela me paraît un vrai travail de psychologue. C'est pour cela *qu'à mon avis, si le conseiller d'orientation-psychologue ne s'engage pas fortement avec les profs sur cette question-là, ça ne marchera pas !* Souvent les conseillers d'orientation-psychologues disent⁷ : « *On ne peut pas faire cela, ce n'est pas notre boulot, nous, ce sont les entretiens...* ». Mais ça a une *fonction anthropologique* le travail ! On sait bien que, quand on ne travaille pas, on va mal ; le travail a une *fonction identitaire* très forte ! C'est le lieu où on va permettre aux élèves, en les faisant travailler sur les métiers, sur le travail, de se construire d'un point de vue identitaire.

Et en plus, j'ajoute que ceci passe par un lien fort avec les disciplines, contrairement à ce qu'on vous dit. On vous dit souvent : « *Vous êtes prof de DP, vous n'êtes plus prof de discipline* ». Mais non, on l'a vu avec l'exemple du géomètre. Le métier de géomètre vient d'une décision prise à la Révolution française de travailler sur des mesures et le calcul de la méridienne. Et les élèves doivent le comprendre, c'est le travail du prof d'histoire. Ensuite, comment le géomètre mesure-t-il ? Il a besoin de la triangulation, programme de 3^{ème} en mathématiques. Du coup, l'élève va comprendre que ce qu'il fait en trigonométrie a un sens, si on veut être géomètre. Je dis de manière forte aux profs : si vous voulez correctement faire votre métier d'enseignant au niveau de la DP, n'oubliez pas votre spécificité disciplinaire. Faites en sorte de mettre votre discipline au service de la DP. Mais pour ça, il faut aussi admettre l'idée que travailler sur les métiers, c'est une activité de conceptualisation, et ça rejoint les problèmes culturels qu'on évoquait : *accéder à la culture, c'est conceptualiser* (dit avec insistance).

7. Régis Ouvrier-Bonnaz intervient, depuis des années, en tant que formateur des stagiaires conseillers d'orientation-psychologues à l'INETOP, 41, rue Gay-Lussac, Paris.

Paule Tordjman, conseillère d'orientation-psychologue, CIO Le Mans centre

Première question. Cette approche métiers *par l'activité*, que vous avez abordée, par qui est-elle intégrable dans la découverte professionnelle, et l'est-elle vraiment ? Corollairement, qui peut aborder les notions de *parcours professionnel*, de *trajectoire professionnelle*, i.e. le rapport à l'activité présente, en fonction d'un passé et d'un devenir ? Deuxième question. Par l'expérience, lors des visites ou stages en *organisation* ou en *entreprise*, il y a l'opportunité de permettre aux élèves de voir, à partir d'un questionnement du *visuel* ou d'un *discours*, d'entendre des professionnels exprimer leur propre *rapport au travail*. Cela rejoint aussi la question des rapports sociaux, qu'on ne peut éluder (NDLR : cf. supra, p. 51 bas, et p. 52 haut)

Alain Crindal

Les questions des organisations et des rapports sociaux sont nécessairement travaillées avant. Le problème du « *travail avant* » des rapports sociaux, c'est que l'école a pris l'habitude, dans ce domaine-là, de considérer que les milieux professionnels constitueraient un seul milieu que, généralement, elle appelle « *l'entreprise* », et que d'un côté il y aurait le Bien, de l'autre le Mal. Si on ne se déprend pas de cette attitude de confrontation, voire de rejet de l'un par l'autre, on ne pourra pas analyser les situations de travail.

Donc, premier pas à faire : pouvoir travailler ensemble. Pour moi, la question des rapports sociaux peut être abordée si on l'a préparée dans un scénario cohérent avec les professionnels avec lesquels on va travailler. Il y a peut-être des éléments qu'on ne va pas pouvoir voir *in situ*, mais qu'on va pouvoir retravailler ensuite. En effet, deux professionnels qui n'ont pas eu la parole au cours de la visite sont peut-être capables de se déplacer en classe et de discuter, en milieu scolaire, de leur travail. Il y a des modalités à trouver et ensuite, ou avant, travailler avec les élèves sur certaines de leurs représentations qui font obstacle : entre le CE2 et le lycée, l'idée chez l'enfant puis chez l'adolescent qu'il y a trois niveaux hiérarchiques, un patron, des contremaîtres et des ouvriers, ne bouge pas ! Comme vous le savez, la réalité observée est plus complexe... *Les rapports sociaux* fonctionnent dans différents registres : hiérarchiques, fonctionnels, humains. Faire comprendre aux élèves la diversité de ces rapports, faire comprendre et

analyser *le rapport au travail* n'est pas aisé. Il faut préparer les élèves, et travailler sur les représentations initiales qu'ils ont. Au moins les inscrire là-dedans, car ils ont des connaissances qui sont parfois de fausses croyances, sur lesquelles il faut travailler.

Si on entre par exemple dans le travail de la téléopératrice, par la représentation commune que c'est un travail stupide, qui n'a pas de sens, qu'on délocalise, on ne saurait « oublier » pour autant de faire découvrir ce qui, *de l'intérieur*, pour la téléopératrice, fait le sens de sa propre activité. Et il ne faut pas que les deux aspects nuisent l'un à l'autre. C'est pour cela *qu'il faut des scénarii* ! Jusqu'à maintenant, ces situations-là ont été en partie impensées. Je crois qu'il est excessivement important que les élèves rentrent dans ces scénarios-là, qu'ils aient des *rôles à jouer* à l'intérieur de ça. On peut par exemple avoir un groupe d'élèves qui va jouer à « *je vais chercher le Mal* » et un autre à « *je vais chercher le Bien* ». Après, on fait un débat. Qu'au moins on décline les savoirs et les arguments qui ont été présentés quand on a parlé de « Mal » ou de « Bien »... Est-ce que c'était des « savoirs » ou des « croyances » ? Du coup, on peut avoir une *attitude critique*, ce que les chercheurs appellent la *controverse*, qui permet le débat, et non la négation de l'autre. Ces activités-là, il faut les inventer, car l'école n'est pas prête à le faire spontanément, et les professionnels non plus. Car ils ont plutôt tendance à se regarder en chiens de faïence. Pour traiter ces points-là, on a développé des outils, diaporamas, textes, actions de formation.

Je voudrais aussi revenir sur un autre point sur lequel nous n'avons pas trop discuté encore, la question des *flux* ou du *choix*. Bien sûr, vous allez avoir des élèves, surtout en DP6 car on les a conditionnés à « *avoir un choix* », qui vont « *vouloir aller* » dans le LP du coin pour se préparer à telle ou telle formation... Comment voulez-vous faire le travail culturel sur des métiers qui ne sont pas ceux auxquels ils pensent et dans lesquels on les oblige à passer ? On propose deux choses. Première proposition : commencer par travailler sur le métier que personne ne connaît. Avant de travailler sur son propre choix, qu'il travaille sur *l'étonnement* (j'ai choisi de vous présenter « *corsetier* » parce que je savais qu'aucun d'entre vous n'avait été corsetier, j'aurais pu choisir *algorithme cosmétologue*, ou *technicien de rivière*), que l'élève travaille sur des métiers sur lesquels il y a apparemment méconnaissance, ce qui ne veut pas dire qu'on ne fait pas travailler sur des routines et des procédures... Travailler sur l'étonnement permet

de déstabiliser le regard qu'ils peuvent avoir sur des situations de travail. Deuxième proposition. Travailler aussi sur *un métier que l'on croit connaître* (par exemple : jardinier). Après seulement, quand on aura injecté les bons concepts, les bons outils, quand on aura modifié le regard des élèves, alors on pourra en venir à ce qui est soi-disant un choix pour eux.

Régis Ouvrier-Bonnaz

Sur l'idée de *trajectoire personnelle* ou de *trajectoire professionnelle*, idée extrêmement importante, n'oublions surtout pas qu'il y a une *histoire du métier*. On parle de *genre professionnel*, par référence aux *genres du discours* (argumentation, description, énonciation...) que les enfants n'inventent pas. On a à disposition un certain nombre de discours qu'on va utiliser pour échanger, pour communiquer. C'est la même chose pour les métiers ; de même qu'il existe des *genres de discours*, il existe des *genres professionnels* qui sont les métiers, les *histoires de métiers*. Donc déjà, l'idée de trajectoire professionnelle : un métier, ça se construit dans le temps. Et puis chacun va prendre sa place là-dedans, aura son *style*. Chacun a un *style personnel*. Moi, en tant qu'enseignant-chercheur, j'ai un *style personnel*, mais j'ai un *genre*. Et c'est parce que j'instrumentalise le genre que j'en fais une *création stylistique* qui m'est propre. Qu'est-ce que la trajectoire ? On pourrait dire : c'est une création stylistique du genre...

Sur la question de la nécessité d'entrer en travail avec l'entreprise, c'est en effet déterminant. Il faut que l'entreprise soit partenaire, parce que les travailleurs ont envie de transmettre. Dès qu'on s'intéresse à ce que font les gens, on observe qu'ils ont envie d'en parler, de transmettre. Ce lien intergénérationnel, les travailleurs ont envie de le transmettre. C'est là-dessus qu'il faut s'appuyer : ils ont envie que les jeunes puissent assurer une forme de succession de ce qu'ils font. Car les professionnels sont très attachés à leur métier, ils aiment leur métier, ils ont envie que cette histoire du métier continue. Donc, ils ont envie de le transmettre. Il faut installer par conséquent les conditions de travail qui vont permettre aux entreprises d'assurer cette transmission. Nous, on travaille avec les conducteurs de train. Quand les conducteurs de train viennent dans les classes, ils ont la même feuille de route que leurs collègues qui

conduisent les trains. Simplement, au lieu que ce soit marqué « train n° 8087 allant de Le Mans à La Ferté-Bernard », il est noté « collègue xx classe xx ». Quand ils vont dans les classes, ils continuent de conduire les trains, tout simplement. Et en parlant aux élèves, du coup, ils transmettent des choses. *Cela suppose qu'on puisse organiser avec un certain nombre d'entreprises cette question de la transmission, qui me paraît essentielle.*

Permettre aux élèves de mieux appréhender le travail, les métiers, la connaissance des métiers, et, plus tard, d'exercer un métier, c'est tout simplement leur permettre de grandir.

C'est là une fonction essentielle de l'école. ■

Focus 4

Une démarche de recherche

Le parti pris de nommer cet enseignement « découverte professionnelle » témoigne du sens que l'on veut donner à l'action des élèves, et partant, des adultes disponibles pour les aider : il s'agit bien de mener une exploration, les élèves sont des découvreurs ; ce qui doit être trouvé par les élèves ne se donne pas aussi facilement à voir que nous pourrions le penser.

La découverte professionnelle a donc pour fonction d'aiguiser le regard des élèves sur le monde économique et professionnel qui les entoure. La posture est donc nouvelle, pour tout le monde, dans ce qui est défini comme un enseignement : pour les élèves comme pour les enseignants.

Il n'y a pas de savoir constitué à proprement parler, au sens où il y aurait un état de la science, un corpus scientifique sur les activités professionnelles, et donc un savoir codifié à transmettre. Les interrogations actuelles des enseignants sur l'évaluation (objets et supports) témoignent ainsi du déplacement qu'ils vivent par rapport à leur pratique professionnelle habituelle.

Ils ne maîtrisent pas a priori les contenus à enseigner, position inhabituelle pour le pédagogue, qui a habituellement une « longueur d'avance » sur l'élève quant aux contenus. L'enjeu : construire malgré tout des connaissances et des compétences.

Ainsi, à partir de démarches actives, qui permettent aux élèves :

- 1/ de passer de l'observation sauvage à l'observation organisée,
 - 2/ de tirer parti de l'observation à travers des productions,
 - 3/ de se mettre en situation de communiquer avec autrui sur ces productions pour leur donner du sens,
- la découverte professionnelle a pour fonction de faire passer de l'information à la connaissance des activités professionnelles, des organisations du travail, des formations, c'est-à-dire d'enrichir leur traitement de la réalité professionnelle.

Source : BRUNEL O., IA-IPR-CSAIO Académie de Montpellier
dans *La lettre aux chefs d'établissement*, n°1, mars 2006, ONISEP

ATELIERS

Atelier 1

Evaluer les acquis des élèves

Problématique

Quels sont les apprentissages en jeu dans la découverte professionnelle ? Quelles distinctions peut-on apporter aux termes de connaissances, compétences, aptitudes, attitudes ? A partir de documents vidéo sur un métier, deux travaux simultanés ont été conduits par les participants à l'atelier. Dans l'un des cas, il s'est agi de mesurer les connaissances en jeu dans un dispositif ; dans l'autre, de repérer les indicateurs qui permettent d'affirmer que des compétences spécifiques se sont développées. La synthèse permet de confronter les deux pratiques et de faire le point sur les outils et les processus d'évaluation proposés ou imaginés par les participants.

Intervenant

Alain Crindal, enseignant-chercheur, ENS Cachan, conférencier du matin

Secrétariat

Catherine Defond, IEN-ET, rectorat de Nantes

Déroulement de l'atelier

1. Présentation de chaque participant et de ses attentes
2. Présentation des difficultés qui se présentent lorsque l'on se pose la question de l'évaluation : comment se poser la question de l'évaluation ? Quelles questions se poser ?
3. Exercice en deux groupes relatif à deux processus d'évaluation avec un même support, puis confrontation des propositions
4. Des sites à retenir

LES PARTICIPANTS, LEURS QUESTIONS

Les participants

Personnels d'encadrement : 3 proviseurs adjoints, 3 principaux de collège, 2 inspecteurs de l'enseignement technique.

Orientation : 1 inspecteur de l'éducation nationale information et orientation (Vendée), 1 conseiller d'orientation psychologue.

Enseignants : 1 chef des travaux, 1 PLP enseignement général, 1 PLP Histoire géographie, 1 professeur de collège

Leurs questions

- Comment mettre en place une continuité de la DP3 vers la seconde générale et technologique ? Comment anticiper sur l'évaluation, selon quelles modalités ?
- En DP3, l'évaluation est le plus gros problème apparemment. Est-ce que ce qui est fait ressort bien de la DP ?
- En 3^{ème} préparatoire à la voie professionnelle (appellation de la DP6 en académie de Nantes), pas assez de prise en compte de ce qui est fait en entreprise. Seule l'implication est prise en compte ; seul le parcours qui se dessine est évalué. Comment y remédier ?

- En DP3 l'évaluation pose problème, mais il existe une *vraie réflexion* à ce sujet. Nous souhaitons que celle-ci se déplace vers les autres enseignements, que ce soit un tremplin pour réfléchir sur l'évaluation dans toutes les disciplines.
- Des activités ont été mises en place en DP6 ; les PLP (enseignement professionnel) évaluent avec leur pratique habituelle, tandis que les PLP (enseignement général) n'ont encore pas évalué, ils ne savent pas comment évaluer. Inquiétude également sur les notions *d'attitude, aptitude...*
- Peu d'expérience en DP3, comment faire en sorte que ce dispositif soit utile ?
- Quelle évaluation ? Quelle place, quel poids par rapport à l'affectation ? Quelle est la valeur de la DP3 par rapport aux autres matières ?
- Cette année, enseignement empirique en Histoire-géographie. Comment évaluer ?
- DP3 pas mise en œuvre dans mon établissement. Au stade de la réflexion. Quoi évaluer ? Comment évaluer ?
- Quelle est la valeur de la DP3 dans la construction de l'élève ? DP3 et projet d'établissement ? DP3 et autonomie de l'élève ?
- Le problème de l'évaluation suscite des échanges assez forts sur l'évaluation. Qu'est-ce que j'évalue, la production, la démarche, les deux ? Il est intéressant de se poser toutes ces questions et de connaître d'autres expressions, d'autres points de vue.
- La DP6 remplace la 3PVP et l'enseignement est assuré par les PLP enseignement professionnel des trois pôles du lycée. Le fil rouge : les métiers de l'environnement. L'évaluation se fait uniquement dans les domaines disciplinaires comme en PVP, l'évaluation se fait sur la production essentiellement.
- Relativement à l'évaluation, le problème soulevé par les enseignants est le suivant : on constate un déficit d'évaluation du corps enseignant, car il y a déficit de connaissances de la part des enseignants et difficultés à évaluer un processus, un parcours.

PROBLEMATISATION DE L'ÉVALUATION

Peut-on évaluer à partir des compétences attendues ?

Exemple A4 : *Rechercher des exemples de relation entre le progrès technique et l'évolution des activités professionnelles* (BOEN n°11 du 17 mars 2005).

Document d'accompagnement [<http://eduscol.education.fr>]

Connaissances	Aptitudes
Métier	Identifier les principales tâches, l'activité du professionnel, les moyens utilisés
Progrès et innovation	Situer les activités professionnelles dans leur évolution en expliquant leur relation au progrès technique

De nombreuses questions se posent

Quel sens a la compétence exprimée ici ? Serait-elle une attitude, un comportement ? Une capacité ou une faculté ? Un savoir-faire, un savoir-agir ? Est-elle mesurable, observable, déclarée, inférée ? Quels seraient les indicateurs pertinents : une prestation orale, un document écrit, la somme de petits travaux tout au long de l'année ?

Le « repérage » de la relation...

... entre le progrès technique et l'évolution des activités professionnelles exige de savoir ce qu'est le *progrès technique*, de situer le concept d'évolution face à un métier donné, de s'être entendus sur le terme *d'activité professionnelle* et sur son usage...

Définition de la compétence

« Chaque compétence d'un élève reflète sa capacité à répondre dans l'action aux caractéristiques singulières d'une situation problématisée, elles ne se limitent pas à la connaissance et à la réplication de gestes scolaires attendus, ni à leur description.

Dans son activité, les compétences qu'un élève met en jeu ne sont pas des performances observables. Situées face à un objet précis de son travail, elles sont à reconstruire à partir de ses pratiques et des connaissances qui les guident explicitement ou d'une manière incorporée. »

Dans les textes officiels cités ci-dessus, le terme même de *compétence* n'est pas discuté ; il disparaît même dans le tableau au profit de *connaissances* et *d'aptitudes*. Dans le texte d'accompagnement (2005), la compétence est désignée comme un ensemble de *connaissances, d'aptitudes et d'attitudes*. Vergnaud (1994) parle de « concepts en acte » : les concepts intégrés à des actions spécifiques, les connaissances pertinentes pour agir en situation, les connaissances mobilisées dans l'action. Pastré (1997) parle de « concepts pragmatiques ». Rabardel (1995) parle de « schèmes d'utilisation ». En s'appuyant sur leurs références, nous avançons une définition très classique pour les compétences que les élèves auront à développer en découverte professionnelle.

La compétence se développe au moment où l'élève met en évidence...

- qu'une des techniques du métier change : *on passe de... à ...*
- que les gens de métier disent : *c'est une amélioration car on gagne...*
- que l'activité extériorisée, intériorisée, voire empêchée, est en train de se modifier : *on ne fait plus, on n'est plus obligé de... mais on fait... en pensant que... voire : on ne fera plus...*

Prendre le problème à l'envers

Problématiser : concevoir des situations d'enseignement qui exigent d'identifier et d'utiliser les connaissances en jeu, visibles et cachées.

Ces situations donnent l'occasion : de travailler les représentations, de construire des *Ces compétences sont de deux ordres* : des réadaptations de compétences déjà développées, des créations liées au problème posé.

Exemple : trois dispositifs ad hoc

Réalisation sur projet : réaliser une argumentation sur le progrès (de certaines techniques) et les évolutions du métier de modeleur. Le produit du projet sera une trame d'interview.

Investigations sur questionnement : analyser les caractéristiques du métier de modeleur (avant, après) : une vidéo, des professionnels, des métiers qui se transforment.

Réflexions sur les parcours : comparer, réaliser les parcours des différents modeleurs ; que pensent-ils chacun de leur métier, de ses transformations ? « Et moi, j'en pense quoi ? »

Dispositif Projet : l'interview des modeleurs

Discerner, dans une séquence vidéo, ce qui caractérise les activités de chaque professionnel : sa pratique, sur quoi il travaille, ce qui guide son travail.

Analyser les différences entre les trois modeleurs : sur le sens qu'ils donnent à leur métier.

A partir des propos de chaque professionnel, construire la trame d'interview : en questionnant l'idée de progrès technique, en cherchant à connaître la façon dont chacun juge l'évolution de son métier.

Et rendre compte de ce que l'on sait grâce à l'interview.

Dispositif de réflexion : l'expression des gestes, propos et connaissances

<i>Propos du modelleur</i>	Connaissances exprimées, suggérées
<i>Maintenant, tout passe à la commande numérique. On nous donne cette pièce-là...</i>	Il ne montre pas le plan (son cahier des charges) collé à sa fenêtre
<i>On la ponce, on la fignole, on la lustre, on la vernit.</i>	Ses mains désignent les courbes des volumes qu'il a mis en état
<i>... c'est du prototype...</i>	Il modifie le proto, le plan est rectifié
<i>Le plan... on fait pour que ça marche, quoi !</i>	Il n'en dit pas plus sur le plan (quelles modifications ?)
<i>Y'avait des zones... qui portaient à confusion, donc nous, notre savoir-faire...</i>	Il passe du plan à la pièce : ses mains suivent les événements (ses modifications en rouge sont concrétisées).

Et surtout l'expression de son point de vue !

Port-folio et carnets de bord

Je fais le point sur une série de séances de la DP, je raye, je complète...
J'ai observé des activités professionnelles, pris connaissance de ce que faisait une entreprise, je me suis informé sur des parcours ou des formations pour des métiers particuliers : <ul style="list-style-type: none"> ○ directement à... ○ indirectement, par l'intermédiaire d'une vidéo, d'un texte, d'une fiche, d'une recherche sur Internet...
J'ai participé à l'élaboration de connaissances sur la DP. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> ○ en préparant une enquête à conduire auprès des anciens élèves du collège ○ en classant et regroupant une partie des réponses
J'ai réalisé un travail original ou un exercice utilisant des connaissances acquises sur le travail des professionnels étudiés dans des documents ou observés. Par exemple : la préparation de l'exposition, au CDI, de mon reportage-photo sur le métier de...
Avec l'aide de mes camarades et de mes enseignants si nécessaire, je refais mon parcours entre la séance... et la séance... : <ul style="list-style-type: none"> ○ mes obstacles : ce que je ne comprenais pas, ce que je ne pouvais pas voir, ce qui m'empêchait de comprendre... ○ mes anciennes connaissances : ce que je croyais, ce que j'imaginai être... ○ mes nouvelles connaissances : ce que j'ai découvert, ce que je sais maintenant... ○ mes manières de travailler : comment je m'y suis pris, en observant, en enquêtant, en réalisant un projet sur...

Dans ce contexte, l'évaluation pose donc problème, il faut la problématiser l'évaluation, donc faire des choix si l'on ne veut pas rester dans la confusion. Cela passe par une prise de risque.

Evaluer la mise en oeuvre du projet

La DP3 et la DP6 s'appuient sur le concept de projet, sans nécessairement préciser en quoi la mise en oeuvre du projet est aussi à évaluer. Nous soulignons que, pour évaluer un projet, il est important de combiner la mesure des trois caractéristiques que tout projet comporte :

- *Caractère intentionnel/existential*. On évalue l'implication de l'élève et l'évaluation de sa relation au but collectif poursuivi.
- *Caractère méthodologique*. On évalue la démarche, la logique entre les étapes, et la tenue du processus développé.
- *Caractère opératoire*. On évalue la manière dont les technicités sont mises en oeuvre, et le choix des solutions qui permettent de concrétiser le projet.

DEROULEMENT DU TRAVAIL EN ATELIER

Le travail en atelier se déroule en 5 étapes :

1/ Ecrire sa définition d'un métier

Individuellement, chaque participant propose par écrit sa définition du métier de modelleur sur bois. Consigne : « *Ecrivez un très court texte individuel dans lequel vous répondrez à la question D'après vous, c'est quoi, le métier de modelleur sur bois ? Mettez ce texte de côté ; nous l'utiliserons en fin d'atelier* ».

2/ Mettre en relation ce métier avec l'idée de progrès technique et avec son évolution

Les participants se divisent en deux groupes, et chacun des groupes reçoit une fiche avec des consignes différentes [cf. annexes 1 et 2, *infra*, p. 68 bas]. Pour effectuer chaque travail, les deux groupes auront comme support la même vidéo.

3/ Travail en groupe

Consignes groupe 1. Vous devez montrer que le métier de modelleur évolue à partir d'exemples que vous mettrez en relation avec le progrès technique. En vous repérant sur les grandes caractéristiques d'une fiche-métier. Vous analyserez ce métier à partir d'une vidéo présentant trois modelleurs travaillant dans la même entreprise.

Consignes groupe 2. Vous devez présenter la trame d'une interview collective auprès de trois modelleurs que vous allez recevoir dans votre établissement. L'entretien portera sur les évolutions du métier. Vous préparerez votre entretien en vous appuyant sur une vidéo présentant ces trois modelleurs qui travaillent dans la même entreprise. Vous construirez votre argument en vous repérant sur les catégories d'analyse de l'activité professionnelle.

- Prendre connaissance de la vidéo montrant trois professionnels qui exercent ce même métier :

DVD des hommes au travail – Scéren CNDP -2004 – film A l'établi ou au clavier

- Se répartir les tâches pour présenter l'évolution ou le progrès technique à l'issue du travail en groupe :

Fonctionnement du groupe 1. Pour mener à bien le travail demandé, les membres du groupe se sont répartis, dans un premier temps, les repères à considérer pour analyser la vidéo (repères correspondant aux items classiques d'une fiche-métier). Toutefois, lors de la mise en commun, ces repères ont plus ou moins été laissés de côté car ils ne fournissaient pas vraiment l'aide méthodologique escomptée par le groupe. Le groupe a construit son propre cheminement d'analyse.

Fonctionnement du groupe 2. Pour effectuer le travail demandé, les membres du groupe ont essayé dans un premier temps de revoir à quoi correspondait chaque élément de la grille d'analyse. Ils se sont ensuite répartis les tâches en fonction des trois parties de la grille. Après avoir visionné le film une fois, ceux qui devaient jouer le rôle de présentateur se sont extraits du groupe tandis que les autres membres ont repris une projection.

4/ Mise en commun rapide et succincte

Une analyse rapide montre que pour répondre à la consigne, chaque groupe a dû repérer les connaissances précisées antérieurement dans le diaporama.

5/ Evaluation individuelle

En effectuant *in fine* une comparaison entre le texte écrit individuellement et les résultats du travail de chaque groupe, chacun a pu prendre conscience des compétences qu'il avait développées. A partir des résultats de la production de chaque groupe, chacun a été capable de revenir à sa propre définition et éventuellement de la modifier. Chacun a évalué ses connaissances et a développé la compétence A4 : « *Rechercher des exemples de relation entre le progrès technique et l'évolution des activités professionnelles* ». ■

SITOGRAPHIE

<http://www.lesite.fr>

<http://technorati.com/tag/d%c3%a9couverte+professionnelle>

<http://www.meformer.org>

Annexe 1. Consignes groupe 1

Vous devez montrer que le métier de modelleur évolue à partir d'exemples que vous mettrez en relation avec le progrès technique. En vous repérant sur les grandes caractéristiques d'une fiche métier, vous analyserez ce métier à partir d'une vidéo présentant trois modelleurs travaillant dans la même entreprise.

Principales caractéristiques d'une fiche-métier

- 1 = Que fait le modelleur sur bois dans son métier ?
- 2 = Comment travaille-t-il ? Dans quelles conditions ?
- 3 = Quelles qualités faut-il posséder pour exercer ce métier ?
- 4 = Quels sont les avantages, quels sont les inconvénients de ce métier ?
- 5 = Quelle formation faut-il avoir fait pour entrer dans ce métier ?
- 6 = Quelles sont les évolutions de carrière possibles ?

Annexe 2. Consignes groupe 2

Vous devez présenter la trame d'une interview collective auprès de trois modelleurs que vous allez recevoir dans votre établissement. L'entretien portera sur les évolutions du métier. Vous préparerez votre entretien en vous appuyant sur une vidéo présentant ces trois modelleurs qui travaillent dans la même entreprise. Vous construirez votre argument en vous repérant sur les catégories d'analyse de l'activité professionnelle [cf. présentation en page 69].

UNE METHODE POUR ANALYSER L'ACTIVITE PROFESSIONNELLE

COMMENT ce professionnel travaille-t-il ?

Ce qu'il fait et veut faire ?

La pratique du métier

Questions pour faciliter cette approche :

- Quelles *opérations* réalise-t-il ? Il effectue quels *gestes* techniques (technicité¹ propre) ?
Chaque geste porte sur quelle « *matière* », avec quels *outils* et quelles *machines* ?
A-t-il des *façons de faire* particulières ?
- Comment est-il *organisé* (répartition du travail, dans le *temps* et dans l'*espace*) ;
avec *qui* travaille-t-il ?
- Dans quels *milieux* exerce-t-il son métier ? Quels sont les lieux et les autres
organismes ?
Pour chaque milieu, quelles sont les *conditions* d'exercice du métier ?

SUR QUOI l'activité de ce professionnel porte-t-elle ?

Les objets de son activité

Questions pour faciliter l'approche :

- (il travaille aussi bien dans sa tête que dans ce qui se voit ou s'entend)
- Intervient-il pour rendre le travail possible ?
 - Il élabore quoi, il développe quoi, il transforme quoi, il traite quoi ?
 - Sur quelle *matière*, *matériau* et/ou *information* agit-il ?
 - Travaille-t-il successivement ou simultanément plusieurs objets : *l'implication*,
la mise au travail, *la transformation de...*, *le développement social* ?

POURQUOI ce professionnel travaille-t-il ainsi ?

Quelles raisons se donne-t-il d'exercer son métier comme il le fait ? Quel sens attribue-t-il à son métier ? Les guides de son activité

Questions pour faciliter l'approche :

- Sur quoi s'appuie-t-il pour prévoir ce qu'il a à faire (une *idée* en tête, une *commande*, un *cahier des charges*, un *projet...*) ?
- Qu'est-ce qui organise (guide, oriente, pilote, aiguille) son activité ? A-t-il des *contraintes*, des *règles* à suivre, à quoi doit-il faire attention ?
- Est-ce qu'il y a des activités que chacun peut faire à sa façon suivant son *style personnel* ?
- Qu'est-ce que ce professionnel peut dire sur ce qui le *motive* à faire ce métier ?
Peut-on repérer des *gestes intentionnels* dans sa pratique ?
- Son *but* et le but de l'équipe à laquelle il appartient, c'est d'obtenir quoi ? Y a-t-il des buts différents entre chacun des membres de son équipe ?

1. *Technicité (déf.)*. Qualité de celui qui exerce une technique, façon de penser la technique, logiques des usages des outils, machines et matériaux, modèles de procédures

Focus 5

Les compétences et connaissances visées dans l'option de découverte professionnelle (3h) et le module de découverte professionnelle (6h)

cf. Arrêté du 14-02-2005, B.O. n°11 du 17-03-2005

A. Découvrir des métiers et des activités professionnelles

- A1. Présenter un métier en identifiant les principales tâches, l'activité du professionnel, les outils utilisés.
- A2. Distinguer les conditions d'exercice des métiers selon leur environnement
- A3. Situer les métiers découverts dans les principaux types d'activités
- A4. Rechercher des exemples de relation entre le progrès technique et l'évolution des activités professionnelles.

B. Découvrir des organisations

- B1. Repérer, à travers des exemples locaux, la diversité des organisations (entreprises, services publics, associations...).
- B2. Identifier les liens entre activités de service et activités de production.
- B3. Identifier le rôle des acteurs dans l'organisation d'une production de biens ou de services.
- B4. Repérer et analyser la place respective des femmes et des hommes dans les activités professionnelles.

C. Découvrir des lieux et des modalités de formation

- C1. Identifier les principaux lieux et les principales voies de formation.
- C2. Identifier les principaux diplômes, les voies d'accès aux qualifications : formation initiale, formation continue, validation des acquis de l'expérience (VAE).
- C3. Repérer quelques organismes publics liés aux métiers, aux formations et à l'emploi.
- C4. Mettre en relation les parcours professionnels et les cursus de formation

D. Participer à la réalisation de biens ou de services, en lycée professionnel ou en entreprise (axe D réservé au module de 6h)

- D1. Repérer les principales contraintes et exigences de l'activité professionnelle.
- D2. Travailler en équipe.
- D3. Respecter les procédures de production ; situer les principales étapes de la production dans un processus.
- D4. Prendre en compte quelques procédures liées au contrôle de la qualité du travail.
- D5. Mettre en oeuvre quelques règles d'organisation du poste de travail.

Atelier 2

Les supports, les ressources se valent-ils ?

Problématique

Tous les documents d'information sur les métiers ne se valent pas. Leur source, leur contenu et leur adressage varient. Dans la logique des apports de la conférence du matin, et en appui sur une situation didactique, il s'agira, dans une situation concrète, de mettre à l'épreuve ces affirmations.

Intervenant

Régis Ouvrier-Bonnaz, enseignant-chercheur, INETOP, Paris

Secrétariat

Paule Tordjman, conseillère d'orientation-psychologue, CIO Le Mans centre

Participants

Plusieurs enseignants de lycée professionnel, une documentaliste, des proviseurs adjoints de lycée général et technologique et de lycée professionnel, une chargée de communication de l'ONISEP (DRONISEP Nantes), une ingénieure pour l'école (rectorat Nantes), des conseillères d'orientation psychologues.

PROLONGEMENTS DE LA CONFERENCE

Nous sommes d'abord revenus sur la conférence du matin à partir des questions du groupe [cf. supra, pp. 13-26].

Parmi les questions pendantes :

« *Comment faire appréhender par des élèves, les capacités relationnelles mises en œuvre dans une activité professionnelle ?* »

« *Comment permettre aux élèves d'identifier la subjectivité de toute activité professionnelle, le témoignage personnel est-il une réponse ?* ».

Première réponse. Il faut se référer aux modèles théoriques

Si l'unité de base de l'activité, c'est, dans un contexte donné :

- un *but* que l'on poursuit
- des *modes opératoires*
- des *mobiles (motivations, enjeux)*

c'est peut-être au niveau des mobiles que l'on peut saisir le plus la dimension humaine d'une activité.

Deuxième réponse. Travailler sur les différentes façons d'exercer un même métier.

On peut solliciter les témoignages de plusieurs professionnels qui exercent le même métier, et mettre en évidence, en débat, en confrontation, les différences exprimées par eux.

« *Faut-il ou non partir des intérêts des élèves ?* ».

On peut, à certains moments, tenir compte des intérêts exprimés spontanément par les élèves, mais *la découverte professionnelle* n'a pas cet objectif. L'objectif est de doter les élèves d'une méthodologie commune d'approche des activités professionnelles, qu'ils pourront réutiliser ultérieurement. Pour cela, il faut du temps (attention au « zapping » et au morcellement de l'emploi du temps), et il faut être exigeant par rapport à soi-même et aux élèves.

LES SUPPORTS, LES RESSOURCES SE VALENT-ILS ?

« *En fonction de ce que l'on veut travailler avec les élèves, quels documents choisir ?* ».
« *Quels supports va-t-on pouvoir montrer aux élèves de ce qui se donne à voir spontanément de l'activité, de ce qui se donne moins à voir, et aussi de ce que l'on fait et ce que l'on ne fait pas ?* ».

En option découverte professionnelle (DP3), on peut travailler avec les élèves sur différents registres :

- informatif (informations),
- appréhensif (connaissances),
- constructif (savoirs).

Exemple de travail mené avec des élèves pour montrer que les différents documents ne se valent pas tous : Choisir un métier pour lequel on a beaucoup de documents différents. Le métier choisi est celui de *facteur* ; il constitue une belle illustration pédagogique de l'activité qui se donne à voir et de l'activité cachée.

1^{ère} étape. Demander à chaque élève de décrire par écrit la journée de travail d'un facteur.

Après cette phase individuelle, les élèves peuvent travailler éventuellement par petits groupes pour confronter leurs représentations et se mettre d'accord ensuite sur un écrit commun.

On ramasse les écrits individuels et collectifs pour avoir des traces.

C'est un travail sur les représentations, qui doit leur permettre de prendre conscience de leurs limites. C'est un travail qui peut être mené en français par exemple.

2^{ème} étape. Donner aux élèves une fiche métier ONISEP en retenant certaines rubriques, par exemple activités et conditions de travail.

Leur demander de réécrire leur texte à partir des informations nouvelles, des réponses aux questions qu'ils se posaient, qu'ils vont trouver partiellement dans la fiche ONISEP.

C'est un travail *d'écriture* et de *réécriture* qui permet aussi de modifier les représentations, de faire émerger de nouvelles questions et d'évaluer.

Cela répond à une question des adultes : Quelles sont les *formes scolaires* qui permettent de faire réfléchir des élèves sur le travail ?

3^{ème} étape. Distribuer aux élèves le texte qui illustre la méthode d'instruction au sosie.

Méthode du sosie : « *Suppose que, demain, je sois ton sosie, et que je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'aperçoive de la substitution ?* ».

De nouveau, les élèves réécrivent en prenant en compte les nouveaux éléments.

La méthode de l'instruction au sosie

La méthode d'*instruction au sosie* fait partie des méthodes indirectes. Elle a été utilisée pour la première fois dans la construction automobile dans les années 70, par un psychologue italien, Ivan Oddone (1984) aux usines Fiat en Italie. Partant de l'idée que « l'expérience ouvrière n'est pas autre chose que l'apprentissage, sur le mode individuel et de groupe, des solutions capables de résoudre les problèmes concrets que le travail leur pose chaque jour à l'intérieur de l'usine », il construit un dispositif d'analyse où chaque participant donne des consignes à un soi-disant « sosie » concernant ses propres manières de travailler. La description doit toucher quatre domaines essentiels de l'activité : le rapport à la tâche, aux collègues, à la hiérarchie, et aux formations syndicales.

Cette approche, qui insiste sur le détail de l'action, a été reprise sous des formes différentes dans diverses interventions en milieu de travail et en formation. L'exercice implique le groupe de pairs, sans lien hiérarchique. L'entretien est réalisé à partir de la consigne : « *Suppose que, demain, je sois ton sosie, et que je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'aperçoive de la substitution ?* ». Il porte sur une situation précise et délimitée, il porte sur le « comment » et non sur le « pourquoi ». Il est enregistré et retranscrit. Disposer des traces enregistrées puis écrites permet une discussion ultérieure.

Cette méthode utilisée en analyse du travail peut être adaptée en milieu scolaire avec des élèves. Par exemple, au moment du retour d'un stage en entreprise exploité en classe, on peut donner la consigne suivante aux élèves : « *si j'avais été à côté de toi, hier matin, de 9h à 9h30 dans l'entreprise, qu'est-ce que j'aurais vu de ce que tu faisais ?* » ou encore : « *rédige une fiche de poste pour un autre élève qui conduira une activité précise que tu as eu à faire et qu'il devra faire s'il va en stage dans la même entreprise* ». Autre possibilité : prendre des photos de gestes ou situations de travail et demander aux professionnels de les commenter ; ou encore prendre des photographies de deux professionnels en train d'exercer la même activité et leur demander de commenter leurs propres photographies, puis celles de l'autre professionnel, et inversement.

Source : OUVRIER-BONNAZ R. (2007), Comprendre le travail est compliqué, en parler aussi, Questions d'orientation, n°1, mars 2007, pp. 35-48

On peut aussi leur proposer de compléter le document « *modèle de l'activité dirigée* ».

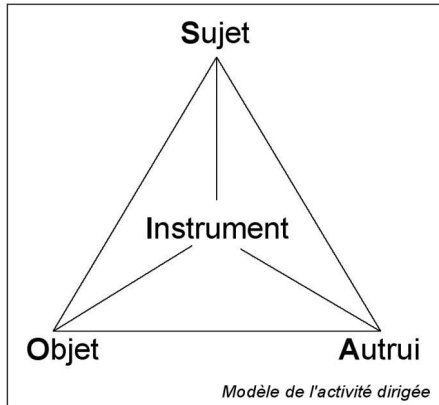


Schéma
Modèle de l'activité dirigée

Source : OUVRIER-BONNAZ R., Comprendre le travail est compliqué, en parler aussi, Questions d'orientation, n°1-2007, 35-48

Ndlr : ce modèle est présenté en détail, *supra*, p. 21-23

4^{ème} étape. Même travail avec une vidéo de Canal métiers

[NDLR : ou, en Pays-de-la-Loire, de <http://www.meforner.org>]

5^{ème} et 6^{ème} étapes (facultatives) :

Faire venir un ou des professionnels qui exercent ce métier et leur demander de réagir aux descriptions des élèves : « *Voilà ce que nous avons découvert, appris sur votre métier, qu'en pensez-vous ?* ».

Rencontrer le(s) professionnel(s) sur son(leur) lieu de travail.

Quelques observations conclusives

C'est aux adultes de trouver les documents et de les travailler préalablement pour voir ce qu'ils apportent de différent.

Ce n'est pas la forme (écrit/vidéo/multi-média) qui est garante de quoi que ce soit. Quel que soit l'outil ou le support utilisé, on ne peut se cantonner au strict registre informatif.

Il peut être intéressant de trouver des documents ou des questionnements qui permettent de ne pas avoir une image lissée de l'activité en répondant à la question : « *Qu'est-ce qui se passe quand il y a un problème ?* », « *Que faites-vous quand ça ne marche pas ?* », ou encore : « *Vous arrive-t-il d'être découragé ?* ».

Il ne faut pas en venir trop tôt au *témoignage* ou au *parcours professionnel*.

Si l'on est dans le *registre constructif*, un bon moyen de vérifier si les savoirs sont stabilisés est, après avoir travaillé les différentes étapes, de demander aux élèves de faire une présentation à d'autres personnes, élèves ou adultes. ■

Atelier 3

Une méthode d'analyse des activités professionnelles

Problématique

Objectif de l'atelier : permettre aux participants d'élaborer des réponses à un certain nombre de questions posées dans le texte de présentation de la journée d'étude.

Deux entrées différentes sont mises en évidence : ce que donne à voir le métier lorsqu'il est présenté par ses tâches (*métier vu de l'extérieur*) et lorsqu'il est compris au travers de ses activités (*métier vu de l'intérieur*).

En utilisant des supports identiques, la structure de la *fiche métier* est confrontée à une *méthode d'analyse de l'activité professionnelle*. Cette situation de formation interroge la nature et la limite des ressources utilisées pour faire découvrir l'essentiel aux élèves.

Intervenante

Marie-Françoise Guillaume, professeure en LP, formatrice au rectorat de Rennes, délégation académique à la formation des personnels de l'éducation nationale (DAFPEN).

Secrétariat

Catherine Serveau, inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'enseignement technique, rectorat Nantes, inspection académique Sarthe

Déroulement de l'atelier

Expérimenter et mettre en débat des entrées différentes pour analyser un métier à partir d'un même support :

- 1 - Activités : lecture des séquences, prises d'information, élaboration du travail au sein de chaque groupe, finalisation de chaque présentation
- 2 - Confrontation des présentations et débat

Support vidéo

Le métier de *technicien de rivière* – Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Montpellier

-
- *Les cinq extraits retenus présentent un professionnel et son équipe durant une journée de travail.*

Ils détaillent les activités professionnelles, les milieux d'exercice de ce métier et les processus de réalisation technique mis en œuvre lors de son exercice.

Des institutions partenaires ou des personnes privées soulignent le contexte organisationnel dans lequel le métier s'exerce.

Le statut institutionnel est évoqué à travers les relations que ce professionnel entretient avec différents partenaires, parmi lesquels le syndicat mixte des eaux et son président.

▷ **CONSIGNES GROUPE 1**

*A la fin de l'activité, vous devrez présenter le métier de technicien de rivière.
Désigner un présentateur qui restituera le travail élaboré en groupe.*

Etape 1. Sélection des séquences à visionner :

La tâche du jour [49'' à 3'03''] soit environ 2'14''

Pour faire ce métier [4'17'' à 6'00''] soit environ 1'43''

Répartition du travail entre trois sous-groupes :

Sous groupe 1.1

1 = Que fait le technicien de rivière dans son métier ?

2 = Comment travaille-t-il ? Dans quelles conditions ?

Sous groupe 1.2

3 = Quelles qualités faut-il pour exercer ce métier ?

4 = Quels sont les avantages, quels sont les inconvénients ?

Sous groupe 1.3

5 = Quelle formation faut-il pour exercer ce métier ?

6 = Quelles sont les évolutions de carrière possible ?

Etape 2. Le groupe se scinde en deux

Sous groupe 2.1

A l'aide des informations recueillies par les trois groupes ébaucher la présentation du métier de technicien de rivière. Le groupe sera constitué du présentateur et d'au moins un membre de chacun des trois groupes.

Sous groupe 2.2

Pendant ce temps, les autres participants visionnent le film dans son entier. Ils conservent les mêmes questionnements que dans la phase précédente pour identifier des informations pouvant servir à compléter la présentation qu'ils transmettent au groupe précédent.

Etape 3. Un entraînement de présentation est effectué au sein du groupe 1.

OBSERVATION DU FONCTIONNEMENT - GROUPE 1

Ce groupe a pris connaissance de l'ensemble des consignes indiquées sur le document, il a ensuite désigné un présentateur pour restituer le travail du groupe. Pour la suite des activités, les étapes 1 et 2 se sont faites collectivement sans que des sous-groupes ne soient constitués. La présentatrice a assuré l'animation du groupe ; tous les participants se sont impliqués dans le travail demandé.

Les questions posées ont parfois fait débat : Est-ce un avantage ou un inconvénient de travailler à l'extérieur, dans la nature, de ne pas avoir d'horaires fixes, d'être obligé de se déplacer ? Les réponses proposées lors de la restitution relatent l'opinion exprimée par une majorité de participants.

▷ **CONSIGNES GROUPE 2**

Après avoir visionné le film « technicien de rivière », deux participants endossant le rôle de technicien de rivière nous feront assister à leur discussion sur la journée de travail qu'ils viennent de vivre, et plus généralement sur leur métier.

Désigner le technicien de rivière et son collègue

Etape 1. Sélection des séquences à visionner

Le déblaiement [3'03'' à 4' 17''] soit environ 1'14''

Pour faire ce métier [4'17'' 6'00''] soit environ 1'43''

Journée type et variation du travail [6'00'' à 9'03''] soit environ 3'03''

Finir un chantier et la journée [15'46'' à 17'35''] soit environ 1'49''

Répartition du travail entre trois sous-groupes :

Sous groupe 1.1

- *Comment* les techniciens de rivière travaillent-ils ? (la *pratique* du technicien)

Sous groupe 1.2

- Sur quoi porte le travail des techniciens de rivière ? (*l'objet* de son travail)

Sous groupe 1.3

- *Pourquoi* le technicien de rivière travaille-t-il ainsi ? (les *guides* de son activité)

Etape 2. Le groupe se scinde en deux

Sous-groupe 2.1

A l'aide des informations recueillies par les trois groupes, ébaucher un scénario de discussion entre les deux techniciens de rivière. Le groupe sera constitué des deux techniciens et d'au moins un membre de chacun des trois groupes.

Sous-groupe 2.2

Pendant ce temps, les autres participants visionnent le film dans son entier. Ils conservent les mêmes questionnements que dans la phase précédente. Objectif : identifier des informations pouvant servir à compléter la discussion entre les deux techniciens, qu'ils transmettent au groupe précédent.

Etape 3. Un entraînement de présentation est effectué au sein du groupe 2.

OBSERVATION DU FONCTIONNEMENT - GROUPE 2

Etape 1. Le groupe a pris le temps de comprendre la consigne et d'entrer dans la grille d'analyse, inconnue des participants. La difficulté mise en évidence dans le premier contact avec la grille d'analyse, c'est l'approche par un questionnement inhabituel aux participants qui nécessite de trouver de nouvelles marques pour répondre aux « comment », « sur quoi », « pourquoi ».

Etape 2. Après un temps de mise en commun du matériau issu des trois groupes, « le technicien de rivière » et « son collègue » se sont isolés dans le couloir pour s'entendre sur la façon de jouer leur rôle. Ils n'ont pas eu le temps, avant la présentation, d'enrichir leurs rôles à partir des éléments issus du visionnement complet du film par les autres membres du groupe.

Etape 3. La présentation sous la forme d'un échange entre techniciens de rivière donne de l'étoffe aux propos. L'intensité de l'échange tient dans le rôle à jouer qui passe par le « je », le « tu » : « comme si on y était ! » Et ceci malgré la brièveté du temps imparti à l'atelier.

Les autres membres du groupe ont complété le propos en illustrant, par des exemples du film, les réponses aux trois questions de la grille d'analyse.

RESTITUTION DES TRAVAUX DE GROUPE

GROUPE 1

1- Que fait le technicien de rivière dans son métier ?

Le technicien de rivière fait partie du génie biologique, il est à la fois le bûcheron et le jardinier de la rivière : il restaure les berges, dégage, déblaie, nettoie le milieu naturel dans l'objectif d'éviter notamment les crues et de favoriser le développement durable. Il assure une gestion cohérente du milieu qu'il entretient.

2- Comment travaille-t-il ? Dans quelles conditions ?

Le travail est réalisé en équipe, sur le terrain bien entendu, mais avec un travail de préparation au bureau en amont.

Les activités sont effectuées à la demande des collectivités ou des particuliers, soit manuellement, soit mécaniquement (avec des câbles, des systèmes de levage) quelles que soient les conditions climatiques, toujours dans le respect des règles de sécurité.

La journée type se déroule ainsi : chantier sur le terrain, contact avec le ou les riverains, suivi du milieu naturel, entretien du matériel.

3- Quelles qualités faut-il pour exercer ce métier ?

Des connaissances sur le milieu naturel sont indispensables pour exercer le métier. Celui-ci nécessite de travailler en groupe, de s'organiser, de communiquer avec les collectivités territoriales, il exige l'appréciation et la gestion des risques.

4- Quels sont les avantages, quels sont les inconvénients ?

La convivialité, le travail dans la nature, la diversité des tâches ou encore le sentiment d'être utile à la société représentent des avantages.

Quelques inconvénients sont repérés : la pénibilité du travail, les risques encourus, les horaires de travail non fixes, les intempéries et les déplacements fréquents.

5- Quelle formation faut-il pour exercer ce métier ?

Les diplômes requis sont le baccalauréat agricole suivi de la mention complémentaire « technicien de rivière ».

6- Quelles sont les évolutions de carrière possibles ?

Sans réponse

Le groupe a exprimé son vécu par rapport à la situation de travail qui leur a été proposée. Les participants ont apprécié la méthode proposée, le guide avec son questionnement qui permet de structurer la lecture de la vidéo et de réorganiser la pensée.

RESTITUTION DES TRAVAUX DE GROUPE

GROUPE 2

Comme la consigne le demandait, deux participants ont endossé le rôle de technicien de rivière. Ils nous font assister à leur discussion sur la journée de travail qu'ils viennent de vivre et, plus généralement, sur leur métier.

Scénario et texte du technicien de rivière et de son collègue :

Un jeune technicien de rivière embauché récemment rentre le soir au "dépôt" et y rencontre le technicien chef :

JL (chef) : Est-ce que vous avez fini le chantier à Port Gautier ?

ML (jeune technicien) : Oui, on a déblayé, brûlé, nettoyé, entretenu les berges et replanté

Le chantier est propre... et pour demain qu'est ce qu'on doit faire ?

JL : Vous allez à Noyen, il faut réparer, remettre en état les abords près du camping après la tempête de l'autre jour... Tu vois où c'est ? On y est allés vendredi après mon rendez-vous avec le maire.

Attention le propriétaire voisin, que j'ai rencontré, veut récupérer les arbres.

Donc ça va pas être facile, l'eau risque de vous gagner et d'emporter les troncs vers l'embarcadère du camping ou vers l'écluse....

ML : Alors comment je m'y prends pour les gros peupliers ?

JL : Bon impératif, attention à la sécurité pour les gars, il faut impérativement câbler ! Il faut même dire à Régis de venir avec la pelleuse pour assurer un deuxième câble ou dégager au besoin.

ML : D'accord je vais appeler Régis de suite.

JL : Autre chose, vous êtes vigilants, c'est en ce moment que les sandres et les brochets pendent, vous évitez de toucher trop aux pierres du fond. Faites aussi attention aux touristes qui peuvent venir par là, pas d'accident ! N'oubliez pas de prendre vos tenues, les casques, tronçonneuse... enfin comme d'habitude. Et, pour faire accéder la pelleuse, vous évitez de trop marquer le sol, il y a pas mal de choses à ne pas abîmer : le chemin de randonnée, les repousses, même le petit coin de roseaux qui est sympa... Pour le midi, j'ai vu avec le maire, il m'a parlé du petit restau près de l'écluse, vous voyez ça...

Le groupe a ensuite complété les informations données au travers de la discussion en détaillant les indices relevés lors du visionnage de la vidéo.

COMMENT les techniciens de rivière travaillent-ils ?

La pratique du métier (gestes techniques, opérations...)

Déblaiement des rivières, entretien et réfection des berges, utilisation de tronçonneuses, cordes, engins de travaux publics

SUR QUOI le travail des techniciens de rivière porte-t-il ?

L'objet de son travail (sur quoi il travaille...)

Préservation de la faune et de la flore, réparation des dégâts causés par les intempéries ou par l'homme, replantation, relations avec d'autres personnes (les collectivités, les particuliers...), mise en lien de ses connaissances avec la situation à traiter, compétences théoriques sur les cours d'eau, la faune, la flore, l'hydraulique....

POURQUOI les techniciens travaillent-ils ainsi ?

(les valeurs qui les guident, le sens qu'il donne à leur travail...)

Aimer le métier pour s'investir, comprendre le milieu pour mieux le gérer, les contraintes de l'activité

La rivière est un monde vivant auquel il faut redonner de l'oxygène

Le groupe a exprimé son tâtonnement par rapport à l'activité et à l'outil proposés.

Commentaires de la formatrice-intervenante

Dans les deux groupes, deux itinéraires sont proposés, ce qui implique, pour chaque participant, d'avoir un rôle spécifique à jouer et une responsabilité propre à tenir.

Dans le *groupe 1*, les participants ont réalisé le travail sans lire (de leur propre aveu) scrupuleusement la consigne et sans suivre les étapes de déroulement du travail. La situation proposée étant proche des pratiques des enseignants, ils réagissent selon leurs habitudes sans percevoir les enjeux de l'itinéraire proposé ; ils terminent l'activité avant la fin du temps imparti.

Dans le *groupe 2*, les participants ont été confrontés à une situation d'analyse inconnue, donc contraints de lire et de suivre la consigne pour réaliser la tâche. Ils respectent les étapes sans d'ailleurs mener l'ensemble à terme faute de temps.

Constat 1. Le questionnaire proposé dans le groupe 1 repose sur le modèle des fiches métiers qui donne à voir le métier de l'extérieur, le prescrit.

Le questionnaire proposé dans le groupe 2 repose sur la grille d'analyse (diaporama de la conférence d'Alain Crindal, cf. supra pages 27-41). Le rôle de technicien de rivière endossé par deux participants donne accès à une part (même modeste) du réel du métier. Le « chef technicien de rivière » en parle avec ses « tripes », en « rajoutant » même par rapport à la vidéo.

Constat 2. Pour qu'il y ait modification des pratiques et de nouvelles acquisitions, il faut créer une juste distance avec les pratiques habituelles en introduisant des outils et des modalités qui obligent à un déplacement de point de vue.

Constat 3. Les situations proposées ne se limitaient pas à l'utilisation de deux grilles de lecture différentes ; elles visaient la mise en œuvre l'appropriation de connaissances à travers les trois registres [diaporama de la conférence d'Alain Crindal. Disponible sur <http://www.ac-nantes.fr/ia72>]. Cette appropriation s'appuie sur un travail co-construit dans un partage des tâches qui implique des rôles et des responsabilités différentes à l'intérieur du collectif.

Pour conclure

Si des participants du groupe 1 n'ont pu accéder à la situation d'apprentissage telle quelle était offerte, c'est que leurs habitudes de fonctionnement bloquent toute autre lecture de la situation. Heureusement, la confrontation entre les deux groupes permet de prendre conscience d'autres manières d'apprendre en découverte professionnelle. Les participants du groupe 2 ont vécu une autre forme d'apprentissage, avec ce que cela comporte d'inconfort dû à l'inconnu de la situation et à l'acquisition de nouveaux outils.



Atelier 4

La découverte professionnelle, c'est pour les profs aussi ! Le dispositif *Rencontre avec les entreprises en Sarthe*

Problématique

Pour les personnels de l'éducation nationale en Sarthe, la possibilité d'effectuer un stage en entreprise est une réalité depuis 2000. En sept éditions, près de 100 stagiaires et de 50 entreprises se sont engagés en ce sens. En quoi ce stage de découverte en entreprise pour les enseignants est-il une passerelle, une ouverture vers un monde inexploré, trop peu connu ? Quels en sont ses apports et ses limites ? Enrichir les représentations mutuelles des partenaires de l'entreprise et de l'éducation nationale ; donner des éléments de compréhension du monde de l'entreprise ; construire et découvrir des outils et des pratiques pédagogiques autour de l'entreprise ; mettre en œuvre la *découverte professionnelle*, ainsi que des *démarches éducatives en orientation*. Après 7 années de vie de ce dispositif départemental, observe-t-on une évolution des perceptions des partenaires ? Si oui, en quoi ? Comment ont-ils réinvesti, dans leurs pratiques quotidiennes, ce qu'ils ont vécu ou appris ?

Intervenants

Jérémy Berthelot, chargé de développement des compétences, département ressources humaines et formations, Crédit agricole (49). Tuteur de stage 2007.

Christian Grisaud, directeur CIO Sablé-sur-Sarthe (*stagiaire 2007*).

Géraldine Rosier, professeure au LP C. Cros, Sablé-sur-Sarthe (*stagiaire 2007*).

Participants à l'atelier

Jean-Clovis Pougui, principal-adjoint au collège Bollée, Mulsanne ; Martial Nivet, directeur du CIO le Mans Sud (*stagiaire 2004*) ; Béatrice Lombardi, conseillère d'orientation-psychologue, CIO La Flèche ; Samuel Godbert, coordonnateur, Plate-forme d'accompagnement vers l'emploi Sarthe sud, CIO La Flèche ; David Lesauvage, professeur au collège Val d'Huisne, Le Mans.

Animateurs

Dominique Lehuta-Gelly, conseillère d'orientation-psychologue CIO la Flèche ; Franck Maudoux, chargé de mission aux relations entreprise-école, MEDEF Sarthe.

Secrétariat

Claudie Desloges, conseillère d'orientation-psychologue, CIO La Flèche.

● A l'origine, prenant appui d'une initiative issue de Loire-Atlantique depuis la fin des années 1990, le MEDEF Sarthe et l'inspection académique ont signé une convention, en juin 2000. Son objet : développer les stages en entreprises des professeurs, des conseillers d'orientation-psychologues et des personnels d'encadrement de l'éducation nationale (direction, inspection, administration).

Extraits : « Cette action a pour objectifs de leur donner des éléments de compréhension du monde de l'entreprise, afin qu'ils puissent aider les élèves dans leurs choix d'orientation ». L'actualisation 2008 de cette convention intégrera probablement, à la demande de l'inspection académique, des éléments directement référés aux enjeux de la découverte professionnelle (option 3h en collège, module 6h en LP).

Différentes institutions ont rejoint le MEDEF et l'inspection académique dans leur projet initial : direction diocésaine, conseil général, institut universitaire de formation des maîtres, fédération du bâtiment et des travaux publics, fédération nationale des transports routiers et de voyageurs, union des industries métallurgiques de la Sarthe. Cette formation est ouverte prioritairement aux enseignants de l'enseignement public et de l'enseignement privé, et aux conseillers d'orientation-psychologues, mais aussi à tout personnel de l'éducation nationale (public-privé) : personnels de direction, de documentation, inspecteurs, personnels de la mission générale d'insertion, personnels administratifs des établissements et de l'inspection académique.

Selon les fonctions professionnelles, les expériences, les contextes, et les projets de réinvestissement de chacun des stagiaires, ces stages de découverte peuvent viser plusieurs objectifs :

- développer les partenariats locaux école/entreprise ;
- donner des outils, des éléments de compréhension du monde de l'entreprise ;
- donner des outils aux stagiaires pour leur permettre d'enrichir leurs représentations sur les métiers ;
- construire et découvrir des outils et des pratiques pédagogiques autour de l'entreprise ;
- mettre en œuvre l'option de découverte professionnelle (3h en collège) ou le module de découverte professionnelle (6h en LP) ;
- mettre en œuvre des démarches éducatives en orientation.

Près de 100 stagiaires ont pu bénéficier de ce dispositif de formation depuis sa création en 2000 en Sarthe. Et près de 50 entreprises ont ouvert leurs portes.

Le dispositif « rencontre avec l'entreprise en Sarthe » est basé sur un engagement tripartite et des objectifs propres à chacun :

- *enseignants stagiaires* : mieux connaître le tissu économique local, les contraintes du monde de l'entreprise et utiliser les ressources.
- *comité de pilotage* : répondre aux besoins des enseignants en termes de connaissance de l'environnement local. Instaurer un dialogue, améliorer la connaissance réciproque.
- *entreprises* : tisser des liens, des échanges avec le milieu scolaire.

Un recensement des attentes des 18 stagiaires (2007) a permis de lister les plus représentatives : trouver des réponses concernant l'encadrement et les modalités de fonctionnement de l'option découverte professionnelle ; découvrir l'entreprise, avec l'idée de se la réapproprier et de revisiter ses modes de fonctionnement.

ORGANISATION DE LA FORMATION

Le stage et sa préparation

Exemple du stage 2007. Des modifications seront apportées en 2008

Le stage d'immersion dure 5 jours, une préparation a lieu en amont (2 jours) et la restitution de l'expérience s'effectue au cours de la 3^{ème} journée.

Jour 1

Confronter et enrichir les représentations des entreprises

Découvrir la relation formation/emploi en Pays-de-la-Loire et dans les bassins d'emploi Sarthe, par Hervé Blanchetière (CARIF-OREF).

Présentation des entreprises d'accueil des stagiaires, par Franck Maudoux (MEDEF).

La fonction *ressources humaines* dans l'entreprise, par Gilles Lancelin (chef d'entreprise)

Jour 2

Comment appréhender les entreprises ? A travers quelles démarches, avec quels outils ?

1/ Témoignages d'anciens stagiaires, et réinvestissements possibles auprès des élèves.

2/ Présentation, par les stagiaires de 2006 (n-1) des outils qu'ils ont élaborés et qu'ils utilisent actuellement auprès des élèves.

3/ Mise en place de groupes de travail : quelles démarches, quels outils, quel accompagnement des élèves dans le cadre de ces différentes activités ? Élaboration d'une fiche action : stage en entreprise, visite d'entreprise, interview de professionnels, construction d'un réseau de professionnels.

4/ Visite d'une entreprise : Colart International (Le Mans). Comment exploiter une modalité d'approche de l'entreprise (visite) et rapport d'étonnement effectué par les stagiaires. Rencontre avec le Chef d'entreprise et échanges.

Jour 3

Après le stage d'immersion (durée de l'immersion : 5 jours, en 1 ou 2 sessions)

1/ Retour sur la visite de Colart International (bilan, étonnements, apports et limites d'une visite en entreprise, transferts possibles dans la pratique avec les élèves) ;

2/ Restitution de l'immersion en entreprise : accrochage des blasons (obligatoires) ; présentation individuelle de l'expérience et apports ; comparaison avec stages dans entreprises de même secteur ; échanges avec questions des membres du groupe.

3/ Comment transférer les acquis du stage dans la pratique quotidienne ? Projets d'actions à mettre en œuvre ; élaboration d'une fiche action (à envoyer aux formateurs)

4/ Evaluation de la formation : immersion et formation globale ;

5/ Echanges avec des membres du comité de pilotage et des chefs d'entreprises d'accueil.

Les stagiaires font obligatoirement un blason de leur expérience en entreprise. Un rapport de stage, carnet de route, ou autre document est à réaliser en fonction des thématiques spécifiques dégagées par chaque stagiaire (objectifs). Exemples : étude de la production, les femmes dans l'entreprise, la sécurité. Ce document doit être remis en 3 exemplaires (via les formateurs, au comité de pilotage, l'inspection académique, et la direction diocésaine).

Témoignages

« On ne peut pas transmettre aux élèves ce que l'on ne connaît pas »

Jérémy Berthelot, chargé de développement des compétences (Ressources humaines et formation) au sein du Crédit agricole, s'est exprimé sur sa volonté d'être partenaire du MEDEF, et d'accueillir un stagiaire. Selon lui, l'objectif est de montrer la politique de recrutement au sein du Crédit agricole, les différents types de contrat (apprentissage, de professionnalisation), et de faire découvrir l'ensemble des métiers. Au Crédit agricole, il n'y a pas de profil type, mais il y a un schéma type : « on est embauché au Crédit agricole dans un métier à une étape pour découvrir l'agence. L'évolution du salarié se fait ensuite en fonction de différents critères (engagements, résultats commerciaux) ».

Il a permis à un stagiaire de découvrir le fonctionnement d'une agence, les animations commerciales, le service marketing. D'après lui, cette immersion est nécessaire car « *on ne peut pas transmettre auprès des élèves ce que l'on ne connaît pas* ». Il nous a ensuite précisé que non seulement le métier à l'accueil, au guichet avait beaucoup changé en l'espace de 5 ans, mais de façon peut-être moins visible de la part des clients, des évolutions avaient lieu dans l'ensemble des professions de la banque.

« *Vivre l'entreprise de l'intérieur* »

Christian Grisaud, directeur de CIO, stagiaire au Crédit agricole en 2007, a pu se rendre compte de la variété des métiers qui existent au sein d'une bancassurance. Il a participé à des entretiens avec des conseillers et constaté non sans surprise qu'il peut y avoir « *du social* » dans les entretiens en banque. En tant que directeur de CIO, il a noté des activités communes à son service et à l'entreprise visitée (accueil, entretien, information, prise en compte de la personne dans une dimension sociale, constitution de dossiers), mais une finalité différente. Selon lui, pour transmettre, il est important d'enrichir ses représentations et de « *vivre l'entreprise de l'intérieur* ».

« *Instaurer la tenue habillée une fois par semaine en cours* »

Géraldine Rosier, professeure en LP, a présenté l'entreprise Alphacan qui l'a accueillie à Sablé-sur-Sarthe. Elle a par la suite exposé les différentes manières dont elle envisage d'exploiter ce stage auprès de ses élèves : instauration, pendant ses cours, une fois par semaine, de la tenue « habillée » auprès de ses élèves ; conception d'un document qui va permettre à ses élèves d'apprendre à utiliser le courrier électronique, d'écrire et envoyer des mails, de faire des recherches via l'Internet, de créer des boîtes aux lettres, toutes compétences requises aujourd'hui pour un poste d'administratif en entreprise. Les métiers évoluent aussi dans le secteur tertiaire : polyvalence pour exemple, le secrétariat peut être appelé à suppléer les services achats. De même que les métiers évoluent, c'est aussi le cas des élèves... De ce fait, il est nécessaire de renforcer la complémentarité école-entreprise.

« *Nous n'avons pas à intervenir sur les contenus pédagogiques* »

C'est l'expression même de Franck Maudoux (MEDEF), en réponse à l'interrogation d'un stagiaire sur les représentations qu'a, de son côté, l'entreprise sur l'école [« *n'y a-t-il pas un réel risque que l'école ne devienne la succursale de l'entreprise ?* »]. Christian Grisaud souligne que le travail des conseillers d'orientation-psychologues est d'appréhender l'image de l'entreprise de manière scientifique et critique et que, si tel n'était pas le cas, l'entreprise ne se définirait qu'au travers de stéréotypes.

En conclusion

Dominique Lehuta-Gelly a rappelé le principal objectif du stage : « *Être dans le réel à un moment donné pour enrichir les représentations* ». Elle invite les personnels de l'éducation nationale à vivre cette expérience subjective de l'entreprise et à l'intégrer dans le cadre objectif de leur travail quotidien. Ainsi, l'on pourra aller vers un enrichissement mutuel des représentations (entreprise-enseignant) pour le grand bénéfice de l'élève et des enseignements scolaires. ■

Annexe 1

Rencontre avec l'entreprise en Sarthe, année 2007-2008

-Fiche de candidature-

Nom, prénom, date de naissance :

Fonction (*si vous êtes professeur-e, merci d'indiquer la spécialité enseignée*) :

Etablissement (*ou CIO, ou service*) :

Avez-vous déjà réalisé un stage en entreprise ? Si oui, à quelle(s) occasion(s) ? Dans quelle entreprise ?

Qu'y avez-vous appris ?

Ma motivation pour ce stage, mes besoins particuliers :

Qu'est-ce qui vous conduit à entreprendre ce stage, à tenter cette expérience ? Préciser vos attentes, SVP.

Avis du chef d'établissement, de service et signature :

Merci de retourner cette fiche de candidature avant le 29 septembre 2007 à inspection académique de la Sarthe (IEN-IO) 34, rue Chanzy, 72071-Le Mans cedex 9

Annexe 2

Inventaire de la compétence ordinaire, extraits d'un rapport de stage

Source : jacques.vauloup@ac-nantes.fr [stagiaire 2002 et 2005]

André D., chef de fabrication impression-écriture, se prépare à la retraite, peu bavard, mais tellement attachant et professionnel, ne parle jamais pour ne rien dire...

Jérôme L., BTS papeterie, responsable station vieux papiers...

Olivier D., adjoint du chef de fabrication, BTS papetier, fils de papetier...

Bertrand C., jeune ingénieur process, passionné par son nouveau travail, futur chef de fabrication, une soif d'apprendre, a compris la part d'humain dans le métier d'ingénieur...

Norbert M., directeur d'exploitation, le n°2, au four et au moulin, la passion de la communication et de la pédagogie, et de l'écoute...

Olivier L., responsable administratif et financier, 18 ans de boîte, un des quatre piliers de l'équipe de direction, grand voyageur...

Christelle D., assistante aux ressources humaines, a créé son poste, une dynamique nouvelle...

Christian C., chef de fabrication, 20 ans de maison, a gravi plusieurs échelons jusqu'à celui d'ingénieur...

Arnaud P., adjoint du chef de fabrication, ancien lycéen décrocheur, titulaire d'un BTS de papetier, fils de papetier, souhaite faire aussi bien que son père, qui reste, pour lui, la référence...

Philippe L., directeur commercial, depuis 20 ans dans l'entreprise, un des quatre piliers de l'équipe de direction, manager du seul service véritablement féminisé de l'entreprise, une grande capacité d'écoute, de communication, et de délégation...

Isabelle, assistante de *Philippe L.*, ancienne assistante commerciale, maîtrise LEA, a décliné l'offre de responsable de marché pour choisir plus de sédentarité en tant que jeune mère de famille, passionnée par son travail, le téléphone sonne toujours...

Nadège G., secrétaire de direction, chargée de l'accueil des visiteurs, du standard téléphonique, la voix de l'entreprise...

Olivier D., responsable marketing, a créé récemment son poste...

Isabelle R., responsable de projets « ouate », l'ambassadrice de la ouate cellulose dans le monde entier, maîtrise LEA, DESS Négociation commerciale internationale...

Aude, responsable commerciale, secteurs Espagne, Italie, Portugal...

Larissa, assistante planning couleurs, en contrat CDD, depuis quelques semaines, et tellement intégrée déjà...

Caroline, assistante de planning, machine impression-écriture...

Natacha, assistante commerciale...

Jacques B., responsable de l'entretien, qui s'interroge sur la difficulté à recruter des électromécaniciens, et le rapport au travail qui a changé dans les nouvelles générations...

Patrick P., technicien en électrotechnique et automatismes au bureau d'études, dans l'usine depuis 30 ans, a tout installé, modifié, automatisé...

Philippe R., technicien en mécanique au bureau d'études, dans l'usine depuis plus de 20 ans, a tout installé, modifié, automatisé...

Martine L., responsable qualité et environnement...

Et... les 238 personnes que je n'ai pas rencontrées directement, mais dont j'ai perçu toute l'importance dans ma courte découverte de l'entreprise.

Annexe 3

Rencontre avec l'entreprise en Sarthe, année 2007-2008

Plan académique de formation 2007-2008 - Académie de Nantes

[code PAF 2007-2008 : 07A0170074 – Module 13374]

Le stage se caractérise par une immersion de 5 jours dans une entreprise de proximité.
Il est précédé de 2 jours de préparation, et suivi d'1 journée de bilan.

DES OBJECTIFS A ADAPTER A CHAQUE STAGIAIRE (et définis avec lui)

Mieux connaître une entreprise et ses métiers (*grâce à une immersion de plusieurs jours*).

Mettre en oeuvre des démarches éducatives en orientation en établissement scolaire.

Préparer les élèves à s'insérer professionnellement.

Découvrir d'autres modes de management.

Développer le partenariat école/entreprise.

UN CALENDRIER CONNU A L'AVANCE

Mardi 13 novembre 2007 (*Le Mans*) : Préparation du stage.

Jeudi 10 janvier 2008 (*Le Mans*) : Préparation du stage.

Entre le 14 janvier et le 26 avril 2008. Stage en entreprise (5 jours).

Mercredi 30 avril 2008. Bilan, évaluation (*Le Mans*).

Important : l'entreprise et le lieu du stage seront proposés par les organisations professionnelles aux stagiaires à proximité géographique de leur lieu de travail ; le stage pourra se tenir pendant les congés scolaires d'hiver, si souhaité. Il pourra être scindé en deux périodes.

UN PUBLIC DIVERS (15 à 20 stagiaires)

Professeurs de collège, de lycée professionnel, de lycée général ou technologique (*toutes disciplines*) ; conseillers d'orientation-psychologues ; directeurs de CIO ; coordonnateurs de la mission générale insertion.

Mais aussi : personnels de direction, personnels d'inspection, responsables de service et conseillers techniques de l'inspection académique.

CONDITIONS D'INSCRIPTION

Inscription obligatoire à l'inspection académique (IEN-IO) avant le 29 septembre au moyen de la fiche de candidature jointe :

Inspection académique de la Sarthe, inspecteur chargé de l'information et de l'orientation, 34 rue Chanzy, 72071 Le Mans cedex 9. Tél : 02.43.61.58.11. Mel : jacques.vauloup@ac-nantes.fr

FORMATEURS - INTERVENANTS

Dominique Gelly, directrice CIO La Flèche. Tél : 02.43.94.06.71

Franck Maudoux, consultant MEDEF Sarthe. Tél : 02.43.23.20.80

LIEU DU STAGE

Entreprise : département Sarthe (*le comité d'organisation s'engage à proposer aux stagiaires une entreprise située à proximité de leur lieu de travail*).

Regroupements des stagiaires : 13/11/2007, 10/01/2008 et 30/04/2008 (Le Mans)

Des ordres de mission seront délivrés aux stagiaires pour ces déplacements.

Annexe 4

Historique du dispositif de formation « A la découverte de l'entreprise en Sarthe »

Jun 2000. Convention entre le conseil général de la Sarthe, l'inspection académique, l'institut universitaire de formation des maîtres, la direction diocésaine, le MEDEF, l'union des industries métallurgiques, la fédération française du bâtiment, la fédération nationale des transports routiers et de voyageurs. Son objet : développer les stages de professeurs, des conseillers d'orientation-psychologues et des personnels d'encadrement en entreprise.

Extraits : « Le protocole d'accord vise la mise en œuvre d'une action de formation à destination des enseignants et des conseillers d'orientation-psychologues. Cette action a pour objectifs de leur donner des éléments de compréhension du monde de l'entreprise, afin qu'ils puissent mieux aider les élèves dans leur choix d'orientation ».

La formule : 2 jours de préparation, 5 jours de stage, 1 jour de bilan. Ce dispositif permet d'approfondir les visites des *Mercredis des entreprises*. Son extension aux professeurs des lycées généraux ou technologiques, aux cadres administratifs, aux personnels de direction et aux inspecteurs de l'éducation nationale, a été réalisée en 2002.

En 2001 : 16 stagiaires, 15 entreprises

Stagiaires : 2 directeurs de CIO, 2 conseillers d'orientation-psychologues, 5 conseillers en insertion, 7 professeurs des collèges publics et privés.

Entreprises : Philips Le Mans, Colart international Le Mans, Bahier Sceaux-sur-Huisne, GKN Glaenzer Arnage, Smith and Nephew Vibraye, Rousseau agencement St Pavace, Auchan Le Mans, L'étoile routière La Flèche, Rénosol Le Mans, Tremblaye Le Mans, Maine autocars Arnage, Davin Sablé, Devautour Solesmes, Brodard et Taupin La Flèche, CB Fournigault Le Mans.

En 2002 : 15 stagiaires, 15 entreprises

Stagiaires : 2 conseillers d'orientation-psychologues, 1 directeur de CIO, 11 professeurs des collèges publics et privés, 1 inspecteur de l'orientation.

Entreprises : CB Fournigault Le Mans, Rousseau agencement St Pavace, Duval Le Mans, STAO le Mans, Sotrapid Arnage, L'étoile routière La Flèche, Essilor Allonnes, Brodard et Taupin La Flèche, Cerf Ecommoy, Auchan Le Mans, Socadis centre Leclerc Château-du-L., Auto-châssis-international Le Mans, GKN Glaenzer Arnage, Simmonds St Cosme, Johnson controls automotive electronics La Ferté-B.

En 2003 : 14 stagiaires, 14 entreprises

Stagiaires : 8 professeurs de collège, 3 conseillers d'orientation-psychologues, 1 directrice de CIO, 1 conseiller en insertion, 1 inspecteur de l'enseignement technique.

Entreprises : Alphacan groupe Atofina Sablé-sur-Sarthe, Auchan Le Mans, Auto-châssis-international Le Mans, EPC Rozé-sur-Sarthe, Essilor Allonnes, Framatome connectors industry France La Ferté-Bernard, CB Fournigault Le Mans, LM Plast Le Mans, MT packaging Challes, Rénosol atlantique Le Mans, Rousseau MT2A St Pavace, Sabim Sablé-sur-Sarthe, Somaré Cherré/La Ferté-Bernard.

En 2004 : 9 stagiaires, 9 entreprises

Stagiaires : 2 professeurs de collège, 2 professeures de lycée général et technologique, 2 conseillères d'orientation-psychologues, 1 directeur de CIO, 1 formatrice GRETA, 1 conseillère en insertion.

Entreprises : PML Saint-Vincent-de-Lorouer, Renault agriculture Le Mans, Johnson controls automotive electronics Sablé, AGEM Cherré, Somaré La Ferté-Bernard, Colart International Le Mans, CB Fournigault Le Mans, Sotrapid Arnage, Chastagner Delaize SF3M La-Ferté-Bernard, Auchan La-Chapelle-St-Aubin, Papeteries du Bourray St Mars-la-Brière.

En 2005 : 14 stagiaires, 14 entreprises

Stagiaires : 3 professeures de collège, 1 professeure de lycée général et technique, 3 conseillers d'orientation-psychologues, 2 directeurs de CIO, 1 chargée de mission insertion, 1 principale de collège, 1 inspecteur de l'orientation, 1 directeur de lycée professionnel.

Entreprises : Leroy Merlin Mulsanne, AGEM Le Mans, Somaré La Ferté-Bernard, Heulin Le Mans, CB Fournigault Le Mans, Arjo Wiggins Bessé-sur-Braye, Auto-châssis-international Le Mans, ARO Château-du-Loir, Mécachrome Spay, STAO Le Mans, Auchan Le Mans, Etoile routière La Flèche, EPC Malicorne, Arjo Wiggins St Mars-la-Brière.

En 2006 : 13 stagiaires, 13 entreprises

Stagiaires : 9 professeurs de collège, 2 conseillers d'orientation-psychologues, 1 chargé de mission, 1 directeur-adjoint de SEGPA

Entreprises : Brodard & Taupin La Flèche, Acti-print Bazouges-sur-le-Loir, Auchan Le Mans, Négo-transports Mamers, Alcoa St-Cosme-en-Vairais, Alphacan Sablé, Auto-châssis-international Le Mans, Somaré Cherré, AGEM Cherré, Impress Metal Packaging La Flèche, Boulonneries et visseries de Sablé,

En 2007 : 18 stagiaires, 18 entreprises

Stagiaires : 7 professeurs de collège, 4 professeurs de lycée général et technique, 2 professeurs de lycée professionnel, 2 directeurs de CIO, 1 secrétaire de CIO, 2 principales de collège.

Entreprises : Alcoa St-Cosme-en-Vairais, Super U Ecommoy, Dumartinet Arnage, Geodis Calberson Le Mans, Auto-châssis-international Le Mans, Auchan Le Mans, société mécanique des Batignolles Le Mans, Heulin Le Mans, Crédit agricole Le Mans, Charal, Alphacan groupe Atofina Sablé-sur-Sarthe, Johnson controls automotive electronics Sablé, AGEM Le Mans, Prestige de la Sarthe, Dorizon, Sausseureau et Fassier, Brodard et Taupin La Flèche, Hypermarché Leclerc Château-du-Loir.

Focus 6

Emploi décent

« Donnez-moi des chances d'obtenir et de conserver un emploi décent... Nous devons gagner la bataille de l'emploi décent, où les droits des travailleurs sont respectés, où la sécurité est préservée, où la participation des salariés est effective. A tous les niveaux de revenus, tous les salariés souhaitent respect et dignité. Allons-nous vers le travail décent ? »

Gerry RODGERS, Bureau international du travail, Le Mans, 16^{ème} Carrefour de la pensée, 17/03/2006

Atelier 5

Comment la découverte professionnelle se tisse-t-elle, au quotidien, dans un collège ? L'exemple du collège Emmanuel de Martonne à Laval (Mayenne)

Problématique

Pourquoi, dans notre collège, a-t-on décidé d'ouvrir une option *découverte professionnelle* ? Quels avantages pensions-nous que les acteurs de la communauté éducative, élèves, parents, enseignants allaient en tirer ? La réponse à ces questions nous a permis de vérifier le bien fondé de l'option, elle nous a engagés dans la programmation de cette aventure avec la volonté de l'ouvrir tout au long de l'année à la richesse des différents intervenants extérieurs. Nous voulions travailler sur l'évolution des représentations, le ressenti de l'option par les élèves, en évitant de nous substituer au conseiller d'orientation-psychologue. Les élèves pratiquant cette option doivent être en phase avec les autres élèves du collège. Ils auront des occasions de partager leur vécu et deviendront des ambassadeurs de l'option. Les 3 axes du programme ont été déclinés en 5 modules : *Où sont mes parents quand ils ne sont pas à la maison ? Tu fais quoi après la troisième ? C'est quoi un métier, c'est quoi ton métier ? La vie, un long fleuve tranquille ? La balade des métiers lors de séjours linguistiques en entreprise ?* Silence, on tourne ! A partir d'une collaboration vécue dans un collège lavallois, cet atelier s'est interrogé sur les conditions de possibilité d'un tissage au quotidien de l'option entre professeurs et conseillers d'orientation-psychologue.

Intervenants

Patrick Richard, professeur de technologie, collège Emmanuel de Martonne, Laval (Mayenne). Il est professeur relais école-entreprise en Mayenne.

Alain Trichereau, conseiller d'orientation-psychologue, CIO Laval (Mayenne)

Secrétariat

Jacques Vauloup, inspecteur chargé d'information et d'orientation, rectorat académie de Nantes, inspection académique de la Sarthe.

-
- L'équipe du collège Emmanuel de Martonne à Laval composée autour de Marc Le Bitouzé, professeur de Français, et de Patrick Richard, professeur de technologie, présente ici une planification prévisionnelle annuelle.

Une mise en scène de la découverte professionnelle

Au collège, au début, le débat s'est lancé sans aucun a priori dans une discussion très ouverte. Le mot « *professionnelle* » a suscité beaucoup d'interrogations sur la valeur qu'il pourrait revêtir pour les élèves et les parents dans leur représentation positive ou négative de cette option. Nous avons échangé sur nos pratiques de professeur principal de classe de troisième, tout en les reliant aux expériences engrangées lors des *Itinéraires de découverte*, des stages en entreprise, des diverses opérations de relation école/entreprise proposées en Mayenne et de tous les projets qui agrémentent nos années scolaires. Il nous restait à imaginer un scénario qui s'écoule progressivement au long d'une année scolaire déjà bien remplie.

D'abord, rédiger une trame...

Feuille blanche format raisin, mots, traits, points. Que désirons-nous faire de ces trois heures ? Sur qui, quoi, comment, allions-nous nous appuyer ?

Nous nous sommes appliqués à ne pas tomber dans un découpage séance par séance, mais à favoriser une organisation temporelle annuelle en cinq modules de six semaines qui ne modifierait pas le rythme d'une année classique d'élève de troisième.

Nous voulions travailler sur l'évolution des représentations, le ressenti des élèves de l'option. Tout en évitant de nous substituer au conseiller d'orientation psychologue, mais malgré tout en nous inscrivant dans la continuité du travail du professeur principal mis en place dans l'établissement. Les élèves de l'option doivent être en phase avec les autres élèves du collège et pouvoir ainsi participer activement aux discussions informelles entre élèves sur leur orientation en fin de cycle. Ils auront des occasions de partager leur vécu et deviendront ainsi des ambassadeurs de l'option.

En déclinant les trois axes du programme en cinq modules, nous avons rédigé un synopsis pour chacun de ces modules et donné un titre à chacun d'eux :

- **Où sont mes parents quand ils ne sont pas à la maison ?**
- **Tu fais quoi après la troisième ?**
- **C'est quoi un métier, c'est quoi ton métier ?**
- **La vie un long fleuve tranquille ?**
- **La balade des métiers lors de séjours linguistiques en entreprise ?**

Chaque module s'est décliné en activités et contenus liés aux compétences fixées par les programmes définis dans le Bulletin officiel de l'éducation nationale [cf. Enseignement de l'option facultative de découverte professionnelle (3h hebdomadaires) en classe de troisième, arrêté du 14 février 2005, BOEN, n°11, 17 mars 2005].

Ensuite, rechercher des acteurs...

Qui étaient-ils ? Quels rôles devaient-ils jouer ?

- *Les élèves, principaux acteurs.* Quels niveaux scolaires aurions-nous ? Quelles seraient leurs ambitions personnelles ? Quels désirs auraient-ils de s'emparer de l'option ? Accepteraient-ils d'être aidés dans la construction de leurs références ? Seraient-ils en accord avec le jalonnement prévu dans la programmation annuelle de la DP ?
- *Les parents.* A interroger et convaincre de la valeur de cette option. A placer à un sommet du triangle de l'orientation : parents, enfant, équipe éducative. Ils peuvent, grâce à cette option, établir une relation privilégiée avec leur enfant. Des parents sollicités pour qu'ils parlent de leur métier, de leurs incertitudes, de leur vécu, qu'ils parlent d'eux en s'appuyant sur les découvertes successives de leur enfant.
- *Le collège.* Il doit pouvoir se nourrir de cette expérience. Le conseiller d'orientation-psychologue intervient au moment qu'il juge opportun, les professeurs principaux de troisième et les autres qui peuvent s'appuyer sur l'expérience des « O.D.Piens ».
- *Les acteurs locaux du monde économique.* Ils nous ouvriront leurs portes pour faire découvrir un autre monde aux élèves qui ont peu et parfois pas de représentations exactes de ces milieux.
- *Les acteurs de la formation :* le lycée du bâtiment, le lycée agricole, etc. Chacun d'eux a des images à proposer aux élèves (outils, lieux de travail, ambiances, exigences, savoirs).
- *Les anciens élèves du collège.* Ils parleront de leurs parcours scolaire et professionnel.

Autant d'acteurs qui concourent à formaliser des images diversifiées, personnalisées, et à construire les références nécessaires qui aideront les élèves dans certains choix d'étapes.

Est venu le temps des contacts...

Courriels, rencontres, présentations, négociations, choix, etc. Difficile de ne pas se faire emporter par l'enthousiasme des partenaires économiques, fédérations de parents, parents, anciens élèves, collègues qui veulent tous apporter un maximum de leur expérience. De la gourmandise à l'état pur ! Mais il nous faut canaliser ces enthousiasmes afin de ne pas indisposer des élèves qui à cet âge ont besoin d'un temps de maturation important face à la découverte de ce monde souvent inconnu.

Pour terminer, le casting...

Les professeurs principaux de quatrième ont distribué la plaquette de présentation proposée par l'ONISEP, elle nous semble résumer correctement l'idée de l'option. Seule petite ombre, l'encart « module 6 heures » qui n'existait pas et qui se catapultait avec la troisième PVP. Il a fallu expliquer longuement aux élèves, aux collègues, aux parents les différences entre les deux types de découvertes professionnelles (option 3h en collège, module de 6h en LP). Cette année 2006-2007 : 20 inscrits : 16 filles, 4 garçons.

Et nous voilà partis.

Silence, moteur, ça tourne ! Action !

Qu'en est-il six mois plus tard ?... Nous prenons le temps de terminer le tournage pour ensuite visionner les rushs et reconstruire un nouveau scénario que nous vous ferons partager... l'an prochain.

La suite « *O.D.P. à de Martonne, le retour !* » sera au montage en fin d'année.

Coupez ! ■

► Pour aller plus loin :

Cinq modules, cinq projets, apprendre à entreprendre, revue Echanger, hors série n°1, académie de Nantes, décembre 2006, pp. 37-44. La relation de l'expérience du collègue, une démarche de projet.

Annexe 1

Diaporama présenté par Patrick Richard en atelier (*Trame*)

ODP Option découvertes professionnelles ?

Découvrir un autre monde avec ses codes, ses langages, ses ambiances, ses images...

Partir en voyage à l'étranger avec un passeport qui doit être oblitéré.

L'élève professionnel qui découvre d'autres professions sans a priori...

Un projet d'équipe

Deux disciplines engagées : Français et Technologie

Une complicité avec le COP

Des intervenants du collège infirmière, aide éducateur, CDI, autres...

Des intervenants hors du collège : CCI, Chambre de métiers, Chambre d'agriculture, et parents

Une progression annuelle

Semaines 36 à 42. Découvrir les milieux professionnels

Semaines 45 à 50. Découvrir les formations

Semaines 2 à 7. Découvrir les formations

Semaines 10 à 16. Découvrir l'expérience

Semaines 19 à 24. Découvrir les entreprises

Un groupe d'élèves

20 élèves qui proviennent de deux classes

Un rapport fille garçon déséquilibrée la première année, plus homogène la deuxième

Un niveau scolaire moyen

Une équipe à construire

Des conflits sur les représentations et les attentes personnelles...

Annexe 2

Séance collective « C'est quoi, le travail ? » assurée par Alain Trichereau, conseiller d'orientation-psychologue, au collège Alain Gerbault de Laval, année scolaire 2006-2007

NDLR : Bien que non directement incluse dans l'option de découverte professionnelle, mais plutôt dans une démarche d'éducation à l'orientation, cette séance nous est apparue comme un bon exemple de la spécificité de l'approche professionnelle des conseillers d'orientation-psychologues dans l'approche collective, avec des élèves, du travail. C'est pourquoi nous l'avons retenue ici.

Animateur : Alain Trichereau, conseiller d'orientation-psychologue, CIO Laval (Mayenne). La séance est conduite après concertation avec le professeur principal (professeur EPS) et en sa présence.

Classe : 4^{ème}, composée de 18 élèves (14 garçons, 5 filles) (collège ambition-réussite)

Durée : 1h40

Lieu : grande salle de réunion (*point essentiel, vu la séance proposée, cf. infra*)

Matériel : vidéo-projecteur

Outils : Des hommes au travail, analyse des activités professionnelles, DVD-Rom, Scéren-CNDP, 2004 ; Photo-langage

Organisation de la salle en trois espaces en fonction de la situation pédagogique :

- 1 coin réservé au travail en sous-groupes
- 1 espace « en carré » dédié aux deux plénières
- 1 espace constitué de plusieurs tables disposées de manière linéaire où sont exposées, avant l'entrée en séance, plusieurs dizaines de photographies en noir et blanc (photolangage).

Objectif général :

La représentation du travail chez les adolescents en cycle central du collège

Objectifs spécifiques :

Affiner et élargir sa représentation du travail pour mieux choisir son orientation. Être acteur dans le travail que l'on désire faire. Que font les femmes et les hommes quand ils travaillent ? Quelles représentations j'ai du travail ?

Cette première séance de l'année sera suivie, ultérieurement, de deux séances : le travail des hommes, le travail des femmes ; séance au CIO au 3^{ème} trimestre (se repérer en autonomie au CIO, se repérer dans l'information).

Mise en route

Le conseiller présente son activité spécifique au collège (« *c'est quoi mon travail ?* »). A la question « à quoi sert le conseiller ? », les élèves répondent avec pertinence : « *aider à chercher un métier* », « *aider quand il y a quelque chose qui se passe mal en famille pour un élève* », « *aider à choisir une formation* ». Présentation personnalisée de son activité par le conseiller (« *dans tout métier, il y a une partie visible et une partie invisible* »... « *Mon bureau vous est réservé* »...). Le conseiller distribue à chaque élève une étiquette comportant ses coordonnées à coller dans le carnet de correspondance ; il donne son adresse électronique et invite les élèves à l'utiliser (« *Et je réponds à tous les messages* »).

La séance « C'est quoi le travail ? » (65')

L'intérêt du thème est décrit avec netteté : derrière les expressions « *tu ne travailles pas assez, fais des efforts* » ou « *maman ne travaille pas, elle reste à la maison* », parle-t-on de la même chose ? Le conseiller précise que la séance va essayer d'ouvrir, d'élargir les représentations.

Temps 1 - Travail en sous-groupes (35')

Constitution des groupes justifiée avec beaucoup de pertinence (« *on ne choisit pas toujours les gens avec qui l'on travaille* »). Consignes écrites avec précision dans un blason remis à chaque élève :

- choisissez 3 ou 4 mots pour qualifier « *qu'est-ce que le travail ?* » ;
- trouvez une définition pour indiquer : « *c'est quoi, le travail ?* » ; donner des exemples de situations de travail ;
- je choisis 1 ou 2 photos qui symbolisent *ce qu'est le travail pour moi* ; je décris en quelques lignes la ou les photos ; j'explique et justifie mon choix ;
- je choisis 1 ou 2 photos pour exprimer *ce que le travail n'est pas pour moi* ; je décris les photos en quelques lignes ; j'explique et je justifie mon choix.

Les 4 groupes se mettent en activité. Pendant le travail en sous-groupe, le conseiller passe dans les groupes, reformule, recentre, aide à réfléchir, incite à argumenter. Le professeur principal a une attitude participante. Il sera invité par le conseiller à exprimer son point de vue à plusieurs reprises.

Temps 2 – Retour en plénière (30')

Technique du tour de table question par question.

Quatre tours de table : 1/ les mots qui qualifient le travail ; 2/ définition ; 3/ les photos qui le représentent ; 4/ évaluation de la séance.

Du rythme est donné par le conseiller dans les prises de parole, et chaque élève est invité à reformuler et à argumenter dès que l'expression paraît insuffisamment précise ou sujette à ambiguïté.

1/ Les mots pour qualifier le travail

On entendra : « *se responsabiliser* », « *de l'argent* », « *préparer sa journée* », « *apprendre* », « *l'envie* », « *l'expérience* », « *la santé* ».

2/ Définir le travail

Expressions entendues : « *entrer dans le monde des grands* » ; « *quelque chose qu'on a envie de faire, que l'on prend plaisir à faire* » ; « *faire quelque chose pour les autres* ». Un débat contradictoire s'instaure autour de « *y a-t-il des métiers où on n'est pas utile aux autres ?* » ; « *l'école, c'est pas vraiment du travail* » ; « *c'est pas du jeu, c'est sérieux* ».

3/ Les photos qui représentent le travail

Le travail, c'est : pilote d'avion, chantier du bâtiment, boulanger.

Ce n'est pas : la pêche à la ligne, être assise sur un banc.

En discussion de groupe, on aborde *ce qu'on voit* et *ce qu'on ne voit pas* dans une photo.

4/ Evaluation de la séance

« *Est-ce que c'est facile de définir le travail ?* ». Les élèves, jusqu'au bout, auront été attentifs, participants, réflexifs, constamment invités par le conseiller à justifier leurs prises de position et à écouter les arguments contradictoires des autres élèves. .

A propos de la séance

1/ L'intérêt majeur de la thématique « c'est quoi le travail ? »

Ce thème est nodal, au cœur des préoccupations des élèves et de leurs représentations d'avenir. Il ne saurait être réservé aux élèves de 3^{ème} pratiquant l'option découverte professionnelle en collège ou en lycée professionnel.

2/ « Travail » et « métier »

A plusieurs reprises, la difficulté de distinguer « *travail* » et « *métier* » apparaît (cf. une jeune fille : « *on ne sait pas trop ce que c'est que le travail, car on a jamais travaillé* »).

3/ Met-on la barre trop haut ?

Mettre les élèves de 4^{ème} (13, 14 ans) en situation de recherche, de réflexion, de création ; leur proposer des recherches collectives construites sur le sens du travail, c'est bel et bien les faire grandir. On pourrait aisément transposer ce type de séance en formation de professeurs, en formation de parents (Ecole des parents).

Focus 7

Ce que disent les mots

Découverte

Trouvaille, astuce, butin, invention, discernement, décèlement, exploration, illumination, innovation

Découvrir

Révéler, apercevoir, repérer, saisir, deviner, voir, comprendre, montrer, remarquer, trouver.

Mais aussi : acquérir, afficher, apprendre, arracher, aviser, avouer, chercher, communiquer, concevoir, confier, constater, créer, déceler, déchiffrer, déclarer, décoller, dégager, dégarnir, dégoter, démasquer, dénicher, dénoncer, dénuder, dépister, détecter, déterrer, deviner, dire, discerner, distinguer, divulguer, embrasser, enlever, entrevoir, envisager, épancher, établir, étaler, éventer, exhumer, exposer, exprimer, faire voir, imaginer, indiquer, inventer, lever le voile, livrer, mettre à jour, mettre au jour, observer, ôter, ouvrir, pénétrer, percer, percevoir, publier, reconnaître, recruter, s'apercevoir, s'aviser, s'ouvrir, saisir, se confier, se livrer, sentir, se trahir, signaler, sonder, surprendre, tâtonner, trahir, trouver, vendre la mèche, voir.

Travail

Accouchement, action, activité, affaire, amortissement, application, art, besoin, boulot, bras, bricolage, bricole, brocante, business, canevas, cassement, casse-tête, chef d'œuvre, cheminement, corvée, devoir, difficulté, entraînement, entreprise, état, études, étude, exécution, exercice, façon, facture, fait, fatigue, fermentation, fonction, fonctionnement, force, forme, huile de coude, industrie, intérim, job, labeur, livre, main d'oeuvre, mal, mal d'enfant, ouvrage, peine, pensum, place, plan, poste, production, profession, programme, recherche, rôle, sape, service, situation, soin, spécialité, sueur, tâche, tintouin, turbin, veille, zèle.

source : Dictionnaire des synonymes, laboratoire CRISCO-CNRS Caen
<http://www.crisco.unicaen.fr>

Atelier 6

Échanger et mutualiser des pratiques innovantes pour construire une culture commune de la découverte professionnelle

Problématique

Un groupe très hétérogène pour échanger. L'atelier a réuni cinq professeurs, trois conseillers d'orientation-psychologues et deux principaux de collège. Trois des participants n'ont aucune expérience en matière de découverte professionnelle : un conseiller d'orientation-psychologue et une professeure de technologie interviennent dans des collèges en réflexion pour mettre en place l'option découverte professionnelle à la prochaine rentrée et une enseignante en arts plastiques vient chercher des arguments pour convaincre ses collègues et les membres du conseil d'administration qui ont refusé l'option en juin dernier. Ceux-ci ont exprimé des peurs : la somme de travail, l'absence de formation, le manque d'accompagnement. Elle est venue chercher des éléments de réponse. Les autres participants pratiquent tous la découverte professionnelle, une conseillère a même une expérience dans plusieurs établissements — un LP et deux collèges, avec des fonctionnements différents. Une conseillère évoque d'emblée l'évolution de l'option dans un collège : d'abord réservée aux élèves en difficulté, l'option s'oriente maintenant vers une dimension plus culturelle ouverte à tous. Il y a enfin le principal et le professeur de mathématiques du collège Val d'Huisne de la Ferté-Bernard, établissement dont la revue *Échanger* a présenté l'expérience dans son numéro spécial consacré à l'option découverte professionnelle en collège (Hors série n°1, décembre 2006). Tous les participants sont là avec le projet d'échanger pour nourrir leur réflexion sur cette question, et faire bénéficier leur établissement des leçons des réussites mais aussi des échecs ou des difficultés des autres équipes. La correspondante sarthoise de la revue *Echanger* est présente.

Animation de l'atelier

Christine Ladret, responsable de la Mission de valorisation des innovations pédagogiques au rectorat de l'académie de Nantes, et responsable de rédaction de la revue *Échanger*. Un exemplaire de la revue est distribué à chaque membre de l'atelier dont certains ne connaissaient pas l'existence. Tout petit temps de feuilletage.

Secrétariat

Michèle Coupry, professeure de collège, représentante de la revue *Echanger* en Sarthe

Au début, la volonté de capitaliser et mutualiser

Christine Ladret retrace l'histoire récente de la mise en place dans l'académie de l'option découverte professionnelle en collège et du module découverte professionnelle en lycée professionnel. Elle insiste sur la volonté académique, exprimée en 2004-2005, d'accompagner la mise en place de cet enseignement nouveau en collège (option de découverte professionnelle) ainsi que l'évolution des classes de 3^{èmes} préparatoires à la voie professionnelle vers des 3^{èmes} à module de découverte professionnelle (6h). Dès la première année d'expérimentation, les outils créés par les deux équipes pionnières des collèges vendéens ont été mis en ligne. Parallèlement, un groupe académique de réflexion et de production, composé de deux participants par département, a été mis en place. Il a permis de faire travailler ensemble des personnes venues d'horizons différents et de mettre en relation la diversité de leurs approches et de leurs réflexions. Les

équipes de terrain impliquées, les membres de ce groupe de réflexion, ont, dans cette phase d'innovation et de démarrage, cherché à donner du sens à cet enseignement nouveau, en définissant progressivement des savoirs, des outils, en cernant les écueils et les dérives à éviter... Le groupe de pilotage académique a eu la volonté de capitaliser les premières productions et les questionnements. Des groupes de pilotage départementaux ont, à la demande du recteur Dubreuil, pris le relais, accompagné les équipes, et organisé des échanges d'expériences entre les collègues. En effet, l'option s'inscrit dans l'histoire des établissements et des personnes : les expériences sont fortement contextualisées, aucune n'est idéale à elle seule, ni immédiatement transférable. Dans son n° hors série de décembre 2006, la revue *Echanger* présente onze récits d'expériences menées dans les cinq départements de l'académie, et témoigne de l'inventivité des équipes de terrain et de la nécessité, soulevée par les chercheurs Alain Crindal et Régis Olivier-Bonnaz, de se former pour développer un réel cursus de formation aux savoirs et aux compétences attestés. Le moment arrive de faire le point, et de se poser le problème de la formation des enseignants aux méthodes d'analyse du travail : comment amener les élèves à conceptualiser les métiers ? Comment lever les obstacles permettant d'accéder au réel du travail ? Comment maintenir la focale sur l'activité, et non pas sur la tâche ?

L'établissement témoin, retour sur la genèse de l'article et la place de l'entreprise

Ces récits d'expérience et leur mise en perspective du point de vue de la recherche participent ainsi à la construction d'une culture commune de la découverte professionnelle.

Comment la mise en récit de ces pratiques, dans une telle revue, aide-t-elle une équipe à les analyser et à les infléchir éventuellement ?
Qu'apporte aux équipes interviewées et aux lecteurs un panel de onze récits différents émanant des cinq départements de l'académie ?
En quoi la mise en perspective par un chercheur de plusieurs mises en récit différentes fait-elle émerger des questionnements et des lignes de forces nouvelles ?
Comment faire partager ces nouveaux savoirs au sein des équipes d'établissement ?
Quel usage peut-on faire en formation de ce type de ressources (récits de pratique avec mise en perspective) ?
Comment intégrer ces nouveaux savoirs dans une culture professionnelle commune ?

Comment préciser, étoffer les savoirs et savoir-faire et aller vers une culture professionnelle ?

Les deux représentants du collège Val d'Huisne de la Ferté-Bernard témoignent du processus de mise en récit de leurs pratiques dans *Echanger*. Après avoir dit dans un premier temps que le travail lié à l'entretien avec la correspondante d'*Echanger* et la rédaction de l'article avaient eu un impact limité, d'autres propos émergent : finalement oui, avec du recul, les questions de la correspondante ont permis d'éclairer les choix faits par l'établissement puisque l'équipe est revenue sur son action et a envisagé des évolutions pour l'année suivante. Le problème de l'évaluation s'est ainsi trouvé clairement posé. Cela a sûrement contribué à accélérer la formalisation d'une réflexion déjà en cours.

Jusqu'où faire entrer l'entreprise dans l'option, et... dans l'établissement ?

Une difficulté est au cœur de bien des réticences face à l'option, l'entrée de l'entreprise dans les établissements scolaires, dans l'enseignement même. Malgré un partenariat bien installé et très actif entre l'établissement et les nombreuses entreprises de la ville, la formalisation de ce lien en une convention de partenariat a été, dans un premier temps, rejetée par une partie des enseignants, et par voie de conséquence au conseil d'établissement. L'équipe investie dans l'option a dû expliciter ses modes de relation avec le monde du travail. Elle a fait connaître exactement le rôle que les représentants des diverses entreprises jouent en mettant bien en évidence que la maîtrise de l'ensemble des actions reste au collège, aux professeurs.

Bien loin de favoriser un emploi de proximité en mettant en relation des patrons et des employés potentiels, crainte de certains enseignants, l'option inscrit ces rencontres dans un projet global qui maintient l'élève à juste distance du monde du travail. Les professeurs ont même souligné qu'un des objectifs prioritaires de l'option pour l'établissement est d'ouvrir les perspectives de formation au-delà des ressources locales largement privilégiées par les élèves. La convention a été finalement adoptée.

Pour le groupe de participants à l'atelier, il est nécessaire de faire circuler l'information liée à l'option dans l'ensemble du collège ; ainsi, l'on prévient les tensions qui apparaissent souvent quand un groupe a le sentiment qu'il est tenu à l'écart et qu'on lui cache des choses. Par ailleurs, le professeur a souligné, qu'en cette deuxième année, les enseignants ont ressenti un fort besoin de construire l'option. C'est l'année des interrogations : comment préciser, étoffer les savoirs, les savoir-faire pour aller vers une culture professionnelle ?

Une pédagogie différente, un autre placement des enseignants

L'option impose de travailler dans le cadre d'un projet pédagogique en équipe pluridisciplinaire, avec l'implication des conseillers d'orientation-psychologues. Les conseillers présents à l'atelier soulignent combien cette activité les conduit à travailler différemment. Elle transforme leurs relations avec les enseignants impliqués, mais aussi avec les chefs d'établissement. Et les élèves aussi les perçoivent différemment, à la fois par le statut occupé dans l'équipe mais aussi du fait même d'un travail régulier, plus ouvert et pas exclusivement axé sur l'orientation. Les conseillers découvrent combien les élèves gagnent en maîtrise dans ce cadre. Les enseignants insistent sur le rôle spécifique d'accompagnant qu'ils sont amenés à jouer dans cette situation particulière où ils se trouvent, en temps réel, dans la même position de découverte que leurs élèves.

Parfois vécue comme inconfortable, cette posture offre aussi des avantages, notamment celui de mettre l'élève dans la position de transmettre des connaissances vraiment nouvelles pour tous, y compris pour l'enseignant, et d'avoir ainsi à endosser une vraie responsabilité. Devant les étonnements, les doutes des autres jeunes et adultes, c'est à eux de confirmer leurs assertions, d'apporter éventuellement des arguments ou des preuves. Cela va du vocabulaire technique d'un métier à l'organisation du travail ou aux relations entre les individus... Tous les participants à l'atelier sont d'accord sur l'importance déterminante de la méthode de travail, sur la mise en place de dispositifs qui, tout en imposant des contraintes en termes de calendrier, de supports, de taille du groupe de travail, laissent une marge de liberté aux élèves sur le choix précis de l'objet du travail. Plusieurs personnes soulignent qu'une formation serait bien utile et sans doute d'autant plus efficace qu'elle interviendrait après une première expérience.

La découverte professionnelle et les autres disciplines : une rivalité ?

En quête d'argumentaire pour défendre l'option auprès de leurs collègues, les enseignants développent les réticences entendues dans leurs établissements. L'éventuelle généralisation de la découverte professionnelle renforce l'inquiétude qui s'est déjà exprimée dans bon nombre de collèges avec la mise en place de l'option. L'horaire des élèves n'étant pas extensible, ces trois heures dévolues à ce nouvel enseignement vont sûrement être prises sur les heures actuelles des disciplines... Lesquelles ? Beaucoup d'enseignants et en particulier ceux qui ont vu fondre leurs horaires, comme les professeurs de français, se posent des questions : ils n'ont, par exemple, plus le temps de travailler vraiment l'oral dans leurs cours, et on leur dit que ce nouvel enseignement va permettre de mettre en place des dispositifs qui vont privilégier la prise de parole dans des circonstances et sous des formes variées... Ces enseignants cherchent la cohérence — pourquoi la découverte professionnelle et pas le théâtre ? — et se sentent dépossédés.

Plusieurs interventions nourrissent alors un contre-argumentaire. Des enseignants de français, eux-mêmes impliqués dans l'option, ont exprimé leur surprise devant les transformations de certains élèves. Tel élève muet en cours de français, faisant tout pour se faire oublier, a montré un tout autre visage dans la découverte professionnelle. Est-ce dû à la sécurité d'un groupe restreint ? A ce singulier objet de travail sur lequel tout le monde a légitimité égale à parler (pas de "passif" accumulé au fil des années, comme dans le rapport de certains élèves à certaines matières...) ? Est-ce plutôt la situation réelle de communication en place ? Ici, en effet, la prise de parole est nécessaire, soit pour faire avancer le travail au sein du groupe ou pour faire partager une expérience unique en stage, après un entretien avec un professionnel, une recherche que personne d'autre n'a faite... Toujours est-il que des enseignants de français ont découvert certains de leurs élèves. Même sans être impliqué à l'année dans cette option, un enseignant de français peut aussi prendre en charge, en quelques heures, une partie d'un travail qui appartient à son champ disciplinaire.

La découverte professionnelle : pourquoi seulement en 3^{ème} ?

La principale du collège Val d'Huisne Le Mans, établissement classé en *ambition réussite* à la rentrée 2006, part du constat que la très grande majorité des parents de son établissement n'a — hélas — aucune expérience positive du travail. Construire cette culture en une seule année, en trois heures hebdomadaires, avec des enfants qui n'ont jamais vu quelqu'un de leur famille partir au travail, jamais entendu à la maison de conversation sur les conditions de travail, les relations avec des collègues, des supérieurs... Cela paraît impossible. Ne faudrait-il pas commencer plus tôt ? Ce serait aussi un moyen de donner des perspectives à l'élève, de lui montrer vers quoi il pourrait aller, comment sa scolarité présente peut se prolonger. Le groupe s'est emparé de la question qui peut se poser dans d'autres établissements. Pourquoi pas une découverte professionnelle dès la quatrième ou même dès la sixième ? Un participant fait état de travaux menés dès l'école primaire sur les métiers présents à l'intérieur même de l'école. Dans d'autres collèges, un travail sur les métiers des parents est mené en 5^{ème}. Dans le cas d'un établissement en ambition réussite, on pourrait très bien envisager de mettre en place un programme de sensibilisation et d'acculturation progressives tout au long du collège. Tout en n'oubliant pas que la méthode de travail est aussi importante que les savoirs et qu'elle est au cœur de cet enseignement.

Comment démarrer ?

Les établissements qui s'apprêtent à proposer l'option à la prochaine rentrée se posent la question du « recrutement », du choix, par les élèves, de cette nouvelle option. Comment présenter ce nouvel enseignement aux élèves et aux parents ? L'existence d'outils de présentation dans la rubrique découverte professionnelle du site académique — la plaquette ONISEP, des fiches personnalisables en ligne — ne dispensent pas d'une réflexion sur ce point. L'importance des représentations liées au mot *professionnel* est soulignée ; pour les parents et les élèves, c'est a priori un enseignement destiné aux élèves pressés d'entrer dans le monde du travail.

C'est cette représentation qu'il faut d'abord déstabiliser en posant clairement les objectifs de l'option et en insistant sur le fait qu'être dans ou en dehors de l'option n'a aucune influence sur la poursuite d'études, sur le cursus scolaire. Un courrier de l'établissement, suivi d'une rencontre avec les parents pour faire émerger toutes les questions, les éventuelles réticences, constitue sans doute une démarche qui garantit un choix éclairé de la part des élèves et des parents.

Dès que l'option est en place, le bouche à oreille fonctionne et, presque toujours, ce sont les élèves eux-mêmes, par groupes, qui passent dans les classes de quatrième pour présenter l'option, parler de leur expérience, répondre aux questions, montrer certains de leurs travaux... L'enseignant n'intervient qu'éventuellement, en cas de besoin. Néanmoins, il arrive qu'un établissement souhaite lui-même faire évoluer assez sensiblement ce nouvel enseignement.

Dans ce cas bien sûr, mais peut-être aussi dans tous les autres, une information bien identifiée, portée par le chef d'établissement et offrant des possibilités de rencontres, peut permettre de clarifier avec de nouveaux parents les enjeux réels de la découverte professionnelle : les représentations sont résistantes et peuvent se nourrir d'informations partielles, plus ou moins fidèlement transmises. ■

BIBLIOGRAPHIE
RESSOURCES
SITOGRAPHIE

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES RESSOURCES

Textes officiels

Enseignement du module de découverte professionnelle (6h hebdomadaires) en classe de troisième, arrêté du 14-02-2005, Bulletin officiel n°11 du 7-03-2005

Enseignement de l'option facultative de découverte professionnelle (3h hebdomadaires) en classe de troisième, arrêté du 14-02-2005, Bulletin officiel n°11 du 17-03-2005

Vade-mecum de l'option découverte professionnelle (3h)

Vade-mecum du module de découverte professionnelle (6h)

<http://eduscol.education.fr/>

Actes du séminaire national de pilotage, Paris, mars-avril 2005

<http://eduscol.education.fr/D0072/resnatdp.htm>

Rapports

Afriat C., dir. (2002), *Avenirs des métiers*, commissariat général du Plan, 200 p.

Bloch D., dir. (2004), *La mise en place de la découverte professionnelle : proposition d'organisation et de contenus*, Ministère de l'éducation nationale.

Chardon O., Estrade M.-A. (2007), *Les métiers en 2015*, Centre d'analyse stratégique et DARES, 180 p.

Cohen D., dir. (2007), *Une jeunesse difficile, portrait économique et social de la jeunesse*, CEPREMAP, 238 p.

Conseil économique et social des Pays-de-la-Loire (2007), *A vous de jouer ! Quelles perspectives pour les jeunes dans les Pays-de-la-Loire*, janvier 2007, 575 p.

Observatoire des PME (2004), *Connaissance des entreprises par les élèves*, n°6, 132 p.

Inspection générale de l'éducation nationale (2007), *Le module de découverte professionnelle*, par Cahuzac R., Riquier R., Thierry J., n°2007-010, janvier 2007, 28 p.

Lunel P. (2007), *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle, pour un nouveau pacte avec la jeunesse*, délégation interministérielle à l'orientation, 89 p.

Vivier B. (2003), *La place du travail*, Conseil économique et social, 138 p.

Ouvrages

Barrère A. (2003), *Travailler à l'école, que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses universitaires de Rennes, 208 p.

Baudelot C., Gollac M., dir. (2003), *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Fayard.

Belotti E.-G. (1977), *Du côté des petites filles*, Editions des femmes, 258 p.

Caron C., Gaglio G. (dir.), (2007), *L'organisation à l'épreuve, autour du temps, de la sociabilité et du métier*, Presses universitaires de Rennes, 290 p.

- Clot Y. (1998), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte/Poche, 280 p.
- Clot, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, PUF, 243 p.
- Centre des jeunes dirigeants d'entreprise (1996), *L'entreprise au XXI^{ème} siècle*, Flammarion, 160 p.
- Comenius J.-A. (1992), *La grande didactique, ou l'art universel de tout enseigner à tous*, éd. Klincksieck, 281p. L'édition originale de l'ouvrage est parue en 1638.
- Dejours C. (1995), *Le facteur humain*, PUF, 128 p.
- Dubet F., dir., (2006), *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*, Seuil.
- Gélar J.-P. (2007), *Travailler plus, travailler moins, travailler autrement*, Presses universitaires de Rennes, 296 p.
- Gonnin-Bolo A. (2005), *Entreprises et écoles, une rencontre de professionnels*, INRP, 110 p.
- Guichard J., Huteau M. (2007), *Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés*, Dunod, 472 p.
- Héber-Suffrin C. (2006), *Se former réciproquement tout au long de la vie*, in Morvan Y., La formation tout au long de la vie, Presses universitaires de Rennes, pp. 175-188
- Jonnaert P. (2006), *Projets et compétences*, De Boeck
- Jonnaert P. (2003), *Créer des conditions d'apprentissage*, De Boeck, 1^{ère} édition en 1999
- Lebaubé A. (1997), *Le travail, toujours moins ou autrement*, Le Monde éditions, 290 p.
- Léon A. (1957), *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, PUF, 131 p.
- Léon A. (1961), *Histoire de l'éducation technique*, PUF, 128 p.
- Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique*, PUF
- Méda D. (2007), *Le travail*, PUF, Que sais-je, 128 p.
- Merle P., (1993), *La compétence en question, école, insertion, travail*, Presses universitaires de Rennes, 210 p.
- Molinier P. (2006), *Les enjeux psychiques du travail*, Petite bibliothèque Payot, 338 p.
- Naville P. (1972), *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard, Idées, 382 p. (première édition de l'ouvrage en 1945)
- Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger L. (2001), *Les jeunes et le travail*, PUF, 266 p.
- Ouvrage collectif (1997), *L'orientation face aux mutations du travail*, Ed. Syros, actes du colloque L'orientation tout au long de la vie, Paris – La Villette, septembre 1996, 264 p.
- Piotet F. (2002), *La révolution des métiers*, PUF, 366 p.
- Plantu (1989), *Wolfgang, tu feras informatique !* La Découverte Le Monde, 128 p.
- Rey B., (1996), *Les compétences transversales en question*, ESF
- Tehem / Gildo (2005), *Zap collègue*, tome 2, éditions Glénat, 50 p.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice : learning, meaning and identity*, Cambridge University Press
- Wenger E. (2005), *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Presses universitaires de Laval, Québec, Canada

Revues, articles

Administration et éducation (1995), *Préparer à un métier*, n°3, revue de l'association française des administrateurs de l'éducation.

C'est quoi le travail ? Quelles valeurs transmettre à nos enfants ? revue Autrement, collection mutations, n°174, octobre 1997

Education, économie, emploi, Inspection académique de la Sarthe, série EduSarthe, mars 2007

L'école vers l'emploi ? revue Diversité Ville-Ecole-Intégration, CNDP, n°146, septembre 2006
Trois parties : A quoi servent les études ? Des jeunesses. L'insertion professionnelle. Avec une interview de François Dubet et une importante bibliographie. Une revue de grande qualité.

La lettre de la découverte professionnelle, ONISEP, Lognes

<http://www.onisep-reso.fr/lettredp>

La place du travail dans les identités, par Garner H., Méda D., Senik C., revue Economie et statistiques, n°393-394, 2006, pp. 21-40.

Les jeunes, l'école et la perspective du travail. Actes des journées nationales d'études de l'orientation, Metz, septembre 2006, revue Questions d'orientation, Editions Qui plus est, n°4, décembre 2006. Un précieux numéro d'une des revues de référence en orientation scolaire et professionnelle. Avec : D. Linhart, D. Castra, G. Moreau, B. Prot, C. Laval, A. Crindal, J. Guichard.

Option découverte professionnelle. Revue Echanger, hors série n°1, décembre 2006, académie de Nantes, Mission de valorisation des innovations pédagogiques.

Une douzaine d'articles mettent en valeur les expériences d'autant d'équipes d'établissements de l'académie de Nantes. Ce numéro s'enrichit d'une contribution dense et synthétique d'Alain Crindal, *L'ODP, un enjeu pour demain* (pp. 5-10).

Souffrir au travail, interview de Christophe Dejourns, psychiatre, titulaire de la chaire psychanalyse santé-travail au CNAM, Le Monde, 22-23 juillet 2007

Travail : je t'aime, je te hais, dossier, revue Sciences humaines, n°179, février 2007.

Travailler nuit gravement à la santé, revue Enjeux-Les échos, n°207, nov. 2004

Travailler, premiers jours. Jeunes, entreprises : attentes et malentendus.

Revue Autrement, n°192, avril 2000.

Guides, méthodes, supports, outils

Association FormaSarthe (2007), *Préparer et exploiter FormaSarthe*, revue EduSarthe, 52 p.

<http://www.ac-nantes.fr/ia72> Parution en octobre 2007 (4^{ème} édition)

Crindal A. (2007), *Comprendre la complexité du travail*, diaporama de la conférence de l'auteur, Le Mans, journée de formation du 25 avril 2007. Disponible sur <http://www.ac-nantes.fr/ia72>

Crindal, A. et Ouvrier-Bonnaz, R. (2006), *La découverte professionnelle, Guide pour les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs*, Delagrave éditions

Une bibliographie de 9 pages, très complète, et incluant une abondante sitographie, est proposée en pages 152-160 de cet ouvrage. Le lecteur est vivement invité à s'y reporter.

Découverte professionnelle, séquences pédagogiques option 3h, (2005), ONISEP, 287 p.

Des hommes au travail, analyse d'activités professionnelles (2004), DVD (164 mn), Scéren-CNDP + 1 manuel de mise en oeuvre

15 films en intégralité ou par séquences. Catégories : les pratiques, les organisations, les milieux et les connaissances. 36 définitions autour du concept de pratiques sociales de référence. Niveaux : collège, LP

ONISEP Bretagne (2001), A la découverte de l'entreprise, outil multimédia (questionnaires, photolangage, film vidéo, planificateur, document de classe).

ONISEP Pays-de-la-Loire (2007), *Mixité, égalité*, mallette pédagogique, outils multimédia, séquences pédagogiques.

Tordjman, P. et Vinet, X. (2006), dir., *Accompagner les activités de découverte en entreprise*, Paris, ONISEP, 96 p. Après la première édition en 1999, réédition attendue d'une méthode d'exploration et d'apprentissage des séquences d'observation en milieux professionnels : visites, séquences plus longues... Et si tout partait des bonnes questions à se poser avant le lancement des dispositifs et de scénarios à concevoir en fonction des réponses qu'on y donne...

Sitographie

Académie de Nantes, site pédagogique

<http://www.ac-nantes.fr/>

ADEMA, Agence de développement économique du Mans

<http://www.adema-le-mans.fr>

AFPA, Association nationale pour la formation professionnelle des adultes

<http://www.afpa.fr>

AGEFIPH, Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées

<http://www.agefiph.asso.fr>

ANACT, Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail

<http://www.anact.fr>

ANPE, Agence nationale pour l'emploi <http://www.anpe.fr>

APCE, Agence pour la création d'entreprise <http://www.apce.com>

APEC, Association pour l'emploi des cadres <http://www.apec.asso.fr>

APCM, Assemblée permanente des chambres de métiers <http://www.apcm.com>

Canal Métiers <http://www.canalmetiers.tv>

CAPEB, Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment

<http://www.capeb.fr>

CARIF, Centre d'animation et de ressources pour l'information sur la formation en Pays de la Loire

<http://www.cariforef-pdl.org>

Carrefour entreprise Sarthe <http://www.sarthe.com/carrefour-entreprise>

Centre de ressources national des coopérations technologiques lycée-entreprise

<http://www.cap-innov.org>

Centre INFO <http://www.centre-inffo.fr>

Centres d'information et d'orientation Sarthe <http://www.ciosarthe.com>

CEREQ, Centre d'études et de recherches sur les enseignements et les qualifications <http://www.cereq.fr>

Chambre d'agriculture Sarthe <http://www.agri72.com>

Chambre de commerce et d'industrie Le Mans Sarthe <http://www.lemans.cci.fr>

Chambre de métiers et de l'artisanat Sarthe <http://www.cm-lemans.fr>

CIDJ, Centre d'information et de documentation jeunesse

<http://www.cidj.asso.fr>

Comité d'expansion économique de la Sarthe <http://www.economie.sarthe.com>
Conseil économique et social <http://www.conseil-economique-et-social.fr>
Conseil général de la Sarthe <http://www.sarthe.com>
Conseil national de l'insertion par l'activité économique
<http://cnaie.gouv.fr>
Conseil régional des Pays-de-la-Loire <http://www.paysdelaloire.fr>
CRISCO, Centre de recherches inter-langues sur la signification et le contexte (Université de Caen)
<http://elsapl.unicaen.fr/cgi-bin/cherches.cgi>
FormaSarthe <http://www.frequence-sille.org>
INED <http://www.ined.fr>
INSEE <http://www.insee.fr>
Inspection académique Sarthe <http://www.ac-nantes.fr/ia72>
Les metiers.net <http://www.lesmetiers.net>
Métiers et formations en Pays-de-la-Loire <http://www.meformer.org>
Ministère de l'agriculture <http://www.educagri.fr>
Ministère de l'éducation nationale, site pédagogique <http://eduscol.education.fr>
Ministère du travail, des relations sociales et de la solidarité <http://www.travail.gouv.fr>
ONISEP, portail national <http://www.onisep.fr>
OREF, Observatoire régional emploi formation des Pays de la Loire
<http://www.cariforef-pdl.org>
PRIM, Pôle de recherche et d'innovation du Maine <http://www.prim.asso.fr>
Rectorat académie de Nantes <http://www.ac-nantes.fr>
Région Pays de la Loire <http://www.paysdelaloire.fr>
Toile SES <http://www.toileses.org>
Union des industries et métiers de la métallurgie
Site national : <http://www.uimm.fr>
Site régional : <http://www.metallurgiepaysdelaloire.fr>
Université du Maine <http://www.univ-lemans.fr>

SIGLIER

ADEMA : Agence de développement économique de la ville du Mans
AFPA : Association pour la formation professionnelle des adultes
AGEFIPH : Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
ANACT : Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail
ANPE : Agence nationale pour l'emploi
APEC : Association pour l'emploi des cadres
ARACT : Agence régionale pour l'amélioration des conditions de travail
B2I : Brevet informatique et Internet
BO : Bulletin officiel de l'éducation nationale
CAPEB : Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment
CARIF : Centre d'animation et de ressources pour l'information sur la formation continue
CCI : Chambre de commerce et d'industrie
CDDP : Centre départemental de documentation pédagogique
CEPREMAP : Centre pour la recherche économique et ses applications
CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les enseignements et les qualifications
CES : Conseil économique et social (*national*)
CESR : Conseil économique et social régional
CFA : Centre de formation d'apprentis
CIDJ : Centre d'information et de documentation jeunesse
CIO : Centre d'information et d'orientation
CLEMI : Centre de liaison entre l'école et les moyens d'information
CMA : Chambre des métiers et de l'artisanat
CNAM : Conservatoire national des arts et métiers
CNDP : Centre national de documentation pédagogique
CPC : Commission professionnelle consultative
CRDP : Centre régional de documentation pédagogique
CRISCO : Centre de recherches inter-langues sur la signification et le contexte
CSAIO : Chef des services académiques d'information et d'orientation
CUEP : Centre universitaire d'éducation permanente
DAEP : Délégation académique à l'évaluation et à la pédagogie
DAFPEN : Délégation académique à la formation des personnels de l'éducation nationale
DAFPIC : Délégation académique à la formation professionnelle initiale et continue
DARES : Direction de l'animation, de la recherche, des études et des statistiques (*Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale*)
DDTEFP : Direction départementale du travail, de l'emploi, et de la formation professionnelle
DP : Découverte professionnelle (3h ou 6h)
DIVEL : Division des élèves, inspection académique (*scolarisation, affectation des élèves*)
DRONISEP : Délégation régionale de l'ONISEP
DUT : Diplôme universitaire de technologie
EAO : Education à l'orientation
EPLE : Etablissement public local d'enseignement
FFB : Fédération française du bâtiment et des travaux publics
FILMS : Forum d'information des lycéens du Mans et de la Sarthe
FNTR-FNTV : Fédération nationale des transports routiers et des transports de voyageurs
FTLV : Formation tout au long de la vie
GRETA : Groupement d'établissements (*formation continue, Education nationale*)

SIGLIER (*suite*)

HALDE : Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité

HCEEE : Haut comité éducation, économie, emploi

IA-IPR : Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional

IDD : Itinéraires de découverte

IEN : Inspecteur, inspectrice de l'éducation nationale

INETOP : Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

INRP : Institut national de la recherche pédagogique

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

INRP : Institut national de la recherche pédagogique

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

LEA : Langues étrangères appliquées

LMD : Licence, master, doctorat

LPRO 72 : Association des lycées professionnels publics Sarthe

MEDEF : Mouvement des entrepreneurs de France

MDP : Module de découverte professionnelle (6h)

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

MEDEF : Mouvement des entrepreneurs de France

MEN : Ministère de l'éducation nationale

MGI : Mission générale d'insertion de l'éducation nationale

ODP : Option découverte professionnelle (3h)

ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions

OREF : Observatoire régional emploi formation

PAE : Plate-forme d'accompagnement vers l'emploi

PAF : Plan académique de formation

PAIO : Permanence d'accueil, d'information et d'orientation

PI : Pôle insertion (*Mission générale d'insertion, Education nationale*)

PIH : Pôle insertion handicap (*Mission générale d'insertion, Education nationale*)

PLP : Professeur de lycée professionnel

PPCP : Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel

PRIM : Pôle de recherche et d'innovation du Maine

PRIT : Pôle de recherche et d'innovation technologique

RQTH : Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé

SAIA : Service académique d'inspection de l'apprentissage (*rectorat*)

SAIO : Service académique d'information et d'orientation (*rectorat*)

SESSAD : Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile

SICF : Service d'information et conseils aux familles, direction diocésaine

STAE : Sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement (*baccalauréat technologique*)

STG : Sciences et technologies de gestion (*baccalauréat technologique*)

STI : Sciences et technologies industrielles (*baccalauréat technologique*)

STL : Sciences et technologies de laboratoire (*baccalauréat technologique*)

STPA : Sciences et technologies du produit agroalimentaire (*baccalauréat technologique*)

SCUIO : Service commun universitaire d'information et d'orientation

TPE : Travaux personnels encadrés

UIMM : Union des industries et métiers de la métallurgie

UIMS : Union des industries et métiers de la métallurgie de la Sarthe

UPI : Unité pédagogique d'intégration (*éducation nationale*)

VAE : Validation des acquis de l'expérience

L'INSPECTION ACADÉMIQUE SARTHE PUBLIE...

**DOMAINES : ORIENTATION, INSERTION, PEDAGOGIE,
ADAPTATION ET INTEGRATION SCOLAIRES, HANDICAP**

COLLECTIONS EDUSARTHE

Intégralement et gratuitement disponibles sur
<http://www.ac-nantes.fr:8080/ia72/edusarthe/index.php>

Ressources, des outils pour enseigner

Eduquer en orientation, novembre 2000

Passerelles pour l'insertion, mai 2001

100 références pour éduquer en orientation, juillet 2002

Changer le conseil de classe, août 2004

Exploiter l'évaluation 6^{ème}, septembre 2004

200 références pour éduquer en orientation, novembre 2004

Préparer et exploiter FormaSarthe, octobre 2005 (réédition prévue en octobre 2007)

400 références pour éduquer en orientation, février 2007

Références, des informations pour agir

Cinq CIO en Sarthe, cinq priorités, janvier 2003 (réédition prévue en janvier 2008)

Guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, janvier 2005

Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école, août 2005

Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés, utopie ou réalité ? juin 2006

Procédures d'orientation et d'affectation, janvier 2007 (édition annuelle)

50 actions pour l'insertion des jeunes, mai 2007 (3^{ème} édition)

Education, économie, emploi, mai 2007 (4^{ème} édition)

Des femmes et des hommes au travail, août 2007

Repères, des statistiques pour piloter

Repères pour l'orientation, décembre 2006, 23^{ème} édition (édition annuelle)

Bilan de l'orientation et de l'affectation, juillet 2007, 18^{ème} édition (édition annuelle)

AUTRES PUBLICATIONS

57 collèges en actions, fiches-actions, mars 1993, 128 p.

Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ? décembre 1993, actes de la journée d'étude des collèges du 2 juin 1993, Le Mans-Rouillon, 87 p.

Evaluer au collège aujourd'hui, décembre 1994, actes de la journée d'études des collèges du 5 octobre 1994, Le Mans-Rouillon, 85 p.

Outils et dispositifs pour une démarche éducative en orientation, juin 1996

Prendre en considération des élèves différents, juin 1999, 49 p.

Qui est responsable de l'orientation, actes des 47^{èmes} journées nationales de l'orientation (Le Mans, du 22 au 25/09/1998), dans revue *Questions d'orientation*, n°1, mars 1999, 163 p.

Donner un second souffle à l'orientation dans l'académie de Nantes, rapport à la rectrice d'académie, juillet 2001, 150 p.

A la recherche du bon lycée, la dérogation à l'entrée en seconde, avril 2002, 45 p.

A la recherche du bon collège, la dérogation à l'entrée en sixième, avril 2002, 40 p.

Avec nos remerciements à...

Christian Chorvot, proviseur des lycées Touchard Washington Le Mans, qui a mis à disposition gracieusement ses locaux ; Laurence Clabault, proviseure-adjointe du lycée Touchard Le Mans, pour son aide logistique et technique et la qualité de son accueil ; Stéphane Girard, secrétaire de l'association FormaSarthe.

Avec notre gratitude à...

Conférenciers

Alain Crindal

Régis Ouvrier-Bonnaz

pour leur enthousiasme, la luminosité de leurs propos, la très grande richesse de leurs outils et méthodes, et leur adaptation vive au contexte ligéro-sartheois.

Intervenants

Jérémy Berthelot, Alain Crindal, Dominique Gelly, François Grangette, Christian Grisaud, Marie-Françoise Guillaume, Christine Ladret, Marc Le Bitouzé, Franck Maudoux, Régis Ouvrier-Bonnaz, Patrick Richard, Géraldine Rosier, Paule Tordjman, Alain Trébuchon, Alain Trichereau

pour leurs apports, leurs témoignages, et leur transmission généreuse

Comité d'organisation

Michèle Coupry, professeure de collège, collège Le Maroc-Huchepie Le Mans, correspondante de la revue Echanger en Sarthe ; Catherine Defond, IEN-ET, académie de Nantes ; Claudie Desloges, conseillère d'orientation-psychologue, CIO La Flèche ; Dominique Gelly, conseillère d'orientation-psychologue, CIO La Flèche ; Christelle Grassin, assistante IEN-IO, IA Sarthe Le Mans ; Jean-Claude Rouanet, IA-DSDEN Sarthe ; Catherine Serveau, IEN-ET, rectorat académie de Nantes ; Paule Tordjman, conseillère d'orientation-psychologue, CIO Le Mans centre ; Jacques Vauloup, IEN-IO, IA Sarthe (*conception, coordination*).

Et avec nos remerciements particuliers à Christian Chauvet et Yann Parasie, CDDP de la Sarthe (prise de vues), à Xavier Vinet et Valérie Sourisseau, DRONISEP Nantes (table de publications), à Christine Ladret, rectorat académie de Nantes (revue Echanger), aux animatrices, animateurs et secrétaires des ateliers.

Cette journée départementale d'étude, de formation et d'échanges de pratiques a été conçue et réalisée par l'inspection académique de la Sarthe, avec la participation de l'association FormaSarthe,

Directeur de la publication : Jean-Claude ROUANET Inspecteur
d'Académie Directeur des services départementaux de l'Éducation
nationale

Inspection académique de la Sarthe
Inspection de l'information et de l'orientation
34 rue Chanzy — 72071 Le Mans cedex 9

Tél : 02.43.61.58.11
ce.iio72@ac-nantes.fr

Cette publication est également disponible [ainsi que les autres
publications de l'inspection académique de la Sarthe] en
téléchargement sur le site :

<http://www.ac-nantes.fr:8080/ia72/edusarthe/index.php>

Mise à jour : AOÛT 2007
Tirage : 600 exemplaires