

Psychologie du Travail et des Organisations

Fondée en 1995 à l'initiative de Claude Lemoine et Michel Rousson, sous l'égide de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française, cette revue publie des articles originaux, des revues de questions, des comptes-rendus de recherches, y compris celles réalisées sur le terrain ou dans une perspective d'application. Elle présente également des comptes rendus d'ouvrages et des notes sur l'actualité du domaine.

Audience

Psychologie du Travail et des Organisations s'adresse aux enseignants, aux chercheurs et aux praticiens du domaine et à un plus vaste public : étudiants, responsables des ressources humaines, gestionnaires, ergonomes, médecins du travail...

Objectifs

Les thèmes principaux concernent les aspects individuels, psychosociaux et structurels du travail et des organisations. À titre d'exemples non exclusifs, on peut citer les questions portant sur : la gestion et le développement des ressources humaines (formation, compétences, innovation), l'organisation et l'évaluation des systèmes (changement, communication, climat), les articulations hommes-organisations-techniques (représentations, aspects culturels, négociation, coopération, style de direction), la santé (bien-être, conditions de travail, stress, risques, sécurité), l'environnement, les aspects psychologiques liés à l'emploi et au non emploi (sélection, orientation, évaluation des personnes, insertion, identité, implication), le rôle du psychologue (expertise, conseil, mode d'intervention), l'épistémologie, la méthodologie et la déontologie.

La revue comporte environ 384 pages distribuées en 4 numéros par an. La revue publie régulièrement des numéros à thèmes. Les travaux doivent satisfaire aux critères de vérification scientifique.

Editorial

Chers Collègues lecteurs de PTO,

Les saisons rythment nos publications comme vous l'avez constaté. Pour ce numéro d'été qui précède notre Congrès et l'accompagnera, la rédaction vous a réservé cinq articles de choix.

Le premier, de Laure GUILBERT de l'Université de Rouen, co-écrit avec Sylvain LEDUC, Gérard VALLERY et Ingrid DEMAILLY, interroge sur les incidences de l'implantation de messageries électroniques en Gendarmerie Nationale.

Le deuxième de Simon GRENIER, Marie-Hélène GILBERT et André SAVOIE de l'Université de Montréal pose la question de la Justice Procédurale comme variable prévisionnelle de la motivation intrinsèque au travail.

L'article suivant est de Bertrand LESSAULT et Anne LANCRY-HOESTLANDT du CNAM. Il a trait aux compétences des enseignants du technique au lycée professionnel.

Yousri DALY de la faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis nous propose ensuite une adaptation transculturelle de l'échelle de mesure des ancres de carrière.

Enfin, Alexandre PASCUAL de l'université de Bordeaux2 nous entretient de la restauration d'un contexte de libre choix pour l'insertion professionnelle des allocataires du RMI.

Un numéro très diversifié qui ne manque pas de piment. Il fallait cela pour agrémenter notre Congrès de LILLE.

Bonne lecture à tous.

*Georges Masclat
Professeur Émérite des Universités
Rédacteur en chef*

CONTENTS

Éditorial p 100

**Laure GUILBERT, Sylvain LEDUC, Gérard VALLÉRY
et Ingrid DEMAILLY** p 104

Instant messaging implantation within National
Gendarmerie : impacts on communication and information

**Simon GRENIER, Marie-Hélène GILBERT
et André SAVOIE** p 126

Procedural Justice as a Predictive Variable of Intrinsic
Motivation at Work

Bertrand LESSAULT et Anne LANCRY-HOESTLANDT p 142

Teacher competencies in vocational schools

Yousri DALY p 160

The transcultural adaptation of a measure scale
Case of the career anchors scale

Alexandre PASCUAL p 178

Free choice and vocational rehabilitation of minimum
wage integration beneficiaries in France

Received books p 193

Gaude Lemoine



SOMMAIRE

Éditorial p 100

Leure GUILBERT, Sylvain LEDUC, Gérard VALLÉRY et Ingrid DEMAILLY p 104

Implantation des messageries électroniques en Gendarmerie Nationale : quelles incidences sur la communication et l'information ?

Simon GRENIER, Marie-Hélène GILBERT et André SAVOIE p 126

La Justice Procédurale comme Variable Prévisionnelle de la Motivation Intrinsèque au Travail

Bertrand LESSAULT et Anne LANCRY-HOESTLANDT p 142

Les compétences des enseignants du technique Au lycée professionnel

Mousri DALY p 160

L'adaptation transculturelle d'une échelle de mesure Cas de l'échelle des ancres de carrière

Alexandre PASCUAL p 178

Restauration d'un contexte de libre choix et insertion professionnelle des allocataires du RMI

Livres reçus p 193

Claude Lemoine



Les compétences des enseignants du technique au lycée professionnel

Teacher competencies in vocational schools

Bertrand Lessault*, Anne Lancry-Hoestlandt**

* Conseiller d'Orientation Psychologue, docteur en psychologie, CIO 2 rue Charles de
Coulomb 45100 ORLEANS la source. 02.38.63.07.54. bfjmg@neuf.fr. EA 4132
CRTD. INETOP-CNAM.

** anne.lancry@cnam.fr .EA 4132. CRTD. INETOP-CNAM.
41, rue Gay-Lussac. 75005. Paris.

Résumé:

Les enseignants de Lycée Professionnel sont confrontés à un problème de reconnaissance. Les équipes n'arrivent plus à faire face à la pression des familles, des élèves, de l'institution et des entreprises. Cet article traite du décalage entre la sphère éducative et la sphère professionnelle et met en avant l'ambiguïté des situations. L'investigation montre comment, dans la pédagogie mise en place, les enseignants font référence à leur expérience pour lier le référentiel des activités professionnelles au référentiel de certification et tournent leur activité vers l'apprentissage des élèves. Le décalage entre référentiels constitue en fait le moteur de la pédagogie de la transmission. Ce constat, montrant aussi que cette pratique est une tentative de se faire reconnaître, interroge les Conseillers d'Orientations Psychologues dans l'analyse des phénomènes d'orientation liés à la réussite ou au décrochage scolaire des élèves.

Abstract:

Vocational school teachers face a problem of acceptance. On arrival in a school, they find themselves put under pressure by families, students, the educational establishment and businesses. This paper deals with the gaps and ambiguities that exist between the educational, vocational and professional areas of teaching. In particular, it shows how, during training, teachers refer to their professional experience in order to connect the two areas, and to centre their activities on student training. The gap between professional experience and the pedagogic framework acts as a motor for training and can be seen as an attempt to gain acceptance. It brings into question the views of training and vocational psychologist counsellors (COP) in an analysis of vocational counselling related to whether students complete their diploma course or drop out of school.

Mots-clés: enseignement, compétences, référentiels, expérience, entreprise.

Key-words: teaching, competencies, professional experience, diploma, businesses.

1. Introduction

Confrontés aux problèmes d'apprentissage et d'orientation des élèves, c'est autour de la notion de "compétences nécessaires pour exercer le métier d'enseignant" qu'en tant que Conseiller d'Orientation Psychologue, nous avons travaillé avec des équipes pédagogiques.

Pour cette réflexion, nous nous sommes centrés sur l'enseignement professionnel scolaire et le travail éducatif. Dans leurs relations avec les entreprises les professeurs de Lycée Professionnel (L.P.) exercent une activité assez méconnue encore à l'heure actuelle.

En 1991, dans son ouvrage *L'enseignement professionnel en France*, Tanguy écrivait que l'enseignement technique restait un "chantier déserté" (p.13). En effet les enseignants des Lycées professionnels (L.P.) ont été délaissés par les chercheurs à la différence des instituteurs (Berger & Benjamin 1964; Berger 1979) et des professeurs d'enseignement secondaire (Vincent 1967; Léger 1983; Chapoulie 1987) qui ont fait l'objet d'investigations répétées.

Dans le cadre du L.P., les études proposées ont porté principalement sur le rapport au savoir des élèves (Rochex 1995; Charlot 1997), sur les enjeux des diplômes et leur mise en question (Maillard 2007) et dans un champ plus large sur la question des inégalités sociales (Duru-Bellat 2006).

Poussés par l'évolution technologique, les anciens ouvriers professionnels, devenus enseignants, sont aujourd'hui remplacés par des techniciens qui exercent à leur tour dans la formation professionnelle scolaire.

En une quinzaine d'années les Professeurs des Lycées Professionnels 1er grade (PLP1) ont été renouvelés d'une manière radicale par les PLP2 puis PLP actuellement, suite à des changements de normes de recrutement au niveau III ou II selon les spécialités.

Dans son écrit, Tanguy (1991) expose que ce renouvellement enfouit la mémoire de quatre décennies de pratiques et de valeurs qui sont le fondement de l'enseignement technique et dont on sait qu'il constitue une figure originale dans l'espace européen. Si l'on considère que les techniciens ont supplanté les ouvriers de jadis dans la transmission des savoirs de métier au sein de l'école, il n'en demeure pas moins qu'ils véhiculent et modernisent les mêmes valeurs référentes, mais qu'ils rencontrent en plus, par le changement du paysage économique et social, des difficultés et un dysfonctionnement du système auxquels leurs aînés étaient moins directement confrontés.

Dans cet article, nous présenterons les axes de notre recherche, nous parlerons ensuite de la difficulté que rencontrent au quotidien les enseignants du technique, et nous aborderons les pratiques pédagogiques développées principalement dans les ateliers.

2. Axes de recherche

L'étude présentée ici s'inscrit dans le cadre d'un travail de thèse mené au CNAM-INETOP (Lessault, 2008). Elle s'attache à décrire et à identifier les pratiques enseignantes. Nous ne cherchons pas à tout expliquer, nous nous intéressons aux actions et aux activités des enseignants au travers de la psychologie du travail et de l'ergonomie cognitive. L'ergonomie étudie l'activité des sujets en situation professionnelle et notamment les savoir-faire construits par adaptation aux contraintes des situations. Ces savoir-faire sont des schèmes (Vergnaud, 1990) ou des compétences (Leplat, 1997); c'est en s'adaptant à des situations complexes que les enseignants les ont élaborés. Ils sont difficilement verbalisables et indissociables de l'action et des situations dans lesquelles ils sont opérants.

Il est question de subjectivité et l'analyse du travail rencontre nécessairement l'énigme des rapports entre activité et subjectivité dans le travail humain. En effet, l'activité est à la fois contrainte et ressource pour le sujet, possibilité ou non pour lui de faire sa place comme de s'en défaire, occasion ou pas de se "déplacer" même à son insu (Clot, 1996). A partir de là, il s'agit pour les enseignants, non seulement de favoriser les apprentissages des élèves à travers leur activité mais aussi de trouver leur place et de se faire reconnaître. Pour approcher véritablement leur travail à l'intérieur des séquences, nous avons adopté une posture de recherche fondée sur une véritable reconnaissance de l'activité: d'abord en introduisant sur cette activité des connaissances permettant de dépasser le niveau de ce qui se manifeste. Le concept d'improvisation bien planifiée (Tochon, 1990) ou la démarche abductive (Smith, 1988) révèlent le rôle de la subjectivité dans les pratiques pédagogiques. Ensuite en acceptant que ces connaissances ne puissent être véritablement intégrées sans qu'interviennent les savoirs issus de l'activité même de ces enseignants qui agissent et qui vivent les situations.

3. La dévalorisation des filières

3.1. La difficulté d'enseigner

La difficulté d'enseigner est partagée par l'ensemble des équipes éducatives, mais c'est principalement les professeurs des lycées professionnels et technologiques qui expriment un véritable malaise dans leur mission. Ils se sentent souvent isolés, peu ou pas épaulés par les familles ni par l'administration, alors que la complexité des situations enchevêtrées dans lesquelles ils agissent, pour résoudre de façon originale des dilemmes apparemment insolubles, semble quotidienne.

Ils possèdent, en tant que professionnels, un corps de connaissances spécialisées et doivent faire face aux impondérables dans une confrontation constante au terrain. Pourvus de compétences multiples, celles de gérer simultanément la didactique et les modèles d'apprentissage, les programmes et leur stratégie contextualisée, les enseignants jonglent avec ce « double agenda » (Leinhardt et Greeno, 1986) composé de la planification des contenus et des stratégies synchroniques de mise en relation des élèves à ces contenus.

Malgré leurs compétences, ces enseignants souffrent d'une non-reconnaissance. Leur malaise est lié entre autres à un problème de dévalorisation des filières technologiques et professionnelles. Aujourd'hui, la société a transformé l'enseignement professionnel et technologique en voie de quasi-relégation. Ce n'est d'ailleurs pas le moindre des paradoxes du système éducatif que d'avoir érigé l'enseignement professionnel en voie d'excellence au niveau de l'enseignement supérieur, singulièrement dans sa composante grande école, et d'avoir dégradé ce même enseignement professionnel au niveau de l'enseignement secondaire. De ce point de vue la France est l'un des rares pays développés où la décision de suivre une formation professionnelle au niveau secondaire est principalement commandée par l'échec dans la voie générale.

Pourquoi cette situation existe-t-elle aujourd'hui en France, alors qu'elle ne se retrouve pas dans la plupart des autres pays de même niveau de développement économique et social et qu'elle était moins affirmée il y a une cinquantaine d'années ? A cette époque, l'enseignement technique représentait une voie de promotion pour les jeunes qui n'étaient pas admis dans l'enseignement secondaire général. Ce n'est plus le cas de nos jours, probablement parce que la société française a beaucoup de difficultés, plus en tout cas que les sociétés de culture anglo-saxonne ou germanique, à reconnaître ce que Paul Langevin et Henri Wallon appelaient « la pluralité des excellences ».

Ainsi, cette société et par voie de conséquence son système éducatif, privilégient à l'excès une forme d'excellence académique. Celle-ci est devenue synonyme d'excellence scolaire et l'ensemble du système s'est organisé autour de cette référence unique. Les voies générales sont plus prestigieuses que les voies technologiques, elles-mêmes mieux considérées que les voies professionnelles. Et au sein de ces voies toutes les séries ne bénéficient pas de la même dignité.

Les enseignants eux-mêmes subissent cette hiérarchie, ceux du professionnel étant les moins considérés.

De plus globalement, depuis quelques années, on constate un effritement progressif de leur statut social. Il y a trente ou quarante ans, les enseignants faisaient partie de l'élite, ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Pour Esteve et Facchia (1988), la perte de prestige est évidente et va de pair avec un changement dans les valeurs dominantes de notre société : la culture, le savoir et le dévouement ont laissé place à la réussite économique et à ses signes extérieurs.

3.2. *La dimension idéale entachée*

La dimension idéale, investie dans la relation au savoir et à la transmission demeure très présente même si elle prend une forme différente du combat des hussards noirs de la République. Le sentiment de ne pas pouvoir l'atteindre apparaît d'ailleurs comme la cause principale de la souffrance au travail.

Les valeurs humanistes, traditionnellement véhiculées par l'enseignement, ne risquent-elles pas de devenir obsolètes au moment où l'éducation devient un marché privatisé, source de profits à rentabiliser, et que les élèves deviennent un public consommateur de formations au service duquel il faut se mettre pour répondre à ses demandes.

Aujourd'hui, ce sont les modalités même de la pensée et du rapport au savoir qui sont désormais vécues comme dépassées dans la rencontre pédagogique dès lors vouée à l'échec.

La culture de l'image (télévision, jeux vidéo, ...) s'oppose à celle de l'écrit, l'immédiateté de l'information à la patience nécessaire à toute formation, la magie du technologique aux exigences de l'apprentissage, la voie courte de la communication à l'élaboration de la pensée, le zapping à l'obligation d'attention.

Cet état de fait est pour les enseignants extrêmement douloureux, non pas simplement parce qu'il remet totalement en question une autorité et une légitimité que leur parcours personnel leur faisait croire acquises et reconnues par l'institution, mais plus profondément parce qu'il touche très directement ce qui a pu s'investir comme souhait de réparation ou de justification de son existence dans le désir de transmettre.

3.3. *Face aux élèves, aux familles et à l'institution*

Ce que les enseignants vivent comme malaise dans l'institution est aussi une conséquence des changements intervenus dans les relations entre les familles et l'Ecole. Les suspicions qu'ils reçoivent des parents et des élèves sur leurs finalités ou leurs motivations profondes, le refus d'accueillir (Perrenoud et Montandon, 1988) ce qu'ils veulent donner et « faire passer » sont autant de blessures narcissiques, d'autant plus douloureuses qu'ils ne comprennent pas les raisons et l'origine de ce rejet. Atteints dans leur personne, dans l'investissement de leur discipline et particulièrement dans leur métier technique d'origine, certains oscillent entre le repli dépressif, les tentatives de séduction démagogique ou la violence paranoïaque, sans pour autant toujours pouvoir éviter la somatisation comme ultime expression d'une souffrance qui n'arrive pas à se dire et dont la cause ne se laisse ni facilement identifier ni aisément figurer.

Précisément, lorsque la plainte trouve une écoute pour la recevoir, c'est le plus souvent la douleur de l'incompréhension et la quête éperdue de la reconnaissance qui se donnent à entendre dans les formulations de la honte et de la culpabilité.

Chez d'autres, la difficulté rencontrée dans l'affrontement aux nouveaux élèves amènera parfois un désinvestissement défensif, mais beaucoup plus fréquemment une résignation douloureuse renforcée par l'évocation nostalgique du temps où l'on pouvait sans trop de problèmes s'identifier à des élèves qui s'identifiaient à leurs professeurs, réguler l'ambivalence des sentiments parce que les liens étaient structurés par l'asymétrie des places et enseigner avec l'appui d'un consensus suffisant pour asseoir une légitimité s'imposant à tous, malgré les différences de classes et de cultures.

C'est en effet au sein même de l'Ecole que se jouent désormais les conflits interculturels, les revendications identitaires et les pressions consuméristes.

Ce qui est inédit et problématique aujourd'hui, c'est que l'institution elle-même réduit l'enseignement à des prestations de service avec obligation de résultat, qui forcent les enseignants à négocier et à justifier les contenus et les modalités de leurs séquences.

« La satisfaction immédiate » devient la référence dénuée de toute temporalité, de toute projection comme si elle était la preuve suffisante et nécessaire de l'excellence d'un enseignement axé sur l'acquisition des compétences professionnelles.

4. Les pratiques pédagogiques

On ne peut pas parler d'enseignement professionnel si on ne parle pas de l'activité des entreprises, mais le rapport "Ecole-Entreprise" reste épineux aujourd'hui. En effet si on se réfère au rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole (2004), on peut lire que les synthèses du débat sur l'Ecole relatent que « l'entreprise s'interroge sur la capacité de l'Education Nationale à satisfaire les besoins de formation et elle révèle l'inadéquation de certaines offres aux besoins économiques » (p. 74).

La question des valeurs revient au premier plan : « L'Ecole doit-elle s'adapter aux besoins de l'entreprise et plus généralement au monde économique qui vise une employabilité immédiate alors qu'elle a une vocation plus large de formation ? » (p. 223).

La notion de compétence est au cœur des controverses, les milieux professionnels attendent de l'Ecole qu'elle forme des techniciens pré-formatés et dans le même temps, quand elle recrute, l'entreprise fait de plus en plus appel à des savoirs fondamentaux et de moins en moins à un geste professionnel.

Dans les faits, l'application et l'interprétation du concept de compétence diffèrent, les points de vue et positions ne sont pas les mêmes. Pourtant, si l'on regarde l'approche théorique des compétences dans la construction des

référentiels, les négociations entre le monde du travail et l'institution scolaire tendent vers la concordance et une volonté de réduire l'inadéquation en étant au plus près des exigences de chacun. Les référentiels sont élaborés par les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) intégrant des professionnels des secteurs et des équipes de l'Education Nationale. Un va-et-vient des informations s'effectue entre ces partenaires. C'est là que les corrections sont faites, que sont pensés ensemble les critères et les compétences selon les besoins. Les programmes de l'enseignement professionnel dispensés au Lycée Professionnel et les attentes des entreprises sont discutés.

Malgré ces négociations institutionnalisées, il reste dans la réalité la permanence d'un décalage. Présent partout, on ne peut l'ignorer ou s'en abstraire. Ainsi pour notre travail, ce décalage devient un point d'ancrage des échanges.

4.1. Le travail de recherche

Pour pouvoir mieux cerner les phénomènes d'orientation liés à la réussite ou au décrochage scolaire des élèves de L.P., en tant que Conseiller d'Orientation Psychologue, nous avons pu travailler avec des enseignants du technique et comprendre à travers leur façon d'organiser des séquences et de traiter les notions, l'acquisition des savoirs. C'est en écoutant les élèves qui déclaraient dans les entretiens que "les enseignants racontaient leur vie en cours" que nous nous sommes penchés sur ces propos trop réguliers pour être ignorés. On s'interroge alors sur les pratiques des enseignants de mécanique de véhicules industriels (poids lourds) et sur leurs stratégies pour faire face au décalage "Ecole- Entreprise".

On peut souligner que l'un des atouts du travail en entreprise, ou du contrat d'apprentissage en C.F.A., est la confrontation à des situations réelles, par opposition à ce qui se fait dans un établissement scolaire professionnel où les situations d'exercices techniques proposées sont artificielles.

Au L.P. avec l'équipe des enseignants, nous avons mis en place un dispositif qui donne accès directement aux pratiques réellement mises en oeuvre et qui permet d'entrer dans le détail de l'activité et des choix qui la sous-tendent. Il s'est agi de filmer des séquences d'enseignement pour en permettre l'analyse. L'investigation de terrain a duré environ deux ans avec six enseignants de la spécialité qui y ont participé de manière volontaire. L'objectif était de comprendre ensemble les problèmes liés à l'apprentissage et aux choix des jeunes à travers la pédagogie proposée dans l'établissement.

L'extrait choisi est issu de ce travail sur l'enseignement professionnel scolaire. Tiré des séances initialement sélectionnées et visionnées, il représente les interrogations centrales de notre recherche sur les pratiques pédagogiques. L'analyse du travail telle qu'elle est envisagée dans cet extrait fait intervenir une méthodologie de co-analyse et repose sur une mise en oeuvre de situations

d'interaction au sein de ce collectif d'enseignants, visant à construire des cadres d'interaction modifiant le rapport à l'autre, aux objets et aux pratiques de travail. Filmée, l'activité d'enseignement devient l'objet de l'attention de l'enseignant qui se trouve confronté à sa propre activité, qu'il analyse avec les autres enseignants de la discipline. L'activité, les objets et les règles mobilisés sont alors objets d'analyse et de discours. En fonction de ses disponibilités, chacun est soumis à ce dispositif tour à tour et l'interaction provoquée, dont l'objet est l'activité objectivée par le film, est à même de favoriser un « dialogue professionnel » propre à engager un processus de développement de ce collectif de travail.

4.2. Une roue s'est détachée sur l'autoroute

CL, FC, JM, NS font partie de l'équipe d'enseignants de maintenance de véhicules industriels, ils ont été filmé chacun leur tour dans leur activité avec les élèves. Nous visionnons une séquence de "dépose et de pose" de roues. La scène montre des images où l'on peut voir N.S. en train d'assister un élève qui enlève à l'aide d'un appareil une roue jumelée d'un tracteur (poids lourd sans remorque). N.S. nous présente l'activité de l'élève et l'objectif qu'il veut lui faire atteindre, il prend la parole :

N.S. (1*)

Je voulais qu'il la remette après sans l'appareil parce que dans les ateliers, soit il n'y a pas la place de passer, soit...

C.L. (2*)

Il n'y a pas d'appareil.

N.S. (3*)

Il n'y a pas d'appareil, c'est vrai.

F.C. (4*)

C'est beaucoup plus facile avec l'appareil !

N.S. (5*)

Oui, mais il faut faire les deux.

J.M. (6*)

Un conducteur qui change une roue sur la route fait comme ça avec les barres.

(Il indique alors la vidéo. C.L., voyant le jeune sur les images exécuter un mouvement vers le haut des épaules et des bras pour remettre la roue à l'aide d'une barre métallique dans chaque main, reproduit le même geste sur sa chaise. Le film se déroule, les images montrent cet élève qui revisse les écrous pour maintenir la roue. On voit et on entend N.S. l'instruire sur la vérification du serrage et raconter que lorsqu'il travaillait en concession, un véhicule neuf avait été livré à un client alors que le contrôle du serrage des roues n'avait pas été effectué et qu'une roue s'était détachée sur l'autoroute par la suite).

Chercheur (7*)

Comment montez-vous une séquence comme celle-ci ?

C.L. (8*)

Le référentiel nous donne les chapitres, à partir de là on va prendre le thème.

On va faire une analyse, savoir pourquoi on a pris ce genre d'éléments, dans quel but, qu'est ce que ça apporte au conducteur ou au véhicule, il y a toujours une conséquence...

On

explique le fonctionnement, on explique les différentes pannes qui puissent arriver le plus couramment, d'accord !

Déjà ça met l'élève en situation de pré-apprentissage par rapport aux différentes pannes qui puissent exister. Quand le système est sur le véhicule, à ce moment là on met des pannes et l'élève peut intervenir.

Chercheur (9*)

Ce sont des situations problèmes.

C.L. (10*)

Voilà, mais on est obligé de faire l'analyse, le fonctionnement de base et après aller sur le problème. Et ce qu'on essaie de faire dans nos cours, comme on vient de le voir, c'est par rapport à notre expérience, leur citer des cas concrets qui ont existé ou qui existent encore et les remèdes qui ont été mis en place

ou aucun remède parce qu'on n'a toujours pas trouvé le phénomène.

Chercheur (11*)

On a vu J.M. tout à l'heure dans une séquence faire référence au « Paris-Dakar » (auquel il participe tous les ans).

C.L. (12*)

Oui, c'est quand même quelque chose de concret à leur montrer par rapport à quelque chose d'abstrait. Si on reste dans l'abstrait, les élèves auront du mal à comprendre et ça leur donne une expérience par personne interposée. Moi c'est comme ça que je le vois.

J.M. (13*)

Je ne sais pas si c'est bien ou mal, mais ce qu'on reproche à l'enseignement général c'est de ne pas être concret. Nous on essaie le concret en exposant des choses réelles.

F.C. (14*)

On peut très bien formaliser une démarche pour faire un diagnostic, pour faire une réparation, une intervention en général.

Mais aussi bien faite soit la démarche, aussi précise soit-elle, il arrive toujours un moment où on a un défaut ou une difficulté qui va nous faire sortir du cadre. Et là si on n'a pas cette expérience là, si on n'a pas cette petite chose en plus et bien l'élève est bloqué. Donc on a besoin de se raccrocher à ça pour retourner dans la procédure.

Que ce soit la méthode pour utiliser un appareil ou autre chose, parce que tout n'est pas nécessairement expliqué sur le positionnement de l'appareil, sur la facilité de le manipuler, sur la prise en main, il y a parfois un certain nombre de détails qui n'apparaissent pas dans l'explication ou sur ce type de support là, il faut trouver une solution qui serait plus adaptée.

On utilise l'expérience pour améliorer le déroulement et donc forcément ça c'est la chose en plus, c'est une petite goutte

d'huile dans la mécanique du processus d'intervention qui fait que ça passe sans accroc.

N.S. (15*)

C'est aussi surtout pour apporter un peu de concret, comme les élèves savent que ce sont des véhicules de lycée, ils n'arrivent pas à faire le lien. Plus tard, si on leur demande de démonter des freins, ça sera pareil que sur un véhicule client.

Souvent ils n'arrivent pas à se sortir de l'idée que sur un véhicule du lycée il n'y a pas lieu de faire l'intervention puisque le véhicule ne sortira pas. On apporte alors le petit truc, la petite difficulté qu'ils trouveront dans le garage parce que même en suivant la revue technique ça ne se passe pas toujours facilement.

4.3. Ce que nous pouvons dire

Les images interrogent l'équipe sur leur façon de faire, sur leur habileté à enseigner.

La vision de cette séance organisée par N.S. nous donne l'occasion de débattre (7*) sur le montage des séquences pédagogiques. C.L. (8*) donne les étapes en s'appuyant sur le référentiel. Il énumère les différents objectifs qui construisent la démarche. L'application se fait par des situations problèmes après l'analyse et l'étude du fonctionnement de base. Puis pour illustrer les notions qui viennent d'être abordées, il fait référence à son expérience en « citant des cas concrets » qu'il a rencontrés tout au long de son parcours, comme N.S. vient de le faire avec le contrôle du serrage des roues ou J.M. qui parle du Paris-Dakar...

Le débat tourne autour de cette pratique : à quoi sert de faire référence à son expérience dans les séquences ?

4.3.1. Un travail de traduction

Si l'on se réfère au référentiel de certification (du BEP MVM du 22.06.2004, p. 16) on peut lire que « les méthodes acquises doivent permettre (au candidat) une intégration de l'ensemble des activités(...) : de la réception du véhicule en passant par l'intervention jusqu'à la restitution de ce dernier ».

L'élément central sur lequel porte la pédagogie aujourd'hui est l'assimilation de ces méthodes.

La conceptualisation des activités et méthodes de maintenance de véhicules s'insère dans une démarche, et l'orientation pédagogique nécessite une ré-

élaboration dans ce nouveau contexte. La difficulté qui se présente aux enseignants est la correspondance entre les compétences émises et attendues par les entreprises dans le référentiel des activités professionnelles et celles qui constituent le référentiel de certification qu'ils doivent mettre en œuvre pédagogiquement. Ils ont un travail de traduction; ils doivent comprendre les activités caractéristiques au regard de ce référentiel diplôme.

Il s'agit là d'une mise en rapport des concepts quotidiens et des concepts scientifiques (Vygotski, 1934-1997).

Les dimensions concrètes attachées au terrain entraînent un risque important : l'identification de compétences non transférables à des contextes élargis tels qu'ils ont été prévus par le référentiel de formation. C'est justement cela le travail des enseignants : gérer ce décalage.

« Le référentiel est trop large » a déclaré C.L. dans un autre échange mais c'est bien le développement des concepts quotidiens qui permet de saisir le métier, et les diverses expériences accumulées les enrichissent.

Chaque expérience n'est pas semblable à l'autre, c'est leur variation qui est la condition de la généralisation, généralisation indispensable pour comprendre le sens.

L'approche ergonomique montre que l'activité de travail n'est pas que l'application d'un protocole prédéfini (Wisner, 1995). Les compétences et connaissances construites dans l'action échappent à l'expertise directe. Pour enseigner, il faut parvenir à s'en émanciper. C'est le regard que ces enseignants portent sur leur activité de travail passée ou actuelle qui favorise la distanciation et l'analyse. C'est dans cette distance qu'existe et peut se développer une redéfinition, une re-conception « de terrain », sur le plan du langage, des instruments, des gestes et des évaluations individuelles et collectives.

Ainsi le détachement du vécu permet « l'analyse et l'explication du fonctionnement de base » dont nous parle C.L.(10*).

De leur vécu, ils font l'objet d'une nouvelle activité, un réinvestissement dans la pédagogie, c'est la voie que prend l'action pour devenir concept. Les compétences construites par l'expérience sont alors le fruit d'une reprise d'activités qui est le propre de la construction de conscience, comme le dit Vygotski (1994, p. 42) : « Avoir conscience de ses expériences vécues, ce n'est rien d'autre que les avoir à disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues ».

On peut dire alors qu'en traversant des contextes différents, l'expérience se développe. Réinvestie dans les séquences, elle devient l'un des moyens d'aborder les compétences. Elle perfectionne la pratique d'enseigner et crée un lien avec les concepts de référence, ceux du référentiel. N.S. (15*) expose ce lien que les élèves n'arrivent pas à faire : la correspondance entre ce qu'ils font au lycée et ce qu'ils feront en entreprise.

4.3.2. Repérer les traces et créer des liens

Selon Vygotski, la pensée a une double racine, on pense à partir de l'expérience pour agir et à partir des concepts pour connaître les propriétés du monde (Clot & Prot, 2003). C'est un développement réciproque des concepts quotidiens et des concepts scientifiques.

Le signe distinctif du concept scientifique, c'est de conserver sa signification en toute situation. Sa définition reste invariable tant qu'une conceptualisation plus large ne vient pas en faire un cas particulier dans une théorie plus générale. Il reste que le concept scientifique ne désigne pas un ensemble d'expériences, mais un seul « trait caractéristique ». Puisqu'il est abstrait, il s'applique à un grand nombre de cas, mais à chaque application, il ne voit pas sa définition grossir comme le concept quotidien qui se complexifie à chaque exercice. Le concept scientifique garde sa ligne conceptuelle dessinée par son trait distinctif.

Dans la séance pédagogique, parmi l'ensemble des expériences intégrant des multiples liaisons qui forment le principe même des concepts quotidiens, il s'agit pour les enseignants de trouver l'action qui peut être mise en rapport avec la notion étudiée ou la compétence référencée.

Dans la séance filmée, avant que l'élève procède au serrage définitif des roues, N.S. introduit la compétence du référentiel C3.1 « contrôler » (Référentiel BEP MVM-22.06.2004 p.21) en utilisant une situation « de défaut de vérification » qui lui est arrivée. Elle est sélectionnée parmi ses expériences et sert d'appui, de lien entre la technologie et le métier. Ce lien est un point fort de l'enseignement professionnel.

Ainsi les enseignants repèrent les « traces » du genre professionnel dans cette action racontée. Le genre professionnel (Clot, 1999) constitue un ensemble de manières de faire et de dire sur lequel on peut compter, que celui qui arrive dans ce métier trouve à sa disposition et qui s'impose à lui. Lorsqu'il peut s'en approprier l'histoire, le genre devient un instrument pour agir en situation, qui reste toujours à renouveler pour répondre à ce qui sort du cadre.

En effet, malgré la prescription d'une démarche, déclare F.C. (14*), il arrive toujours un défaut et c'est bien l'expérience, emprunt du genre professionnel, qui permet de revenir dans la procédure. Quand on sort « du cadre », l'expérience donne les moyens de se « raccrocher », comme un liant, « une petite goutte d'huile dans la mécanique du processus d'intervention qui fait que ça passe sans accroc ».

Les concepts quotidiens vivent dans les genres professionnels et c'est dans la manière de citer les détails, d'employer des mots du métier ou d'accorder de l'importance à certains gestes que ces traces du genre professionnel se trouvent. On le voit sur la vidéo quand la scène montre le jeune qui positionne la roue à l'aide de barres pour la mettre en place et exécute un mouvement du corps qui indique un effort vers le haut ; C.L. qui regarde les

images exécute à son tour ce même geste à vide. A ce moment là, le corps est tout entier engagé dans la technique, c'est un geste du métier, C.L. le connaît et l'a reconnu. Juste avant, J.M. (6*) commente les images, « un conducteur qui change une roue sur la route fait comme ça ».

Faire référence à son expérience dans les séquences pédagogiques, c'est le contraire d'une histoire dans laquelle l'enseignant ne se reconnaîtrait pas et ne serait pas reconnu en racontant des situations décousues sans lien direct avec les concepts de référence.

Ce n'est pas non plus une description déjà abstraite des activités professionnelles inspirée étroitement du référentiel en utilisant par exemple des expressions toutes faites. L'expérience décrite est ciblée, il s'agit de conceptualiser l'action ou inversement de donner à la notion technologique l'une de ses applications.

C.L. (10*) explique bien que dans leur cours, les enseignants essaient par rapport à leur expérience de « citer des cas concrets qui ont existé ou qui existent encore ». J.M. (13*) ajoute « on essaie le concret en exposant des choses réelles ».

4.3.3. Enseigner est une activité réflexive

Quand les techniciens deviennent formateurs, les activités professionnelles changent de statut.

Au sein des entreprises, les activités de travail sont dirigées vers les objets à réaliser, vers les clients, les autres techniciens et les employeurs. Elles se tournent dans le monde pédagogique vers les élèves, les collègues et la hiérarchie. Les connaissances mobilisées dans les entreprises sont ainsi impliquées dans de nouveaux buts, une nouvelle orientation sociale.

Elles ne sont plus des moyens pour réaliser une tâche de production mais un enseignement, une transmission organisée.

Les compétences, les moyens, les modalités opératoires, les gestes, les sentiments, les pensées et les connaissances qui constituent l'expérience initiale, sont alors détournés, réintroduits dans la pédagogie et deviennent objets d'une activité nouvelle adressée. Ainsi l'expérience transposée dans un autre contexte est une reprise sans reprise, sans répétition. Dans l'énoncé de ces histoires à réfléchir, il y a toujours quelque chose de neuf, comme le dit Bakhtine (1984) : « l'énoncé n'est jamais le simple reflet ou l'expression de quelque chose d'existant avant lui, donné et tout prêt. Il crée toujours quelque chose qui n'a jamais été auparavant, qui est absolument nouveau et qui est non réitérable(...) mais cette chose n'est jamais créée qu'à partir d'une chose donnée. Le donné se transfigure dans le créé ».

Enseigner est une activité réflexive, il faut comprendre alors que penser n'est pas réduit à l'acte d'énonciation mais élargit les propres contours de la pensée. Clot relate la prise de conscience d'un enseignant qui précise que c'est

au moment de l'énoncé qu'il voit que d'autres choses seraient possibles (Clot et Soubiran, 1999).

La référence à l'expérience peut être envisagée comme une base du processus réflexif et source de re-description de l'activité. C'est pourquoi l'introduction des concepts quotidiens dans les séances ne saurait se définir comme un simple attachement aux expériences vécues, au contraire cette pratique constitue une occasion de se détacher des expériences afin que celles-ci deviennent des moyens pédagogiques.

L'acte de formalisation engendre une prise de conscience du sens nécessaire pour enseigner. « Comprendre, indique Bakhtine (1984), c'est penser dans un contexte nouveau ». Ainsi, la prise de conscience repose sur une transformation. D'objets vécus hier, les expériences sont promues au rang de moyens pour vivre les situations présentes ou futures dirigées dans une voie didactique. Les enseignants se réfèrent au passé, à la mémoire de leur travail pour caractériser dans un processus de généralisation le contenu des programmes et leur déroulé à venir.

5. Conclusion

Pour conclure, on peut dire que les pratiques des enseignants permettent de faire le lien avec les activités exercées au sein des entreprises. Ces histoires racontées sont en quelque sorte une régulation entre les notions enseignées et celles mises en oeuvre. "La technique du récit permet l'accès régulé et réciproque à la subjectivité de chacun. Se construit ainsi la possibilité de conserver un rapport authentique avec le réel qui puisse être reconnu par autrui" (Molinier, 1997, p.157).

Les enseignants rapprochent donc la connaissance aux « histoires » qui deviennent des outils conceptuels liant la théorie à des événements particuliers.

Dans l'enseignement professionnel scolaire, ces outils métaphoriques lient les connaissances pratiques, basées sur les expériences passées, aux connaissances génériques. Il y a là un transfert réciproque des lois générales vers l'application sur le terrain et de l'application vers les lois générales.

Les mots du métier et ceux du référentiel de certification constituent deux ressources langagières mobilisées pour lier et expliquer « expérience et concepts de référence ». C'est une manière pour ces enseignants de s'approprier le référentiel, de le comprendre avec leur métier de base et de le rapprocher de l'entreprise.

Les Conseillers d'Orientation Psychologues sont souvent confrontés aux interprétations de situations complexes. Et ici l'idée du sens commun qui admet que le décalage entre l'Ecole et l'Entreprise soit la raison pour laquelle les enseignants n'enseignent pas les compétences exigées, se retourne puisque au contraire, c'est grâce à ce décalage que ces enseignants enseignent. C'est lui qui leur donne l'occasion de parler de leur expérience et de transmettre les notions abstraites en faisant des liens. D'un côté, il y a là une tentative de se faire

reconnaître, et de l'autre, cette pédagogie exerce une influence propre : *le modelage* est l'un des modes d'influence communautaire auquel chaque jeune peut s'identifier (Bill Law in Guichard et Huteau, 2001, p165-166).

Dans la sphère éducative, la reconnaissance est un véritable problème. Pourtant l'effort de traduction des notions par les enseignants permet un repositionnement nécessaire pour l'activité d'enseignement et est indispensable pour l'apprentissage des élèves. Cette activité constitue le cœur de la relation "Ecole-Entreprise".

Références

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Berger, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris, PUF.
- Berger, I. & Benjamin, R. (1964). *L'univers des instituteurs*. Paris, Ed. Minit.
- Chapoulie, J.M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris, Maison des sciences de l'homme.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris, Anthropos.
- Clot, Y. (1996). *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluri-disciplinaire*. 2nd éd. Augmentée, 1999; 3^{ème} éd. 2002. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Clot, Y. & Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *OSP-Vol.32, n° 2*, 183-201.
- Clot, Y. & Soubiran, M. (1999). « Prendre la classe : une question de style » ? *Société française*. 62/63, 78-88.
- Commission du débat national sur l'avenir de l'école (2004). *Les Français et leur école. Le miroir du débat*, Dunod.
- Duru-Bellat, M. (2006) *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Seuil et République des Idées
- Esteve, J.M. & Fracchia, A. (1988). Le malaise enseignants, *Revue Française de pédagogie*. n° 84.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.
- Léger, A. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris, PUF.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Education Psychology*, 72 (2), 75-95.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la Psychologie ergonomique*. Paris, PUF.
- Lessault, B. (2008). *Les compétences techniques et pédagogiques dans la relation école-entreprise. L'enseignement de la mécanique poids lourd*. Thèse Doctorat N.R, INETOP-CNAM.
- Maillard, F. (2007) Les diplômes professionnels de l'Education nationale dans l'univers des "certifications professionnelles": une singularité mise en question. *Orientation Scolaire et Professionnelle -Vol.36, n° 2*, 121-136.

- Molinier, P. (1997). Un éclairage psychodynamique de la notion de compétence. *Education permanente* n°132-3, 149-158.
- Perrenoud, Ph. & Montandon, C. (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politique d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne : Réalités sociales.
- Référentiel BEP MVM (2004). *Maintenance des véhicules*. MEN.
- Rochex, J.Y. (1995). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires. *Orientation Scolaire et Professionnelle -Vol.24, n° 3*, 341-359.
- Smith, H.A. (1988). Abduction and signs of expertise. Article présenté au *Congrès annuel de l'Association américaine et recherche en éducation (AERA)*, La Nouvelle-Orléans, L.A.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris, PUF.
- Tochon, F. (1990). L'improvisation bien planifiée : de la base de connaissances pédagogiques à son application. In G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation. Acte du 2^{ème} congrès des sciences de l'Education de la langue française au Canada, tome 3*, 951-958. Sherbrooke, Québec : Editions de CRP.
- Vergnaud, G. (1990). « La théorie des champs conceptuels » *Recherche en didactique des mathématiques*. Vol. 10, n°23, 133-170.
- Vincent, G. (1967). *Les professeurs du second degré*. Paris, Ed. A. Colin.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.) 3^{ème} éd. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. (K. Barisnikov et G. Petitpierre, trad.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Wisner, A. (1995). *Réflexion sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse, Octarès.

Pour consulter l'intégrale du volume 16-2

<http://revue-ptο.com/articles%20pdf/Juin%202010/Volume%2016-2.pdf#page=45>

Abonnement

Les demandes d'abonnement sont à envoyer à Claude Lemoine, AIPTLF, Université Lille 3, UFR Psychologie, BP 60149, F 59653 Villeneuve d'Ascq cedex. Tél.: 03 20 41 69 68

Tarif annuel 2010
(4 numéros de 100 pages environ)

		France	UE	Autres Pays
Papier	Individuels	60 €	65 €	70 €
	Etudiants (- de 28 ans, justificatifs)	40 €	45 €	50 €
	Institutions	100 €	105 €	110 €
Internet	Individuels	45 €	50 €	55 €
	Etudiants (- de 28 ans, justificatifs)	20 €	25 €	30 €
	Institutions	85 €	90 €	95 €
Papier + Internet	Individuels	75 €	80 €	85 €
	Etudiants (- de 28 ans, justificatifs)	55 €	60 €	65 €
	Institutions	115 €	120 €	125 €

Prix au numéro 25 € (frais de port non compris)

Les prix indiqués sont nets (ttc), les frais de virement sont à la charge du client. En cas de virement étranger, ajouter 10 Euros.

Règlement - par chèque à l'ordre de l'AIPTLF.
- par virement bancaire IBAN : Crédit Mutuel, 969 av. République
F 59700 Marcq en Baroeul.
N° FR761562 9027 2000 0448 8270 158

Abonnement également directement en ligne sur
www.revue-pto.com

Adhésion AIPTLF : 20 € (claudio.lemoine@univ-lille3.fr ou christine.lagabrielle@u-bordeaux2.fr). Pour les membres de l'AIPTLF, le justificatif d'abonnement permet d'obtenir une réduction sur la cotisation de l'année (10 euros au lieu de 20). Celle-ci est à régler directement à l'AIPTLF, Pr. C. Lemoine (cf. supra).

.....

Bon de commande

Je m'abonne à **Psychologie du Travail et des Organisations** pour l'année 2009

Version papier Version Internet Version Papier et Internet
 Individuels Etudiants Institutions

Nom de l'institution:

Nom:

Prénom:

Adresse:

Tel:..... E-Mail:.....

Je verse€ par chèque par virement bancaire